Chapitre I

L'éducation aux droits de l'homme et Repères, un bref guide à l'usage des praticiens

Table des matières de ce chapitre

Comprendre le concept d'éducation aux droits de l'homme *19*
Qu'est-ce que l'éducation aux droits de l'homme? *19*
Les résultats de l'éducation aux droits de l'homme *20*
Connaissances, compétences et valeurs *21*
Une approche globale *22*
L'éducation des jeunes aux droits de l'homme *23*
Cadres éducatifs formels et non-formels *24*
L'éducation aux droits de l'homme, tremplin de l'action *25*
Le soutien de l'éducation aux droits de l'homme à l'échelle internationale *25*
L'Education aux droits de l'homme et les autres secteurs éducatifs *28*
Un monde fondé sur les droits de l'homme *28*
Qu'est-ce qu'une «question de droits de l'homme»? *28*
Thèmes traités dans le présent manuel *29*
L'éducation à la citoyenneté *30*
L'éducation individuelle et sociale *31*
L'éducation à la citoyenneté mondiale *31*
L'éducation interculturelle *32*
L'éducation au développement *33*
L'éducation relative à l'environnement *33*
L'éducation à la paix *34*
L'éducation juridique *34*
L'utilisation de REPERES à travers l'Europe *35*
Qu'est-ce que l'Europe et que recouvre-t-elle géographiquement? *35*
Un manuel pour l'Europe? *36*
Un rêve européen *38*
Le travail de jeunesse et la représentation des jeunes *38*
La Convention relative aux droits de l'enfant *39*
Le processus de production *40*
L'utilisation du manuel dans le contexte de toutes les cultures et de toutes les langues *41*
REPERES, mode d'emploi *43*
Comment aborder ce manuel *43*
Les approches pédagogiques *44*
Questions fréquentes au sujet de l'éducation aux droits de l'homme *50*
Conseils aux utilisateurs du manuel *52*
Conseils d'animation *55*
Le travail en groupe 55
Techniques de travail en groupe 55
Conseils généraux pour la gestion des activités 59
Lorsque les choses ne se déroulent pas exactement comme prévu 61
La gestion des conflits au sein du groupe 63
Quelques méthodes et techniques de soutien à des groupes d'apprentissage efficaces 64
Méthodes et techniques d'animation de débats 67
Méthodes et techniques d'acquisition de capacités à la prise de décisions collective 68
Activités d'évaluation 71

Comprendre le concept d'éducation aux droits de l'homme

Qu'est-ce que l'éducation aux droits de l'homme?

Il s'agit « …*des activités et programmes éducatifs visant à promouvoir l'égale dignité des êtres humains… parallèlement à d'autres programmes de la Direction de la Jeunesse et du Sport – apprentissage interculturel, participation, renforcement des droits des minorités et émancipation des jeunes minoritaires.*»

Définition officielle proposée par le Programme jeunesse d'éducation aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe

Un objectif à long terme

On peut donner de nombreuses définitions de l'éducation aux droits de l'homme et adopter dans ce domaine différentes approches, mais la meilleure définition est celle qui fixe des objectifs – principalement l'instauration d'une culture de compréhension, de protection et de respect des droits de l'homme par tous. Toute personne, oeuvrant avec d'autres, ayant cet objectif à l'esprit et agissant dans le sens de sa réalisation, peut être considérée comme engagée dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme – et ce, quels qu'en soient les chemins et les orientations spécifiques.

Il existe certes des idées quelque peu différentes de la meilleure approche (ou de la voie la plus adaptée) dans ce sens. Mais cela est parfaitement normal, dans la mesure où les exigences de chaque personne, de chaque groupe d'individus ou de chaque culture ne sont pas les mêmes et où aucune approche éducative ne peut s'appliquer indifféremment à tous les individus, à tous les groupes et à toutes les sociétés. En d'autres termes, une éducation aux droits de l'homme efficace doit être axée avant tout sur l'apprenant: elle doit être fondée sur les besoins, les préférences, les capacités et les souhaits de chacun, dans quelque société que ce soit.

Une approche éducative centrée sur l'apprenant reconnaît la valeur de l'action et du changement au niveau individuel, et prend également en compte le contexte social de l'apprenant. Cela ne signifie pas pour autant que les éducateurs doivent travailler de manière isolée ou qu'ils n'aient rien à apprendre d'autres personnes oeuvrant dans des contextes différents. Ce qui, au niveau mondial, réunit les éducateurs spécialisés dans le domaine des droits de l'homme, c'est le caractère commun de leur entreprise – à savoir la volonté de promouvoir et d'habiter un monde où les droits de l'homme sont respectés et considérés comme une valeur en soi. Il existe déjà de grandes lignes directrices dans ce domaine, des méthodes éprouvées et vérifiées, des matériels éducatifs, et de nombreux acteurs – autant d'éléments susceptibles de nous aider à atteindre l'objectif commun. Le présent manuel se veut une contribution supplémentaire dans ce sens.

«L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix».

(Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26)

? Quelle est votre compréhension *personnelle* de la notion d'éducation aux droits de l'homme?

Une différenciation concrète

La vision à long terme est importante mais, pour des raisons pratiques, il faut parfois brosser un tableau plus «terre-à-terre» des buts généraux du projet en question. Ainsi, il peut être utile de décomposer ces orientations générales en une série d'objectifs plus concrets: il s'agit alors de mettre à plat les différentes composantes de ce que l'on appelle la «culture des droits de l'homme» et de réfléchir à l'approche spécifique de chaque aspect. Car, après tout, la «culture des droits de l'homme» ne se limite pas au fait que chacun soit conscient de ses droits – cette conscience n'étant pas forcément synonyme de respect; or, sans respect, on s'expose toujours à des violations des droits en question. En fait, une culture des droits de l'homme est un ensemble d'attitudes, de convictions, de normes et de réglementations imbriquées les unes dans les autres. La compréhension de ces différentes composantes sera l'un des «points d'appui» de notre travail collectif.

Vers une culture des droits de l'homme

Les points suivants, qui découlent des composantes essentielles de ce type de culture, peuvent constituer les objectifs généraux d'une éducation aux droits de l'homme:

- renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales;
- développement du respect de soi et des autres: en d'autres termes, avoir le sens de la dignité humaine;
- adoption de points de vue et de comportements porteurs d'un respect des droits de l'autre;
- garantie d'une authentique égalité entre les sexes et de l'égalité des chances pour les femmes, dans tous les secteurs;
- promotion du respect, de la compréhension et de l'appréciation de la diversité culturelle – notamment celle des différentes minorités ou communautés nationales, ethniques, religieuses et linguistiques;
- responsabilisation de chacun dans le sens d'une citoyenneté plus active;
- promotion de la démocratie, du développement, de la justice sociale, de l'harmonie collective, de la solidarité et de l'amitié des peuples et des nations;
- développement des activités des institutions internationales visant à l'instauration d'une culture de la paix, fondée sur les valeurs de portée universelle que sont les droits de l'homme, la compréhension au niveau international, la tolérance et la non-violence.

Les résultats de l'éducation aux droits de l'homme

Quels sont les objectifs spécifiques de mon groupe?

Nous avons identifié le but global de l'éducation aux droits de l'homme et certains objectifs à long terme. Mais on peut se rapprocher des réalités locales en prenant en considération les besoins de groupes et communautés spécifiques: autrement dit, comment changer le monde en travaillant à l'échelon local!

A l'heure actuelle, notre monde est marqué par de nombreuses violations des droits de l'homme. En théorie, il pourrait suffire de faire acquérir aux membres de votre groupe le sens du respect de

l'autre, en espérant que ces personnes, au moins, ne feront pas partie de ceux qui bafouent ces droits. C'est là, effectivement, un aspect important du travail de tout éducateur opérant dans le domaine des droits de l'homme.

«Un voyage de mille kilomètres commence toujours par un premier pas.»

Lao Tseu

Mais, en réalité, il faut se montrer plus ambitieux: on peut convaincre ces jeunes gens d'agir non seulement sur eux-mêmes, mais aussi sur le monde qui les entoure. On peut les inciter à devenir eux aussi des «mini-éducateurs» ou des «mini-militants» capables de contribuer à la défense des droits de l'homme – y compris lorsque les questions, en apparence, ne les concernent pas directement. Il n'y a là rien d'impossible: en effet, il ne s'agit pas d'attendre de ces jeunes qu'ils consacrent leur vie entière à la défense des droits de l'homme; il s'agit simplement de les sensibiliser à ces questions, afin qu'ils se sentent concernés et capables d'agir en vue de changer l'ordre des choses dans tous les cas où ils le jugent nécessaire.

Cette question d'ordre général étant posée, il faut savoir que les modèles d'éducation aux droits de l'homme existants visent les trois grands domaines suivants:

- La promotion de la conscience et de la compréhension des questions liées aux droits de l'homme, afin que chacun sache reconnaître les cas de violation.
- Le développement de compétences et capacités permettant de défendre les droits de l'homme.
- Le fait d'encourager les comportements de respect des droits de l'homme, afin d'éviter toute dérive vers une violation délibérée des droits d'autrui.

? **Quelles sont, selon vous, les principales préoccupations des jeunes ou des groupes avec lesquels vous travaillez?**

Connaissances, compétences et valeurs

Quel type de connaissances les jeunes doivent-ils avoir pour mieux comprendre les questions liées aux droits de l'homme? Et quels sont les capacités et comportements qui leur seront nécessaires pour contribuer à la défense des droits de l'homme?

Les différents points énumérés ci-après fournissent quelques réponses aux questions posées ci-dessus; il s'agit des objectifs ayant compté lors de la conception du présent manuel.

Connaissance et compréhension

l'apprentissage en matière de droits de l'homme

- Concepts fondamentaux, tels que: la liberté, la justice, l'égalité, la dignité humaine, la non-discrimination, la démocratie, l'universalité, les droits, les devoirs, l'interdépendance et la solidarité; la notion de droits de l'homme en tant que cadre de négociation et d'acceptation collective de normes de comportement au sein de la famille, de l'école, de la société en général et sur l'ensemble de la planète;
- Le rôle des droits de l'homme, leur dimension passée et à venir dans la vie individuelle et collective, ainsi que dans la vie de l'ensemble des habitants de la planète;
- La distinction entre droits civils/politiques, d'une part, et droits sociaux/économiques, de l'autre;
- Les différentes visions et expériences des droits de l'homme dans différentes sociétés, dans les différents groupes d'une même société, et les diverses sources de légitimité – y compris religieuses, morales et juridiques;

- Les principales mutations sociales, les grands événements historiques et les raisons essentielles à l'origine de la reconnaissance du concept de «droits de l'homme»;
- Les principaux instruments internationaux de protection des droits de l'homme – tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme proclamée par les Nations Unies (UDHR), la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (UNCRC), et la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales;
- Les organismes locaux, nationaux et régionaux, les organisations non gouvernementales et les particuliers contribuant au soutien et à la protection des droits de l'homme.

Compétences

l'apprentissage pour les droits de l'homme

- Une écoute et une communication actives: la capacité d'écouter différents points de vue et de défendre ses droits et ceux des autres;
- La réflexion critique: la recherche d'informations pertinentes, l'appréciation critique de preuves et témoignages, la conscience de certains préjugés et opinions partisanes, l'identification de différentes formes de manipulation, et la prise de décisions sur la base de jugements éclairés;
- La capacité à coopérer et à aborder les situations conflictuelles de manière positive;
- La capacité à participer à des groupes et à organiser des groupes;
- Une action dans le sens de la promotion et de la sauvegarde des droits de l'homme, à la fois au niveau local et à l'échelle mondiale.

Comportements et valeurs

l'apprentissage par les droits de l'homme

- Le sens de la responsabilité de ses actes, l'engagement à progresser personnellement et à changer la société;
- La curiosité, l'ouverture d'esprit et une appréciation positive de la diversité;
- L'empathie et la solidarité vis-à-vis des autres, et l'engagement à soutenir tous ceux dont les droits sont menacés;
- Le sens de la dignité humaine, de sa propre valeur et de celle des autres, indépendamment des différences sociales, culturelles, linguistiques ou religieuses;
- Le sens de la justice, et la volonté de servir les idéaux de liberté, d'égalité et de respect de la diversité.

Une approche globale

Le présent manuel propose une approche globale de l'éducation aux droits de l'homme – et ce, à différents égards. En premier lieu, il était important de traiter les trois dimensions à la fois – la connaissance, les capacités et les comportements –, et ce, sur un pied d'égalité. Deuxièmement, les activités proposées ont été conçues à l'intention d'un large public – en termes de tranches d'âge, ou encore de secteurs éducatifs formels, non formels et informels. Enfin, troisièmement, nous nous sommes efforcés de lier ce type d'éducation à des problèmes locaux et mondiaux pertinents, tels que le développement, l'environnement, les relations interculturelles et la paix, en proposant des activités d'apprentissage de nature participative et dynamique. Nous ne disons jamais que l'éducation aux droits de l'homme peut être abordée comme une discipline indépendante et isolée.

L'approche participative s'est révélée essentielle. D'après un certain nombre d'études à ce sujet, le travail en petit groupe structuré contribue à la cohésion des membres du groupe et à l'atténuation des préjugés de chacun. Ce travail de coopération permet également d'améliorer la compréhension de concepts complexes et de développer les capacités à résoudre les problèmes – en incitant les participants à imaginer des solutions plus créatives et plus pratiques. Tous ces aboutissements sont conformes aux objectifs de l'éducation aux droits de l'homme. Cela signifie que nous devons impliquer les jeunes à tous les stades du processus d'apprentissage. Il faut éviter le piège qui consiste à croire que nous, les éducateurs, sommes détenteurs d'une vérité absolue à transmettre à des élèves passifs. Ce type d'approche risque fort de transformer l'éducation aux droits de l'homme en la pire des éducations «idéologiques». La philosophie de la méthodologie proposée par ce manuel est que les jeunes apportent à tout processus éducatif une mine d'expériences, dont on doit s'inspirer de manière dynamique pour un développement intéressant et efficace de l'action éducative. Les questions, voire bien souvent les conflits, doivent constituer des ressources éducatives fondamentales, qu'il faut aborder de manière positive.

La notion d'«éducation» recouvre l'ensemble du processus social par lequel les personnes et les groupes sociaux apprennent à développer délibérément – au sein et au service des communautés nationale et internationale – l'ensemble de leurs capacités, de leurs visions, de leurs compétences et de leurs connaissances.

UNESCO, Recommandations de 1974

L'éducation des jeunes aux droits de l'homme

On admet de plus en plus qu'il ne faut pas négliger d'éduquer les jeunes aux droits de l'homme, non seulement parce qu'un tel processus est important pour la société, mais aussi parce que les jeunes apprécient eux-mêmes le type d'activités qui y est lié, et en tirent parti. Les sociétés contemporaines, et notamment la jeunesse, sont de plus en plus confrontées aux réalités de l'exclusion sociale, des différences religieuses, ethniques et nationales, ou encore aux avantages et aux inconvénients d'une mondialisation croissante. L'éducation aux droits de l'homme traite précisément de ces questions importantes et peut contribuer à éclairer chacun d'entre nous au sujet des différentes visions, croyances, attitudes et valeurs des sociétés multiculturelles modernes. Une telle éducation peut aider chacun à exploiter ces différences de manière positive.

De plus, et c'est peut-être plus important encore, les jeunes ont un réel souci des droits de l'homme et constituent à ce titre la principale ressource de l'éducation dans ce domaine. Aujourd'hui, on reproche souvent à la jeunesse d'être «apathique» et de se désintéresser de la politique. Mais, en réalité, un certain nombre d'études ont abouti à des conclusions contraires. Ainsi, d'après des recherches effectuées par la Commission européenne en 2001, les jeunes participent effectivement à la société notamment dans le cadre d'associations et de clubs de jeunesse. Dans les Etats membres de l'Union européenne, plus de 50% des jeunes – en moyenne (et avec des différences importantes d'un pays à l'autre) – participent à une association de quelque type que ce soit ou en sont membres[1].

En ce qui concerne les thèmes politiques, une étude sur le point de vue des jeunes vis-à-vis de l'UE indique que les droits de l'homme font partie des priorités de la jeunesse. En troisième place après le chômage et la criminalité, les jeunes souhaitent que le gouvernement de leur pays traite des problèmes liés aux droits de l'homme, à la protection de l'environnement, à la lutte contre le racisme et à l'inégalité entre les sexes[2].

? **«Dans le cadre de votre expérience personnelle, avez-vous constaté un désintérêt des jeunes vis-à-vis de la politique? Si c'est le cas, quelles en sont les raisons, selon vous?»**

«J'entends et j'oublie. Je vois et je me rappelle. J'agis et je comprends.»

Confucius

Au niveau mondial, l'expérience montre que les jeunes sont prêts à s'investir et à s'engager dans le domaine politique à condition d'une part d'être en partie responsables de leurs actes et de leur apprentissage et, d'autre part, que les thèmes politiques leur soient présentés de manière intéressante et pertinente.

Les approches participatives et dynamiques sont particulièrement utiles à toute forme d'apprentissage et au développement maximal du potentiel des apprenants.

Extrait de la Déclaration de Jomtien de 1990

En tant qu'éducateurs, nous devons canaliser l'énergie des jeunes. Les nombreux programmes pour la jeunesse existants – depuis ceux se situant à une échelle relativement modeste et ayant un caractère *ad hoc*, dans les clubs de jeunes ou à l'école, jusqu'aux grands programmes internationaux menés par le Conseil de l'Europe et d'autres organisations - prouvent clairement que les jeunes sont capables de relever les défis qui leur sont proposés.

«Quel type de sujets est le plus susceptible d'éveiller l'intérêt des membres de votre groupe?»

Cadres éducatifs formels et non-formels

L'approche la plus adaptée en vue de faire participer les apprenants et de structurer le processus éducatif dépend dans une large mesure du cadre de travail de l'éducateur. Il y aura plus ou moins de liberté quant au contenu, à l'organisation temporelle et à la nature de l'activité selon que le cadre éducatif est formel, informel ou non-formel. Toutefois, les activités proposées par le présent manuel ont été conçues avec suffisamment de souplesse pour pouvoir s'adapter à tous les contextes – c'est-à-dire aussi bien dans des clubs de jeunes qu'à l'école, ou encore dans des camps de vacances, dans le cadre de réunions informelles, etc.

L'éducation informelle désigne un processus permanent, tout au long de la vie, par lequel chacun adopte des comportements et des valeurs et acquiert des capacités et des connaissances à partir des expériences et ressources éducatives de son milieu ambiant, et de la vie quotidienne (famille, voisinage, marchés, bibliothèque, médias, milieu professionnel, loisirs, etc.).

L'éducation formelle renvoie au système éducatif structuré, qui va du primaire à l'université et qui englobe les programmes spécialisés de formation technique et professionnelle.

L'éducation non-formelle recouvre tous les programmes d'éducation individuelle et sociale destinés aux jeunes et visant à améliorer globalement leurs aptitudes et compétences, en dehors du cursus éducatif officiel.

L'éducation non-formelle, telle qu'elle est pratiquée par de nombreuses organisations de jeunesse, a les caractéristiques suivantes:

- elle est volontaire:
- accessible à tous;
- il s'agit d'un processus organisé à visée éducative;
- elle est participative et centrée sur l'apprenant;
- elle vise à l'acquisition de capacités préparant à la vie et à une citoyenneté active;
- elle est fondée sur un apprentissage aussi bien individuel qu'en groupe, dans le cadre d'une approche globalement collective;
- elle est globale et structurée;
- elle est fondée sur l'action et l'expérience, à partir des besoins des participants.

Ces différentes formes d'éducation – formelle, non-formelle et informelle – sont complémentaires et se renforcent mutuellement dans le cadre plus global de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce manuel n'a pas été conçu comme un «cours» d'éducation aux droits de l'homme et les activités individuelles peuvent bénéficier à des contextes très différents, dans des cadres plus ou moins formels, sur une base plus ou moins régulière.

«L'éducation est ce qui subsiste lorsque tout ce que l'on a appris est oublié.»

B.F. Skinner

L'éducation aux droits de l'homme, tremplin de l'action

La base de toute éducation aux droits de l'homme est le développement de la pensée critique et l'acquisition de capacités à agir et à résoudre les conflits. Deux des objectifs du présent manuel sont, d'une part, l'incitation à des activités fondées sur la solidarité et, de l'autre, l'organisation de manifestations publiques – à la fois parce que ces deux objectifs sont importants si l'on veut développer les aptitudes et capacités liées à l'éducation aux droits de l'homme, et parce qu'ils constituent en eux-mêmes un instrument d'élaboration d'une culture positive des droits de l'homme. Les jeunes peuvent directement agir sur le monde environnant – c'est l'un des thèmes majeurs développés dans cet ouvrage. On trouvera notamment un chapitre entier consacré à l'action (le Chapitre 3) qui propose un ensemble d'idées simples en ce qui concerne l'action collective dans le domaine des droits de l'homme.

Outre cette partie très spécifique, toutes les activités présentées dans le Chapitre 2 ont été conçues dans le sens de l'acquisition de quelques capacités majeures permettant d'organiser et de réaliser des actions au sein de la collectivité. Nous nous sommes efforcés d'adopter une approche pluraliste et pratique (*apprendre-en-agissant)*, conforme, par exemple, aux recommandations du projet du Conseil de l'Europe intitulé «L'éducation à la citoyenneté démocratique». Le présent ouvrage expose l'éducation aux droits de l'homme en tant que pratique quotidienne qui doit se fonder sur un apprentissage concret et actif, dans le but de mobiliser des compétences et de susciter des initiatives se situant dans le cadre d'un processus permanent et en perpétuelle évolution.

Les recommandations ci-après, destinées à s'insérer dans les politiques éducatives, trouvent leur origine dans le projet «L'éducation à la citoyenneté démocratique: une perspective d'apprentissage tout au long de la vie» et se veulent un soutien à ce processus naturel de changement:

- faire participer directement les éducateurs à la conception, au suivi, à la mise en œuvre et à l'évaluation de leurs propres innovations pédagogiques;
- encourager la résolution de problèmes sociaux concrets, à partir du savoir-faire et de l'expérience pratique d'éducateurs ayant réfléchi au sujet;
- promouvoir un changement éducatif à partir de la base;
- œuvrer à une plus grande autonomie des acteurs éducatifs, afin de leur permettre de réaliser des actions spécifiques, en liaison avec les collectivités locales concernées, la société civile et les partenaires sociaux;
- encourager la mise en réseau, les projets et activités conjoints, et la communication entre éducateurs sur le terrain et décideurs.

«l'apprentissage [est]…un processus qui n'est pas uniquement lié à l'école ou à d'autres contextes éducatifs officiels. Le type d'apprentissage dont il est question ici est fondé sur l'idée et la constatation du fait qu'un très grand nombre de nos expériences éducatives les plus significatives ont lieu à l'extérieur du système officiel: sur le lieu de travail, au sein de la famille, de différents types d'organisations, ou encore dans le cadre de bibliothèques…»

Le Docteur Pasi Sahlberg dans "Building Bridges for Learning"

Le soutien de l'éducation aux droits de l'homme à l'échelle internationale

Le Conseil de l'Europe

Pour les Etats membres du Conseil de l'Europe, les droits de l'homme doivent largement dépasser le stade des déclarations: les droits de l'homme font partie intégrante du cadre juridique de ces pays et, par conséquent, doivent également être une composante à part entière de l'éducation des jeunes. Les nations européennes ont apporté une contribution très importante à la déclaration

«Ne craignez jamais d'élever votre voix… contre l'injustice, le mensonge et la cupidité. Si tout le monde… osait le faire, cela changerait notre planète.»

William Faulkner

majeure du vingtième siècle en matière de droits de l'homme – à savoir la «Déclaration universelle des droits de l'homme», adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 10 décembre 1948. La Convention européenne des Droits de l'Homme adoptée deux ans plus tard, et qui a force de loi pour tous les Etats membres du Conseil de l'Europe, s'est inspirée des principes et de l'esprit du texte des Nations Unies.

La Recommandation No R (85) 7 aux Etats membres du Conseil de l'Europe (adoptée le 14 mai 1985 par le Comité des Ministres) concerne l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme à l'école. Ce texte stipule notamment que tous les jeunes doivent s'initier aux droits de l'homme dans le cadre de leur préparation à la vie dans une démocratie pluraliste - approche progressivement adoptée par différentes nations et institutions européennes.

Au niveau de l'Union européenne, lors d'une réunion tenue à Luxembourg en décembre 1997, le Conseil européen a recommandé que tous les Etats oeuvrent:

- au renforcement du rôle de la société civile en matière de promotion et de protection des droits de l'homme;
- à la promotion d'activités sur le terrain, et à l'instauration d'une aide technique dans ce domaine des droits de l'homme;
- au renforcement des programmes de formation et d'éducation aux droits de l'homme.

La politique de la jeunesse

En avril 1998, les ministres européens de la Jeunesse, réunis à Bucarest, s'accordaient sur les buts et objectifs de la politique de jeunesse du Conseil de l'Europe[3] :

- encourager la vie associative et toute autre forme d'action symbolisant la démocratie et le pluralisme, et aider les jeunes à participer plus pleinement à la vie de la collectivité;
- adapter les systèmes de partenariat actuels au changement social, et à des types d'organisations de jeunesse ou d'action liée à la jeunesse jusqu'à présent sous-représentés, et développer encore le concept de participation active des jeunes;
- tirer pleinement parti de la contribution appréciable que les jeunes peuvent apporter en tant que citoyens actifs et responsables;
- élaborer des projets d'éducation à la citoyenneté permettant aux jeunes de participer plus directement et plus efficacement à la vie de la collectivité, et dans le respect des différences;
- mettre en œuvre, depuis l'échelon local jusqu'au niveau européen, des politiques de la jeunesse intersectorielles, intégrées et cohérentes, fondées sur les principes de la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales et de la Charte sociale européenne.

Les Nations Unies

En décembre 1994, l'Assemblée Générale des Nations Unies proclamait officiellement la période 1995-2004 «Décennie de l'Education aux Droits de l'Homme». Cette décision intervenait à la suite de l'une des Recommandations de la Conférence mondiale des Droits de l'Homme, tenue à Vienne en 1993, et disant que l'éducation aux droits de l'homme, la formation et l'information des peuples dans ce domaine sont essentielles à la promotion et à l'instauration de relations stables et harmonieuses entre les communautés, et au renforcement de la compréhension mutuelle, de la tolérance et de la paix. La Conférence de Vienne recommandait notamment aux Etats d'œuvrer à l'éradication de l'analphabétisme et à l'orientation de l'éducation dans le sens du plein épanouissement individuel et

du renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Les participants à cette conférence invitaient également les Etats et les institutions à incorporer les droits de l'homme, le droit humanitaire, la démocratie et les règles liées à un Etat de droit, en tant que disciplines à part entière, dans les programmes de tous les établissements éducatifs, aux niveaux formel et non-formel. La «Décennie de l'Education aux Droits de l'Homme» permet de relever ce défi.

«L'histoire de l'humanité est de plus en plus une course entre l'éducation et la catastrophe générale.»

H.G.Wells

L'UNESCO

Un autre domaine pertinent, à l'heure actuelle, est le caractère de plus en plus multiculturel et multiconfessionnel des sociétés modernes. Pour le concept d'éducation pris dans sa globalité, il est capital, aussi bien à l'intérieur de chaque société qu'entre les diverses sociétés existantes, d'»apprendre à vivre ensemble» - c'est ce que l'on a appelé l'»utopie nécessaire», recommandée par le rapport de 1996 de l'UNESCO sur l'éducation au vingt et unième siècle[4]. Les droits de l'homme sont au cœur de cette conception définie dans le rapport de l'UNESCO en question – notamment par l'encouragement à résoudre les conflits par la médiation et à rechercher une approche commune des problèmes et des futures orientations. Il est urgent et fondamental d'encourager une évolution non violente des sociétés et des relations des différentes sociétés entre elles. Cette approche doit être au centre de toutes les initiatives d'éducation.

Références

Dr Pasi Sahlberg, Building Bridges for Learning – The Recognition and Value of Non-Formal Education in Youth Activity, *étude effectuée pour le compte du Conseil national de l'éducation de Finlande et du Forum européen de la jeunesse – Forum européen de la jeunesse, décembre 1999.*

Staying Alive, *document d'information du Forum européen de la jeunesse, destiné à l'Assemblée Générale, 2000.*

Lynne Chisholm, Towards a revitalisation of non-formal learning for a changing Europe *(Vers une revitalisation de l'apprentissage non-formel pour une Europe en mutation), Rapport du symposium sur l'éducation non-formelle, Direction de la Jeunesse et du Sport du Conseil de l'Europe, 2000.*

1 Extraits et chiffres tirés de «L'étude de la condition des jeunes et des politiques de jeunesse en Europe», travail de recherche effectué par l'IARD pour le compte de la Commission européenne; Milan, janvier 2001.

2 Source: Eurobaromètre 47.1, «Le point de vue des jeunes vis-à-vis de l'Union européenne», Commission européenne, 1998.

3 Déclaration finale de la 5ème Conférence des Ministres européens responsables de la Jeunesse, Bucarest, «Les jeunes, citoyens actifs de l'Europe de demain», *avril 1998.*

4 «Learning, the Treasure within», 1996, rapport de l'UNESCO sur l'éducation au 21ème siècle.

L'Education aux droits de l'homme et les autres secteurs éducatifs

Un monde fondé sur les droits de l'homme

Les droits de l'homme touchent à tous les aspects de notre vie. En fait, la violation de ces droits est au cœur de la quasi-totalité des problèmes du monde actuel: violence, pauvreté, enjeux liés à la mondialisation, à l'environnement, inégalités économiques, trafics d'êtres humains ou encore non-respect de la loi – sans parler des guerres et conflits qui contribuent à détruire une partie de notre planète.

Bien qu'à l'origine, la notion de «droits de l'homme» soit limitée aux sphères civique et politique, on reconnaît aujourd'hui qu'elle doit s'appliquer également aux domaines social, culturel et économique. A l'heure actuelle, on parle même d'une troisième génération de droits de l'homme, incluant les droits collectifs et les problèmes liés à l'avenir de l'humanité. Tout cela a des implications importantes pour notre travail d'éducateurs: il faut savoir, en effet, que les différentes facettes de l'éducation – portant respectivement sur la mondialisation, l'environnement, la paix et les relations interculturelles, entre autres éléments – sont autant de formes d'éducation aux droits de l'homme. Tous ces aspects concernent effectivement les droits de l'homme, et il s'agit globalement, par toutes ces dimensions, d'édifier une culture du respect des droits de l'homme.

? **Quels ont été, ces vingt dernières années, dans votre pays, les principaux changements dans le domaine des droits de l'homme?**

Le présent manuel vise à traiter l'ensemble du champ des droits de l'homme. Ce chapitre analyse en particulier le lien entre de nombreux aspects – sinon l'ensemble - de l'éducation aux droits de l'homme et d'autres secteurs éducatifs, tels que l'éducation au développement, à la paix, à l'environnement, à la citoyenneté, etc. Toute personne engagée dans l'un ou l'autre de ces secteurs trouvera dans ces pages des analyses susceptibles de l'intéresser.

Qu'est-ce qu'une «question de droits de l'homme»?

Presque tous les problèmes de violation des droits de l'homme peuvent être qualifiés de «questions de droits de l'homme». Aujourd'hui, la communauté internationale reconnaît trois «générations» distinctes de droits, concernant respectivement différentes dimensions de l'activité humaine:

Une première génération de droits (Les droits liés à la liberté)

Il s'agit des droits civiques et politiques – tels que la liberté d'expression, la liberté d'association, le droit à la vie, le droit à une justice équitable, le droit de participer à la vie politique de son pays, entre autres. Tous ces domaines (et d'autres encore, dans la même sphère) sont traditionnellement abordés

dans le cadre du système éducatif officiel – notamment par l'éducation à la citoyenneté, l'instruction civique, l'éducation politique /l'éducation à la démocratie, ou encore une formation juridique.

*Une deuxième génération de droits (*Les droits liés au principe d'égalité*)*

Il s'agit des droits sociaux, économiques et culturels – tels que le droit à un niveau de vie décent, le droit au travail, le droit d'adhérer à un syndicat, le droit à la santé et le droit à l'éducation. Ces aspects sont souvent négligés – tout au moins dans le cadre du système éducatif formel. A l'école, les cours d'économie, par exemple, traitent rarement des droits en question, alors que l'on peut affirmer qu'ils le devraient. Ces droits liés à la notion d'égalité sont parfois traités dans le cadre d'une sorte de «programme parallèle» - en d'autres termes, bon nombre d'activités moins formelles, également effectuées dans le cadre de l'école ou de groupements de jeunesse, ou encore les travaux réalisés dans le cadre de groupes éducatifs dirigés par un tuteur, ou dans le contexte de l'éducation sociale et sanitaire. Dans l'ensemble, d'ailleurs, on reconnaît de plus en plus – et à juste titre - que cette deuxième génération de droits est tout aussi importante pour la citoyenneté que la première génération, généralement plus facilement acceptée.

*Une troisième génération de droits (*Les droits liés à la solidarité*)*

On parle également à ce sujet de «droits émergents», dans la mesure où, à l'heure actuelle, ils sont en cours de reconnaissance et d'acceptation. Il s'agit des droits *collectifs* d'une société ou d'un peuple – tels que le droit à un développement durable, le droit à la paix ou encore à un environnement sain. Certains secteurs de l'éducation s'intéressent de plus en plus spécifiquement à ce type de droits – notamment l'éducation environnementale, l'éducation à la paix et l'éducation au développement.

(On trouvera au Chapitre 4 de plus amples informations sur ces différentes «générations» de droits).

? «L'une ou l'autre des questions analysées par votre groupe est-elle liée aux droits de l'homme?»

Thèmes traités dans le présent manuel

Le présent ouvrage s'organise autour de 16 thèmes liés aux droits de l'homme – dont on pourra voir qu'ils sont directement pertinents par rapport à une ou plusieurs générations de droits.

- L'éducation
- L'égalité entre les sexes
- L'environnement
- La citoyenneté
- La démocratie
- La discrimination et la xénophobie
- La mondialisation
- La paix et la violence
- La pauvreté
- La santé
- La sécurité humaine
- Le sport
- Les droits de l'enfant
- Les droits de l'homme en général
- Les droits sociaux
- Les médias

Ces domaines sont tous d'égale importance. En fait, ils sont liés à un point tel que le fait d'aborder l'un de ces secteurs entraîne nécessairement une connexion avec tel ou tel autre. C'est là une conséquence directe du fait que les droits de l'homme sont *indivisibles, interdépendants* et

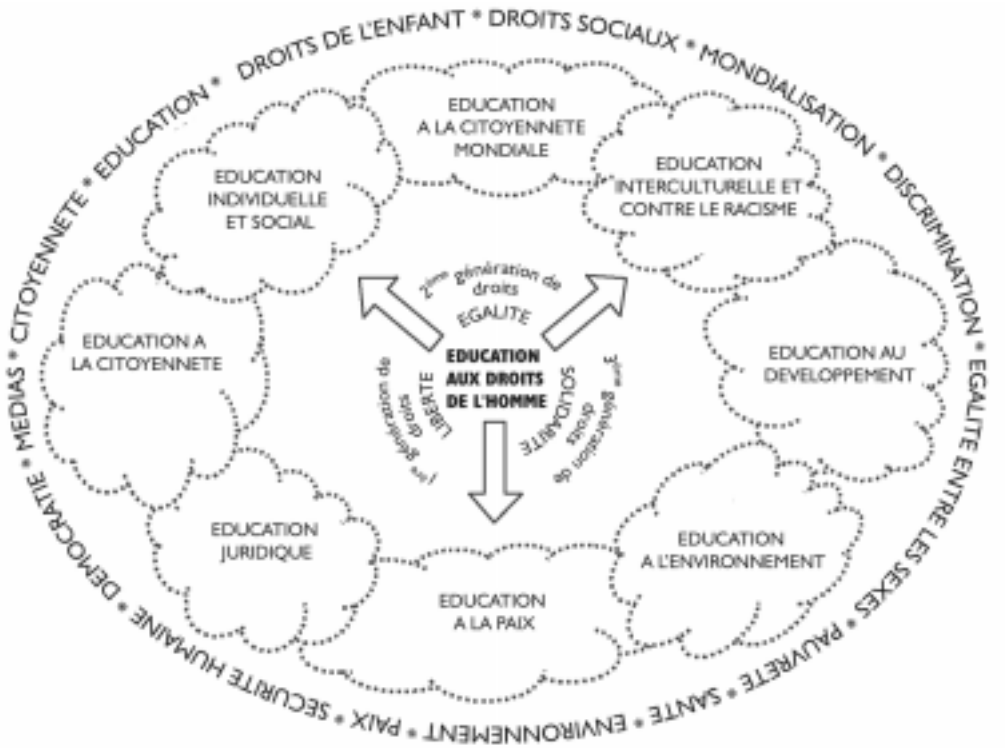
«Les droits de toute l'humanité sont restreints si les droits d'un seul homme sont menacés»

John Kennedy

interconnectés: on ne peut traiter telle ou telle catégorie de droits de manière isolée, car tous les droits sont liés entre eux par des voies diverses et intimes.

Le graphique ci-dessous illustre en partie cette interdépendance. D'autres illustrations étaient également possibles: on aurait pu, par exemple, redessiner le cercle extérieur quasiment au hasard et faire quand même apparaître les liens. Les thèmes situés sur le cercle extérieur se mêlent, tout comme les domaines éducatifs inscrits dans le cercle central. De même, les frontières entre les première, deuxième et troisième générations de droits ne sont pas clairement tracées. L'éducation, par exemple, fait traditionnellement partie de la deuxième génération de droits; or, c'est un domaine également indispensable à une participation politique efficace du citoyen (droit de première génération) et à la défense du développement durable (droit de troisième génération).

Par conséquent, les analyses qui suivent doivent apparaître comme des réflexions possibles parmi d'autres. Quoi qu'il en soit, elles permettront d'illustrer la pertinence des différents thèmes précités par rapport à bon nombre de domaines éducatifs d'actualité, ainsi que les recoupements entre ces différents secteurs éducatifs.



L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté vise à faire des jeunes des citoyens actifs et responsables. En 1997, le Conseil de l'Europe mettait en place le Projet d'Education à la citoyenneté démocratique; le rapport de juin 2000 relatif à ce projet soulignait, à cet égard, l'importance de la *jstice sociale* et de l'*égalité des droits*. Dans son ouvrage intitulé *Citizenship and Social Class* (Cambridge University Press, 1950), T.H. Marshall indique que la citoyenneté n'est effective que si elle garantit trois

grandes catégories de droits; cet auteur définit les trois composantes de la citoyenneté de la manière suivante:

- une *composante civile*, incluant les droits liés aux libertés individuelles;
- une *composante politique* – autrement dit, le droit de prendre part à l'exercice du pouvoir, ainsi que le droit de vote et de participation aux institutions parlementaires;
- une *composante sociale*, celle de la citoyenneté, liée au droit de jouir du niveau de vie dans la norme, ainsi que d'une égalité en matière d'accès à l'éducation, à la santé, au logement et à des revenus minima.

L'éducation individuelle et sociale

Dans de nombreux pays, il existe une forme d'éducation relative à la fonction de l'individu dans la société, qui prépare les jeunes à quelques-uns des défis qu'ils devront personnellement relever. Certes, ce type d'éducation peut recouper en partie l'éducation à la citoyenneté, mais il concerne également la vie de chacun, par exemple en termes de loisirs – et notamment en ce qui concerne le sport, l'appartenance à des clubs ou associations, la musique, les arts ou toute autre forme de culture. Enfin, cette éducation de type individuel peut également concerner les relations que chacun pourra entretenir personnellement avec les autres. Les droits de l'homme y sont liés de deux manières essentielles: d'une part, le problème de l'épanouissement personnel et des relations avec les autres a une dimension sociale et morale, à laquelle répondent les valeurs liées aux droits de l'homme; et, d'autre part, du fait que le droit de participation à la vie culturelle est également reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme et par d'autres traités internationaux. Si les jeunes auprès desquels *vous* travaillez personnellement sont à même de revendiquer ce droit, il est, ailleurs dans le monde, des jeunes gens qui n'en bénéficient pas.

«Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.»

Déclaration universelle des Droits de l'Homme, article 27

L'éducation aux valeurs / L'éducation morale

Si la transmission des valeurs fait également partie des programmes scolaires dans certains pays, cela soulève fréquemment deux questions fondamentales: d'une part, quelles sont les valeurs à transmettre dans ce cadre? Et, d'autre part, comment être certain que les valeurs en question ne sont pas exclusivement liées à notre propre culture? C'est là une problématique courante pour bon nombre de ceux qui s'engagent dans ce type d'éducation, et le concept de «droits de l'homme» est un bon moyen d'y répondre. En effet, les droits de l'homme ne reposent pas seulement sur des valeurs communes à toutes les grandes religions et à toutes les grandes civilisations, ils sont également considérés comme universels par la quasi-totalité des nations. On ne saurait reprocher à quiconque de vouloir transmettre les valeurs liées aux droits de l'homme!

L'éducation à la citoyenneté mondiale

La mondialisation est un problème qui préoccupe de nombreux jeunes d'aujourd'hui; c'est un sujet à part entière dans le cadre du présent ouvrage. D'une manière générale, la notion d'éducation à la citoyenneté mondiale consiste en une analyse des différents modes de vie et de comportement sur notre planète. Cette forme d'éducation revêt une certaine importance, car elle situe l'individu non seulement dans sa collectivité ou société propre, mais aussi à l'échelle planétaire. On peut y avoir

«Aujourd'hui, le plus grand fléau est l'indifférence. Savoir et ne pas agir, c'est cautionner les injustices. La planète est désormais un tout petit «village». Et ce qui se produit dans d'autres pays nous concerne forcément.»

Elie Wiesel

recours pour poser un certain nombre de problèmes liés aux droits de l'homme, mais également pour sensibiliser chacun aux violations de ces droits, perpétrées en divers points du globe. L'éducation à la citoyenneté mondiale permet aux jeunes d'évaluer les effets de leurs actes et de prendre conscience de leur responsabilité individuelle.

L'«Institute of Global Education», organisation non gouvernementale et à but non lucratif dépendant des Nations Unies, a été créé en 1984, en tant qu'université mondiale pour la paix. Cette institution s'est fixé pour objectif de contribuer à la création d'un monde où la paix et l'alimentation décente de tous sont des valeurs communes – un monde également caractérisé par la responsabilité en matière environnementale, par la justice sociale, et où chacun peut s'épanouir au maximum dans un esprit général de coopération.

L'éducation interculturelle

Il y a un lien tout naturel entre éducation à la citoyenneté mondiale et éducation interculturelle, cette dernière permettant d'analyser notre interaction avec d'autres cultures, d'autres sociétés ou groupements sociaux. A l'heure actuelle, toutes les sociétés se caractérisent par un degré croissant de multiculturalisme et de diversité culturelle. Dès lors, la reconnaissance et le respect des droits des minorités sont de plus en plus importants. Aujourd'hui, nous sommes contraints de réviser nos anciennes conceptions – qui faisaient de chaque société nationale une entité homogène sur le plan culturel. Désormais, ce type de vision est dépassé du fait d'un double processus – l'intégration européenne et l'interdépendance économique et sociale accrue des différentes parties du monde. Même dans les régions qui ne connaissent pas de grands flux d'immigration, les conflits pouvant éclater ici ou là s'expliquent le plus souvent par l'incompréhension des différentes populations composant telle ou telle collectivité et le choc de leurs modes de vie particuliers. Ainsi, les conflits de l'Irlande du Nord, de l'ex-Yougoslavie, ou encore de la région du Caucase sont la triste illustration de l'incapacité à respecter et à côtoyer d'autres cultures.

L'éducation interculturelle peut également contribuer de manière efficace à la lutte contre ces phénomènes des sociétés modernes que sont le racisme, la discrimination raciale et l'intolérance.

La Direction de la Jeunesse et du Sport a consacré beaucoup d'efforts à l'éducation interculturelle – notamment par le biais des Centres Européens de la Jeunesse et du Fonds Européen pour la Jeunesse. La campagne «Tous différents, Tous égaux», qui visait à lutter contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance, a voulu répondre à la montée de la haine raciste et de l'intolérance visant les groupes minoritaires. L'un des objectifs déclarés de cette campagne était «de rapprocher les individus et de donner un nouvel élan à la lutte contre toutes les formes d'intolérance». Le kit pédagogique également intitulé «Tous différents, Tous égaux» a été conçu à l'intention des travailleurs sociaux et des éducateurs opérant auprès des jeunes, afin de leur permettre d'apporter leur propre contribution à cette campagne. Cet ouvrage définissait deux grandes directions en matière d'éducation interculturelle:

- aider les jeunes à reconnaître par eux-mêmes l'inégalité, l'injustice, le racisme et toutes les formes de clichés et de préjugés;
- doter les jeunes des connaissances et compétences nécessaires pour relever ce type de défi et, notamment, faire évoluer ces idées préconçues.

Les objectifs et les principes de l'éducation interculturelle ont pu être également poursuivis et respectés par d'autres voies, et notamment celle de l'*apprentissage interculturel* (concept davantage lié à l'éducation non-formelle, tout particulièrement dans le cadre des activités visant les jeunes à l'échelon européen).

«Tous différents… mais non pas indifférents!»

L'éducation contre le racisme

Le point de départ de cet aspect particulier de l'éducation est l'idée que nous vivons désormais dans des sociétés multiculturelles et démocratiques, où chacun a le droit à l'équité et à la justice. Cependant, cette approche prend également en considération l'existence très réelle du phénomène du racisme et des comportements racistes dans toutes nos sociétés modernes, et les conséquences que ce phénomène peut avoir, par exemple, pour des élèves noirs – à la fois par une connotation négative, pour ces jeunes, du processus éducatif, et du fait que cela réduit leurs chances de réussir ultérieurement, dans leur vie d'adulte. L'éducation antiraciste s'efforce d'aborder le problème des comportements, du langage et des pratiques racistes – aux niveaux individuel et institutionnel -, et de sensibiliser chacun au préjudice que peut causer le racisme dans la société moderne. Ce type d'éducation vise à contribuer à la création de sociétés multiraciales et interdépendantes, dans lesquelles les droits de tous les citoyens sont également respectés et protégés.

L'éducation interculturelle propose la découverte des relations mutuelles et l'élimination des barrières.

Kit pédagogique «Tous différents, Tous égaux»

L'éducation au développement

L'éducation au développement est très étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Cependant, elle concerne plus particulièrement la troisième génération de droits – tels que le droit à un développement durable, à un environnement sain et à la paix. L'une des grandes priorités de ce type d'éducation est également l'*interaction* de différentes sociétés et méthodes de développement – et c'est la raison pour laquelle, dans notre graphique, nous avons lié l'éducation au développement et l'éducation interculturelle. Par conséquent, l'éducation au développement est globale, dans la mesure où elle considère le monde comme un ensemble indivisible, et où elle regarde vers l'avenir.

La «Development Education Association» est une organisation britannique qui opère dans ce domaine depuis près de dix ans. Elle a défini l'éducation au développement comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie, qui permet:

- d'analyser les liens entre, d'une part, les peuples des pays «développés» du Nord et, de l'autre, ceux des pays du Sud, dits «en développement» et, notamment, de faire en sorte que chacun puisse comprendre le lien entre sa vie personnelle et celle des autres habitants de la planète;
- d'améliorer la compréhension des forces économiques, sociales et politiques qui façonnent nos vies;
- de développer les capacités, les comportements et les valeurs, afin que les peuples puissent agir ensemble en vue de prendre en main leur destin et de changer le monde.

L'éducation doit encourager l'épanouissement intellectuel et affectif de chacun. Elle doit développer le sens des responsabilités sociales et de la solidarité avec les groupes plus défavorisés, et doit également permettre le respect du principe d'égalité dans la vie quotidienne.

Recommandation de l'UNESCO concernant l'éducation en vue de la compréhension, de la coopération et de la paix à l'échelle mondiale, et l'éducation aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales

L'éducation relative à l'environnement

La recherche de méthodes de développement durable est l'un des objectifs clés de l'éducation au développement – ce qui conduit aussi, tout naturellement, à se préoccuper de l'avenir de l'environnement. A cet égard, les questions de développement économique – et notamment l'évolution des pays «en développement» - doivent être envisagées par rapport au coût que ce processus peut avoir pour l'humanité et pour la planète dans son ensemble. L'éducation relative à l'environnement vise à attirer l'attention des peuples sur ces problèmes et à encourager une plus grande attention et un plus grand respect à l'égard des ressources naturelles mondiales.

Et, encore une fois, cet aspect est lié aux préoccupations relatives aux droits de l'homme. Du fait que la vie de l'espèce humaine dépend d'un environnement sain et durable, les questions environnementales se situent au tout premier plan du travail relatif aux droits de l'homme – à l'échelon mondial et en regard de l'avenir et du sort des générations futures. Aujourd'hui, certains n'hésitent pas à dire qu'il faut reconnaître officiellement un «droit de l'homme environnemental» à part entière.

L'éducation à la paix

«Il n'y a pas de voie vers la paix. C'est la paix elle-même qui constitue notre voie.»

M.K. Gandhi

Les ressources naturelles de la planète ne sont pas également réparties. Elles donnent lieu – et vont certainement continuer à le faire – à de violents conflits entre les individus et sociétés. Et, il y a, malheureusement, d'autres raisons encore à ce type de conflits. Les éducateurs travaillant dans le domaine de la paix peuvent, certes, se préoccuper d'une répartition plus équitable ou plus intelligente des ressources de la planète dans le but de résoudre certains conflits qui agitent notre monde. Mais la véritable préoccupation de ces éducateurs sera probablement les conflits en eux-mêmes, et notamment leurs causes structurelles. L'éducation à la paix repose sur un concept allant bien au-delà de l'absence de guerre, et selon lequel la paix ne peut être véritablement instaurée que par la recherche de la justice et par la compréhension des formes structurelles d'exploitation et d'injustice.

Il n'est guère difficile de convaincre de la nécessité de l'éducation à la paix – visant à une meilleure compréhension des conflits, à un respect mutuel des peuples (qui est l'une des conditions d'élimination des affrontements violents), et à l'acquisition de capacités permettant de désamorcer les situations potentiellement dangereuses et d'aboutir à un état de paix. Notre monde a précisément besoin de cela: un *authentique* droit à la vie pour chacun et un authentique respect de *chacun* – y compris de ceux d'entre nous qui ont commis des erreurs. L'éducation à la tolérance, à la compréhension interculturelle et, fondamentalement, au caractère intrinsèque et universel des droits de l'homme les plus essentiels doit être l'un des chemins majeurs pour atteindre cet objectif.

La période 2001- 2010 a été déclarée «Décennie internationale pour une culture de la paix et de la non-violence pour les enfants du monde entier» (UN Doc A/RES/53/25). L'Association internationale pour la recherche de la paix (International Peace Research Association), créée avec le soutien de l'UNESCO, comporte une Commission d'éducation à la paix réunissant des éducateurs soucieux de promouvoir la culture de la paix.

L'éducation juridique

C'est là, peut-être, le secteur le plus «formel» de tous les types d'éducation abordés jusqu'à présent. Cependant, cette «éducation juridique» n'est pas seulement un apprentissage des lois en vigueur; c'est également une manière d'encourager le respect de l'Etat de droit et des principes de justice fondamentaux inscrits dans les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme.

On peut faire le lien entre l'éducation juridique et les droits de l'homme à deux niveaux distincts: premièrement, au niveau des droits formels spécifiques qui protègent toute personne de pratiques judiciaires et de procès inéquitables; et, deuxièmement, à l'échelon du droit international. Les institutions des Nations Unies, la Cour européenne des Droits de l'Homme et d'autres organisations régionales sont des instances juridiques dont l'objectif est de protéger les droits de l'homme. Mais, pour atteindre effectivement cet objectif, nous devons apprendre à mieux connaître et à utiliser ces institutions. Celles-ci ne sont pas faites pour nous écarter du champ en question.

L'utilisation de REPERES à travers l'Europe

Qu'est-ce que l'Europe et que recouvre-t-elle géographiquement?

Les historiens nous rappellent qu'à l'origine, dans la Grèce antique, le concept d'«Europe» recouvrait probablement ce que nous appelons aujourd'hui les Balkans. Aujourd'hui, l'Europe est une zone beaucoup plus importante; mais elle n'en est pas pour autant plus facile à définir. L'Europe politique consiste dans un immense territoire de plus de dix millions de kilomètres carrés qui s'étend jusqu'à l'Asie. Sur le plan climatique, le continent européen va du subtropical dans certaines régions du Sud au polaire dans les parties nordiques. L'Europe abrite plus de 200 langues vivantes, et des locuteurs d'un nombre d'idiomes encore bien supérieur. Elle englobe une cinquantaine d'Etats dont la population totale approche les 800 millions de personnes.

Toutes les grandes religions sont également représentées à l'intérieur des frontières européennes. L'Europe est associée à la naissance de la démocratie, mais aussi aux pires formes de fascisme et de totalitarisme que le monde ait jamais connues. Le passé de l'Europe est marqué par l'Holocauste, le colonialisme et l'esclavage et, à l'heure actuelle, ce continent abrite suffisamment d'armes nucléaires pour effacer toute vie de la surface de la planète. Mais l'Europe est également le cadre annuel de la remise du Prix Nobel de la Paix; elle a créé une Cour permanente des droits de l'homme qui fait l'admiration du monde entier.

Les pays européens

Aujourd'hui, on compte parmi les Etats européens des nations vieilles de moins de dix ans et des pays dont les frontières ont à peine changé depuis plusieurs siècles. Certains pays évoluent encore, du fait de conflits qui remettent en question leurs frontières. Ainsi, certains peuples européens subissent des violences et des affrontements quotidiens, tandis que, sur ce même continent, beaucoup d'autres peuples connaissent la paix, la sécurité et souvent même la prospérité.

? Qu'est-ce qui fait qu'un pays puisse être qualifié d'européen?

Dans tous les pays européens, il y a des millionnaires et des milliardaires, mais aussi des millions de personnes qui vivent en dessous du seuil de pauvreté. La diversité est une constante d'une part au sein de chaque pays européen, et d'autre part entre les nations de ce continent. On peut être professeur dans une certaine partie de l'Europe et percevoir en un jour un salaire plus important que le revenu mensuel d'autres enseignants dans d'autres régions de l'Europe. Dans telle autre région encore, un enseignant ne sera peut-être pas du tout payé pendant plusieurs mois d'affilée.

L'Europe est, en vérité, un espace des plus divers.

Une Europe? Deux Europe...?

Peut-on dire, pour simplifier, qu'il y a une Europe occidentale et une Europe orientale? Une Europe du Nord et une Europe du Sud? Ou les quatre à la fois? Et que dire de l'Europe centrale?

Peut-on diviser le continent en une Europe chrétienne d'une part, et une Europe musulmane, de l'autre?

Ou encore, y a-t-il une Europe riche et une Europe pauvre?… Une Europe pacifique et une Europe déchirée par la guerre?… Une Europe qui a accédé à la démocratie, et une autre, ravagée par le totalitarisme?… Une Europe de gauche, et une Europe de droite, une Europe américanisée et une Europe «soviétisée»?

A quelle «partie» de l'Europe appartenez-vous? Etes-vous caractéristique de la région en question?

Si l'un ou l'autre des ensembles définis ci-dessus est pertinent – ou tout au moins utile à identifier les besoins propres aux différentes populations situées d'un côté ou de l'autre des frontières de chaque ensemble -, tentez de voir si certains des groupes énumérés ci-après correspondent à ces ensembles plus généraux. Les *besoins* propres à chacun de ces groupes sont-ils conformes aux besoins types du pays en général ou de la région d'Europe concernée?

- Des hommes d'affaires des Balkans.
- Des communautés bengalis des quartiers Est de Londres.
- Les populations sujettes à des violences terroristes au Pays basque ou en Irlande du Nord.
- Des agriculteurs dépendants du climat, en Espagne, en Italie, en Roumanie ou encore en Géorgie.
- Des Roms de Hongrie, de Slovaquie, de Grèce ou de France.
- Des islamophobes ou des antisémites allemands, russes, lituaniens, scandinaves, polonais ou originaires de tout autre pays européen.
- Des communautés de pêcheurs d'Ecosse, de Norvège, de Croatie ou d'Estonie.
- Des travailleurs immigrés, en Belgique ou en Finlande.
- Des réfugiés et des demandeurs d'asile en Ukraine ou en Pologne.
- Des musulmans, des hommes politiques, des militants des droits de l'homme, des enseignants, des animateurs de groupes de jeunes, des personnes de petite taille, des chauves, des mères ou encore des femmes sans enfants.

Ces catégories montrent bien qu'aucun des ensembles définis ci-dessus n'est clairement délimité ou approprié pour pouvoir rendre compte de la multiplicité de chaque pays européen, de chaque collectivité et, a fortiori, de chaque personne. Il est des besoins communs à toute l'Europe, mais aussi des besoins différents à l'intérieur de chaque collectivité restreinte, dans chaque pays d'Europe. L'Europe, et chacun des pays qui la composent, sont en eux-mêmes des microcosmes, faits d'une grande diversité sociale et culturelle.

«…ils sont d'abord venus chercher les communistes; je n'ai rien dit parce que je n'étais pas communiste. Puis ils ont pris les Juifs; je n'ai rien dit parce que je n'étais pas juif. Ensuite, ils sont venus chercher certains ouvriers syndicalistes; personnellement, je n'étais pas membre d'un syndicat. Ils sont revenus, pour prendre les catholiques; je n'ai toujours rien dit, parce que j'étais protestant. Enfin, ils sont venus me prendre… et il ne restait plus personne pour élever la voix.»

Le Pasteur Martin Niemoller

Un manuel pour l'Europe?

Dès lors, pourquoi écrire un manuel pour l'ensemble de l'Europe? Peut-il suffire à répondre à l'ensemble des besoins des divers peuples d'un continent aussi riche et aussi mêlé?

La présente section de l'ouvrage propose quelques réponses à ces questions, ainsi que des modes d'approche des difficultés que les auteurs ont rencontrées. Le manuel veut également illustrer notre conviction que ce type de travail était non seulement réaliste, mais aussi tout à fait nécessaire. Après tout, la culture européenne est non seulement très diverse mais aussi, à maints égards, commune à l'ensemble du continent. L'identification des points communs – qui éclaire aussi nos différences – importe tout autant que la sauvegarde de nos identités très distinctes.

Avez-vous été en relation avec d'autres groupes de jeunes dans d'autres parties de l'Europe? Qu'est-ce que votre groupe avait en commun avec les autres?

Les droits de l'homme, facteur commun

Une injustice quelque part, c'est une menace pour la justice partout dans le monde.

Martin Luther King

Le concept des droits de l'homme est, sur le plan historique comme idéologique, à l'origine de la fondation du Conseil de l'Europe. Il fait précisément partie de ces points communs qui relient les différentes parties du continent européen. Certes, les droits de l'homme ne sont pas une exclusivité européenne mais, à ce jour, ils sont certainement l'un des facteurs majeurs d'unité et d'unification du continent – et ils le seront de plus en plus avec l'élargissement du Conseil de l'Europe.

Chaque Etat ayant officiellement adhéré au Conseil s'est engagé à respecter les libertés et les droits fondamentaux inscrits dans la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales. Cela signifie que les droits et libertés de chaque citoyen des différents Etats européens sont, au moins dans une certaine mesure, *protégés* par l'ensemble de la communauté européenne.

Cependant, malgré l'existence et l'action de la Cour européenne des Droits de l'Homme, la protection des droits individuels ne peut être réelle et concrète que si chacun contribue de manière active au respect de ces droits. Par conséquent, le citoyen doit avoir connaissance des droits de l'homme; il doit être en mesure de les défendre en cas de violation et de les respecter lui-même dans la vie quotidienne. C'est là, précisément, la mission de l'éducation – mission qui incombe à l'Europe dans son ensemble.

Des citoyens du monde

Savoir comment défendre et protéger nos droits personnels est important mais pas suffisant. Les auteurs du présent manuel partent du principe que les droits de l'homme sont un problème *mondial* et que, en tant que citoyens du monde, les jeunes Européens doivent en avoir conscience afin que ces droits soient respectés non seulement dans leur propre environnement mais aussi dans le reste du monde.

Il est évident que chaque pays européen a le devoir d'améliorer la protection des droits de ses citoyens. Et il n'est pas un seul pays qui puisse se vanter d'être totalement «blanc» en matière de non-respect des droits de l'homme. Mais, fondamentalement, l'éducation aux droits de l'homme concerne non seulement *nos* droits, mais aussi ceux des autres. C'est pourquoi, tout en s'attachant d'abord à sensibiliser les jeunes Européens à ces problèmes, afin de leur permettre d'améliorer leur environnement immédiat en la matière, le présent manuel s'est également donné pour objectif d'encourager ces jeunes à s'intéresser à la question des droits de l'homme à l'échelle mondiale, et à analyser notamment l'impact éventuel de leur comportement en la matière.

Dans le monde entier, et tout particulièrement sur le continent européen, les jeunes se sont toujours généreusement consacrés à la cause des droits de l'homme et de l'éducation dans ce domaine. Dans les périodes de fascisme et de totalitarisme, les jeunes et notamment les étudiants ont souvent été à l'avant-garde des manifestations et des actions de lutte contre l'oppression et la répression; et les organisations et associations de jeunesse ont toujours joué un rôle essentiel dans le rapprochement de l'ensemble des jeunes Européens, et dans la défense de leurs droits. Les organisations internationales non gouvernementales de jeunesse ont souvent contribué à tisser des liens et à instaurer une véritable solidarité entre tous les jeunes, en Europe et ailleurs. Une telle approche est fondée sur les idéaux de solidarité, de coopération, de paix et de respect des droits de l'homme.

Il est temps d'élargir cette expérience et ce travail à l'ensemble des jeunes Européens et de sensibiliser chacun au problème des droits de l'homme, aussi bien sur notre continent que dans le reste du monde.

«La persévérance est plus forte que la violence; bon nombre d'éléments que l'on n'arrive pas à surmonter s'ils sont pris en bloc vont plus facilement céder si on les traite un par un.»

Plutarque

Nous devons œuvrer à une meilleure compréhension de notre contribution à la protection des droits de tous les citoyens du monde. C'est là, également, un défi que l'Europe doit relever.

Un rêve européen

Nul ne souhaite que les différents pays et cultures d'Europe perdent leur identité propre. Cela étant, en concevant le présent manuel, l'une de nos motivations a été qu'*aucune* culture européenne – ou même, en l'occurrence, mondiale – ne peut être hostile à l'épanouissement de la culture des droits de l'homme, ou atteinte de manière négative par un tel développement. En réalité, les valeurs liées aux droits de l'homme sont présentes dans tous les pays et cette «culture» ne demande qu'à être renforcée, afin que chacun puisse apporter une contribution positive à ce combat.

Nous avons également formé un autre espoir. Nous avons espéré que ces intérêts et ces efforts communs puissent contribuer au rapprochement de tous les jeunes Européens, les aider à se considérer d'égal à égal, à partager des réalités communes et la responsabilité de l'avenir de notre continent. Ainsi, peut-être la Sibérie pourra-t-elle se joindre au Portugal pour défendre les droits de la femme; peut-être les jeunesses d'Albanie et du Luxembourg pourront-elles créer un site Internet commun afin d'attirer l'attention du monde entier sur le travail des enfants; ou peut-être encore les écoles de Malte et du Danemark pourront-elles organiser ensemble et simultanément des manifestations de rue afin de mettre en lumière les mauvais traitements infligés à l'école, dans différents pays.

Les jeunes se préoccupent de tous ces problèmes et peuvent mener le combat. Ils peuvent ainsi donner tort à tous ceux qui leur reprochent leur individualisme ou leur apathie - ce que l'on a toujours reproché à toutes les générations, depuis des siècles. La jeunesse d'aujourd'hui peut également contrer toux ceux qui affirment qu'il n'y aurait pas *d'alternative* aux solutions actuelles; en un mot, les jeunes peuvent donner un nouvel élan au combat pacifique des droits de l'homme, à l'échelle planétaire. En d'autres termes également, les jeunes ne sont pas seulement le groupe-cible de ce manuel: ils sont notre principal espoir et notre principale richesse.

Le travail de jeunesse et la représentation des jeunes

Bien que les activités suggérées dans le présent ouvrage aient été conçues pour pouvoir s'adapter aux structures éducatives formelles, l'objectif essentiel des auteurs était de proposer un manuel utilisable avant tout par les animateurs de groupes de jeunes, à l'extérieur du système éducatif formel. Mais il est évident que ce type de travail varie considérablement, dans sa nature et dans sa portée, d'un pays à l'autre. Cependant, en proposant différents types de méthodes et différents thèmes à aborder, nous avons voulu avant tout répondre aux besoins divers des groupes et associations de jeunesse pouvant exister dans chaque pays européen. La gamme des activités suggérée par le manuel devrait être pertinente et utile aussi bien pour les clubs extra-scolaires, les groupes de scouts, les groupes de jeunes d'action paroissiale, les clubs universitaires, les groupes de défense des droits de l'homme et les clubs d'échange, que pour tous ceux qui opèrent dans des cadres plus formels.

En ce qui concerne le travail de jeunesse, l'objectif essentiel est l'épanouissement individuel et social des jeunes gens concernés. Aussi les activités proposées dans ce manuel sont-elles peut-être

plus axées sur cette dimension que sur la mission traditionnelle de l'éducation, c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir. Dans la conception même de ces activités, il importait de veiller à susciter concrètement l'intérêt des jeunes et d'avoir recours à un apprentissage par expérience directe des problèmes, afin d'éveiller un sentiment véritablement affectif vis-à-vis du concept de respect des droits de l'homme, notamment chez les jeunes relativement moins sensibles à ces questions dans le cadre éducatif classique.

? Avez-vous recours à l'apprentissage expérientel?

Dans les structures et institutions éducatives où l'enseignement est davantage orienté vers l'accumulation de connaissances que vers l'expérience concrète ou l'acquisition de compétences pratiques, l'approche dont nous voulons parler ici est peut-être moins connue. C'est la raison pour laquelle, dans le Chapitre intitulé *«Repères, Mode d'emploi»*, nous proposons des bases utiles et une information fondamentale sur l'optique choisie. C'était, nous semble-t-il, une nécessité importante afin de s'assurer que le manuel serait accessible non seulement aux jeunes Européens, mais aussi aux enseignants, aux médiateurs et aux animateurs de groupes peut-être moins au fait de certaines méthodes.

Nous espérons en toute modestie que le présent ouvrage pourra établir des passerelles méthodologiques entre l'éducation formelle et non-formelle. Que le cadre soit formel ou non, il est essentiel de faire participer les jeunes auxquels on s'adresse – notamment dans ce domaine des droits de l'homme, où l'engagement et la participation active sont un facteur primordial. Du fait de ce caractère participatif, chaque activité proposée par le manuel vise à sensibiliser les jeunes, de manière intéressante et attrayante, au problème général des droits de l'homme, dans quelque environnement que ce soit.

? De quelle manière faites-vous participer les jeunes aux activités que vous avez conçues à leur intention?

Un autre axe choisi était de permettre aux jeunes d'apporter leur contribution personnelle et positive aux problèmes qui les concernent. C'est la raison pour laquelle une des parties du présent ouvrage s'intitule «*Agir*». A cet égard, il faut noter que la plupart des suggestions faites dans cette partie spécifique du manuel ne se limitent en aucune manière au «militantisme» des droits de l'homme; en effet, il s'agit pour la plupart d'activités traditionnelles du type de celles menées par les groupes de jeunes dans des domaines autres que celui des droits de l'homme. C'est, en fait, le type d'activités qui a toujours directement intéressé les jeunes.

La Convention relative aux droits de l'enfant

Tous les pays européens ont signé et ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant et se sont donc engagés à la respecter et à rendre compte régulièrement du travail accompli dans le sens du respect intégral des droits de l'enfant. Le présent manuel répond aux principes de cette convention, en partie du fait de la tranche d'âge du groupe-cible de l'ouvrage – même si ce manuel s'adresse également à des jeunes de plus de 18 ans (ce qui constitue la limite d'âge supérieure des jeunes dont traite la Convention).

Cependant, il faut dire également un mot de l'écho que peut avoir la Convention des Nations Unies sur le plan de la méthodologie proposée par le manuel. En effet, au cœur de la Convention,

«Les jeunes ne sont pas seulement l'avenir… ils sont aussi le présent.»

Déclaration faite par des enfants et jeunes gens lors de la consultation de l'Europe et de l'Asie centrale dans le cadre de la Session extraordinaire des Nations Unies consacrée aux droits de l'enfant Budapest, 2001

dans plusieurs de ses articles (notamment les articles 3 et 11), figure l'idée que les jeunes ont le droit d'exprimer leur point de vue et de demander que l'on en tienne compte, pour tous les problèmes les concernant. Mais la concrétisation de cette idée en est à des stades différents d'un pays européen à l'autre: certains pays offrent véritablement aux jeunes la possibilité de participer aux décisions les concernant tandis que, dans d'autres Etats européens, ce processus est moins avancé.

? Votre établissement scolaire ou votre association disposent-ils d'un exemplaire de la Convention relative aux droits de l'enfant?

De toute évidence, l'ensemble des possibilités existant dans ce domaine détermine dans une certaine mesure à quel point les jeunes peuvent actuellement influer sur les décisions qui les concernent, ainsi que la pertinence supposée de telle ou telle action. Mais l'objectif principal, qui reste valable pour l'ensemble de l'Europe, est de traiter les jeunes comme des *personnes* à part entière, dignes de respect et, dans ce sens, comme les égales des adultes.

Le processus de production

L'équipe de production de REPÈRES se composait de huit personnes, et était chargée de fournir les matériels documentaires et de concevoir les activités qui seraient proposées dans le cadre du manuel. Comme cela arrive fréquemment, cette équipe a dû relever un défi assez difficile, mais également très stimulant – ne serait-ce qu'au niveau des délais très «serrés» de remise du travail. Afin de garantir une circulation maximale des idées et expériences, les textes de chaque rédacteur étaient relus et approuvés par deux de ses collègues. Et, de la même manière, chaque thème ou chapitre de l'ouvrage a toujours été soumis à l'analyse de plusieurs personnes – deux au minimum.

Cette équipe de production était représentative de l'ensemble du continent européen, tout au moins dans sa composition. Ses membres étaient originaires aussi bien de l'Europe du Nord et du Sud que d'Europe orientale et occidentale (et centrale). Leurs histoires personnelles, leurs traditions, leurs langues, leurs vêtements et leurs goûts musicaux étaient soit en totale opposition soit, parfois, en accord. Chaque membre de l'équipe avait, dans une certaine mesure, ses propres objectifs – ou souhaitait, en tout cas, emprunter des voies quelque peu différentes -, car chacun connaissait mieux que les autres les besoins propres à son pays.

Mais aucun des membres de l'équipe ne pouvait connaître les besoins de l'ensemble des Européens, ni même ceux de son pays tout entier. En d'autres termes, chaque personne était nécessaire mais non pas suffisante.

Au début du processus, l'un des membres du Groupe de d'experts, vivant dans un pays anciennement communiste, faisait observer que *les pays d'Europe occidentale se préoccupaient des droits des minorités, tandis que ceux de la partie de l'Europe à laquelle il appartenait étaient soucieux des droits de la majorité*. Mais certains étaient en désaccord avec lui, et estimaient que «cette partie de l'Europe» ne pouvait être classée, en réalité, ni dans la première ni dans la seconde catégorie. D'autres, au contraire, ont estimé que la réflexion de leur collègue était, certes, une manière de généraliser mais que, comme bon nombre de généralisations, cela était peut-être vrai, en partie du moins. Nous nous sommes donc efforcés de tenir compte de ces points de vue. Mais tout le monde aurait pu également convenir d'une formulation légèrement différente, du type: «*Les peuples d'Europe du Sud/ de l'Europe musulmane/ les régions rurales/ les capitales/ l'Europe déchirée par la guerre… se préoccupent de…*».

En tout cas, l'observation en question nous rappelait qu'en dépit de nos objectifs communs, il y avait autant de différences entre toutes nos cultures qu'entre *nous* – en tant que membres individuels des équipes concernées, représentant ces différentes cultures. Finalement, nous sommes parvenus au terme du processus en gardant l'espoir que les questions qui nous préoccupaient pouvaient – et devaient – également concerner les autres, où qu'ils soient, car il s'agit, en fait, de problèmes mondiaux. Au bout du compte, nous nous sommes également demandé dans quelle mesure nous avions réussi à couvrir correctement *l'ensemble de l'Europe*. Mais, après tout, cela aurait été une «mission impossible».

L'utilisation du manuel dans le contexte de toutes les cultures et de toutes les langues

La conception d'un manuel à l'intention d'un très large public pose deux problèmes majeurs. Le premier est le risque d'une approche trop générale, autrement dit, le fait que les activités proposées ne soient pas assez spécifiques pour refléter les préoccupations spécifiques de certains groupes ou populations. Et, deuxièmement, le problème exactement inverse, à savoir que certaines activités correspondent de manière trop spécifique à des questions qui, soit ne sont pas forcément pertinentes pour tous les pays visés, soit ont un caractère trop délicat pour certains pays.

Les questions incluses dans le manuel concernent de façon pertinente et directe tous les êtres humains, où qu'ils soient sur la planète. Ceci dit, il se peut que l'approche de certains problèmes ou la présentation de certaines activités soient plus ou moins adaptées à certains groupes ou animateurs. En l'occurrence, les animateurs en question ne devront pas se contenter de suivre aveuglément les directives données dans le manuel; ils devront plutôt déterminer en quels endroits il faudra améliorer, adapter ou actualiser le contenu, afin de répondre à leur environnement particulier. A cet égard, les orientations indiquées ci-après pourront être utiles.

Le présent manuel doit donc apparaître comme un point de départ, un instrument pédagogique «vivant», ouvert et susceptible d'améliorations et d'adaptations

Conseils pour d'éventuelles adaptations

- Pour toute question éventuellement polémique dans votre pays, ou susceptible de provoquer un veto de la part du pouvoir en place, efforcez-vous de voir si l'on peut la resituer dans le contexte d'une autre société ou d'une autre période de l'histoire – indépendamment de toute référence explicite à des pratiques actuelles. Pour toute question polémique ou controversée, on pourra aussi, à l'inverse, jouer sur les facteurs d'opposition, par exemple: encourager les apprenants à envisager des points de vue différents, ou encore demander son opinion à une personne représentant une minorité.
- Si vous réalisez les activités proposées par ce manuel dans le cadre du système éducatif formel, c'est-à-dire avec des pressions d'horaires et de contenu de programme, il vous faudra probablement avoir davantage recours à des éléments d'information de base, que vos élèves pourront rechercher. Vous éprouverez peut-être aussi la nécessité de morceler les activités en question (par exemple, en les échelonnant sur deux jours).
- S'il y a peu de possibilités d'insérer l'éducation aux droits de l'homme dans votre cadre éducatif, les activités que nous proposons peuvent être incorporées de mille manières à

certaines disciplines officiellement enseignées, telles que la géographie, l'histoire, la citoyenneté, les études politiques, etc. Dès lors, il vous faudra peut-être adapter certaines activités en conséquence.

- Si vos jeunes élèves ont l'impression que certaines des questions abordées n'ont pas une importance majeure, ou qu'ils n'en voient pas la pertinence par rapport à leur situation personnelle et immédiate, demandez-leur de reconsidérer ce problème de manière plus directe – c'est-à-dire, par exemple, de définir comment ces questions peuvent, en réalité, avoir des effets concrets sur leur vie quotidienne. En fait, *toutes* les questions abordées par le présent ouvrage concernent directement l'ensemble des jeunes!
- Au sujet de certaines activités, vous pourrez estimer que certaines informations concernent davantage votre groupe ou votre pays en particulier, ou encore que telle ou telle approche serait plus adaptée. Par conséquent, soyez très souple à cet égard: autorisez vos élèves à faire des suggestions, prolongez (ou, au contraire, limitez) la durée des activités, le cas échéant et, de la même manière, développez plus ou moins certaines informations contextuelles; enfin, adoptez les propositions de suivi faites par le groupe au sujet d'aspects l'intéressant tout particulièrement. Dans certains cas, vous pourrez avoir à compléter l'information fournie par le manuel ou à l'adapter à votre contexte.
- Evaluez personnellement les dangers éventuels d'une participation des jeunes à telle ou telle forme d'action publique – par exemple, en cas de situation sociale ou politique particulièrement tendue dans votre pays.
- Si possible, faites partager aux jeunes apprenants les difficultés que vous rencontrez. Ils apprécieront le fait de pouvoir donner leur avis et seront plus à même de comprendre les contraintes ou les limites auxquelles vous êtes soumis.

En un mot, *faites-leur confiance!*

REPERES, mode d'emploi

«Ce n'est pas tant le contenu que la forme qui importe. C'est la forme qui permet d'obtenir des résultats.»

On peut enseigner et apprendre les droits de l'homme de mille manières différentes. Votre approche du sujet va dépendre de divers facteurs: le fait d'opérer dans un cadre formel ou non-formel, la situation politique, économique et sociale de votre pays, l'âge des apprenants et leur motivation particulière pour l'apprentissage des droits de l'homme. L'approche dépendra également, sans conteste, de votre propre expérience du sujet, de votre manière personnelle d'aborder les groupes-cibles et de vos relations avec eux et, enfin, de votre «style pédagogique» personnel.

Dans le cadre de cet intérêt porté aux droits de l'homme, vous pouvez être un travailleur de jeunesse, un formateur, un enseignant pour adultes, un animateur d'atelier, un membre d'un groupe confessionnel ou, tout simplement, un jeune homme ou une jeune fille. Mais, quels que soient votre identité et votre cadre de travail, nous pensons que vous pourrez trouver des éléments utiles dans le présent manuel. Et nous n'avons aucun a priori quant à votre capacité d'enseigner ou de former, ou encore quant à la connaissance préalable que vous pouvez avoir des droits de l'homme.

Dans cette partie du manuel, nous nous efforçons d'expliquer ce que nous entendons par «participation» et par «apprentissage coopératif» ou «expérientiel», et les raisons pour lesquelles nous avons choisi ce type d'approches pédagogiques. Nous indiquons également comment avoir recours aux activités proposées dans un cadre formel ou informel, et tentons de répondre aussi aux questions les plus couramment posées dans ce domaine. Dans la section intitulée «Conseils aux utilisateurs du manuel», en page 52, nous commentons dans le détail la présentation des activités proposées et faisons également des suggestions quant au choix de telle ou telle activité. On trouvera aussi des observations sur les débats et le travail en groupe, ainsi que sur l'activité d'animation (y compris les analyses finales et l'évaluation).

REPÈRES doit être considéré comme un instrument très «souple». La défense des droits de l'homme est un processus permanent et créatif dont vous-même, en tant qu'utilisateur du manuel, faites partie intégrante. Nous espérons que vous saurez utiliser et développer les idées que nous proposons, les adapter à vos propres besoins et à ceux des jeunes auprès desquels vous travaillez. Nous formons également l'espoir que vous saurez analyser ce que vous aurez appris et nous renvoyer des informations sur vos propres expériences, afin que nous puissions les intégrer à la prochaine édition du manuel. A cet égard, vous trouverez un formulaire d'évaluation en page 454, sur lequel noter vos commentaires.

Comment aborder ce manuel

Nous vous recommandons tout particulièrement de commencer par survoler l'ensemble de l'ouvrage pour en avoir une vision générale. Il n'y a pas de point de départ obligé. L'idée est de vous laisser la liberté de choisir directement les aspects qui vous concernent le plus.

Le Chapitre 2 vous propose plus de 48 activités, à différents niveaux, pour approcher divers thèmes généraux et les droits de l'homme. Ce sont là des instruments que vous pourrez utiliser dans votre travail auprès des jeunes. Le Chapitre 5 vous propose du matériel d'information: contexte général des questions majeures, diverses définitions des droits de l'homme et information sur l'évolution de ce concept. Vous trouverez également en annexe des résumés des principales déclarations et conventions relatives aux droits de l'homme, des références et une liste d'instruments complémentaires.

Tout cela devrait vous permettre d'entreprendre votre travail d'éducation des jeunes aux droits de l'homme. Il importe de se rappeler qu'il ne s'agit pas d'être, dès le départ, un «expert» des droits de l'homme; il vous suffira d'avoir un véritable intérêt pour cette question. Il ne s'agit pas non plus d'être un enseignant ou un formateur qualifié. L'essentiel est d'être à même de comprendre l'approche pédagogique que nous vous proposons afin de tirer le meilleur parti des activités suggérées.

Les approches pédagogiques

Avant d'aborder les activités proposées, il importe de bien comprendre nos choix pédagogiques. L'éducation aux droits de l'homme est une éducation au changement sur le double plan personnel et social. Il s'agit de développer la capacité des jeunes à devenir des citoyens actifs, en mesure de participer au travail collectif de promotion et de sauvegarde des droits de l'homme. Notre optique générale est de développer les connaissances, les compétences, les valeurs et les points de vue. Dans le cadre de ce processus,

- nous partons de ce que chacun sait au départ, des points de vue et expériences reçus et, sur cette base, nous conduisons les apprenants à rechercher et à découvrir ensemble de nouvelles idées et expériences;
- nous encourageons la participation des jeunes, afin qu'ils contribuent aux débats et que chacun apprenne le maximum de choses au contact des autres;
- nous encourageons les apprenants à traduire leur savoir acquis en actes simples mais efficaces, pouvant refléter leur rejet de l'injustice, des inégalités et des violations des droits de l'homme.

Nous exposons en page 21 les connaissances, compétences et comportements qui caractérisent l'individu «éclairé» en matière de droits de l'homme. Les compétences en question – et notamment les capacités et les valeurs liées à la communication, à l'analyse critique, à la défense d'une cause, à la tolérance et au respect – ne peuvent pas véritablement être transmises par l'enseignement; elles doivent être acquises par une expérience personnelle et directe. C'est la raison pour laquelle les activités proposées dans le présent ouvrage reposent sur les principes de coopération, de participation et d'apprentissage expérientiel. Nous souhaitons encourager les jeunes à penser, à ressentir et à agir – en d'autres termes, à engager leur esprit, leur cœur et leurs corps. Il faut posséder un savoir théorique sur les droits de l'homme, certes, mais cela ne suffit pas. Les jeunes doivent comprendre de manière beaucoup plus profonde le lien entre les droits de l'homme et les besoins des individus, ainsi que les raisons pour lesquelles il faut absolument protéger ces droits. Pour prendre un exemple, les jeunes n'ayant jamais fait l'expérience directe de la discrimination raciale peuvent estimer que ce problème ne les concerne pas. Mais, sur le plan global de la défense des droits de l'homme, ce type de position n'est pas acceptable; partout dans le monde, chacun a une responsabilité en matière de protection des droits d'autrui.

Qu'il s'agisse de droit à la vie ou de liberté d'expression, l'essentiel des droits de l'homme consiste dans les valeurs de la démocratie, dans le respect et la tolérance. Ce sont là des capacités et des comportements que l'on ne peut acquérir ou adopter concrètement que dans un environnement – et dans le cadre d'un processus – qui défend ces valeurs. Cela mérite d'être souligné.

L'apprentissage «coopératif»

La coopération consiste à travailler ensemble à la réalisation d'objectifs communs. Dans le cadre du processus d'apprentissage «coopératif», un certain nombre de personnes poursuivent ensemble des buts, afin d'obtenir des avantages non seulement pour elles-mêmes, mais aussi pour l'ensemble du groupe.

Cette forme d'apprentissage donne de meilleurs résultats et assure une meilleure productivité, des relations plus sincères, plus réciproques et plus engagées. Elle conduit également à un meilleur état psychologique de tous, à de meilleures compétences sur le plan social et à une plus grande estime de soi. C'est tout le contraire d'un apprentissage fondé sur la concurrence. La concurrence ne favorise que les intérêts personnels, le mépris des autres et une certaine arrogance des «vainqueurs» - lesquels ont lutté contre les autres afin d'atteindre un objectif accessible à un seul ou à un nombre d'individus très limité; de leur côté, les «perdants» sont souvent démotivés et n'ont plus de respect d'eux-mêmes.

Les composantes primordiales de la coopération sont une interdépendance positive, des interactions en face à face, la responsabilité de chaque individu et du groupe et la capacité à avoir des relations interpersonnelles. La manière la plus efficace de promouvoir l'apprentissage coopératif consiste dans un travail en groupe organisé.

La participation

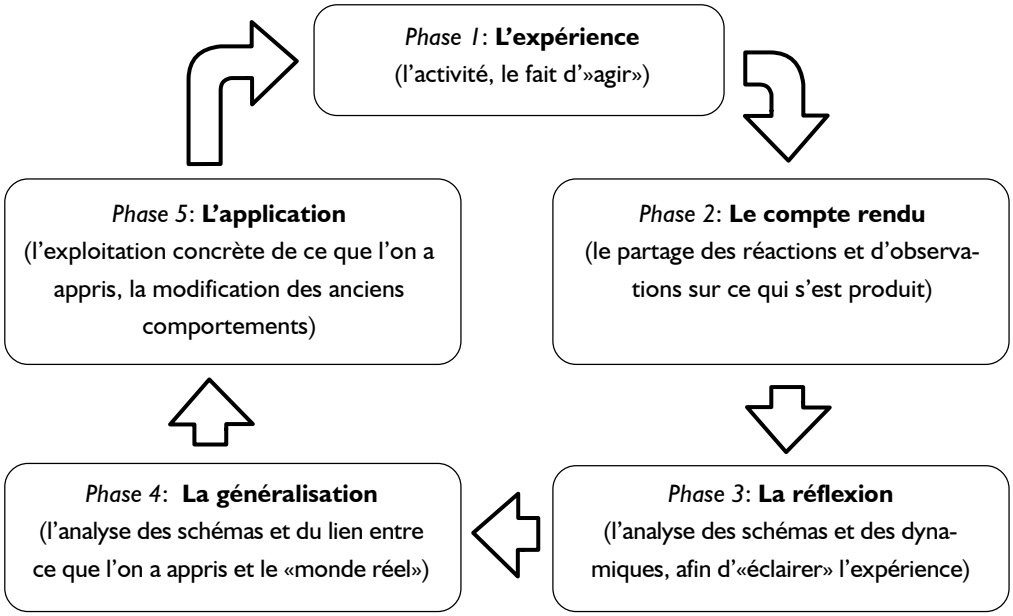
Pour un jeune, participer à l'éducation aux droits de l'homme, c'est être en mesure de décider ce qu'il va apprendre dans ce domaine, et de quelle manière. Par la participation, les jeunes acquièrent divers types de compétences, notamment la capacité à prendre part à la prise de décisions, l'écoute, l'empathie et le respect pour les autres, ou encore le fait d'assumer la responsabilité de ses décisions et de ses actes. Dans l'idéal, l'enseignant ou le formateur joue un rôle d'animateur; autrement dit, il doit «aider» ou «faciliter» la participation des jeunes à l'apprentissage. Dans le cadre scolaire, il peut y avoir des contraintes d'horaires et de programme qui vont conditionner la réalisation plus ou moins complète de cet idéal de participation. Dès lors, les activités proposées devront être adaptées en conséquence.

Les activités proposées par le présent manuel exigent la participation. Il faudra être dynamique et engagé; on ne pourra se contenter d'observer et de rester passif. A cet égard, notre méthodologie doit beaucoup aux travaux d'Augusto Boal et d'autres pionniers en matière de sensibilisation dans des contextes non formels.

La mission essentielle – peut-être la seule et unique mission – de l'éducation aux droits de l'homme est de créer des espaces de participation pour les jeunes, leur permettant d'influer sur la nature et le résultat des activités. Par définition, l'éducation aux droits de l'homme ne peut être imposée. Il revient véritablement à chaque animateur, éducateur, enseignant, formateur ou directeur de groupe de trouver le moment opportun pour ouvrir ces espaces et créer les possibilités de participation.

L'apprentissage expérientiel

De même que, par exemple, l'éducation au développement, à la paix ou à la citoyenneté, l'éducation aux droits de l'homme a recours à un apprentissage expérientiel fondé sur un cycle de cinq phases:



La phase 5 consiste, pour les apprenants, à s'engager dans des actions concrètes, susceptibles de répondre au problème posé au départ. A ce stade, il est essentiel que chacun ait véritablement la possibilité de s'impliquer de manière concrète. Il s'agit là non seulement de l'aboutissement logique du processus d'apprentissage, mais aussi d'un moyen sûr de renforcer les nouvelles connaissances, compétences et visions qui fonderont la suite des opérations.

Les activités au service de l'apprentissage expérientiel

Si vous avez recours aux activités proposées dans le présent ouvrage, il faut absolument garder à l'esprit le cycle d'apprentissage décrit ci-dessus.

Ces activités exigent la participation et l'engagement des apprenants, de sorte que ces derniers puissent s'enrichir non seulement au niveau intellectuel, mais aussi au niveau affectif et physique. Dans ce contexte, on parle parfois de «jeux», car il s'agit d'activités divertissantes, qui suscitent un certain enthousiasme chez les participants. Il faut se rappeler, toutefois, que ces activités ou «jeux» ne sont pas simplement un «amusement»: ce sont aussi et surtout un moyen significatif d'atteindre certains objectifs éducatifs.

On ne doit pas se contenter d'»effectuer» une activité (phase 1 du cycle d'apprentissage). Il faut l'assortir d'un processus de compte rendu et d'évaluation permettant à chacun de réfléchir à ce qui s'est produit (phase 2), puis évaluer véritablement l'expérience (phases 3 et 4), avant de décider de la suite des opérations (phase 5). Et l'on parvient ainsi à la première phase du cycle suivant – toujours dans le cadre de ce même processus d'apprentissage.

Dans le cadre scolaire, les activités en question peuvent contribuer à décloisonner les différentes disciplines (souvent isolées de manière artificielle), et permettre de développer des liens entre telle ou telle discipline et tel ou tel domaine d'intérêt de manière à avoir une vision plus globale du sujet en question. Dans un contexte éducatif non-formel, ces activités permettent de développer l'intérêt pour les thèmes en question. Et, parce que cette approche n'est pas didactique, les jeunes apprenants ont souvent plus de facilité à y adhérer.

Les activités en question permettent:

- *d'être motivé* vis-à-vis de l'apprentissage, du fait de leur caractère divertissant;

- *de développer ses connaissances, ses compétences, son point de vue et ses valeurs personnels.* Le «jeu» est un moyen très sûr d'y parvenir, dans la mesure où il permet l'expérimentation de nouveaux comportements et de faire éventuellement des erreurs sans encourir les risques de la vie réelle.
- *de changer*. Le type d'activités proposé aide à comprendre que chacun peut décider de changer – soi-même et ses relations avec les autres.
- *de s'impliquer concrètement.* Ces activités encouragent la participation de tous – y compris les membres les moins extravertis et les plus timides du groupe.
- *d'assumer des responsabilités.* Chaque participant apportant sa propre expérience et ses propres capacités, le groupe en question s'engage dans le «jeu» à son propre niveau et à sa manière.
- *d'encourager l'autonomie et de renforcer la confiance en soi.* Les activités en question constituent un cadre qui permet de réduire la dépendance vis-à-vis de l'animateur du groupe – de manière à ne plus le considérer comme «celui qui sait tout». Les participants doivent assumer une certaine part de responsabilité dans le fonctionnement de l'activité, ou tout au moins de l'aspect qui leur est confié.
- *de ressentir une certaine solidarité vis-à-vis des autres.* Les activités favorisent la cohésion du groupe, le sens de l'appartenance au groupe et la solidarité.

Les activités en question offrent le contexte et la structure des expériences collectives qui permettent de fonctionner dans les limites de ses propres acquis et capacités (aussi bien ceux de l'animateur que ceux des jeunes apprenants). Si elles sont intelligemment menées, ces activités sont un moyen efficace d'apprendre dans un cadre organisé autour d'objectifs prédéterminés.

L'animation

Dans cet ouvrage, nous avons choisi d'appeler «animateurs» tous ceux qui élaborent, présentent et coordonnent les activités. L'animateur permet à chaque participant de découvrir les connaissances que celui-ci a déjà acquises, l'encourage à développer son savoir et à explorer son potentiel personnel. L'animation consiste à créer les conditions de l'apprentissage, de l'expérimentation, de l'analyse et du développement. L'animateur partage, donne et reçoit tout à la fois. Il ne s'agit pas d'une personne se situant au-dessus des autres, d'un «expert» quelconque, qui ne ferait que transmettre un savoir et des compétences. Dans l'expérience de partage en question, chacun apprend et se développe – l'animateur comme les participants.

Pour devenir un animateur de jeunesse et travailler dans cette ambiance d'égalité et de réciprocité, les conditions diffèrent dans les divers pays européens, voire à l'intérieur de chaque pays. Dans le cadre du système éducatif formel, on note des différences en termes d'objectifs généraux et de philosophie éducative, de méthodes pédagogiques et de programmes. Mais, et malgré quelques exceptions, il est rare que les élèves aient la possibilité de décider du contenu du programme officiel, ou encore que les enseignants puissent jouer un véritable rôle d'animateurs. Dans le secteur non-formel, on peut également constater de grandes divergences non seulement au plan des objectifs et de la philosophie des différents établissements ou organisations, mais aussi en termes d'activités proposées et de possibilités offertes. Toutes ces différences sont observables aussi bien d'un pays à l'autre qu'à l'intérieur d'un même pays.

De plus, nous opérons tous dans le cadre des normes éducatives et sociales de nos sociétés. On peut facilement négliger, voire oublier totalement notre propre ethnocentrisme et, de ce fait, considérer comme tout à fait normale notre approche des élèves. C'est pourquoi, pour développer

vos capacités d'animation d'un groupe, il pourra vous être utile de réfléchir ici à vos propres méthodes et pratiques d'enseignement.

Modes de pensée, d'apprentissage et d'enseignement/de formation

Chacun de nous est un individu, avec sa propre manière de penser et d'apprendre. Certes, nous pouvons mélanger les styles, mais chacun d'entre nous a tout de même son mode de pensée privilégié pour représenter le monde extérieur, ainsi qu'une manière privilégiée d'apprendre. Nous autres éducateurs et animateurs devons en être conscients et avoir recours à toute une palette méthodologique en vue de susciter les dons et les intérêts particuliers des jeunes auxquels nous nous adressons.

Il faut donc bien comprendre que les différents modes indiqués ci-après sont nos styles de prédilection; nous empruntons tous des éléments à chaque modèle en question, mais chacun d'entre nous a tout de même son style préféré. Pour une analyse plus approfondie de ce domaine, prière de se reporter aux travaux de David Kolb, indiqués dans la bibliographie en fin de chapitre.

? Parmi tous les styles cités ci-dessous, lesquels ont votre préférence?

Abrégé des modes de pensée

- Les personnes ayant une forme d'esprit *visuelle* se représentent le monde en images; elles diront par exemple «Je vois ce que vous voulez dire».
- Les personnes à tendance plutôt *auditive* se rappelleront davantage les sons et les phrases orales; elles diront par exemple «ça sonne bien».
- Les personnes plus «*kinesthésiques*» se rappelleront les choses davantage à travers des sensations, à la fois physiques et affectives. Elles diront pour leur part «J'aime bien cette idée… allons-y!».

Abrégé des modes d'apprentissage

- Les *actifs* tirent le meilleur parti, en termes d'apprentissage, d'activités ouvrant sur de nouvelles expériences, de nouvelles problématiques et de nouvelles possibilités. Ils enrichissent leur savoir par le biais du jeu, du travail en équipe et des jeux de rôles. Ils apprécient les défis qui exigent d'eux de faire un grand saut dans l'inconnu. Ces «actifs» rejettent l'apprentissage passif, le travail solitaire (par exemple, la lecture, l'écriture et la réflexion isolée) et les analyses trop détaillées.
- Les *réflexifs* tirent le meilleur parti de leur apprentissage si on leur permet de réfléchir aux activités en question. Ils aiment effectuer des recherches approfondies, analyser les faits et ce qu'ils ont appris. Ils détestent être propulsés sous les projecteurs, manquer de données pour établir des conclusions, devoir prendre des raccourcis ou encore effectuer un travail superficiel.
- Les *théoriciens* ont un meilleur rapport à l'apprentissage si ce qu'ils apprennent fait partie d'un système, d'un modèle, d'un concept général ou d'une théorie. Ils apprécient les situations structurées, les objectifs précis et les idées et concepts qu'ils jugent intéressants. En revanche, ils n'aiment pas forcément devoir participer à des situations faisant appel à leurs émotions ou à leurs sensations.
- Les *pragmatiques* tirent le meilleur parti de leur apprentissage si les activités proposées ont un lien évident avec la réalité et qu'ils sont en mesure de mettre en pratique les connaissances acquises. Ces personnes rejettent donc tout savoir éloigné des réalités, et tout apprentissage «purement théorique et fondé sur de grands principes généraux».

Ils n'aiment pas non plus avoir l'impression de «tourner en rond» et de mettre très longtemps à obtenir des résultats.

Les modes d'enseignement/de formation

Chacun a son propre mode et ses propres approches d'enseignement et de formation. En fait, l'approche adoptée par l'animateur va dépendre de ses valeurs personnelles, de ses convictions et de ses idées, de sa personnalité, de son expérience en tant que formateur et apprenant, et de son assurance personnelle face aux jeunes et aux questions liées aux droits de l'homme.

Théorie X. Les enseignants/formateurs qui pensent que les gens:	**Théorie Y. Les enseignants /formateurs qui pensent que les gens:**
sont fondamentalement paresseux,	veulent apprendre et s'orienter
non désireux d'apprendre et irresponsables	par eux-mêmes
doivent être contraints	sont créatifs
doivent être soumis à une certaine discipline	souhaitent être consultés
veulent être dirigés	souhaitent avoir des responsabilités

Le formateur est le seul responsable et fait de rigidité dans son organisation.	Le formateur souhaite la participation et fait preuve preuve de souplesse dans son organisation.
Le formateur «déballe» son cours.	Le formateur dirige, mais recherche un consensus avec les apprenants.
Une discipline/structure est imposée.	La discipline/l'organisation se décident en accord avec les apprenants.
Les apprenants reçoivent un enseignement; un expert leur transmet un savoir.	Les élèves prennent en charge leur propre apprentissage.
Le formateur a réponse à toutes les questions; opinions ou les solutions des autres sont mauvaises.	Les apprenants sont encouragés à avoir des les opinions personnelles et à trouver des bonnes ou solutions par eux-mêmes.

En matière de formation, ce sont là de toute évidence deux styles diamétralement opposés. Il est clair que c'est la «Théorie Y» qui correspond au processus d'éducation aux droits de l'homme. En effet, cette éducation vise à développer les valeurs de respect, d'égalité, de coopération et de démocratie. Et ces valeurs ne peuvent être défendues que dans le cadre d'un processus fondé lui-même sur le respect des principes en question.

? **Réfléchissez à votre propre expérience. Qu'avez-vous ressenti en ayant affaire à l'une ou l'autre de ces deux catégories extrêmes de formateurs?**

Utilisation de Repères dans des contextes éducatifs formels et non-formels

L'approche éducative et le style d'activités proposées par ce manuel vont probablement apparaître plus adaptés au secteur éducatif non-formel. En effet, dans ce secteur, les programmes sont généralement plus ouverts et visent davantage l'épanouissement personnel et social de chaque jeune. De plus, la base même des programmes non-formels est formée des intérêts des jeunes. Cette approche permet une plus grande participation et une plus grande souplesse, et offre aux jeunes la possibilité de s'engager de manière concrète dans la défense des droits de l'homme.

Dans ce contexte, le point de départ de l'animateur peut être un événement survenu dans son environnement géographique immédiat, ou encore une émission de télévision. Une excellente manière d'animer le groupe et de susciter un intérêt pour les droits de l'homme est, par exemple, la projection d'un film ou d'une cassette vidéo. A cet égard, il existe un excellent guide en matière de cinéma: «L'Europe à l'écran: le cinéma et l'enseignement de l'histoire», de Dominique Chancel (Conseil de l'Europe, janvier 2001). Pour susciter un débat spontané, on peut également utiliser des affiches ou des illustrations, ou encore organiser une soirée musicale avec des chansons défendant l'idée de liberté. Puis on pourra poursuivre par l'une des activités de ce manuel sur les droits de l'homme en général, comme par exemple «Quelle est votre position?» (page 235), ou encore «Mimez-le» (page 203).

Au contraire, le secteur éducatif formel est souvent contraint de respecter le principe de la transmission aux élèves et aux étudiants d'un savoir agréé, qui est également la base de contrôles et d'examens. L'épanouissement personnel et social de l'élève, dont l'importance n'est pas ignorée, n'est pourtant pas l'axe principal – contrairement à l'acquisition du savoir en question, censé préparer à la vie active ou à des études supérieures. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que la plupart des activités proposées par le présent ouvrage ne soient pas adaptées aux programmes des différents établissements scolaires en Europe. En fait, bon nombre des activités en question ont été conçues pour pouvoir être réalisées en classe.

La résolution des problèmes et des conflits, base de l'éducation aux droits de l'homme

Les questions liées aux droits de l'homme sont souvent polémiques du fait de l'existence de différents systèmes de valeurs, et de visions différentes de la notion de droits et de devoirs. Notre approche éducative est précisément fondée sur ces différences, qui prennent souvent la forme de conflits idéologiques.

Deux des objectifs importants de l'éducation aux droits de l'homme sont, d'une part, de doter les jeunes de capacités d'analyse de points de vue différents sur un sujet donné (ce qui ne signifie pas forcément qu'il faille amener les élèves à approuver les opinions en question) et, d'autre part, d'aider les apprenants à trouver en eux des moyens de régler les conflits à l'amiable.

Le présent ouvrage et les activités qu'il propose sont fondés sur l'idée que les conflits d'opinion peuvent être exploités de manière constructive dans le cadre d'un processus d'apprentissage, à condition que l'animateur du groupe ait lui-même suffisamment d'assurance pour aborder ces conflits éventuels. Comme c'est souvent le cas en ce qui concerne les activités éducatives non-formelles, il ne s'agit pas tant de parvenir à un consensus général des apprenants sur tel ou tel sujet que de tirer parti du processus lui-même (par l'écoute des autres, par le fait de s'exprimer soi-même, par le respect d'opinions différentes, etc.).

Ainsi, l'activité baptisée «Ne trichez pas!» (page 206) vise très spécifiquement à faire naître, chez l'apprenant, des capacités de résolution des conflits.

Questions fréquentes au sujet de l'éducation aux droits de l'homme

Les réponses que nous apportons ci-après sont assez brèves; mais nous espérons qu'elles éclaireront tout de même les personnes qui ont commencé à intégrer l'éducation aux droits de l'homme à leur travail et qui se posent certaines des questions suivantes.

? Ne faut-il pas initier les jeunes au sens des responsabilités plutôt qu'à la défense des droits?

Réponse: Le présent ouvrage souligne aussi bien les devoirs que les droits. Les activités proposées visent à montrer que la frontière entre ses propres droits et ceux des autres est fragile et que chacun a le devoir de respecter les droits d'autrui.

? Que se passe-t-il si un apprenant pose une question à laquelle je ne sais pas répondre?

Réponse: Personne ne peut avoir réponse à toutes les questions! Vous pouvez parfaitement expliquer que vous ne connaissez pas tel ou tel aspect en particulier et en profiter pour impliquer tous les participants dans la recherche d'informations et de réponses. Vous devez systématiquement envisager de retourner la question à l'auditoire en lui demandant: «Et vous, qu'en pensez-vous?».

Il faut également se rappeler que rares sont les réponses simples aux problèmes liés aux droits de l'homme. On ne peut par «oui» ou «non» à des questions éthiques aussi complexes. Et, d'un point de vue pédagogique, il est tout aussi important de poser la question que de trouver la réponse. En exposant des problèmes complexes et en incitant les jeunes à y réfléchir, nous permettons à ces derniers d'acquérir des connaissances et des compétences et d'adopter des points de vue ou des comportements qui les aideront à faire face à ce type de problèmes ultérieurement, dans leur vie d'adultes.

? Que faire si l'on ne dispose pas d'une photocopieuse, par exemple, ou de suffisamment de matériel en général?

Réponse: Bon nombre d'activités proposées par le manuel ont été conçues de telle sorte que l'on n'ait pas besoin d'un matériel coûteux – du style photocopieuse, par exemple. Cependant, certaines activités exigent que l'on soit à même de reproduire certains éléments à l'usage du groupe, comme des copies de fiches destinées aux jeux de rôles ou purement informatives. On pourra alors effectuer ces copies avec du papier carbone. Il faut faire preuve de créativité et imaginer des solutions adéquates.

? Est-ce que les parents, les directeurs d'établissements scolaires et les animateurs de groupes ne risquent pas de s'opposer à l'enseignement des droits de l'homme, en qualifiant celui-ci de «propagande politique» pouvant inciter à la rébellion?

Réponse: L'éducation aux droits de l'homme engendre des citoyens capables de participer à la vie sociale et au développement de leur pays. A cet égard, il importe de faire la distinction entre, d'une part, l'acquisition de capacités de participation et, de l'autre, la politique partisane. Par le débat et la participation, l'éducation aux droits de l'homme favorise, chez les jeunes, le développement d'un esprit critique et d'investigation, et les encourage à adopter un comportement rationnel. A cet égard, l'éducation aux droits de l'homme est bien sûr également liée à l'instruction civique et politique; elle permet aux jeunes de faire le lien entre les droits de l'homme, les problèmes sociaux, les problèmes éducatifs et la politique en général. Au bout du compte, il se peut que les jeunes finissent par s'engager dans des organisations politiques à l'échelon local ou dans des partis nationaux – du fait même de leurs droits à la participation à la vie politique, à la liberté d'opinion, d'association et d'expression. Mais cela doit relever purement et simplement de leur libre arbitre.

? N'est-ce pas à l'Etat ou au gouvernement d'un pays qu'il incombe de créer les conditions d'un apprentissage des droits de l'homme?

Réponse: Les Etats membres des Nations Unies ont l'obligation de promouvoir l'éducation aux droits de l'homme dans toutes les sphères éducatives, c'est-à-dire aussi bien dans le cadre du système éducatif officiel, que dans des structures non-formelles et informelles. En dépit de cette obligation, bon nombre de pays n'ont guère œuvré à la promotion de l'éducation aux droits de l'homme et à son intégration dans les programmes scolaires. Aussi les animateurs de jeunesse et les organisations non gouvernementales peuvent-elles contribuer considérablement au développement de cette éducation à l'école et dans le cadre d'autres programmes éducatifs – et ce, par un travail de collaboration avec les établissements ou structures en question. Les éducateurs et les ONG peuvent également faire pression sur le gouvernement de leur pays pour que celui-ci respecte ses obligations dans ce domaine.

? Et si je ne constate aucune violation des droits de l'homme dans mon pays?

En fait, l'éducation aux droits de l'homme ne concerne pas que les cas de violation. Elle consiste avant tout à faire comprendre que les droits de l'homme sont un atout universel, commun à toute l'humanité, et à faire prendre conscience de la nécessité de protéger ces droits. En outre, aucun pays ne peut prétendre qu'il n'y a pas, sur son territoire, de violations des droits de l'homme. On peut facilement analyser la réalité de son pays en observant l'environnement social ou la collectivité immédiate. Quels en sont les exclus? Quels sont ceux qui vivent dans des conditions d'extrême pauvreté? Y a-t-il des enfants qui ne bénéficient pas de leurs droits élémentaires? Une autre approche consiste à déterminer la place de votre pays dans le «concert» des violations des droits de l'homme ou, au contraire, de la promotion de ces derniers – c'est-à-dire par rapport à d'autres pays (cette question se pose, par exemple, en matière d'environnement planétaire et de droit au développement, de vente d'armes, de pauvreté à l'échelon mondial, etc.).

Conseils aux utilisateurs du manuel

Ce manuel et les activités qu'il propose peuvent s'adapter au travail scolaire, en classe, à des situations extrascolaires, des cycles de formation ou de séminaires, des camps de vacances ou des ateliers de travail, ou encore des clubs de jeunes ou des groupes de jeunes. L'ensemble proposé est également valable même si vous opérez essentiellement auprès d'adultes.

Comment choisir une activité

Choisissez en principe une activité adaptée à votre niveau et à celui de votre groupe, ainsi qu'au temps dont vous disposez. Imprégnez-vous bien du contenu de l'activité en question, en relisant à deux fois ce qui est proposé, et efforcez-vous d'imaginer les réactions de votre groupe ou certains des propos que les membres du groupe pourront tenir à cet égard. Assurez-vous d'avoir réuni les matériels nécessaires. Vérifiez également que vous disposez de suffisamment d'espace, notamment si les apprenants doivent se répartir en petits groupes de travail.

Nous nous permettons de souligner de nouveau que les directives données dans le cas de chaque activité ne sont que des conseils d'orientation. Vous avez donc toute liberté d'adapter le matériel proposé à vos besoins propres. Car, de toute évidence, il est impossible de concevoir des activités pouvant correspondre à toutes les situations existant en Europe. Nous vous demandons donc d'adapter ces activités. Vous pourrez, par exemple, vous fonder sur le principe de base de telle activité, et utiliser la ou les méthodes proposées par telle autre.

Chaque activité se présente sous une forme standard. Les symboles graphiques et les intitulés doivent vous permettre d'en avoir une vision globale.

Explication des symboles graphiques et des intitulés des activités

Niveau de complexité	Sont désignés, de 1 à 4, les différents niveaux de compétences nécessaires à la participation au groupe et/ou le degré de préparation nécessaire.
Thèmes	Les grands thèmes traités dans le cadre de l'activité en question: par exemple, la pauvreté, l'environnement, la paix et la violence, l'égalité entre les sexes, etc.
Aperçu	Brève présentation de la nature de l'activité concernée et des problèmes abordés.
Droits corrélés	Les droits dont il est question dans le cadre de l'activité: par exemple, le droit à la vie ou encore la liberté d'expression.
Taille du groupe	Nombre de personnes nécessaire pour pouvoir réaliser l'activité en question.
Durée	Le temps (en minutes) nécessaire à la réalisation complète de l'activité, y compris les débats. Si, à la rubrique «Taille du groupe», il a été indiqué «indifférente», la durée est estimée sur la base de 15 participants.
Objectifs	Il s'agit des objectifs de l'apprentissage des droits de l'homme en termes de connaissances, de compétences, de comportements et de valeurs.
Matériels	Liste des équipements nécessaires à la réalisation de l'activité.
Préparation	Liste des tâches que l'animateur doit accomplir avant le début de l'activité.
Instructions	Ensemble de «directives» en vue de gérer l'activité.
Compte rendu	Enoncés pouvant aider l'animateur à conduire la phase de et évaluation compte rendu et d'évaluation de l'activité (phases 2-4 du cycle d'apprentissage, voir page 46)
Conseils pour l'animateur	Lignes directrices. Eléments à connaître. Où trouver des informations complémentaires.
Variantes	Suggestions pour l'éventuelle adaptation de l'activité à des situations différentes.
Suggestions	Idées pour la suite des opérations. Liens avec d'autres de suivi activités.
Idées d'action	Idées de mesures concrètes à prendre pour la suite de l'activité.
Dates clés	Dates d'anniversaire et/ou de commémoration des droits de l'homme.
Informations	Information de base supplémentaire concernant précisément supplémentaires l'activité en question.
Documents	Cartes de rôle, exposé des actions à engager, bibliographie complémentaire, fiches pour les débats, etc.

Niveaux de complexité

Les diverses activités proposées sont classées selon une échelle de 1 à 4 indiquant les différents niveaux de compétence globalement nécessaires à la participation à ce type d'apprentissage par expérience, ainsi que l'importance du travail de préparation requis. D'une manière générale, ces deux facteurs vont de pair; autrement dit, les activités de niveau 1 demandent très peu de préparation, tandis que celles de niveau 4 en exigent beaucoup plus.

- **Le Niveau 1**. Il s'agit d'activités brèves et simples, essentiellement utiles en guise de point de départ. Les activités permettant de mobiliser les énergies et de «rompre la glace» entre les participants en font partie. Dans l'ensemble, ce type d'activités reste très utile pour rapprocher les participants et faire en sorte qu'ils communiquent entre eux.

- **Le Niveau 2**. Il s'agit là encore d'activités assez simples, visant à susciter un intérêt pour un sujet donné. Elles n'exigent pas de connaissance préalable des questions des droits de l'homme, ni de capacités très développées pour le travail individuel ou en groupe. Bon nombre d'activités se situant à ce niveau entendent permettre à chacun d'acquérir des capacités à la communication et au travail en groupe, mais aussi éveiller un intérêt général pour les droits de l'homme.
- **Le Niveau 3**. Il s'agit d'activités demandant davantage de temps, destinées à développer beaucoup plus profondément la compréhension et la capacité d'analyse d'un thème donné. Ces activités exigent un niveau de compétence plus élevé pour la participation aux débats et le travail en groupe.
- **Le Niveau 4**. Il s'agit, là encore, d'activités s'échelonnant sur un temps plus long, exigeant de bonnes compétences pour le travail en groupe et le débat, une concentration et une coopération des participants, et un temps de préparation plus long. Ces activités sont également plus «globales», dans la mesure où elles permettent en principe une compréhension plus large et plus approfondie des questions abordées.

Les liens d'ensemble

Les activités proposées par le manuel visent à permettre une exploration du domaine des droits de l'homme et des liens pouvant exister entre ces droits et quelques thèmes d'ensemble. C'est ainsi que trois thèmes sont mentionnés dans l'exposé de chaque activité. Ces thèmes sont les suivants:

1. L'éducation

2. L'égalité entre les sexes

3. L'environnement

4. La citoyenneté

5. La démocratie

6. La discrimination et la xénophobie

7. La mondialisation

8. La paix et la violence

9. La pauvreté

10. La santé

11. La sécurité humaine

12. Le sport

13. Les droits de l'enfant

14. Les droits de l'homme en général

15. Les droits sociaux

16. Les médias

Conseils d'animation

Dans cet ouvrage, nous parlons d'»animateurs» pour désigner tous ceux (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux auprès des jeunes, éducateurs pairs, jeunes bénévoles – et autres catégories) qui assurent la coordination et la gestion des activités. Ce type de terminologie vise à souligner que l'éducation aux droits de l'homme exige une approche démocratique et participative.

Notre idée de base est que toutes ces personnes «animent» des groupes de jeunes – par exemple en classe, dans le cadre d'un club de jeunes, d'un cycle de formation, d'un camp de jeunesse ou encore d'un séminaire.

Le travail en groupe

Il y a travail de groupe lorsqu'on réunit des personnes qui doivent associer leurs différents talents et capacités individuels, et se servir de leurs énergies mutuelles pour réaliser une mission donnée. Le travail en groupe:

- *responsabilise*. Lorsqu'on a le sentiment d'être maître de ses actes, on s'investit personnellement pour atteindre le but fixé et être sûr d'obtenir de bons résultats.
- *développe les capacités de communication*. Les individus comprennent assez rapidement qu'ils obtiendront de meilleurs résultats en coopérant pour atteindre un objectif commun – plutôt que par la compétition.
- *implique le développement d'aptitudes au consensus.* On se rend compte assez rapidement également que la meilleure façon de prendre des décisions est d'envisager l'ensemble de l'information disponible et de s'efforcer de trouver une solution satisfaisante pour tous. Toute personne se sentant exclue du processus décisionnel est susceptible de saboter le travail du groupe et de ne pas respecter les décisions prises par le reste du groupe.

Techniques de travail en groupe

Le Chapitre 2 du manuel fait référence à des techniques telles que le «brassage d'idées» ou encore le «jeu de rôle». On trouvera, dans les quelques notes ci-après, une explication de ces concepts et quelques suggestions d'ordre général sur le maniement des techniques en question.
Il faut noter d'emblée que, pour donner de bons résultats, tout travail en groupe doit se voir fixer une mission précise. En d'autres termes, il s'agit de poser très clairement les données du problème à traiter et de tenter d'y trouver des solutions.

Le brassage d'idées

C'est une méthode qui vise à introduire un thème nouveau, à encourager la créativité des participants et à faire naître un maximum d'idées dans de très brefs délais. On peut utiliser cette technique pour résoudre un problème précis ou simplement pour répondre à telle ou telle question.

Instructions:

- Déterminez le problème auquel tout le monde va réfléchir et résumez-le sous forme d'une seule question à choix multiples.
- Ecrivez l'intitulé de la question de manière visible pour tous les participants.
- Demandez à chacun d'apporter ses idées personnelles et d'écrire celles-ci en un endroit visible de tous, par exemple un tableau de papier. Les idées en question doivent être formulées en un seul mot ou par une phrase très courte.

- Mettez un terme au processus lorsque les idées ont cessé de «jaillir».
- Analysez les différentes idées proposées, en demandant à chacun de les commenter.

Prenez également en compte les points suivants:

- Il convient d'écrire TOUTES les nouvelles idées suggérées. Car il est fréquent que les idées en apparence les plus folles soient aussi les plus intéressantes et les plus utiles!
- Nul ne doit commenter ou juger les idées avant la fin du processus, et l'on ne doit pas reprendre une idée déjà formulée.
- Encouragez la participation de tous.
- N'apportez vous-même des idées que pour encourager le groupe.
- Si telle ou telle proposition n'est pas claire, demandez à son auteur de la préciser.

L'affichage mural

C'est une autre technique de brassage d'idées. Les participants notent leur idée sur un morceau de papier (par exemple un «post-it»), qu'ils collent sur un mur. Cette méthode a pour avantage de permettre à chacun de s'isoler un instant et de réfléchir tranquillement, avant d'être éventuellement influencé par les idées des camarades. Puis, les «bouts de papier» peuvent être déplacés et repositionnés dans le but de regrouper les idées par famille.

Le débat

Le débat est, pour l'animateur et les participants, un excellent moyen de découvrir le point de vue de chacun sur telle ou telle question. Cela revêt une importance toute particulière dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme, car les apprenants ne doivent pas seulement emmagasiner des connaissances, mais également explorer et analyser les problèmes par eux-mêmes. On peut utilement organiser un débat à partir de l'actualité, d'affiches ou encore d'études de cas. Commencez toujours par poser aux participants la question suivante: «Que pensez-vous de…?».

Les discussions en petits groupes

C'est là une technique utile si aucune idée valable ne ressort d'un débat général. Il s'agit donc de demander aux apprenants d'envisager le problème par petits groupes, pendant une minute ou deux, puis de présenter leurs idées à l'ensemble du groupe. On constatera rapidement un «bouillonnement» d'idées ici et là!

Le travail en groupes restreints

Ce type de procédé est l'opposé du travail collectif, engageant l'ensemble du groupe. C'est une technique qui permet d'encourager la participation de chacun et qui contribue au développement du travail en équipe et de la coopération. La taille de ces groupes restreints dépendra de facteurs pratiques tels que le nombre total de participants et l'espace global dont vous disposez. Un petit groupe peut ne réunir que deux ou trois personnes, mais l'effectif idéal est de six à huit personnes. Chaque groupe restreint pourra travailler d'un quart d'heure à une journée entière, en fonction de la mission fixée.

On obtiendra rarement des résultats positifs en demandant simplement aux participants de «discuter du problème donné». Quel que soit le problème à traiter, il est essentiel d'en définir clairement les données et de préciser l'objectif à atteindre – avec la nécessité, pour les participants, de revenir vers l'ensemble du groupe pour l'informer de leurs idées. Il s'agit, en somme, de poser

en termes précis un problème à résoudre ou une simple question à laquelle les participants doivent apporter une réponse.

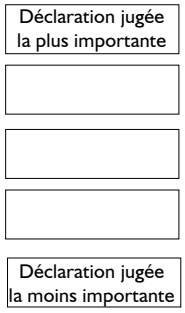
Le classement par ordre d'importance

C'est une technique particulièrement utile si l'on souhaite fournir une information spécifique ou susciter un débat par petits groupes.

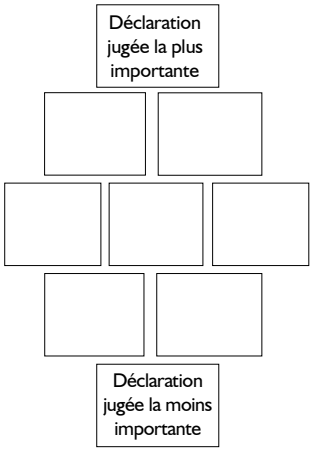
Chaque groupe doit donner son avis sur différentes affirmations et les classer par ordre d'importance, sous forme d'échelle ou de figure graphique morcelée à la façon d'un diamant. Dans le classement par échelle, la déclaration jugée la plus importante est placée au sommet, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'au bas de l'échelle.

Pour la hiérarchisation «en diamant», les participants conviennent de ce qui leur semble être la déclaration la plus importante et la placent tout en haut; puis suivent, sur le même plan, deux, puis trois déclarations – et ainsi de suite, toujours par ordre d'importance, comme l'indique le graphique ci-dessous. Etant donné que, d'une manière générale, il est difficile d'établir une hiérarchie très tranchée entre différents énoncés, ce classement est souvent la méthode la plus appropriée. Il s'agit d'une méthode moins rigide, donc plus acceptable pour les participants. Elle offre également davantage de possibilités de consensus. Une variante de cette méthode consiste à rédiger huit affirmations et à laisser une «fiche vierge» dont les participants détermineront librement le contenu.

Hiérarchisation «en échelle»



Hiérarchisation «en diamant»



Les jeux de rôle

Un jeu de rôle est un court psychodrame joué par les participants. Ce jeu repose essentiellement sur l'improvisation, même si chacun fait appel à sa propre expérience pour «interpréter son rôle». Le jeu de rôle vise à mettre en lumière un type de situation ou d'événements peu connu des participants. Cela permet en principe de mieux comprendre la situation à l'étude et de faire naître une empathie vis-à-vis de ceux qui vivent cette situation.

- Le jeu de rôle diffère de la «simulation» qui est également une saynète, mais préalablement scénarisée; autrement dit, la simulation ne comporte pas autant d'improvisation.
- L'intérêt majeur du jeu de rôle est d'être un décalque de la vie réelle. A l'instar de la vie, ce procédé soulève des questions auxquelles on ne peut répondre de manière simpliste - par exemple, le fait de déterminer si le comportement de tel ou tel personnage est bon ou mauvais. Pour une analyse encore plus approfondie, une excellente technique est d'échanger les rôles.

Les jeux de rôle doivent être maniés avec délicatesse. En premier lieu, il est essentiel que les participants disposent d'un peu de temps, en fin de jeu, pour «sortir de leur rôle». Deuxièmement, chacun se doit de respecter les sentiments des autres et la structure sociale du groupe. Pour prendre un exemple concret, un jeu de rôle relatif à des personnes handicapées doit tenir compte du fait que certains participants peuvent être eux-mêmes handicapés (leur handicap n'étant pas forcément visible) ou avoir des parents ou des amis proches handicapés. Il faut donc veiller à ne pas blesser ces personnes, à ne pas les contraindre à s'exposer ou encore, à ne pas les marginaliser. Au cas où une erreur de ce type est commise, il ne faut pas hésiter à prendre la chose au sérieux (par exemple en présentant des excuses, en transformant l'incident en exemple instructif, etc.). D'autre part, il faut aussi avoir à l'esprit les stéréotypes possibles. En effet, les jeux de rôle révèlent souvent l'idée que chacun se fait des autres et mettent en scène le «talent» de chacun pour jouer le rôle d'un autre ou imiter son voisin. C'est ce qui fait, d'ailleurs, le charme de ce type d'activité! Par conséquent, il pourra être utile, dans la phase de compte rendu et d'analyse de l'activité, de poser aux participants la question suivante: «Pensez-vous que les personnes dont vous avez joué le rôle ressemblent

vraiment à cela?». Il y a toujours une vertu pédagogique dans le fait de sensibiliser chacun à la nécessité constante d'une analyse critique de toute situation ou information. On pourra, par exemple, demander aux participants la source des informations ayant servi de base à leur «interprétation» du personnage.

Les simulations

La simulation peut être considérée comme un jeu de rôle «élargi», impliquant l'ensemble du groupe. C'est une technique qui permet à chacun de vivre des situations audacieuses en toute sécurité. Le processus de simulation exige souvent un certain investissement affectif, ce qui en fait un instrument très puissant. Dans ce cadre, les participants apprennent non seulement par l'esprit et le corps, mais aussi par le biais du cœur.

Le compte rendu et l'analyse revêtent une importance toute particulière après l'exercice de simulation. Les «acteurs» doivent pouvoir analyser leurs sentiments, les raisons de leurs actes, les éléments qui leur apparaissent comme des injustices et le degré d'acceptabilité des décisions prises. Les participants doivent pouvoir également établir des parallèles entre ce qu'ils ont vécu pendant la simulation et les situations de la vie réelle dans le monde entier.

La dimension iconographique: photos, dessins animés, dessins, collages

On dit souvent qu'une image vaut des milliers de mots. L'image est en effet un puissant moyen d'information et un instrument tout aussi fort pour susciter l'intérêt des gens. Il ne faut pas oublier non plus que le dessin est un moyen d'expression et de communication important, non seulement pour ceux qui préfèrent s'exprimer par le visuel, mais aussi pour tous ceux qui ne sont pas particulièrement doués pour l'expression verbale. Des idées d'activités fondées sur l'image et le dessin sont proposées dans le cadre des «Jeux d'images», en page 108.

Conseils en vue de l'élaboration d'archives iconographiques

- L'image est un instrument qui a tellement de facettes qu'il est bon, par exemple, que les animateurs constituent leur propre collection. Les sources sont nombreuses: journaux, magazines, affiches, brochures de voyage, cartes postales ou encore cartes de vœux.
- On pourra effectuer un petit travail de mise en valeur, en plaçant ces images sur un support renforcé (du carton, par exemple) et en les recouvrant d'un film plastique adhésif et transparent (généralement utilisé pour protéger les livres) – ce qui donnera aux images une plus grande durée de vie et les rendra plus agréables et faciles à utiliser. Ce type de collection sera encore plus homogène si ces cartes ont toutes la même taille. L'idéal est le format A4; mais le format A5 peut également convenir et avoir quasiment les mêmes vertus pratiques.
- Dans ce contexte, il est bon, également, d'inscrire un numéro de référence au dos de chaque carte illustrée et de consigner aussi la source de l'image en question, son intitulé d'origine et toute information utile. De cette manière, l'apprenant ne verra que l'illustration en question et ne sera distrait par aucun autre élément.
- La base de la sélection des illustrations devrait être la recherche de la diversité. A cet égard, prenez en considération chacun des deux sexes, les différentes ethnies, l'existence de personnes handicapées, l'âge, les nationalités et les différentes cultures, y compris ce que l'on appelle les «sous-cultures». Efforcez-vous de choisir des images représentatives aussi bien du Nord que du Sud, des pays occidentaux que des pays orientaux, de divers environnements et cultures. Songez également à l'impact particulier que peut avoir une image en termes de dimension et de couleurs. En effet, ces facteurs peuvent affecter la perception des images en question; par

conséquent, veillez à proposer un ensemble visuel raisonnablement homogène.

Films, vidéocassettes et pièces radiophoniques

Le cinéma, la vidéo et la radio (notamment les saynètes radiophoniques) peuvent être également de puissants instruments au service de l'éducation aux droits de l'homme; ce sont aussi des vecteurs très populaires auprès des jeunes. Après la projection d'un film, un débat est un bon point de départ pour un travail plus approfondi. Il s'agit avant tout de susciter les réactions des participants, de leur demander s'ils jugent que le film en question reflète bien la réalité, si les personnages de la fiction leur semblent également réalistes, si le travail du metteur en scène est honnête par rapport au propos du film ou si, au contraire, il défend essentiellement un point de vue politique ou moral très particulier.

La presse écrite, la radio, la télévision et Internet

Les médias offrent toujours d'excellents supports de débat. Il est toujours intéressant d'analyser le contenu de certains articles ou émissions, leur «angle» et, éventuellement, leurs partis pris et les «clichés» qu'ils peuvent véhiculer.

La réalisation concrète de photos et de films

La nouvelle technologie des caméras numériques et celle des appareils photos «jetables» font qu'aujourd'hui tout le monde peut être cinéaste ou photographe. Les photos et les films que réalisent les jeunes reflètent très précisément leurs points de vue et comportements, et constituent un excellent matériel de travail. La «lettre vidéo» est un moyen d'aller au-delà des cloisonnements et des préjugés. Elle permet à tous ceux qui n'osent pas s'adresser directement à l'autre de «dialoguer» et d'échanger avec les autres des informations sur leur mode de vie et leurs convictions.

Conseils généraux pour la gestion des activités

La «co-animation»

Dans la mesure du possible, co-animez le groupe avec un collègue. Il y a à cela des avantages pratiques, dans la mesure où deux personnes valent mieux qu'une pour soutenir les travaux en petits groupes et répondre aux besoins individuels des participants. Avec deux animateurs à la barre, il est plus facile de garder le rythme ou de le modifier, afin de maintenir l'intérêt et l'éveil des participants. Deux animateurs travaillant ensemble peuvent se soutenir en cas d'imprévu. Il est également plus satisfaisant de procéder à une analyse ou à un bilan avec un confrère que seul. Et il y a mieux encore que le «tandem» d'animateurs: nous voulons parler d'une véritable équipe, chargée de l'ensemble des activités, éventuellement avec la participation de jeunes apprenants du groupe, dans la phase de préparation.

La gestion du temps

Organisez-vous de façon très méticuleuse en vous efforçant notamment de ne pas surcharger l'emploi du temps. Si l'activité entreprise exige davantage de temps que prévu, efforcez-vous de l'abréger, de manière à réserver suffisamment de temps au débat (voir les observations sur le cycle d'apprentissage, en page 46). Si, en revanche, vous constatez que vous disposez d'un surplus de temps, ne jouez pas les «prolongations» en faisant traîner le débat, par exemple. Décidez plutôt de faire une pause ou de passer à une activité plus brève et plus rapide, afin de détendre l'atmosphère.

Créez une atmosphère sécurisante

Les participants doivent se sentir libres d'explorer et de découvrir, de réagir mutuellement et de faire des échanges entre eux. Aussi importe-t-il que l'animateur se montre sincère, amical, encourageant et drôle. Il ne doit pas «jargonner» ou utiliser un langage incompréhensible pour les participants.

Fixez des règles de base

Il importe que chaque membre du groupe comprenne bien les règles essentielles du processus participatif par lequel ils vivent des expériences directes. Ainsi, chacun doit pouvoir assumer une certaine part de responsabilité dans le déroulement de l'activité; chacun doit pouvoir être écouté, s'exprimer et participer. Nul ne doit se sentir contraint de tenir des propos non sincères. Ces règles de base peuvent être discutées, puis faire l'objet d'un consensus au début du processus de travail au sein d'un groupe ou dans une classe.

Donnez des instructions claires et précises

Assurez-vous toujours que tous les participants ont bien compris vos instructions et qu'ils savent ce qu'ils doivent faire. A cet égard, la solution la plus simple est d'inviter les participants à poser des questions et, naturellement, de mettre par écrit les éléments les plus importants. Ne craignez pas les questions: celles-ci sont généralement très utiles et vous donnent (ainsi qu'à l'ensemble du groupe) l'occasion de clarifier les choses. L'absence de questions est parfois le signe d'une confusion générale («Je n'ai pas osé poser de question parce que tout le monde semblait avoir compris.»).

Favorisez le débat

Le débat est essentiel dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme. Veillez tout particulièrement à ce que chaque membre du groupe puisse y participer s'il le souhaite. Utilisez un vocabulaire – et un langage, en général – connu de l'ensemble du groupe, et efforcez-vous d'expliquer les termes qui ne sont pas familiers aux uns ou aux autres.

Invitez chacun à donner son opinion. Et veillez à équilibrer les dimensions mondiale et locale, afin que les participants puissent voir un lien direct entre la question abordée et leur vie quotidienne.

Compte rendu et évaluation

Donnez aux participants suffisamment de temps pour aller au terme de l'activité en question et, le cas échéant, sortir du rôle qu'ils ont joué avant d'en arriver au stade du débat. A l'issue de chaque activité, prenez le temps d'examiner ce que chacun a pu apprendre, et la manière dont il relie cet acquis à sa vie personnelle, à la collectivité et au monde en général. Car, sans ce type de réflexion, nul ne peut tirer vraiment parti de son expérience.

Pour ce processus d'analyse et d'évaluation, nous suggérons une séquence bien définie. Vous devrez demander aux participants:

- ce qui s'est produit au cours de l'activité, et comment ils l'ont ressenti;
- ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes;
- ce qu'ils ont appris sur les problèmes abordés dans le cadre de l'activité;
- de quelle manière ils peuvent approfondir et exploiter ce qu'ils ont appris.

Le bilan régulier

Il importe de passer en revue périodiquement le travail accompli et l'apprentissage en soi. Cela peut se faire soit lors d'une réunion en fin de journée, soit à l'issue de deux ou trois cours ou

sessions. Cependant, il se peut que les participants jugent cette phase de bilan assez ennuyeuse, surtout s'il y a déjà eu un débat important. Par conséquent, il faut se rappeler que ces bilans peuvent se faire autrement que par la discussion: on peut utiliser d'autres techniques, telles que l'expression corporelle, le dessin, la sculpture, etc.

Les co-animateurs doivent trouver le temps de se détendre et de «souffler» un peu, notamment afin d'examiner comment les choses se sont passées pour eux. Ils pourront analyser les points suivants:

- comment l'activité s'est déroulée de leur point de vue: préparation, emploi du temps, etc.
- ce que les participants ont appris, et s'ils ont atteint les objectifs de l'apprentissage;
- les résultats et, pour le groupe, la suite possible des événements à l'issue de l'activité;
- ce qu'ils ont appris eux-mêmes, en tant qu'animateurs, sur les thèmes abordés et sur l'animation d'un groupe en général.

Lorsque les choses ne se déroulent pas exactement comme prévu

Les activités se déroulent rarement comme vous l'aviez prévu ou comme elles sont exposées dans ce manuel! C'est à la fois un avantage et un défi à relever dans chaque cas d'activité participative. En d'autres termes, il faut constamment réagir face à la situation et garder les pieds sur terre.

L'organisation du temps

Il arrive que tout le monde s'investisse à tel point qu'au bout du compte, le temps manque. Dans ce cas, il convient de consulter les participants et de décider avec eux d'arrêter immédiatement, de se donner encore cinq minutes ou de trouver d'autres solutions.

La baisse d'énergie

Il se peut, notamment dans le cas de sessions relativement longues, qu'il faille re-stimuler tout le monde avec un exercice ou, tout simplement, faire une pause.

Les débats difficiles

Il arrive qu'un débat n'avance plus. Il faut alors identifier la cause de cette «panne». Les raisons peuvent en être diverses; par exemple, il est possible que l'on ait épuisé le sujet, ou encore qu'il suscite trop d'émotion. L'animateur doit alors décider s'il doit relancer par une question, changer d'angle ou tenter de poursuivre coûte que coûte. Mais il ne doit jamais se sentir obligé de répondre à toutes les questions des participants. Ce sont les membres du groupe qui doivent eux-mêmes trouver les réponses, par l'écoute et l'échange. Naturellement, les participants sont en droit de demander l'avis de l'animateur, mais ils doivent décider seuls.

Le feedback (ou réactions)

Par le feedback, on invite les participants à commenter les propos ou les actes de tel ou tel. Ce commentaire peut être positif ou négatif (autrement dit, très critique). Cette technique, qui va dans les deux sens (aussi bien donner que recevoir), exige un certain talent. Il faut donc que l'animateur aide les participants à l'acquérir. Le feedback apparaît trop souvent comme une critique destructrice, même si telle n'était pas l'intention de son auteur. Par conséquent, les notions clés en la matière sont celles de «respect» et d'»argumentation».

Lorsque l'on donne son point de vue en retour, il est essentiel de respecter son (ou ses) interlocuteur(s), de bien axer ses propres remarques sur les actes ou propos précis des autres et

de justifier son point de vue par des raisons également très précises. Il est préférable de dire «Je suis en désaccord total avec ce que tu viens d'avancer, car…», plutôt que «Comment peux-tu être aussi idiot, tu ne comprends pas que…?». Il est très facile de faire des observations négatives ou désobligeantes; mais celles-ci peuvent être très blessantes pour l'interlocuteur.

Votre rôle d'animateur est donc de veiller à ce que les participants fassent des remarques constructives, notamment de la manière suivante:

- en vous assurant que chacun fera, dans ce processus de feedback, des observations positives;
- en veillant à ce que chacun respecte ses interlocuteurs et s'abstienne de toute remarque méprisante;
- en demandant à chacun d'analyser le comportement ou le point de vue des autres et de ne pas juger les personnes;
- en demandant à chacun d'étayer ses remarques critiques;
- enfin, en demandant également à chaque apprenant de prendre ses responsabilités en commençant toujours sa critique par «Je pense que…».

Il est toujours difficile de recevoir ce «retour» des autres, tout particulièrement s'il y a désaccord. Le rôle de l'animateur est donc d'aider chacun à tirer parti de cette expérience et à se sentir soutenu plutôt qu'»enfoncé». Encouragez les apprenants à écouter très attentivement ces remarques sans être sur la défensive. Il importe tout particulièrement que chacun comprenne bien les observations qui lui sont faites et prenne le temps de les analyser avant de les accepter ou de les rejeter.

La «résistance» éventuelle des participants

Toute activité participative exige énormément de la part de chacun. Même si l'animateur s'efforce de diversifier les techniques – par exemple en ayant recours tout aussi bien au dialogue qu'au dessin, aux jeux de rôles ou encore à la musique -, il est inévitable que les activités en question ne plaisent pas à tout le monde en même temps. Dans le cas où un participant est suffisamment à l'aise pour expliquer ce qui lui déplaît dans telle ou telle activité, vous pouvez toujours prendre ses desiderata en considération, par le dialogue et la négociation.

Mais, par «résistance», nous entendons plutôt un comportement délibérément déstabilisateur. Tout animateur est appelé à connaître ce type de situation à tel ou tel moment. Et cette «résistance» peut prendre différentes formes. Un jeune participant mal à l'aise peut déranger le groupe en grattant continuellement sa chaise, en fredonnant quelque chose, ou encore en parlant à son voisin ou sa voisine. Il y a également des façons plus «souterraines» de déranger: c'est, par exemple, le fait de poser des questions totalement hors propos, ou encore de tout tourner en dérision. Pour le perturbateur, un autre «jeu» peut consister à «saper» la personne même de l'animateur en disant, par exemple: «Vous ne pouvez pas comprendre, vous n'êtes plus jeune depuis longtemps!», ou encore «Les débats, ça suffit, est-ce qu'on pourrait enfin agir?». Un troisième type d'attitude «rebelle» consiste à refuser d'apprendre, en soulevant toujours des objections: «Oui, mais…».

De toute évidence, il est préférable de prévenir toute attitude de résistance. Pour ce faire, il importe, par exemple:

- de prendre en considération chaque membre du groupe et toute réaction émotionnelle pouvant être déclenchée par telle ou telle activité, ou par tel ou tel personnage que le participant doit jouer dans le cadre d'un jeu de rôle ou d'une simulation;
- de veiller à ce que chacun comprenne bien qu'il n'est à aucun moment contraint de révéler des éléments très intimes qui lui posent problème;

- de donner aux participants suffisamment de temps pour «se mettre dans le bain» avant de démarrer une activité, et pour «souffler» à l'issue de l'activité en question;
- de toujours se rappeler qu'il faut réserver suffisamment de temps à l'analyse et au débat, afin que chacun ait le sentiment que l'on prend bien en compte son point de vue et sa participation;

Il vous incombe de décider finalement de la meilleure façon de traiter une situation délicate. Mais n'oubliez pas que, d'une manière générale, le meilleur moyen de résoudre un problème est de l'exposer ouvertement et d'amener l'ensemble du groupe à trouver une solution. Il ne faut surtout pas s'engager dans un long dialogue avec un seul participant, car cela peut créer du ressentiment et de la frustration chez les autres et, finalement, les conduire à se désintéresser totalement de l'activité.

La gestion des conflits au sein du groupe

Le conflit est toujours possible, dans quelque groupe que ce soit: c'est une situation tout à fait normale. Votre rôle consiste notamment à aider les participants à passer ce cap. Un conflit peut surgir si tel ou tel participant se sent mal à l'aise face à des thèmes mettant en jeu certaines émotions et certaines valeurs, si l'un ou l'autre est mal préparé au travail en groupe, ou encore si les participants ont une approche totalement différente du sujet en question, ou des valeurs totalement opposées. Vous devez vous efforcer de garder votre calme et de ne pas vous engager dans un conflit avec une personne en particulier.

- Il ne faut pas oublier que tout conflit peut être utile et positif s'il est correctement géré.
- Consacrez suffisamment de temps à l'analyse et au débat. Eventuellement, dégagez du temps supplémentaire.
- Aidez chacun à préciser ses positions, son point de vue et ses intérêts.
- Eliminez les tensions qui se font jour au sein du groupe. Vous pourrez, par exemple, demander aux participants de se réunir et de parler pendant quelques minutes en sous-groupes, ou encore dire quelque chose qui permette de prendre un peu de recul.
- Encouragez chacun à avoir une écoute «active».
- Mettez l'accent sur les points communs plutôt que sur les divergences entre les uns et les autres.
- Recherchez le consensus. Amenez les participants à se mettre d'accord sur des intérêts communs, plutôt qu'à accepter forcément des compromis – autrement dit, à avancer par rapport à leur position de départ.
- Recherchez de véritables solutions au problème posé – c'est-à-dire des solutions qui ne provoquent pas de nouveaux conflits.
- Proposez de revoir ultérieurement, en particulier, le point de vue des personnes concernées.

En cas de conflit plus profond et plus grave, mieux vaut remettre la solution à plus tard, à un moment plus approprié. Dans l'intervalle, on peut tout de même tenter d'envisager le conflit sous un autre angle – par exemple, en s'investissant dans un petit jeu du type «Poing ou paume de la main» (suggéré en page 66). En différant la solution du conflit, vous donnez également aux parties prenantes le temps de réfléchir à la situation et de proposer eux-mêmes, ultérieurement, de nouvelles approches ou solutions.

On pourra aussi utiliser les conflits internes et les solutions trouvées pour tenter de mieux comprendre l'origine et le contexte des affrontements ayant lieu à l'échelle mondiale. Mais l'inverse est également vrai: l'analyse des conflits internationaux peut nous éclairer sur nos «petits» affrontements locaux.

L'activité «Ne trichez pas!» (en page 206) apporte de plus amples informations sur la gestion des conflits.

Quelques méthodes et techniques de soutien à des groupes d'apprentissage efficaces

Nous avons expliqué le travail en groupe et son rôle dans le processus de l'apprentissage expérientiel. Dans le présent paragraphe, nous exposons quelques activités d'ordre général, situées au Niveau 1 et favorisant particulièrement l'émergence de capacités au travail en groupe. Ce type d'activités permet de «rompre la glace» et de dynamiser le groupe et constitue également, en liaison avec d'autres activités proposées par le manuel, une excellente initiation aux questions liées aux droits de l'homme. Dans de nombreux cas, il sera bon que l'animateur participe lui aussi à ces activités.

Le fait d'assumer des responsabilités, l'aptitude à la communication et à la coopération sont quelques-unes des capacités essentielles à un bon travail de groupe.

En rang tout le monde!

Il s'agit d'une activité très simple, mais présentant tous les attributs pour aider chacun à assumer des responsabilités au sein du groupe. C'est également un excellent moyen de rompre la glace.

Niveau: 1 **Dimension du groupe:** indifférente **Durée:** 15 minutes +

Instructions

1. Demandez aux membres du groupe de se mettre en rang selon leur taille – les plus petits devant et les plus grands derrière. Ils doivent alors s'abstenir de parler et ne communiquer que par sons, par signes ou par langage corporel.
2. Une fois la rangée formée, vérifiez le bon ordre de la chose.
3. Réitérez l'exercice en fonction d'autres critères amusants mais jamais «menaçants» pour qui ce soit: demandez par exemple aux participants de se ranger par âge, selon le mois de leur anniversaire, par pointure de chaussures, etc.

Compte rendu et évaluation

Aidez les membres du groupe à analyser leur collaboration et les «ingrédients» d'un bon travail collectif. On pourra poser des questions telles que:

- Quels problèmes vous a posé le fait de vous organiser de cette manière?
- Qu'est-ce qui a ralenti le groupe?
- Un chef s'est-il révélé nécessaire? Est-ce que quelqu'un a rempli cette fonction? Comment a-t-il été choisi?
- Quelle a été la responsabilité de chacun des membres du groupe dans le processus de résolution du problème?
- De quelle manière le groupe pourrait-il résoudre le problème plus rapidement, une prochaine fois?

D'accord, j'écoute!

Cette activité est concentrée sur la capacité d'écoute, mais elle contribue également au développement de la pensée logique de chacun et à l'acquisition d'une certaine assurance pour exprimer un avis.

Niveau: I **Taille du groupe:** indifférente **Durée:** 35 minutes

Instructions

1. Brassez des idées avec l'ensemble du groupe afin de déterminer ce qui fait un «bon auditeur».
2. Demandez aux participants de se regrouper par trois: une personne dans le rôle de l'orateur, une deuxième dans celui de l'auditeur, et la troisième sera une sorte de «surveillant».
3. Indiquez à chaque orateur qu'il dispose de 5 minutes pour exposer à l'auditeur son avis personnel sur un sujet d'intérêt commun (par exemple, la peine de mort pour sanctionner les crimes contre l'humanité, les limites à la liberté d'expression, ou tout autre thème exigeant un exposé, une analyse et un avis).
4. L'auditeur doit bien écouter et être certain de bien comprendre les tenants et les aboutissants du sujet en question, les raisons de l'intérêt qu'y porte l'orateur, et les différents points de vue.
5. Le «surveillant» observe les capacités d'écoute active de l'auditeur. Il ne doit pas participer à la discussion; il se contente, dans un premier temps, d'observer très scrupuleusement et réserve ses propres remarques pour plus tard, en temps voulu (notamment en vue d'une amélioration du processus).
6. Au bout de 5 minutes, indiquez que l'opération est terminée, et demandez au «surveillant» de fournir son analyse en retour. Puis, les trois membres du groupe échangent leurs rôles, jusqu'à ce que chacun ait joué les trois rôles – orateur, auditeur et surveillant.

Compte rendu et évaluation

Analysez l'activité. Voici quelques questions utiles à poser:

- Les «orateurs» ont-ils réussi à exprimer correctement leurs idées et leurs sentiments sur le sujet? Ont-ils tiré un avantage du fait de s'adresser à un «auditeur actif»?
- Quel effet cela fait-il d'être «auditeur»? Est-il difficile de se contenter d'écouter, sans interrompre l'orateur pour faire ses propres commentaires?

Conseils pour l'animateur

Dans un premier temps, le groupe fera sien quelques-uns des points énoncés ci-dessous. Puis il faut espérer que, vers la fin de l'activité, il sera en mesure d'observer l'ensemble de ces points – voire d'y ajouter quelques principes supplémentaires.

Un bon «auditeur»:

- doit avoir une attitude respectueuse, regarder l'orateur bien en face et s'abstenir de trop bouger;
- doit signaler son attention et son écoute par des hochements de tête occasionnels, ou en disant simplement «Pas de problème, je vous écoute!»;
- ne doit pas interrompre l'orateur;
- ne doit pas précipitamment «meubler» les silences, mais doit au contraire laisser l'orateur prendre son temps et reprendre la parole lorsqu'il le juge bon;

- ne doit pas «déconcentrer» l'orateur en faisant des commentaires, positifs ou négatifs;
- doit poser éventuellement des questions «ouvertes», encourageant l'orateur à poursuivre son discours ou à le développer dans telle ou telle direction;
- doit résumer ou réaffirmer de temps en temps les déclarations de l'orateur, afin de bien montrer qu'il «suit»;
- doit réagir aux sentiments perceptibles derrière le discours de l'orateur, et indiquer qu'il les comprend.

La «machine humaine»

Il s'agit d'un exercice non verbal visant à révéler les réactions mutuelles des membres d'un groupe et leur capacité à contribuer individuellement à une activité commune.

Niveau: 1 **Taille du groupe:** 6 + **Durée:** 15 minutes

Instructions

1. Demandez aux participants de former un cercle.
2. Indiquez-leur qu'ils doivent constituer ensemble une énorme «machine» au moyen de leurs seuls corps.
3. Demandez à un membre de commencer l'opération. Il (ou elle) doit adopter un mouvement simple et répétitif – par exemple, le fait de lever puis de baisser un bras selon un certain rythme. Simultanément, le participant émet un son bien distinct, par exemple, un long sifflement.
4. Demandez à un deuxième participant de se positionner tout près du premier, voire de se coller contre lui. Cette deuxième personne choisit un autre geste et un autre son. Elle peut, par exemple, remuer doucement son corps vers le haut et vers le bas et émettre un son du type «tchou…tchou…», tout en suivant le rythme de la première personne.
5. Invitez d'autres volontaires à participer – un par un. Chacun pourra rejoindre tel ou tel «élément» de la machine, en y ajoutant son propre mouvement et son propre son.
6. Au bout du compte, l'ensemble des membres du groupe doivent être reliés, bouger de différentes manières – toujours en liaison avec les autres - et émettre différents sons.
7. Lorsque tous les participants se sont associés à la mécanique et que la «machine» fonctionne, l'animateur peut se permettre de la «conduire», de faire monter ou baisser le son, et d'accélérer ou de ralentir le rythme.

Compte rendu et évaluation

Vous pourrez notamment demander aux participants:

- Quelles similitudes voient-ils entre cette «machine humaine» et un groupe d'apprenants efficace?
- Quelles capacités se sont révélées nécessaires? Le sens de la responsabilité? Une aptitude à écouter et à réagir? A coopérer? Quoi d'autre encore?

Poing ou paume de la main

Ce jeu contribue à développer le sens de la coopération.

Niveau: 2 **Taille du groupe:** 8 + **Durée:** 40 minutes

Instructions

1. Inscrivez les scores sur un tableau de papier.
2. Demandez aux participants de se regrouper par deux: le membre A et le membre B.
3. Tous deux doivent cacher leurs mains derrière leur dos, puis compter ensemble jusqu'à trois.
4. A trois, ils ramènent simultanément leur main sur le devant, en présentant un poing fermé ou une paume ouverte.
5. Demandez à chaque paire d'inscrire ses résultats successifs.
6. Le jeu doit se faire en dix manches.
7. En fin de jeu, indiquez sur le tableau à feuilles le score à la fois individuel et combiné de chaque groupe.

Tableau des scores

A	B	A	B
Poing	Paume	4	0
Paume	Paume	3	3
Poing	Poing	0	0
Paume	Poing	4	4

Compte rendu et évaluation

Voici quelques-unes des questions que l'on peut soulever à propos de ce jeu:

- Quel est, de tous les groupes, celui qui a obtenu le score le plus élevé? Quelle a été votre stratégie pour gagner?
- Qui a eu le score le plus faible? Quel est le sentiment des perdants? Comment est-ce arrivé?
- Certaines paires se sont-elles mis d'accord sur une manière de coopérer? Dans l'affirmative, y a-t-il eu rupture de l'accord en question? Pour quelle(s) raison(s)? Quel a été le sentiment de votre partenaire?
- Comparez les scores combinés des groupes dont les membres étaient en concurrence et ceux des groupes ayant coopéré. La coopération a-t-elle présenté des avantages? Dans l'affirmative, lesquels? (Score global? Partenaires à l'aise? Toujours amis?).

Méthodes et techniques d'animation de débats

Le débat permet également de pratiquer l'écoute, la prise de parole successive et d'autres capacités au travail en groupe tout aussi importantes pour apprendre à respecter les droits des autres. Pour permettre une véritable participation de chaque membre, il importe d'avoir un groupe de taille gérable. Dans le cas d'un groupe assez important au départ – soit, par exemple, plus de 15 - 20 personnes -, il est peut-être préférable de le scinder en plusieurs sous-groupes pour pouvoir débattre correctement. Et, afin d'encourager l'interaction et la participation, mieux vaut que les participants s'assoient en cercle ou en demi-cercle, afin de se voir les uns les autres. Après analyse, le groupe pourra convenir, entre autres, des grandes lignes suivantes:

- Une seule personne doit parler à la fois.
- Tout jugement de valeur et toute moquerie sont déconseillés.
- Chacun doit se contenter de donner son point de vue et de parler de son expérience personnelle, plutôt que de généraliser au nom des autres; en d'autres termes, chacun doit dire «Je…».
- Il convient de se rappeler qu'il y a probablement plusieurs «vérités» possibles.
- Il convient de respecter la règle de confidentialité en ce qui concerne les sujets délicats.
- Chacun doit être libre de ne rien dire et de ne pas participer à la discussion sur tel ou tel sujet spécifique, si tel est son souhait.

Les stratégies suivantes pourront être utiles:

Le micro

Cette technique est efficace avec des groupes ayant des difficultés d'écoute.

Instructions

Les membres du groupe sont assis en cercle. On fait passer à la ronde un micro à l'ancienne (par exemple, rattaché à un magnétophone ou à une machine similaire). Seule la personne ayant le micro en mains est autorisée à parler; les autres écoutent et regardent l'orateur. Lorsque ce dernier a terminé son intervention, il passe le micro à une autre personne souhaitant s'exprimer.

Le jeu du dilemme

C'est là une technique utile pour encourager chacun à s'exprimer, à écouter les autres et, le cas échéant, à changer d'avis en fonction des nouveaux éléments proposés. Ce jeu peut se décliner de différentes manières.

Instructions

1. Formulez trois ou quatre affirmations polémiques sur le thème à l'étude – par exemple: «La liberté d'expression ne doit pas avoir de limites».
2. Tracez une ligne sur le sol, au moyen d'une craie ou d'une bande adhésive.
3. Expliquer aux participants que le fait de se situer à droite de cette ligne signifie que l'on approuve l'affirmation en question, et qu'à gauche, on est en désaccord avec cette celle-ci. Plus on est proche ou distant de la ligne, plus l'accord ou le désaccord est important; plus on en est éloigné, plus la position est tranchée dans l'un ou l'autre sens. Les murs de la pièce sont l'extrême limite de cet «échiquier»! Les personnes sans opinion se placent sur la ligne même.
4. Lisez la première affirmation.
5. Demandez aux participants de se positionner d'un côté ou de l'autre de la ligne afin d'indiquer leur avis sur cette affirmation.
6. Invitez chacun à expliquer les raisons de sa position.
7. Chaque personne souhaitant s'exprimer doit pouvoir le faire. Puis demandez aux participants si l'un ou l'autre d'entre eux souhaite changer d'avis.
8. Lorsque tous ceux qui ont souhaité se repositionner l'ont fait, demandez-leur la raison de leur changement.
9. Présentez une nouvelle affirmation.

Méthodes et techniques d'acquisition de capacités à la prise de décisions collective

La prise de décisions collective, c'est-à-dire par consensus, est un long processus qui exige de chacun de bonnes aptitudes à la communication, une sensibilité aux besoins des autres et des qualités d'imagination, de confiance dans les autres et de patience. C'est en satisfaisant à ces exigences que l'on peut aborder les problèmes avec honnêteté, exprimer son opinion sans crainte d'une quelconque censure ou du ridicule, et se sentir libre de changer éventuellement d'avis après avoir entendu des arguments convaincants.

La volonté de parvenir à un consensus consiste à exposer l'ensemble des opinions existant au sein du groupe et à analyser sérieusement ces différents points de vue, de manière à prendre des décisions sur la base d'intérêts communs et acceptés de tous. Cependant, il n'est pas facile, pour les animateurs/éducateurs, de privilégier cette prise de décisions consensuelle.

Les processus de prise de décisions peuvent en effet aboutir à différents types de situations:

- *Un «camp» parvient à convaincre l'autre camp*. On pense généralement que c'est ce qui se produit lors d'un vote majoritaire mais, à cet égard, il se peut aussi que l'on ait fait l'impasse sur un point de vue relativement important. Lorsqu'il y a consensus par la conviction de l'ensemble du groupe, cela revient à dire que la quasi-totalité des membres du groupe reconnaissent la force des arguments en faveur d'une thèse donnée; en d'autres termes encore, la plupart des participants renoncent à leur position antérieure et adoptent le nouveau point de vue.
- *Un «camp» cède*. Il arrive que certains jugent qu'il ne vaut plus la peine de défendre leur position et décident alors de renoncer. Le point de vue des «dissidents» reste essentiel à un processus décisionnel créatif, car une seule personne peut souvent détenir des informations décisives. Chacun doit être libre de changer d'avis en présence de nouvelles données. Lorsqu'on travaille en direction d'un consensus, chacun doit pouvoir explorer un certain nombre de points de vue différents sans avoir le sentiment de «déserter» son camp s'il change totalement d'avis.
- *Les deux «camps» trouvent une solution alternative*. On peut parvenir à surmonter les désaccords en décidant de renoncer à défendre sa position d'origine pour trouver une voie nouvelle, susceptible de satisfaire les deux parties prenantes. En l'occurrence, il est fréquent qu'aucun des deux camps en présence n'ait à renoncer à quoi que ce soit et que les deux parties aient finalement le sentiment d'avoir «gagné».
- *Le groupe redéfinit les données du problème*. Si la recherche du consensus est sincère, on s'aperçoit souvent que le conflit est dû à des problèmes sémantiques ou à une mauvaise compréhension du point de vue de l'autre. Il peut arriver, par exemple, que les deux «camps» estiment avoir fait de la surenchère autour de leur position; dès lors, dans le souci de parvenir à un consensus, les deux parties tempèrent leur point de vue et adhèrent à une vision du problème acceptable de tous.
- *Chaque «camp» cède un peu de terrain*. Prenant en considération leurs points communs, les uns et les autres acceptent un accord allant dans le sens des besoins essentiels de chaque partie, plutôt que de satisfaire toutes les exigences d'un camp et aucune des revendications de l'autre.
- *Les deux parties conviennent de faire une pause*. Dans certains cas, les participants estiment qu'ils n'ont pas suffisamment d'informations pour parvenir à une décision raisonnable ou qu'ils sont trop déstabilisés pour trouver une solution viable. Ils peuvent alors décider de différer la résolution du problème pour y revenir avec un savoir et un état d'esprit qui leur permettront d'aboutir à une décision rationnelle.

Le jeu des nœuds

Cette activité est un bon moyen de rompre la glace et de dynamiser les participants. Elle repose sur la coopération et la prise de décision collective.

Niveau: 1 **Taille du groupe:** 10 à 20 personnes **Durée:** 10 minutes

Instructions

1. Demandez aux participants de former un cercle, épaule contre épaule et bras tendus en avant.
2. Les participants doivent ensuite s'attraper par les mains, d'un bord à l'autre du cercle, de sorte que chacun tienne les mains de deux autres personnes. En revanche, ils ne doivent pas «s'accrocher» à un voisin immédiat, sur le côté. Au final, on a une figure qui ressemble à s'y méprendre à un immense «nœud» composé de mains!
3. Enfin, demandez aux participants de défaire le nœud, sans pour autant lâcher prise.

Note: Pour ce faire, les participants devront s'enjamber et passer par-dessus les bras des autres. Cela exige de la patience, mais on aboutit à un résultat assez surprenant, à savoir un ou deux grands cercles.

Compte rendu et évaluation

Demandez aux membres du groupe, par exemple, de quelle manière ils ont réussi à défaire le nœud.

- Est-ce que la démarche a été démocratique?
- Combien y a-t-il eu de solutions possibles?
- Chacun y est-il allé de sa proposition ou y a-t-il eu, au contraire, une sorte de «directeur» des opérations?

Le «toucher du sol»

Il s'agit d'un jeu très énergique, exigeant la coopération de tous et une prise de décision en groupe. C'est, encore une fois, un bon moyen de rompre la glace et de dynamiser les participants.

Niveau: 1 **Taille du groupe:** 6-25 **Durée:** 15 minutes

Instructions

1. Expliquez aux participants que nous avons tous neuf parties du corps avec lesquelles nous pouvons toucher le sol: 2 pieds, 2 mains, 2 coudes, 2 genoux et 1 front.
2. Demandez-leur de se réunir au milieu de la salle. Indiquez un chiffre entre 1 et 9 et demandez à chaque joueur de toucher le sol avec le nombre de parties du corps correspondant. Réitérez deux fois l'opération.
3. Demandez à chacun de se trouver un partenaire. Donnez un chiffre entre 2 et 18. Chaque paire doit travailler en osmose afin de toucher le sol avec le nombre de points du corps énoncé. Réitérez deux fois l'opération.
4. Répétez le jeu avec des groupes de 4 personnes, puis de 8 et de 16, jusqu'à ce que l'ensemble des membres du groupe coopère.

Conseils pour l'animateur

Vous pouvez exiger des participants de ne communiquer que par un langage de signes, par exemple.

Dans le cas d'un groupe de 4 personnes, le chiffre énoncé peut ne pas dépasser 2 – ce qui amènerait 2 personnes à se tenir chacune sur une jambe tout en portant les deux autres!

Toujours dans le cas d'un groupe de 4, le chiffre le plus bas valable pour le jeu est probablement 4 (tandis que le chiffre le plus élevé sera $4 \times 9 = 36$).

Pour chaque partie jouée, le chiffre le plus élevé ne peut dépasser 9 fois celui des effectifs du groupe!

Du duo au quatuor, et ainsi de suite

C'est une activité qui repose sur la discussion et la négociation.

Niveau: I **Taille du groupe:** 4 + **Durée:** 45 minutes

Instructions

1. Demandez aux participants de former des paires afin d'analyser un problème et d'aboutir à une décision (par exemple, le fait de fixer la date d'une sortie, la définition des droits de l'homme, ou encore le fait de déterminer les trois droits majeurs de l'être humain).
2. Accordez dix minutes pour cette première phase de l'exercice.
3. Demandez ensuite à chaque paire de s'élargir à quatre personnes et de retravailler à quatre de la même manière.

Note: Si cet exercice doit aboutir à une décision collective sur un point pratique (par exemple, telle ou telle sortie du groupe), il peut se poursuivre avec des groupes de 8, puis de 16 personnes, jusqu'à atteindre l'ensemble du groupe et un consensus satisfaisant pour tous. Si, en revanche, il s'agit par exemple de définir les droits de l'homme, organisez une session plénière immédiatement après l'analyse effectuée par les groupes de quatre. Cela permettra d'éviter l'ennui et un côté répétitif.

Compte rendu et évaluation

Voici quelques-unes des questions que l'on pourra soulever au sujet de ce type de processus décisionnel:

- Cette méthode demande beaucoup de temps. Le résultat en vaut-il la peine?
- Est-ce que chaque membre du groupe estime avoir été vraiment consulté et impliqué dans le processus de décision (notamment si la décision finale ne correspond pas à son choix personnel)?
- A-t-il été impossible de tenir compte de certains besoins «minoritaires» (par exemple, en ce qui concerne une date d'excursion)?

Activités d'évaluation

Dans le cadre de tout programme de formation ou d'enseignement, il importe de procéder régulièrement à des évaluations et révisions. A cet égard, on pourra avoir recours à tout moment aux activités exposées ci-après. Elles constituent une façon divertissante d'aider les apprenants à tirer parti de leur acquis. On y trouvera notamment des activités de dessin, de sculpture et de récit.

Jeu «conclusif»

C'est un exercice qui, en principe, permet d'obtenir rapidement un feedback de la part des élèves. Plus vous le multipliez, plus vous aurez de réactions en retour.

Niveau: I **Taille du groupe:** indifférente **Durée:** sessions de 3 ou 4 minutes chacune

Instructions

1. Demandez aux participants de s'asseoir en cercle.
2. Procédez à un bref rappel de leurs activités.
3. Choisissez une des déclarations binaires formulées ci-dessous.
4. Faites le tour du cercle de participants et demandez à chacun de compléter les deux parties de la déclaration en question – en interdisant tout commentaire ou toute discussion.

5. Répétez l'exercice si vous en avez le temps ou si vous souhaitez obtenir davantage de feedback.

Exemples de déclarations possibles:

- Le meilleur élément de telle activité était… Et le pire aspect était…
- L'aspect le plus intéressant était… Et l'aspect le plus ennuyeux était…
- Ce qui m'a le moins plu, c'était… Ce que j'ai le plus apprécié, c'était…
- L'élément le plus drôle était… L'aspect le plus sérieux était…
- J'aurais préféré davantage de… Et moins de…
- Ce que j'ai préféré faire, c'était… Et ce que j'ai le moins aimé, c'était…
- Ce qui m'a mis le plus à l'aise, c'était… Et le moins à l'aise…

De haut en bas

C'est un exercice très rapide qui fait appel à l'expression corporelle.

Niveau: 1 **Taille du groupe:** indifférente **Durée:** 5 minutes

Préparation

Envisagez trois ou quatre questions à poser aux participants, par exemple: «Avez-vous apprécié l'activité?», ou encore «Avez-vous appris quelque chose?»

Instructions

1. Lisez la première question à haute voix.
2. Demandez aux membres du groupe de réfléchir à une réponse puis de l'exprimer à l'aide de leur corps. Les personnes totalement d'accord avec la déclaration faite dans la question devront étirer leur corps aussi haut que possible, y compris en se mettant sur la pointe des pieds! Les participants qui, au contraire, désapprouvent totalement l'affirmation devront se baisser, voire s'allonger sur le sol. Chacun pourra également trouver une position corporelle intermédiaire pour indiquer son sentiment personnel.
3. Accordez un petit moment de détente avant de lire la deuxième affirmation.

Le jeu des points de vue

Cette activité associe le mouvement et l'expression d'une opinion.

Niveau: 1 **Taille du groupe:** 10 + **Durée:** 10 minutes

Préparation

Envisagez trois ou quatre questions, du type: «Avez-vous apprécié l'activité?» ou «Avez-vous appris quelque chose?»

Instructions

1. Afin d'indiquer quatre points de vue différents, baptisez les murs de la pièce «oui», «non», «je ne sais pas» et «je voudrais préciser un point».
2. Posez la première question au sujet de l'activité concernée et demandez à chacun de s'approcher du mur représentant sa réponse.
3. Donnez la parole à ceux qui souhaitent «préciser un point», c'est-à-dire les personnes positionnées près du mur No 4, et uniquement à ces personnes.

Le jeu du bulletin météo

C'est un exercice qui fait appel aux qualités de «conteur» de chaque participant. On peut y avoir recours en fin d'activité en guise d'exercice de «révision». Ce jeu peut également très bien fonctionner au cours d'un long projet, dans la mesure où il permet aux participants d'analyser à la fois le chemin parcouru et le chemin à venir.

Niveau: 2 **Taille du groupe:** 6 + **Durée:** 45 minutes

Préparation

Prévoyez éventuellement des crayons et du papier.

Instructions

1. Accordez aux participants 5 à 10 minutes pour réfléchir à la journée de travail ou à la formation/au projet/à la mission d'ensemble en cours, et demandez-leur de s'interroger comme suit: «Est-ce que, jusqu'à présent, j'y ai pris du plaisir? Qu'est-ce que j'en ai retiré? Est-ce que tout cela va être réussi?»
2. Demandez ensuite à chaque membre du groupe de présenter son analyse personnelle sous forme de bulletin météo.

Conseils pour l'animateur

Pour illustrer le propos du jeu, vous pouvez indiquer aux participants qu'ils pourront dire, par exemple: «Ma journée a d'abord été grisâtre et nuageuse… puis j'ai dû ouvrir mon parapluie pour me protéger de l'averse… heureusement, bon nombre d'entre vous m'ont aidé à tenir le parapluie… des averses sont de nouveau prévues pour demain, mais je prévois ensuite un temps clair et ensoleillé pour la semaine prochaine». En d'autres termes, le participant en question dit que ses débuts ont été incertains, puis que cela a vraiment empiré et qu'il a alors apprécié le soutien de ses camarades et, enfin, que s'il a encore des doutes sur l'évolution immédiate, il est sûr d'arriver finalement à bon port.

La durée prévue pour cet exercice concerne un groupe de 10 à 12 personnes. Il faut prévoir davantage de temps pour un groupe plus important.

Variantes

- Au lieu de dire le bulletin météo de cette manière, les participants peuvent aussi choisir de le dessiner.
- A partir de cette idée de base, le participant pourra également faire son bilan sous forme de commentaire sportif (à la manière, par exemple, d'un match de football ou de cricket) ou en référence à tout autre événement pouvant servir de métaphore.

A la une

Il s'agit de fabriquer une fausse «une» de quotidien tabloïde. Les gros titres résumeront les idées et les sentiments des membres du groupe sur leurs activités.

Niveau: 2 **Taille du groupe:** 8 + **Durée:** 45 minutes

Préparation

Il faudra prévoir du papier format A3 et des stylos feutre pour chaque groupe.

Instructions

1. Demandez aux participants de former des groupes de trois ou quatre personnes.
2. Demandez-leur ensuite d'analyser ce qu'ils ont fait jusqu'alors et ce qu'ils ont déjà retiré du projet ou des activités, en mettant en lumière les points forts et les éléments très négatifs.
3. Chaque groupe devra convenir de 5 ou 6 «articles» à écrire. Les membres de chacun des groupes devront alors imaginer le grand titre de chaque article, ainsi que quelques phrases pouvant en donner la «couleur», s'ils le souhaitent. Il ne sera pas utile d'écrire l'ensemble de l'article. Les «photos» sont facultatives, mais sont en fait une excellente idée.
4. On passera ensuite à l'affichage des premières pages ainsi conçues.
5. Les explications et l'analyse sont facultatives.

Le jeu du sac à dos

Cette activité fait appel au dessin et à une certaine créativité.

Niveau: I **Taille du groupe:** indifférente **Durée:** 40 minutes

Matériels

Prévoir du papier et des stylos de couleur.

Instructions

1. On est en fin d'atelier ou de séminaire. Les participants doivent faire un dessin d'eux-mêmes, avec un sac à dos, sur le chemin du retour. Le sac doit contenir tous les éléments qu'ils souhaitent ramener chez eux.
2. Les participants doivent donc réfléchir à l'ensemble de l'acquis qu'ils souhaitent préserver. Cela peut aller de livres et d'illustrations jusqu'aux sentiments, aux camarades, aux idées, à leurs nouvelles visions du monde, à la force qu'ils ont tirée des épreuves ou encore aux valeurs acquises en général.
3. Les participants pourront également dessiner des éléments abandonnés, c'est-à-dire tout ce qu'ils veulent laisser derrière eux. Cela peut aller des mauvaises habitudes aux anciennes idées préconçues, en passant par les moments difficiles, la «mal-bouffe», le manque de sommeil – et autres éléments, quels qu'ils soient!

Références et bibliographie complémentaire

Bond, Tim, Games for social and life skills, *Hutchinson, 1986, ISBN 0-09-162541-6*
Bradbury, Andrew, Develop your NLP skills, *Kogan Page, 1997, ISBN 0-7494-3260-8*
Brandes, Donna, Gamester's handbook *Hutchinson Education, 1982, ISBN 0-09-159001-9*
Boud, David, Cohen, Ruth, Walker, David, Using experience for learning, *The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1993, ISBN0-335-19095-2*
Claude, Richard Pierre, Methodologies for Human Rights Education, www. pdhre.org/materials/methodologies.html
Dearling, Alan, Armstrong, Howard, The Youth Games Book.*1980. The Intermediate Treatment Resource Centre. ISBN 1-85202-008-3*
Johnson, Roger T., Johnson, David W., An overview of co-operative learning www.clcrc.com/pages/overviewpaper.html
Kolb, David, The Kolb learning cycle, www.css.edu/users/dswenson/web/PAGEMILL/Kolb.htm
Siniko, *Amnesty International,* www.afrika.amnesty.org
Stanford, Gene, Developing effective classroom groups, *1990. Acora Books, Oak House, Bishop Sutton, Bristol BS18 4UT, UK*
Transformative Mediation : www.colorado.edu/conflict/transform/tmall.htm