



Amnesty International

DOCUMENT INTERNE

*À l'attention exclusive des membres
d'Amnesty International*

***BULLETIN D'INFORMATION
SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS
N° 14***

Index AI : POL 32/009/2005

•
ÉFAI

•

AMNESTY INTERNATIONAL

ÉFAI

Index AI : POL 32/009/2005

*À l'attention exclusive des membres
d'Amnesty International*

DOCUMENT INTERNE

Londres, septembre 2005

**BULLETIN D'INFORMATION
SUR L'ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS
N° 14**

SOMMAIRE

No table of contents entries found.

** La version originale en langue anglaise de ce document a été éditée par Amnesty International,
Secrétariat international, Peter Benenson House, 1 Easton Street, Londres WC1X 0DW, Royaume-Uni,
sous le titre : HRE NEWS 14
La version française a été traduite et diffusée aux sections francophones et au Secrétariat international
par LES ÉDITIONS FRANCOPHONES D'AMNESTY INTERNATIONAL - ÉFAI - novembre 2005
Vous pouvez consulter le site Internet des ÉFAI à l'adresse suivante : <http://www.efai.org>*

– CE BULLETIN EST PRODUIT PAR L'ÉQUIPE CHARGÉE DE L'ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS –

Mettre en place une culture mondiale des droits humains

Le rôle de l'éducation au sein d'Amnesty International

Légende photo : Délégués participant au CI de 2005 à Morelos, au Mexique. © AI

Tous les deux ans, des représentants d'Amnesty International du monde entier se réunissent pour discuter de nouvelles idées, examiner les questions de politique et décider des orientations et des stratégies à adopter. En août de cette année, le XXVII^e Conseil international (CI) d'Amnesty International a eu lieu à Morelos, au Mexique. La décision 16 de ce CI définit l'orientation du travail d'éducation aux droits humains (EDH) d'Amnesty International jusqu'en 2010. La nouvelle stratégie internationale – *L'éducation aux droits humains : mettre en place une culture mondiale des droits humains* – est le fruit d'un travail de consultation mené sur deux années ; elle offre un cadre prometteur et utile qui permettra de guider les activités d'Amnesty International en matière d'éducation dans les années à venir. L'EDH ne constitue pas une nouveauté pour Amnesty International ; les militants de l'organisation utilisent cet outil depuis les années 1970. Aujourd'hui, dans l'ensemble du mouvement, diverses initiatives originales d'EDH contribuent à sensibiliser les gens aux droits humains et les amènent à réfléchir sur leurs propres attitudes et comportements. Depuis le début des années 1990, Amnesty International considère en outre l'EDH comme un instrument permettant d'obtenir des changements ; le CI de 1991 a ainsi décidé de faire de l'EDH une des grandes priorités du mouvement et de l'intégrer au travail de base de chaque section et structure. En 2003, le CI a décidé d'organiser une évaluation de l'EDH au sein du mouvement et de développer une nouvelle stratégie internationale.

Les deux buts de la nouvelle stratégie sont les suivants :

But 1 : Utiliser l'éducation pour mettre en place une culture mondiale des droits humains et prévenir les violations de ces droits.

- permettre à un grand nombre de personnes, de groupes et d'associations de comprendre et d'exprimer leurs préoccupations personnelles en termes de droits humains ;
- encourager les citoyens à intégrer les principes des droits humains dans leur vie quotidienne et dans leurs institutions sociales ;
- les inciter à agir pour exiger le respect des droits humains, pour soutenir ces droits, les défendre et en faire un outil de transformation sociale.

But 2 : Développer au sein d'Amnesty International les compétences permettant de mener un travail efficace d'éducation aux droits humains.

Ces buts ont été adoptés par assentiment général lors du CI de cette année, à l'issue de discussions d'un grand intérêt et pleines d'enthousiasme.

Au cours des prochaines années, Amnesty International entend renforcer ses compétences et ses capacités en matière d'éducation aux droits humains et créer des programmes toujours plus dynamiques et efficaces pour obtenir des transformations au moyen de l'éducation. Nous pensons que l'EDH peut aider les personnes à la fois à comprendre les droits humains en théorie et à les intégrer dans leur vie quotidienne.

De même, nous pensons que l'EDH peut contribuer à la protection de leurs propres droits et leur permettre d'agir pour défendre les droits des autres. Nous nous réjouissons à l'idée de contribuer à l'amélioration concrète de la vie des gens par l'intermédiaire de notre travail d'éducation.

Légende photo : **Anja Mihr** (vice-présidente de la section allemande d'Amnesty International) et **Mariam Lam** (ancienne membre du CEI chargée de l'EDH) lors d'une réunion sur l'EDH, en marge du CI de 2005, à Morelos. © AI

Pour mettre en place une culture d'éducation aux droits humains allant dans le sens de la stratégie que nous venons d'adopter, il nous faut notamment trouver de nouveaux outils, plus originaux, afin d'améliorer l'éducation aux droits humains. Le théâtre (voir ci-après) et l'éducation populaire (voir page 7) sont deux exemples d'instruments efficaces au service de l'EDH.

Jouer pour de vrai ?

Le professeur Paul Heritage évoque son programme, qui allie théâtre éducatif et droits humains.

Un mardi soir, au début du mois de juin 2004, je me suis trouvé dans une zone frontière ravagée par la guerre ; devant et derrière moi, 10 hommes des deux camps avaient leur arme à feu braquée sur mon torse et sur mon dos. Je suis resté là pendant trente minutes, à examiner attentivement les murs criblés d'impacts de balles, tendant l'oreille pour repérer le bruit que fait un fusil qu'on arme avant de tirer, tout mon corps en alerte. Je me trouvais dans le champ de tir que les gens d'ici appellent la « bande de Gaza ». Cette bande de Gaza-là ne se situe pas au Moyen-Orient, mais à la limite séparant les *favelas* (bidonvilles) de Vigário Geral et de Parada de Lucas. J'étais à Rio de Janeiro. Pas sur ses plages magnifiques, mais sur ses champs de bataille.

J'étais là pour faire du théâtre, pour jouer ; mais cette fois, c'était pour de vrai. En collaboration avec un groupe culturel local nommé *Afro Reggae*, j'avais créé un projet appelé *Amor em Tempos de Guerra* (Amour en temps de guerre). Nous voulions jouer des pièces de Shakespeare dans différents quartiers de cette ville déchirée. Avec une distribution comprenant certains des acteurs les plus célèbres du Brésil (acteurs de théâtre, de cinéma et de feuilletons télévisés populaires), nous avons décidé de mettre en scène deux pièces de Shakespeare qui ont rarement été jouées au Brésil, voire jamais : *Mesure pour mesure* et *Antoine et Cléopâtre*. Ces deux pièces traitent de l'amour et des relations en période de guerre et de conflit social. Pour la première représentation, nous avons joué *Antoine et Cléopâtre* à la frontière entre deux quartiers se faisant la guerre.

Nous avons pu nous produire en cet endroit grâce à l'intervention du groupe culturel *Afro Reggae*. Ce groupe s'est formé en 1993, à la suite du massacre qui a eu lieu à Vigário Geral et au cours duquel les forces de sécurité brésiliennes ont tué

21 habitants de ce quartier. Cet événement a fait l'objet de deux rapports importants d'Amnesty International¹. Il a été à l'origine du succès d'*Afro Reggae* ces douze dernières années, car ce groupe a élaboré un projet culturel visant à sortir les jeunes de la drogue. Le travail fait par le groupe *Afro Reggae* à Rio de Janeiro permet de réaliser des projets qui, sans lui, seraient inimaginables.

Ce projet théâtral n'est qu'un exemple des découvertes et des expériences que j'ai faites au Brésil. Chacune de ces expériences a contribué à mieux me faire comprendre ce que les représentations théâtrales peuvent apporter. Le Brésil est devenu pour moi un endroit où je peux étudier les possibilités de l'art en tant qu'action sociale, en particulier pour définir et défendre les droits humains. La plus grande partie de mon travail s'est déroulée dans les prisons brésiliennes ; depuis 1991, je suis allé à la rencontre de plus de 25 000 prisonniers et gardiens. De l'Amazonie dans le nord du pays aux métropoles de Rio de Janeiro et de São Paulo dans le sud, j'ai travaillé en partenariat avec des artistes brésiliens pour mettre sur pied un programme théâtral connu sous le nom de *Staging Human Rights* (mettre en scène les droits humains). Il ne s'agit pas de dénoncer des violations, mais de mettre en avant une affirmation collective des droits fondamentaux. La défense des droits humains repose souvent sur le principe de la mise en accusation. Mais la Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ou encore la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies de 1948 relèvent d'une autre tradition. C'est sur cette tradition de création et de proclamation des droits que *Staging Human Rights* s'appuie pour se produire dans les zones d'exclusion.

Pour entrer dans les prisons, j'ai besoin d'une autorisation officielle. Le programme *Staging Human Rights* est aujourd'hui patronné par le ministère brésilien de la Justice et il est utilisé pour former les gardiens ; cela affecte et limite inévitablement les résultats qui peuvent être obtenus. En ce qui concerne la pièce de Shakespeare jouée à la frontière du quartier de Vigário Geral, j'étais en dehors de tout espace officiel, régi par les lois de la cité, comme Shakespeare lui-même, dont le théâtre se trouvait hors de la ville. Pour pouvoir mettre en scène ces pièces, j'ai dû rencontrer des hommes armés dans leurs repaires. La nuit, ils m'ont fait gravir des *morros* (collines) et je me suis retrouvé surplombant la *cidade maravilhosa* (« ville merveilleuse », appellation courante de Rio de Janeiro) en train de parler de Shakespeare avec des jeunes armés de kalachnikovs et de grenades. Des années durant, j'avais rencontré les hommes violents dans le cadre institutionnel des prisons. Mais ici, c'est eux qui décidaient de tout.

Cinq mois après la représentation, deux jeunes filles ont été abattues alors qu'elles jouaient dans la zone que nous avons cherché à pacifier. Le théâtre se vit au présent ; il est toujours éphémère. Le public comme les acteurs présents en ce lieu avaient alors imaginé un avenir différent. Le théâtre est justement fondé sur l'importance de la présence physique de ceux qu'il réunit, car le théâtre est une forme de témoignage ; et devenir un témoin est un acte de responsabilité civique primordial.

1. Voir *Brésil : Rio de Janeiro 2003 – Candelária et Vigário Geral : 10 ans après* (index AI : AMR 19/015/2003) et *Brésil : Massacres de la Candelária et de Vigário Geral : les lenteurs de la justice* (index AI : AMR 19/011/1997)

Paul Heritage est professeur d'art dramatique au *Queen Mary College* de l'université de Londres. Pour en savoir plus sur son travail, visitez le site Internet www.peoplespalace.org.br (vous pouvez consulter le site en brésilien ou en anglais).

Légendes photos : Paul Heritage lors de la présentation finale de *Staging Human Rights*, son atelier de théâtre éducatif, au ministère brésilien de la Justice, juillet 2003. © *People's Palace*

Un prisonnier joue le rôle principal dans *Antoine et Cléopâtre*. En arrière-plan, des soldats et musiciens, membres du groupe *Afro Reggae*. © *People's Palace*

Des gardiens de prison dans le rôle de prisonniers au cours d'un atelier de théâtre. Juillet 2003. © *People's Palace*

Des prisonniers participent à un atelier de théâtre. © *People's Palace*

Les « villes des droits humains »

Apprentissage d'une vision globale et pratique des droits humains

Par Shulamith Koenig, fondatrice et présidente de *People's Decade for Human Rights Education* (PDHRE, ONG à l'origine de la Décennie de l'éducation aux droits humains) et lauréate du prix des Droits de l'homme décerné par les Nations unies en 2003. Adresse électronique : pdhre@igc.org

Je n'oublierai jamais la cérémonie organisée à Malicounda Bambara, village sénégalais, pour célébrer la fin de la pratique des mutilations génitales féminines. Une petite fille a couru sur la scène et sa mère l'a appelée : « San San ! » Un journaliste, intrigué, a demandé ce que ce nom signifiait. La mère a répondu fièrement : « *Droits humains. Parce qu'elle est la première fille du village à ne pas avoir été excisée.* »

L'éducation aux droits humains a permis de faire naître cette fierté. Depuis, grâce à des femmes, des hommes et des enfants qui ont appris que les droits humains font partie intégrante de la vie, 19 déclarations ont été rédigées par 1 571 communautés sénégalaises pour marquer la fin des mutilations génitales féminines et du mariage des enfants. Ces personnes ont appris que les droits humains répondent à leurs préoccupations et qu'ils sont utiles pour parvenir à l'égalité, à la non-discrimination et au sentiment de faire dignement partie d'un groupe.

Ce processus d'apprentissage a été possible grâce à l'action d'un groupe de défense des droits humains sénégalais appelé *Tostan*, qui a supervisé l'élaboration d'une « ville des droits humains » à Thiès. Cette initiative, qui se déroule actuellement dans plusieurs pays – dont l'Afrique du Sud, l'Argentine, l'Autriche, le Canada, le Ghana, l'Inde, le Mali et le Sénégal –, permet aux populations de recevoir un enseignement, puis de prendre des initiatives qu'elles contrôlent elles-mêmes afin d'établir un mode de vie fondé sur le respect des droits humains au sein de leur collectivité et d'apporter les changements économiques et sociaux nécessaires à un développement durable. Les membres de *Tostan* savent que c'est en recevant des enseignements sur l'universalité, l'indivisibilité et l'interconnexion des droits humains, et en surmontant les « *obstacles culturels* » que les hommes et les femmes peuvent s'unir pour mettre fin aux mutilations génitales féminines.

Cependant, la plupart des six milliards de personnes peuplant la planète ignorent l'utilité des droits humains pour leur propre vie. Elles ignorent les engagements relatifs aux droits humains pris par leur gouvernement. Ainsi, il s'avère difficile

de faire en sorte que les droits humains s'inscrivent dans les mentalités et de les promouvoir en tant que stratégie de développement économique, social et humain, prenant en considération les genres, la prévention des conflits et la sécurité des personnes. Ces buts et les demandes qui leur sont liées ne peuvent pas se concrétiser si la population ignore qu'elle possède des droits fondamentaux. Il est important de souligner que pour obtenir des transformations économiques et sociales, nous devons nous intéresser avec humilité et conviction aux droits humains, qui sont non compartimentés, indivisibles et interconnectés dans tous les secteurs de la société. Il s'agit d'un enjeu mondial et d'un impératif pour l'avenir de l'humanité. Nous n'avons pas d'autre choix. Comme l'a dit Nelson Mandela, nous devons élaborer une nouvelle culture politique fondée sur les droits humains. La vision pratique et globale du système des droits humains offre une ligne directrice pour faire face aux problèmes moraux, politiques et juridiques des personnes. Cette ligne directrice devrait être étudiée dans les écoles et les collectivités.

Lorsqu'à Rosario, « ville des droits humains » d'Argentine, des femmes pauvres ont appris que la santé était un droit fondamental, elles ont affronté les médecins et les infirmières qui, selon elles, les avaient maltraitées – ce qui s'est traduit par des changements notables, dont l'instauration d'un cours sur les droits humains dans les facultés de médecine. La capacité des éducateurs à mettre en place et à expliquer cette vision globale des droits humains a permis aux apprenants d'intégrer le système des droits humains dans tous les aspects de leur vie et d'utiliser ce système comme ligne directrice pour transformer leur vie. (En tant que membres de la PDHRE, nous ne parlons jamais simplement de « droits », mais toujours de « droits humains » afin d'en souligner la dimension globale et l'horizontalité.)

En tant qu'éducateurs, nous avons des choix à faire : nous pouvons enseigner les droits humains comme une matière ou nous pouvons permettre aux étudiants de découvrir par le dialogue et par l'apprentissage les véritables implications des ces droits dans leur vie future. Si l'on se contente d'étudier des articles et des normes et de mettre l'accent sur les atteintes, on risque de compartimenter les droits humains et d'en accentuer la verticalité. Si l'objectif à atteindre est une transformation sociale à long terme, ne devrions-nous pas plutôt faire en sorte que les étudiants considèrent les droits humains comme le moyen de lutter contre les violations ? (Je compare souvent les droits humains aux rives d'un fleuve où l'eau coule librement. Mais en période de crue, les rives ont besoin d'être consolidées ; c'est le rôle de l'EDH et de l'apprentissage.)

Dernier point, mais non le moindre, il est important que les étudiants sachent que l'indivisibilité des questions civiles, culturelles, économiques, politiques et sociales constitue une caractéristique des droits humains. À Rosario, en Argentine, quelque 200 enfants de dix ans ont pu découvrir les droits humains en étudiant le code de la route. En participant à un jeu de rôle, ils ont appris qu'il est important de « *savoir quand on peut traverser et quand on doit s'arrêter... pour ne pas être blessé* ». Les enfants ont ainsi pu comprendre que les droits humains permettent d'évoluer de façon libre et démocratique dans un monde où les hommes et les femmes sont égaux et peuvent satisfaire leurs besoins en matière de nourriture, d'éducation, de logement, de santé et de travail suffisamment rémunéré. Ils ont aussi évoqué le fait que le droit international doit protéger la

liberté de mouvement dans le monde. Des femmes d'un village sénégalais ont demandé à leur époux un terrain pour cultiver des légumes, en faisant valoir que « *la terre est un droit humain* ». Elles ont obtenu ce qu'elles souhaitaient !

Il ne s'agit là que d'une ébauche de discussion. Je ne prétend pas tout savoir, mais j'ai acquis de l'expérience, notamment grâce au travail que nous effectuons sur les projets « villes des droits humains ». Pour plus d'informations sur les « villes des droits humains », consultez le site Internet :

www.pdhre.org/projects/hrcommun.html.

En prenant conscience que l'EDH et l'apprentissage concerne la vie réelle des personnes et leur dignité, nous nous rendons compte que nous n'avons pas d'autre choix. En tant qu'éducateurs aux droits humains, quel que soit le mandat de l'organisation dont nous faisons partie, nous devons faire comprendre l'importance de l'aspect global des droits humains aux personnes que nous touchons.

Légendes photos : Près de 2 000 personnes défilent en l'honneur de Thiès, proclamée « ville des droits humains ». Sénégal, décembre 2000. © *Tostan*

Dans la rue principale de Rosario, « ville des droits humains » d'Argentine, des militants s'adressent aux passants. © *PDHRE*

Participants d'un atelier sur les « *pauvretés multiples* » à la faculté de droit de l'université nationale de Rosario, coordonné par l'Institut Paulo Freire. © *PDHRE*

Des manifestants demandent l'abolition des mutilations génitales féminine et du mariage précoce. Depuis 1997, quelque 1 570 communes sénégalaises ont mis fin à la pratique de l'excision en adoptant 19 déclarations publiques grâce à un programme d'éducation reposant sur les droits humains élaboré par *Tostan*, organisation non gouvernementale financée par l'UNICEF/Sénégal. © *Tostan*

Qu'est-ce que l'éducation populaire ?

La signification littérale d'« éducation populaire » est l'éducation par le peuple, avec le peuple et pour le peuple. Sur le plan pédagogique, l'éducateur facilite l'apprentissage des personnes par l'analyse et l'étude de leur propre situation concernant des problèmes tels que la pauvreté, l'inégalité, la discrimination et la destruction de l'environnement.

Carlos Núñez Hurtado – coordonnateur de la chaire Paulo Freire de l'université ITESO de Guadalajara, au Mexique, ancien président du Conselho de Educação de Adultos of Latin America (CEAAL, Conseil d'éducation des adultes d'Amérique latine), fondateur et ancien membre du réseau d'éducation populaire *Alforja* au Mexique et en Amérique centrale – présente de façon synthétique les principaux éléments de l'éducation populaire.

Pour certains, le terme « éducation populaire » (EP) ne fait référence qu'à l'utilisation de « *techniques participatives* » dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques. Ce type de pratiques est généralement très volontariste, manque de rigueur et son orientation n'est pas définie de façon précise. Pour d'autres, l'EP est associée à des « *ateliers* », c'est-à-dire à des « *événements* » éducatifs intensifs, dépourvus de méthodologie, de progression logique ou de participation réelle. L'EP se limite alors à l'organisation de tels événements, sans qu'ils s'inscrivent dans un programme ou dans une stratégie. Par ailleurs, certains pensent que l'EP consiste à travailler avec les « *gens* » ; toutefois, leurs méthodes

de travail ne sont pas forcément conformes aux principes de l'EP ; en fait, elles sont souvent en opposition avec ces principes. Nous, qui avons adopté les principes et les méthodes de l'EP, sommes fréquemment confrontés à des pratiques dites d'EP, mais qui en sont souvent bien éloignées.

Comment définir la véritable EP ?

L'EP se caractérise par la gestion intégrée et rigoureuse de quatre aspects fondamentaux.

1. Cadre éthique et engagement

Comme tout système éducatif, l'EP implique et intègre des principes éthiques. Pour nous, l'EP est une « *éthique au service de la vie* ». Par conséquent, nous rejetons le concept d'« *éthique du marché* », qui repose sur la domination de certaines personnes à qui ont été transmises des compétences, mais qui manquent parfois d'esprit de solidarité et ont parfois recours à la tromperie. Il s'agit d'un modèle de développement social qui agit en prédateur vis-à-vis de l'environnement, donne lieu à de graves injustices et conduit à des guerres, à des atteintes aux droits fondamentaux et à la discrimination. L'EP prend ses distances vis-à-vis de ce modèle qu'il remet en question et critique. L'EP insiste énormément sur l'éthique de l'acte éducatif en se plaçant dans une perspective humaniste et durable.

L'éthique au service de la vie a comme perspective l'établissement d'un modèle social de développement fondé sur la justice, la vérité, la liberté, l'autonomie, le respect de la nature, etc.

2. Choix et positions politiques

L'EP « *prend parti* ». Elle revendique une orientation politique en faveur des pauvres, des opprimés et des exclus. Toute méthode d'éducation, sans aucune exception, adopte une position politique, consciemment ou non. Qu'elles le veuillent ou non, les personnes qui optent pour un modèle éducatif néolibéral adoptent une position politique qui favorise ceux qui ont le pouvoir. Ces personnes deviennent forcément complices des politiques, des actions et de la nature prédatrice d'un tel modèle, dans un monde compétitif, qui se déshumanise. La neutralité n'existe ni dans le domaine de la science, ni dans celui de l'éducation ou de ses répercussions sociales, économiques, culturelles et politiques. L'EP évite toute ambiguïté en choisissant précisément de servir la cause des plus démunis. L'EP consiste à travailler avec les personnes défavorisées, à défendre leurs intérêts et à essayer de mettre en place une société humaine et équitable pour tous.

3. Dialogue entre les différents détenteurs de connaissances

Tout acte d'éducation se caractérise et peut être défini par la manière d'aborder les connaissances. Les connaissances constituent la matière brute, l'essence et l'objectif de l'éducation. Dans un modèle reposant sur une éthique au service de la vie, la dignité des êtres humains (et, donc, des étudiants) n'est pas mise en question. Chaque être humain est digne, libre, responsable et autonome, et doit être traité comme tel. La diffusion des connaissances ne déroge pas à cette philosophie.

Les personnes qui optent pour un système éducatif traditionnel considèrent les connaissances comme une matière qui existe avant d'être transmise aux élèves.

Étant donné que les connaissances « *existent* », le rôle de l'éducation se résume à « *transmettre les connaissances* » aux personnes qui ne les possèdent pas. Les enseignants ne sont que de simples transmetteurs d'un ensemble de connaissances figé et généralisé, qui souvent ne correspondent pas à la réalité, à la culture et aux intérêts réels des étudiants. L'enseignement est passif. Les élèves doivent mémoriser les connaissances et les répéter. Les aspects créatif, participatif et analytique de l'éducation font défaut.

À l'inverse, l'EP part du principe que les connaissances constituent un moyen de construction sociale continu. Tout un chacun possède des connaissances. L'éducation consiste alors à établir de façon rigoureuse « *un dialogue entre les différents détenteurs de connaissances* ». Les élèves doivent apprendre ce que l'enseignant leur transmet, mais l'acte éducatif n'est pas passif et n'est pas fondé sur la mémoire. Il s'agit d'un processus collectif, dirigé dans un contexte précis, avec, pour point de départ, le niveau culturel, les perceptions objectives et subjectives et le niveau de connaissances des étudiants.

C'est la principale différence avec les systèmes d'éducation positivistes, qui sont basés sur la théorie, l'abstraction et des idées éloignées de la réalité. Les étudiants ne peuvent alors en aucun cas mettre en pratique leurs connaissances.

4. Amélioration des méthodes pédagogiques

L'application d'un tel système de traitement des connaissances (participation, création de connaissances, etc.), suppose l'élaboration d'outils méthodologiques, pédagogiques et didactiques. Le système éthique décrit plus haut ne peut être cohérent que si l'on utilise des processus pédagogiques reposant sur la participation, le dialogue, l'analyse et l'élaboration de connaissances. Il faut encourager et promouvoir le dialogue, la tolérance et le caractère démocratique de l'éducation. L'EP vise à lier entre eux les quatre aspects évoqués plus haut et à les intégrer dans tout type d'éducation. Pour notre part, nous tâchons d'intervenir selon les principes de l'EP dans tout notre travail social de type éducatif.

Légende photo : Délégués participant à un atelier d'éducation populaire à Alforja (Salvador), septembre 2003. © AI

L'article suivant illustre la création d'un système d'éducation aux droits humains applicable non seulement à un programme scolaire, mais aussi à l'ensemble du cadre scolaire. Cette méthode d'éducation reflète les buts du Programme mondial des Nations unies pour l'éducation aux droits humains, qui porte essentiellement sur le primaire et le secondaire et dont la première phase du plan d'action (2005-2007) s'attache à obtenir une éducation de qualité.

Enseigner les droits humains à des enfants de l'école primaire

Par Anne Hughes, directrice de l'école primaire Knights Enham, dans le Hampshire, au Royaume-Uni

Légende photo : École primaire Knights Enham, Hampshire, Royaume-Uni.
© École Knights Enham

En 2002, un article paru dans le journal britannique *Times Educational Supplement* décrivait une expérience menée en milieu scolaire au Canada. L'article indiquait, en substance, que l'enseignement de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant s'était traduit par une baisse non

négligeable des brimades et une confiance accrue des élèves dans leur propre valeur. Cet article a incité une équipe d'enseignants du Hampshire à entreprendre un voyage d'étude à l'île du Cap-Breton, au Canada. Avec un autre enseignant de l'école primaire Knights Enham, j'ai eu la chance de faire partie de l'équipe.

À notre retour au Royaume-Uni, nous avons décidé d'initier une classe de cours moyen (CM1 – enfants âgés de dix ans) au système éthique des droits de l'enfant et de faire de l'autre classe de CM1 un « *groupe de contrôle* ». Avant cette initiative, les deux classes étaient de même niveau et présentaient les mêmes comportements. Dans un premier temps, sept leçons ont été prévues. Une fois ce programme terminé, nous avons décidé de poursuivre le travail, en raison de l'impact énorme du travail accompli. En effet, les élèves avaient écrit des poèmes, travaillé sur des projets artistiques et même des matières comme les mathématiques et l'histoire avaient été abordées sous l'angle des droits humains. Les enfants ont également consulté les sites Internet d'organisations telles que l'UNICEF et Oxfam. Nous avons découvert les aspects scolaires, créatifs et sociaux de l'enseignement et de l'apprentissage des droits de l'enfant.

En deux semaines, nous avons remarqué que les enfants devenaient plus tolérants les uns avec les autres, étaient plus conscients des « *grands problèmes mondiaux* » et se servaient de la terminologie comme d'un outil afin d'éviter ou de résoudre des situations conflictuelles. Ils s'identifiaient aussi plus facilement aux autres. Comme la guerre en Irak battait son plein à cette époque, les enseignants des deux classes de CM1 ont apporté des journaux en classe afin de discuter des conséquences de la guerre. La classe qui ne faisait pas partie du projet sur les droits humains a immédiatement porté son attention sur les machines de guerre, les avions et les bombes. En revanche, la classe participant au projet s'est beaucoup plus intéressée aux droits que les enfants irakiens avaient perdus, tels que le droit au logement, à l'eau, l'accès aux médicaments et à l'éducation.

À la fin de l'année scolaire, un enfant de la classe ayant participé au projet sur les droits humains m'a dit : « *...Je me sens bien dans cette classe...Je veux apprendre et je suis fier...surtout quand mes amis me demandent de les aider...ça a été la meilleure année de ma vie...* ».

Nous avons décidé d'utiliser cette méthode dans l'ensemble de l'école à partir de septembre 2003. Notre établissement se trouve dans une zone très défavorisée. Nous avons une bonne approche pédagogique ainsi qu'une éthique et des perspectives communes, mais nous avons toujours le sentiment que quelque chose manquait. De temps à autre, nous avons été confrontés à des comportements incorrects d'élèves en conflit les uns avec les autres. Ces élèves n'étaient pas suffisamment motivés et n'avaient pas vraiment conscience de leur valeur au sein de la communauté et du monde. Leur situation défavorable les empêchait souvent d'avoir de l'ambition pour eux-mêmes.

Après avoir constaté l'impact du projet sur la classe de CM1, tous les enseignants ont été enthousiastes et ont souhaité participer à cette initiative. En septembre 2003, nous avons lancé un programme reposant sur les droits fondamentaux. En décembre 2003, l'*Office for Standards in Education* (OFSTED, l'Inspection académique des écoles britanniques) est venu dans notre établissement. Cette méthode a beaucoup intéressé l'OFSTED qui la découvrait pour la première fois.

Et l'ensemble de son rapport était plein de commentaires positifs à ce sujet. Il indiquait notamment que l'école disposait d'un système de valeurs positif et explicite, renforcé et soutenu par l'apprentissage des droits de l'enfant.

Depuis, l'école a le vent en poupe. Les enfants ont participé à l'élaboration de chartes adoptées par les classes, ont rédigé une déclaration des principes de l'école, une charte relative à la pause déjeuner, ont élaboré un partenariat entre l'école et les familles, ont mis au point la politique de l'école pour lutter contre les brimades et se sont même penchés sur les projets d'avenir de l'école.

Je pense sincèrement que cette initiative permet de rendre les enfants maîtres de leur destin. Des transformations n'auront lieu que si les générations futures sont faites de citoyens conscients de leurs droits, motivés, s'exprimant avec aisance, capables de s'identifier à autrui et faisant preuve de respect et de sens des responsabilités.

Je conclurai sur ce qu'un enfant m'a dit un jour : « *Tous les enfants doivent avoir des droits, parce que tous les enfants sont les mêmes ; peu importe leur couleur de peau ou leur taille, ils sont tous pareils et s'ils n'avaient pas de droits, ils risqueraient de devenir méchants.* »

Quelques références en matière d'EDH

YEBAN, Felice et LIMPIN, Theresa, *HRE pack: human rights education pack* (nouvelle édition), Asian Regional Resource Centre (ARRC), 2003.

Résumé : édition revue et corrigée d'un manuel général portant sur l'ensemble des aspects de l'éducation aux droits humains ; ce livre met l'accent sur les méthodes utilisées en Asie, dont la méthodologie *Activity/Discussion/Input/Deepening/Synthesis* (ADIDS, (activité, discussion, apports, approfondissement et synthèse) et le théâtre populaire. Plans de leçons et CD-ROM inclus.

Légende photo : couverture de la nouvelle édition du manuel publié par l'ARRC. © ARRC

FAJERMAN, Lina et JARRETT, Michael, *Children as partners in planning: a training resource to support consultation with children*, Save the Children, 2000.

Résumé : comporte des suggestions pour l'organisation d'ateliers de longueur variable, des études de cas et des activités adaptées aux enfants. Les études de cas couvrent un large éventail de sujets, dont les vacances, les sorties en discothèque, la création d'un conseil des enfants et la manière d'acquérir la confiance nécessaire pour faire des choix.

Légende photo : Manuel de formation publié par Save the Children, 2000. © Save the Children

Auteur : section italienne d'Amnesty International

Section italienne d'Amnesty International, *Il quadernone di Amnesty International. Per scoprire cosa sono i diritti dei bambini*, EGA, Turin, 2003.

Résumé : livre d'images à colorier à l'attention des élèves de l'école primaire (de cinq à sept ans) ; cet ouvrage présente les droits de l'enfant (quels sont-ils, qui les a instaurés et pourquoi ?) sous la forme de bandes dessinées, d'activités didactiques simples et de jeux à faire seul ou en petits groupes.

Légende photo : Ouvrage pour les écoliers © AI Italie

La version originale en langue anglaise de ce document a été publiée par Amnesty International, Secrétariat international, Peter Benenson House, 1 Easton Street, Londres WC1X 0DW, Royaume-Uni, sous le titre : HRE NEWS 14

La version française a été traduite et diffusée aux sections francophones et au Secrétariat international par LES ÉDITIONS FRANCOPHONES D'AMNESTY INTERNATIONAL - ÉFAI - novembre 2005.

Vous pouvez consulter le site Internet des ÉFAI à l'adresse suivante : <http://www.efai.org>

Pour toute information complémentaire, veuillez vous adresser à :
