



# Assemblée générale

Distr. générale  
28 août 2009  
Français  
Original : anglais

## Soixante-quatrième session

Point 71 (b) de l'ordre du jour provisoire\*

**Promotion et protection des droits de l'homme :**  
**questions relatives aux droits de l'homme**  
**y compris les divers moyens de mieux assurer**  
**l'exercice effectif des droits de l'homme**  
**et des libertés fondamentales**

## Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation

### Note par le Secrétaire général

Le Secrétaire général a l'honneur de transmettre aux membres de l'Assemblée générale le rapport intermédiaire sur le droit à l'éducation soumis par Vernor Muñoz, Rapporteur spécial sur le Droit à l'éducation, conformément à la résolution 8/4 du Conseil des droits de l'homme.

### *Résumé*

Le présent rapport est soumis conformément à la résolution 8/4 du Conseil des droits de l'homme, qui renouvelait le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation et lui demandait d'établir un rapport à l'Assemblée générale. Le Rapporteur spécial présente un résumé des activités auxquelles il a participé et assisté pendant l'exercice de son mandat, couvrant la période depuis la finalisation du dernier rapport présenté à l'Assemblée générale. (A/63/292)

Le Rapporteur spécial soulève ici le problème de l'apprentissage permanent et des droits de l'homme. L'apprentissage doit être considéré comme une expérience de toute une vie, un processus demeurant inachevé. L'apprentissage permanent englobe l'enseignement formel, informel et non formel. Les initiatives visant la promotion de l'apprentissage permanent aux niveaux national et international, dans les secteurs gouvernementaux et non gouvernementaux, sont exposées dans le présent rapport. Le

\* A/64/150.



Rapporteur spécial est d'avis que l'apprentissage permanent doit se rapprocher du contexte des droits de l'homme, étant donné qu'il est essentiel à l'évolution vers une société exempte de toute forme de préjudice, d'exclusion et de discrimination et vers la mise en place d'une culture mondiale des droits de l'homme. Le Rapporteur spécial présente également le concept d'apprentissage des droits de l'homme et démontre son interdépendance avec l'apprentissage permanent, et évoque plusieurs concepts et initiatives concernant l'apprentissage des droits de l'homme qu'il a constatés dans la pratique.

## Table des matières

|  | Paragraphes | Page  |
|--|-------------|-------|
| I. Introduction.....   | 1-4         | 4     |
| II. Activités du rapporteur spécial.....                             | 5-19        | 4-7   |
| III. Apprentissage permanent et droits de l'homme.....               | 20-43       | 7-12  |
| A. Le Contexte.....  | 20-29       | 7-8   |
| B. Le Concept d'apprentissage permanent .....                        | 30-35       | 9     |
| C. Initiatives promouvant l'apprentissage permanent .....            | 36-43       | 10-12 |
| IV. Apprentissage des droits de l'homme.....                         | 44-61       | 12-15 |
| A. Le Concept d'apprentissage des droits de l'homme<br>.....         | 47-54       | 12-14 |
| B. Initiatives promouvant l'apprentissage des droits de l'homme..... | 55-61       | 14-15 |
| V. Conclusions et recommandations.....                               | 62-68       | 15-17 |

## I. INTRODUCTION

1. Le présent rapport est soumis en application de la résolution 8/4 du Conseil des droits de l'homme, adoptée le 18 juin 2008, qui demandait au titulaire du mandat de présenter également un rapport à l'Assemblée générale.

2. En juin 2009, le Rapporteur spécial a assisté à la 11<sup>e</sup> session du Conseil des droits de l'homme et a présenté son rapport thématique annuel, consacré au droit à l'éducation des personnes en détention<sup>1</sup>. Les personnes en détention sont confrontées à des violations endémiques de leur droit à l'éducation. Le rapport a prouvé la nécessité de redoubler d'efforts pour respecter, protéger et satisfaire à ce droit. Le rapport a démontré que les prisonniers étaient confrontés à des défis éducationnels significatifs et complexes en raison de plusieurs facteurs environnementaux, sociaux, organisationnels et individuels. La préparation du rapport a largement bénéficié de l'engagement actif et constructif de nombreux gouvernements, organisations internationales, universitaires, ONG et prisonniers. Le Rapporteur spécial a adressé un questionnaire détaillé à tous les États membres et à plusieurs organisations intergouvernementales et non gouvernementales. Les réponses obtenues traduisaient un vaste panel de perspectives différentes sur l'apprentissage en détention, qui constituent la base de plusieurs recommandations contenues dans le rapport.

3. Le Rapporteur spécial a également présenté, en annexe au rapport, le résumé des communications reçues et envoyées dans le cadre de l'exercice de son mandat,<sup>2</sup> ainsi que le rapport sur ses missions au Guatemala<sup>3</sup> (juillet 2008) et en Malaisie<sup>4</sup> (février 2007), n'ayant pu être présenté précédemment.

4. Depuis la présentation de son dernier rapport à l'Assemblée générale, le Rapporteur spécial a entrepris une mission au Paraguay (avril 2009) et va se rendre en mission en Mongolie (octobre 2009), après quoi il devra présenter un rapport au Conseil des droits de l'homme lors du prochain cycle de présentation des rapports.

## II. ACTIVITÉS DU RAPPORTEUR SPÉCIAL

5. Le Rapporteur spécial a estimé important de présenter un résumé des activités auxquelles il a participé et assisté au cours de son mandat, depuis la finalisation du dernier rapport présenté à l'Assemblée générale<sup>5</sup>.

6. Le Rapporteur spécial a été l'orateur principal lors d'un atelier organisé par la Coalition colombienne pour le droit à l'éducation (Campaña colombiana por el derecho a la educación) et la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, CLADE) les 11 et 12 août 2008 à Bogotá. L'atelier présentait le dernier rapport du Rapporteur spécial sur l'éducation d'urgence. Son but était d'échanger et de renforcer des stratégies en faveur du droit à l'éducation entre la CLADE et son pendant colombien et d'organiser un séminaire spécifique sur la gratuité de l'éducation en Colombie, avec la participation des organisations locales de la société civile.

7. Le 3 septembre 2008, le Rapporteur spécial a été convié à prendre la parole au symposium « All kids are VIPs – Integration through Education – Fairness for All » à Gütersloh, en Allemagne, organisé par la Fondation Bertelsmann, auquel participaient des représentants du monde professionnel et politique ainsi que des organisations d'immigrants et d'universitaires. Le symposium a abordé des stratégies pour la promotion de l'intégration et de l'exploitation du potentiel d'apprentissage des étudiants d'origine immigrée dans les écoles.

---

<sup>1</sup> A/HRC/11/8

<sup>2</sup> A/HRC/11/8/Add.1

<sup>3</sup> A/HRC/11/8/Add.3

<sup>4</sup> A/HRC/11/8/Add.2

<sup>5</sup> A/63/292

8. Le 19 septembre 2008, le Rapporteur spécial a été l'orateur principal de la Journée de débat général consacrée au « Droit de l'enfant à l'éducation en situations d'urgence », qui était organisée par le Comité des droits de l'enfant à Genève. Le but de la Journée de débat général était d'aboutir à une meilleure compréhension des contenus et implications de la Convention relative aux droits de l'enfant à l'égard des articles 28 et 29. Des représentants des gouvernements, des mécanismes de défense des droits de l'homme des Nations Unies, des organismes des Nations Unies et agences spécialisées, ainsi que des institutions nationales de défense des droits de l'homme, des ONG et des experts individuels ont été invités à y participer. La discussion se concentrait sur des problèmes s'étant avérés les plus épineux pour les États participants et pour lesquels les États pouvaient tirer profit des points de vue et des expériences des nombreux partenaires que la journée de débat avait permis de rassembler. La réunion était divisée en deux groupes de travail : l'un se concentrait sur la mise en œuvre de l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'accès à l'éducation, dans le contexte d'urgence, et plus particulièrement l'éducation en tant que droit et la manière dont ce droit est respecté. Ce groupe a recherché une manière de faire de l'éducation une priorité en tant que mesure d'urgence, d'outil de protection essentiel devant être inclus dans la réponse humanitaire dès le début de l'urgence et jusqu'à la phase de développement, permettant la continuation de l'éducation des enfants et construisant leurs capacités futures. L'autre groupe s'est penché sur la mise en œuvre de l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui a trait au contenu de l'éducation, en examinant les droits et besoins éducatifs particuliers des enfants dans des situations d'urgence, en ce compris le rôle de l'éducation comme mesure salvatrice. À la fin de sa 49<sup>e</sup> session, le Comité a adopté un ensemble de recommandations visant l'amélioration de la mise en œuvre de la Convention.

9. Le 15 octobre 2008, le Rapporteur spécial a été invité à participer à la Conférence internationale sur l'éducation d'urgence organisée par Save the Children à Rome. Lors de cette conférence, les résultats d'un projet de recherche de deux ans mené par cette organisation, de concert avec des partenaires, ont été présentés et la campagne « Rewrite the Future » a été mise en lumière à l'aide d'un nouveau rapport de pays déchirés par la guerre et sortant d'un conflit. Le Rapporteur spécial a également eu l'opportunité, pendant cette visite, de rencontrer le Comité interministériel des droits de l'homme d'Italie.

10. Du 25 au 28 novembre 2008 se tenait à Genève la Conférence internationale sur l'éducation. Le Rapporteur spécial était invité à la conférence et présidait l'atelier intitulé « Inclusive Education: Public Policies » le 26 novembre 2008. Cette conférence a accueilli des Ministres de l'éducation et des délégations de 153 États membres, ainsi que des représentants de 20 organisations intergouvernementales, de 25 fondations et autres institutions de la société civile et avait pour thème « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir ». Les participants ont affirmé que la qualité de l'éducation pour l'inclusion était un élément fondamental au développement humain, social et économique et se sont accordés à dire que tant les gouvernements que les autres acteurs sociaux avaient un rôle important à jouer dans l'offre d'une éducation de qualité pour tous et, agissant de la sorte, devraient reconnaître l'importance d'un concept plus vaste d'éducation pour l'inclusion répondant aux différents besoins de tous les apprenants et étant pertinent, équitable et efficace. La Conférence en a conclu que, en dépit de la crise financière mondiale actuelle, le financement de l'enseignement devait demeurer une priorité et que la crise ne pouvait pas servir de motif à une réduction de l'allocation des ressources consacrées à l'éducation, et ce tant au niveau national qu'international.

11. Les 15 et 16 décembre 2008, le Rapporteur spécial a participé, avec les représentants des organes des Nations Unies créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, à la séance inaugurale du Forum sur les questions relatives aux minorités de Genève. Le Forum, organisé sous l'égide de l'experte indépendante sur les questions relatives aux minorités, Mme Gay McDougall, réunissait des participants des États membres, d'ONG et d'institutions académiques du monde entier pour discuter du thème « Minorités et droit à l'éducation ». Plusieurs experts, appartenant pour la plupart à des groupes minoritaires et représentant toutes les régions du monde, ont été invités à partager leur expérience en matière d'éducation à l'intention des membres de groupes minoritaires.

12. Du 2 au 6 janvier 2009, le Rapporteur spécial a participé au Congrès international sur « Le système préventif et les droits de l'homme » promu par le Dicastère de la Pastorale des jeunes de la Congrégation

salésienne, qui se concentrait sur l'importance de l'éducation aux droits de l'homme et de l'éducation pour les droits de l'homme vers la citoyenneté du monde. Plus de 300 participants, y compris de nombreux éducateurs, provenant de 130 pays, prenaient part à ce congrès international qui visait la mise en réseau et l'échange des bonnes pratiques du système préventif de Don Bosco.

13. Du 5 au 7 mars 2009, le Rapporteur spécial a participé à l'« International Seminar on gender violence and sexual and reproductive health », organisé par Eurosocial (Regional Project for Social Cohesion in Health in Latin America) à San José, au Costa Rica. Le séminaire rassemblait des représentants des secteurs de la santé et de l'éducation, ainsi que des activistes des droits de l'homme, des médecins et des universitaires de toute l'Amérique Latine.

14. Les 11 et 12 mars 2009, le Rapporteur spécial a participé à la Conférence internationale « Where peace begins: the pivotal role of education for lasting peace », organisée à Sarajevo par Save the Children, le Ministère norvégien des affaires étrangères et le gouvernement de Bosnie-Herzégovine. Parmi les participants, on a pu rencontrer des médiateurs et des praticiens de la paix, des officiels gouvernementaux, des lauréats du Prix Nobel, des autorités en matière d'éducation et des experts, des représentants des Nations Unies et de la société civile. Le but de cette conférence était de renforcer la coordination des efforts internationaux et leur engagement dans l'intégration de l'éducation dans les processus de paix, d'examiner la raison pour laquelle les besoins en éducation doivent devenir prioritaires dans les processus de paix, la manière dont l'éducation de qualité contribue à la paix, et le rôle de l'éducation dans les négociations pour la paix. La Conférence a également été l'opportunité de contribuer aux conclusions du débat thématique sur l'éducation en situations d'urgence qui s'est tenu peu après dans le cadre de l'Assemblée générale des Nations Unies de mars 2009.

15. Le 18 mars 2009, le Rapporteur spécial a été invité à participer à un débat thématique informel de l'Assemblée générale sur l'éducation en situations d'urgence, organisé par le Président de l'Assemblée générale au siège des Nations Unies à New York. Le débat thématique a été ouvert par le Secrétaire général et l'envoyée spéciale de l'UNESCO pour l'éducation de base et l'enseignement supérieur et trois panels différents ont été organisés : « Droits et promesses : Éducation d'urgence – Nous devons agir maintenant »; « Détails pratiques et possibilités : Comment faire pour que ça marche ? »; « Responsabilité partagée : Moyens pour aller de l'avant ». Le débat thématique a été organisé afin de mettre en avant l'importance cruciale de l'éducation en situations d'urgence, de rappeler aux États membres leurs engagements et obligations et d'édicter une ligne de conduite claire sur les détails pratiques et les possibilités d'offrir l'éducation d'urgence. Il a également été rappelé aux États leur obligation de fournir une éducation de qualité aux enfants, et la communauté internationale a dû prendre conscience du fait que ses expériences et son expertise pouvaient servir de ligne de conduite.

16. Les 28 et 29 mai 2009, le Rapporteur spécial a été l'orateur principal de la « Conference on the Institutionalisation of Democracy and Human rights in Education for the Southern African Development Community » à Johannesburg, en Afrique du Sud. Cette Conférence, organisée par l'Institut de société ouverte pour l'Afrique australe et des partenaires, s'est concentrée sur l'institutionnalisation de la démocratie et des droits de l'homme dans l'éducation, sur l'éducation dans des situations conflictuelles et post-conflictuelles et sur l'intégration et le dialogue au sujet de la démocratie et des droits de l'homme dans l'éducation. Parmi les participants, on retrouvait des officiels gouvernementaux, des universitaires et des activistes des droits de l'homme issus de pays d'Afrique australe.

17. Le 7 juin 2009, le Rapporteur spécial a participé à une conférence sur l'éducation inclusive à Oldenburg, en Allemagne, organisée par la ville d'Oldenburg et différentes organisations de société civile locales et intitulée « L'éducation est un droit et non pas un produit marchand ». Lors de cette conférence, le Rapporteur spécial a présenté ses activités et des exemples de différents rapports thématiques et de mission, et a donné des exemples d'éducation inclusive et du danger de la privatisation de l'éducation. La question des personnes handicapées et des immigrants et de leur accès à l'éducation a également été abordée.

18. Du 24 au 26 juillet 2009, le Rapporteur spécial a participé à des réunions avec des organisations de la société civile à Guatemala City et des partenaires et a assisté, le 25 juillet, à un forum organisé par PRODESA et

intitulé « The situation of education of indigenous peoples » et à une réunion intitulée « Monitoring the recommendations of the Special Rapporteur on the right to education » à Solola City.

19. Du 4 au 8 août 2009, le Rapporteur spécial a été convié par la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, CLADE) afin de participer à une réunion sur la planification de stratégies contre la discrimination dans l'éducation, sur la Campagne pour la ratification de la Convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (UNESCO, 1960) et sur les stratégies régionales avant la Commission interaméricaine des droits de l'homme; la réunion fut suivie de la 2<sup>e</sup> réunion du Conseil délibératif du fonds régional de la société civil pour l'éducation (Fondo regional de la sociedad civil para la educación – FRESCE), à Sao Paulo, au Brésil.

### III. APPRENTISSAGE PERMANENT ET DROITS DE L'HOMME

#### A. Le contexte

20. Pour le Rapporteur spécial, l'éducation a pour but de construire des connaissances utiles qui amélioreront la vie des personnes<sup>6</sup>. L'apprentissage est inévitable puisque l'action entraîne des connaissances et, inversement, les connaissances impliquent l'action.<sup>7</sup> Dès lors, l'apprentissage peut être considéré comme un droit de l'homme, pour enseigner comment apprendre, s'agissant là de l'un des principaux objectifs pédagogiques.<sup>8</sup>

21. Apprendre signifie s'adapter et collaborer avec les autres, mais également transformer l'environnement. C'est le processus à l'aide duquel nous communiquons, proposons des idées et les menons à bien. Il devient le principe organisateur de la société. L'apprentissage est un élément essentiel de la vie, un phénomène rendant possible l'évolution.

22. Le processus d'apprentissage a un impact sur les êtres humains par le biais de processus cognitifs représentatifs de la culture et de la société. Bien que le processus d'apprentissage soit inhérent aux humains, il peut également être stimulé et développé par le biais de l'éducation. Les droits de l'homme protègent l'apprentissage d'un point de vue éthique et légal. Dans cette optique, le Rapporteur spécial a fait référence au droit à l'apprentissage comme à un droit supérieur vu qu'il protège des processus vitaux.<sup>9</sup> Le droit à l'apprentissage devrait également être perçu comme un processus cognitif, car il implique des actions réfléchies et pratiques menées dans les tâches quotidiennes. Ce processus se base également sur la réalité d'une société d'apprentissage et peut également pleinement se développer dans un contexte qu'Hugo Assmann qualifie « d'écologie cognitive »<sup>10</sup> et auquel tous les êtres humains participent.

23. L'éducation stimule le processus d'apprentissage et lui donne une signification holistique, en faisant ainsi un point de référence et un stimulant<sup>11</sup>. L'éducation présente également une qualité unique qui lui permet d'être déjà présente peu de temps après la naissance et de jouer un rôle important tout au long de la vie de chaque individu.

<sup>6</sup> Voir <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/index.htm>

<sup>7</sup> Voir Maturana, H. & Varela, F.G., *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998, p.13.

<sup>8</sup> Muñoz, V. "One world encompassing many worlds: Notes on education for the XXIst century"  
[http://www.volint.it/scuola/web\\_congress/documenti/munoz\\_4jan\\_en.pdf](http://www.volint.it/scuola/web_congress/documenti/munoz_4jan_en.pdf) - p. 4

<sup>9</sup> Ibid., note 7

<sup>10</sup> Assman, Hugo, "Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente"; Narcea, Madrid, 2002

<sup>11</sup> Ibid., note 7

24. L'éducation englobe donc simultanément notre passé et notre avenir; il s'agit d'un aspect de la vie qui couvre tout ce qui rend le développement humain possible, et donc d'un principe organisateur de toute société. Cependant, l'éducation peut également organiser, établir et renforcer le préjudice, l'exclusion et la discrimination. Les systèmes éducatifs nationaux devraient avoir pour but d'éviter un tel glissement.

25. La mise en place de systèmes éducatifs nationaux, qui a commencé par la révolution industrielle et par la construction de l'État-nation moderne, s'est basée sur des recommandations macroéconomiques ayant accentué les inégalités et asymétries sociétales et patriarcales. Ce cadre sociétal a donné naissance à des langages, concepts et modèles éducatifs et a eu un impact dramatique sur l'institution de l'apprentissage en validant et reproduisant des stéréotypes, préjugés et inégalités.

26. L'existence d'une structure de ce type, nouant pratiquement toutes les relations sociales, politiques, économiques et culturelles, constitue une barrière solide au progrès dans la réalisation des droits de l'homme.<sup>12</sup> La pauvreté et l'accès limité à l'éducation, à la santé et aux autres services contribuent déjà à la dénégaration de droits économiques, sociaux et culturels à des groupes historiquement discriminés. Cependant, les traditions sociétales multiplient les obstacles qui empêchent les groupes discriminés de participer entièrement aux processus de prise de décision.<sup>13</sup> Cette situation se reflète également dans le cadre des inégalités et asymétries sociétales, qui encouragent le mythe selon lequel le développement macroéconomique est le principal objectif de l'éducation, cette dernière étant généralement considérée comme étant simplement une dépense et une forme de service subordonné aux intérêts de l'économie et non comme un droit de l'homme.

27. Cependant, la croissance économique ne conduit pas toujours au développement humain, et un budget adéquat pour l'éducation ne garantit nullement que les moyens seront investis au profit des personnes en ayant le plus besoin. Il est dès lors erroné d'envisager la réalisation du droit à l'éducation comme étant un facteur déterminant d'efficacité productive ou commerciale, d'autant plus qu'il n'y a pas de relation claire entre le revenu par habitant et l'égalité sociale. De plus, cette perspective utilitaire nuit à la dignité des groupes traditionnellement discriminés vu qu'elle détourne l'attention de leurs besoins et fait l'impasse sur les objectifs essentiels de l'éducation. Ce paradigme n'est pas parvenu à conscientiser les gouvernements et les organisations financières et a induit des attermoissements ou des refus de modification de politiques publiques validant et perpétuant la discrimination.

28. Dès lors, les systèmes éducatifs doivent changer et aller au-delà du paradigme considérant l'éducation comme une dépense promouvant le développement économique et perpétuant un environnement socio-économique essentiellement discriminatoire. Cela révèle l'échec de certaines réformes éducatives, alors que l'on espérait que l'éducation soulagerait les problèmes sociaux et économiques que les gouvernements ne peuvent résoudre directement.

29. Alors que l'accès à l'apprentissage est une composante vitale du droit à l'éducation, il ne constitue en soi pas un indicateur de qualité, d'efficacité ni de finalité. Promouvoir l'éducation de qualité sur la base de l'étude, de l'expérience et de la pratique quotidienne des droits de l'homme est essentiel à la création d'une société exempte de toutes formes de préjudice, d'exclusion et de discrimination.<sup>14</sup> De plus, l'apprentissage est un processus qui se prolonge toute la vie, devant être considéré comme une expérience de toute une vie. Il est également crucial que ce processus perpétuel rejoigne les droits de l'homme afin d'aider les individus et les sociétés à évoluer vers la mise en place d'une culture des droits de l'homme.

---

<sup>12</sup> Lagarde y de los Ríos, M., *Los cautiverios de las Mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, UNAM, México, 2001.

<sup>13</sup> Bourdieu, P., *La domination masculine*. Éditions du Seuil, Paris, 1999.

<sup>14</sup> Voir E/CN.4/2005/50

## B. Le concept de l'apprentissage permanent

30. Les notions sur lesquelles repose l'apprentissage permanent ont une longue histoire. Platon (427 – 348 av. J.-C.) disait déjà que l'éducation et l'apprentissage ne se cantonnaient pas aux institutions formelles. D'autres cultures ont été connues pour avoir eu des discours comparables sur l'apprentissage permanent, dont les origines remontent à leurs propres traditions et au travail d'intellectuels, comme Confucius (551 – 479 av. J.-C.).<sup>15</sup>

31. Néanmoins, l'acceptation et la pratique étendues de l'apprentissage permanent est un phénomène assez récent, qui pourrait s'expliquer par le contexte mondial moderne. Il se caractérise par une incertitude économique, une instabilité internationale, des avancées technologiques, une mobilité géographique accrue, des déplacements de population plus importants et une grande diversité culturelle. La discrimination omniprésente contribue à chacune de ces caractéristiques et y est profondément ancrée. Nos besoins en apprentissage sont inextricablement liés à cet environnement changeant.

32. Le terme d'apprentissage permanent aurait été inventé par des éducateurs actifs dans l'enseignement pour adultes. Ils voulaient dissiper le mythe que la majeure partie de l'apprentissage se fait en « deux étapes », à savoir primaire et secondaire, pouvant parfois s'étendre à l'éducation tertiaire.<sup>16</sup> L'éducation ne se cantonne ni à la sphère de l'éducation formelle, ni à l'expérience des enfants et étudiants.

33. Au contraire, l'apprentissage doit être reconnu comme une expérience de toute une vie. Nombre d'érudits avancent l'argument que la majeure partie de l'apprentissage a lieu dans un contexte informel ou non formel, l'éducation formelle étant associée à l'acquisition de qualifications constituant une partie restreinte de l'apprentissage total.<sup>17</sup> L'apprentissage permanent vise à améliorer les connaissances, la compréhension, les aptitudes et capacités dans tous les contextes, et ce tant sur le plan personnel et sociétal que professionnel.<sup>18</sup>

34. Trois termes complémentaires sont souvent utilisés lorsqu'il est question des différentes formes de l'activité d'apprentissage : éducation « formelle », « informelle » et « non formelle ». Leur définition exacte varie en fonction du contexte donné, impliquant des données géographiques, culturelles et temporelles. Néanmoins, l'apprentissage formel est généralement décrit comme étant intentionnel, ayant lieu dans un cadre formel et ayant des objectifs d'apprentissage clairs. L'apprentissage informel, quant à lui, est involontaire et est fonction de l'expérience quotidienne. L'apprentissage non formel peut être considéré comme se situant entre ces deux extrêmes. Il est intentionnel et relativement structuré. Cependant, l'activité qui découle de l'apprentissage non formel ne peut ni viser une activité d'apprentissage ni être décrite comme telle de manière traditionnelle.<sup>19</sup>

35. Plusieurs tentatives ont également été faites afin d'identifier et d'établir une liste des possibles contextes physiques pour l'apprentissage permanent. Un parcours scolaire régulier aux niveaux primaires, secondaires et tertiaires peut, par exemple, être supplanté par l'enseignement à domicile, l'enseignement pour adultes, l'enseignement continu, le développement professionnel, la formation sur le terrain, les groupes littéraires, les cercles d'études ou l'apprentissage autodirigé.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> Aspin, D.N., Chapman, J., Hatton, M & Sawano, Y. (eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*, 2001, Springer, p. xvii.

<sup>16</sup> Traynor, G.J., *Lifelong Learning*, <http://www.sydneycommunitycollege.com.au/page/956>

<sup>17</sup> Aspin et al., 2001, op. cit.

<sup>18</sup> Voir Commission des Communautés européennes, *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie* (COM(2001) 678 final), Bruxelles, 21.11.2001, p. 10.

<sup>19</sup> Werquin, P. Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe, Vol 3*, 2008, p. 44.

<sup>20</sup> Aspin, D.N. & Chapman, J.D, *Lifelong Learning Concepts and Conceptions*, In D.N. Aspin (ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, 2007.

### C. Initiatives visant la promotion de l'apprentissage permanent

36. Une compréhension du vaste domaine et des possibles implications de l'apprentissage permanent peut parfaitement être illustrée à l'aide d'exemples pratiques. L'action se déroule à un niveau national, par le biais, par exemple, de l'établissement d'unités et de départements spécifiques consacrés à l'apprentissage permanent. En même temps, plusieurs organismes et organisations intergouvernementaux ont repris la question de l'apprentissage permanent ou ont été formés à l'approfondir. Les études de cas récentes suivantes sont données à titre d'information et ne sont pas exhaustives.

37. En 2001, la Commission européenne a adopté une communication intitulée *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, présentant le point de vue de l'Union européenne sur l'apprentissage permanent et soulignant ses priorités d'action.<sup>21</sup> L'année suivante, le Conseil de l'Union européenne a adopté une résolution ayant également pour thème l'apprentissage permanent. Ces deux documents, parmi d'autres, insistent sur le fait que l'apprentissage permanent joue un rôle important en garantissant l'employabilité des individus, ainsi que la compétitivité du marché européen en général. De plus, l'apprentissage permanent est considéré comme contribuant à l'inclusion sociale, à la citoyenneté active et au développement personnel.<sup>22</sup> Afin d'aider les États membres à mettre en œuvre les idées contenues dans ces documents, nombre d'initiatives éducatives et de formation ont été intégrées dans le Programme européen d'éducation et de formation tout au long de la vie qui, en 2007, a remplacé les anciens programmes d'éducation, de formation professionnelle et d'e-Learning.<sup>23</sup>

38. L'UNESCO a lancé plusieurs initiatives concernant l'apprentissage permanent. Le mouvement Éducation pour tous, par exemple, a débuté en 1990 et a été renouvelé dix ans plus tard.<sup>24</sup> En 2003, l'UNESCO a lancé la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, dont le but est d'atteindre à la fois les adultes illettrés et les enfants non scolarisés.<sup>25</sup> On retrouve, en plus de ces programmes, des structures plus permanentes. Par exemple, une série de conférences internationales sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) a été et est toujours organisée.<sup>26</sup> Plus significative peut-être, cependant, est l'existence de l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO, qui est un institut sans but lucratif et est l'une des six institutions éducatives internationales de l'UNESCO. Il fait des recherches et organise des formations, récolte des informations, observe des documents et produit des publications sur les thèmes de l'alphabétisation, de l'éducation non formelle, de l'éducation pour adultes et de l'apprentissage permanent.<sup>27</sup>

<sup>21</sup> Aspin et al., 2001, op. cit.

<sup>22</sup> Commission des Communautés européennes, *Éducation et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre* (COM(2006) 614 final), Bruxelles, 23.10.2006, p. 2.

<sup>23</sup> Commission des Communautés européennes, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation* (COM (2008) 865 final), Bruxelles, 16.12.2008; et Conseil de l'Union européenne, *Projet de rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 », « L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation » - Adoption* (5723/08 EDUC 29/SOC 46), Bruxelles, 31.01.2008, voir [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm)

<sup>24</sup> UNESCO, *EFA Global Monitoring Report; Overcoming Inequality: Why Governance Matters*; Oxford University Press, 2009  
Voir également : <http://www.unesco.org/uil/en/focus/educforall.htm>

<sup>25</sup> UNESCO, *The Global Literacy Challenge, A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012*, Paris, 2008  
Voir également <http://www.unesco.org/uil/en/focus/unliteracy.htm>

<sup>26</sup> UNESCO, <http://www.unesco.org/en/confinteavi/>

<sup>27</sup> UNESCO Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie, *About UIL*, voir <http://www.unesco.org/uil/en/about/about.htm>

39. Un troisième exemple d'action intergouvernementale entreprise pour poursuivre l'apprentissage permanent nous est donné par une organisation appelée le Commonwealth of Learning (COL). Créée sur une base volontaire par les Chefs d'État du Commonwealth, l'organisation encourage le développement et la propagation d'un apprentissage ouvert, mais également de l'enseignement à distance. Il le fait par le biais de programmes et initiatives nationaux et régionaux. De plus, le COL propose une consultance « forfaitaire » pour les organismes internationaux et les gouvernements nationaux.<sup>28</sup>

40. Au niveau national, de nombreuses universités disposent d'unités formelles consacrées à l'apprentissage permanent, alors que certains gouvernements disposent de départements spécifiques. Un exemple est l'Académie pour l'apprentissage tout au long de la vie, installée dans le giron de l'université de Delaware, aux États-Unis. Des académies de ce type font la promotion de l'apprentissage permanent auprès des étudiants d'âge mûr.<sup>29</sup> Au Royaume-Uni, le Parlement écossais a constitué un département d'apprentissage permanent, en charge de l'enseignement supérieur et postscolaire.<sup>30</sup> Certaines initiatives gouvernementales ne doivent pas nécessairement exister en tant qu'institutions gouvernementales permanentes. Depuis 1996, la Slovénie organise chaque année une semaine nationale de l'apprentissage permanent. À partir de projets et de préparatifs s'étendant sur plusieurs années, la semaine de l'apprentissage permanent présente environ 4 000 événements différents ayant pour thèmes l'apprentissage, l'éducation et la formation.<sup>31</sup>

41. De plus, les Gouvernements peuvent collaborer avec des acteurs de la société civile pour mettre au point et implémenter des initiatives d'apprentissage permanent. Sur le continent africain, les programmes d'alphabétisation constituent souvent une première étape cruciale à l'éducation de base pour adultes.<sup>32</sup> Le Kenya Post Literacy Programme (KPLP) est un bel exemple d'un programme ayant été lancé par une ONG locale et ayant ensuite bénéficié du soutien du gouvernement. Le KPLP, qui réussit à offrir aux Kenyans des opportunités de poursuivre leur apprentissage à l'issue des programmes d'alphabétisation de base, est non seulement passé de l'échelle régionale à l'échelle nationale, mais a également bénéficié d'un financement intégral du gouvernement en 2002.<sup>33</sup>

42. Les initiatives reposant entièrement sur la communauté revêtent également une importance, la diversité de leur nature étant le reflet de la créativité de leurs initiateurs dans leurs efforts de répondre au mieux à la spécificité d'une situation donnée. De telles initiatives peuvent être locales, régionales, nationales ou internationales.

Un exemple crucial d'apprentissage permanent global, basé sur la communauté, est celui de l'Université du troisième âge, communément appelée « U3A ». Par « troisième âge », on entend les personnes ne faisant plus partie de la population active. La première U3A a vu le jour à Toulouse, en France, en 1972, et le modèle s'est depuis lors reproduit dans toute l'Europe, ainsi que dans des pays comme l'Australie, le Costa Rica et l'Afrique du Sud.

Environ 40 universités de ce type constituent à présent un réseau d'échelle mondiale. Bien qu'elles soient souvent associées à une université locale normale, elles demeurent des initiatives communautaires. Les U3A ont été

<sup>28</sup> Commonwealth of Learning, <http://www.col.org/about/whatis/Pages/default.aspx>

<sup>29</sup> L'Académie propose un vaste panel de programmes; voir University of Delaware, Academy of Lifelong Learning, <http://www.academy.udel.edu/about/index.html>

<sup>30</sup> Voir "Life Through Learning; Learning Through Life Scotland: The Lifelong Learning Strategy for Scotland", published by the Scottish Executive, February 2003, <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028819.pdf>

<sup>31</sup> Slovenian Institute for Adult Education, *Lifelong Learning Week*. Voir <http://llw.acs.si/>

<sup>32</sup> Aitchison, J & Alidou, H. *The state and development of adult learning and education in Subsaharan Africa – Regional synthesis report*, UNESCO Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg, Allemagne, 2009, p. 18

<sup>33</sup> Slovenian Institute for Adult Education, op. cit.

décrites comme un cadre dans lequel « les enseignants apprennent et les apprenants enseignent ». <sup>34</sup> De telles coopératives d'apprentissage bénéficient des connaissances variées, des expériences antérieures et des capacités spécifiques de leurs membres lorsqu'elles désignent leurs professeurs.

43. Les cercles d'étude, une autre forme d'initiative communautaire, sont constitués de petits groupes de personnes se réunissant de manière récurrente et généralement régulière, afin d'aborder un sujet ou un problème de leur choix. Les groupes peuvent choisir de servir un intérêt commun ou de trouver des solutions à un problème mutuel. Même si cette forme d'apprentissage n'implique pas d'enseignant, les cercles d'étude désignent souvent un modérateur qui fournit une structure et s'assure que tous les membres tirent au maximum profit de chaque réunion.

#### **IV. APPRENTISSAGE DES DROITS DE L'HOMME**

44. L'apprentissage permanent joue un rôle important dans la génération de nouvelles solutions afin de s'adapter à un environnement changeant ainsi que dans le renforcement du travail d'équipe international et de la citoyenneté active à tous les niveaux de l'action conséquente. Aujourd'hui plus encore, il est clair que les politiques gouvernementales et les processus de développement doivent être reformulés afin de garantir leur application selon les véritables objectifs de l'éducation de qualité, à savoir d'une manière adaptée à la création d'opportunités et de droits universels et à la pleine jouissance des réalisations de l'humanité.

45. Le Rapporteur spécial estime donc déceler un besoin pressant de repenser de manière approfondie et critique les propositions éducatives à tous les niveaux de l'action. Il est communément admis qu'une société bien scolarisée fournit une population active plus productive, vu que l'apprentissage permanent inclut à la fois l'éducation postsecondaire et la formation sur le terrain. Cependant, il est important que les investissements dans l'éducation et les réformes éducatives ne soient pas consentis sur la base de considérations purement utilitaires.

46. Il est nécessaire de prendre des engagements envers les générations présentes et futures, et de faire prendre une direction prudente aux processus d'apprentissage ainsi qu'aux environnements et à l'infrastructure d'apprentissage tout entiers. Des développements de ce type font partie de l'approche de l'apprentissage permanent. Les connaissances, aptitudes et savoir-faire se construisent au sein d'une citoyenneté propice au respect de la dignité et des valeurs supérieures d'humanité, de diversité, de paix, de solidarité et de coopération mutuelle. De plus, le Rapporteur considère l'apprentissage permanent ne prenant pas en considération les droits de tous, et plus particulièrement l'apprentissage des droits de l'homme, comme étant contradictoire avec les obligations des États en matière de droits de l'homme.

##### **A. Le concept d'apprentissage des droits de l'homme**

47. Les Nations Unies ont spécifié nombre d'objectifs éducatifs pour les États membres, en ce compris ceux relatifs à l'apprentissage des droits de l'homme. La Charte des Nations Unies (1945) appelle à la coopération « dans le domaine du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (Article 1(3)). Dans le même ordre d'idée, la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) stipule que 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 » (Article 26(2)).

48. Plusieurs textes subséquents ont réitéré ces exigences et ont été accompagnés d'initiatives visant à étoffer leurs signification et contenu actuels. Il est ici intéressant d'épingler la déclaration de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme 1995-2004. Cette décennie a été perçue comme une stratégie unique

---

<sup>34</sup> The Third Age Trust, [http://www.u3a.org.uk/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=4&id=16&Itemid=52](http://www.u3a.org.uk/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=16&Itemid=52)

pour la « construction d'une culture universelle des droits de l'homme ». <sup>35</sup> La déclaration de l'Année internationale de l'apprentissage des droits de l'homme, qui a débuté le 10 décembre 2008, a mis une nouvelle fois en avant l'importance que les Nations Unies et la communauté internationale accordent à l'apprentissage des droits de l'homme. <sup>36</sup>

49. Dans sa résolution 49/184, l'Assemblée générale des Nations Unies souligne les bases de la notion d'apprentissage des droits de l'homme ou d'éducation aux droits de l'homme, stipulant que « l'éducation en matière de droits de l'homme, loin de n'être qu'un moyen d'inculquer des connaissances, doit être un processus global étalé sur toute une vie, au cours duquel tout individu, quel que soit le niveau de développement et le type de société dans lequel il vit, apprend le respect dû à la dignité d'autrui, ainsi que les procédés et les méthodes propres à le garantir ». Le Rapporteur spécial a également accueilli favorablement le récent rôle du Comité consultatif du Conseil des droits de l'homme, menant des discussions sur un projet de Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. <sup>37</sup> Le Rapporteur spécial espère qu'une future déclaration de ce type pourra apporter une définition détaillée et claire de l'éducation aux droits de l'homme et aboutira à des activités éducatives englobant les principes fondamentaux des droits de l'homme, comme l'égalité et la non-discrimination.

50. Lorsque l'on évoque la notion d'éducation aux droits de l'homme, la malheureuse divergence d'opinion qui s'est produite, en théorie et en pratique, au sujet de la signification du terme « éducation » doit également être abordée. D'aucuns considèrent l'éducation comme le programme de cours que dispense l'éducation publique et qui familiarisent l'étudiant à un ensemble standard de mesures et de principes, définissant le statu quo. L'acquisition d'informations de ce type peut également s'avérer utile dans de nombreux cas, mais convient mal à l'apprentissage permanent qui poussera les individus et les sociétés vers la réalisation d'une culture des droits de l'homme. Afin d'atteindre cet objectif, il s'agit de concevoir une éducation transformative dans laquelle les individus acquièrent une profonde compréhension personnelle de la signification et de la pertinence des droits de l'homme pour eux-mêmes et autrui.

51. Betty Reardon a expliqué les raisons pour lesquelles ce processus éducatif doit être qualifié d'apprentissage des droits de l'homme, plutôt que d'éducation aux droits de l'homme. Betty Reardon, éducatrice pour la paix de renommée mondiale et spécialisée dans les droits de l'homme, a écrit ce qui suit <sup>38</sup> :

« La distinction de base entre l'éducation aux droits de l'homme et l'apprentissage des droits de l'homme réside entre l'éducation et l'apprentissage. Le mot « éducation » a été coopté par les personnes qui déterminent ce qui doit être appris, à qui et comment, non seulement par les écoles, mais par toute autorité jouissant d'un contrôle sur les informations. Le but de l'éducation est généralement de faire croire aux personnes ce que les « autorités éducatives » attendent d'elles. L'apprentissage n'a pas encore été coopté de manière aussi marquée. L'apprentissage peut toujours représenter ce qui se passe avec les personnes avançant des idées, des problèmes, des valeurs, des questions sur des problèmes et qui, par le biais d'une réflexion, analyse, évaluation et examen en arrivent à comprendre et détenir des idées indépendantes sur leurs sociétés et le monde à propos duquel ils « apprennent ».

L'éducation est avant devenue une source. Sa seule production authentique est l'apprentissage, mais il s'agit principalement d'une socialisation à la conformité et à l'endoctrinement dans le système de valeur dominant. L'apprentissage authentique dépend de la volonté de l'apprenant. L'apprentissage des droits de l'homme est plus cohérent que l'éducation aux droits de l'homme en ce qui concerne l'objectif fondamental des concepts et normes

<sup>35</sup> A/51/506/Add.1, Appendice, § 2.

<sup>36</sup> Voir A/RES/762/171 et A/RES/63/173, ainsi que Suarez, D. & Ramirez, F., *Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education*, *CDDRL Working Papers, N° 12*, Center on Democracy, Development, and the Rule of Law, Stanford Institute for International Studies, Stanford, 2004, p. 42

<sup>37</sup> Voir A/HRC/RES/6/10

<sup>38</sup> Reardon, Betty, in Koenig, Shulamith "The Nature of Human Rights Learning: For all to know human rights as a way of life" Discours prononcé à l'occasion de la célébration du 60<sup>e</sup> anniversaire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, accessible sur le site <http://www.pdhre.org/shula-vienna.pdf>

des droits de l'homme, permettant à toutes les personnes de réaliser toute leur dignité humaine. Il faut, pour commencer, assumer les droits des apprenants à décider eux-mêmes de ce qu'ils veulent croire et développer des ressources par le biais desquelles les apprenants peuvent acquérir les informations tout en se forgeant leur propre opinion et en déterminant leur propre ligne de conduite concernant les questions qui les importent. (Dans certains endroits, l'éducation est encore et toujours centrée sur l'apprentissage, mais ils se font rares. L'éducation fournit au moins des informations de base. Pour les personnes réfléchies qui peuvent résister à l'endoctrinement, il peut s'agir du début de l'apprentissage. Et lorsque les personnes ne disposent d'aucun outil pour l'acquisition d'informations, c'est mieux que rien).

Cependant, en l'absence de l'authentique apprentissage des droits de l'homme, les personnes ne parviendront pas à leur dignité complète. L'éducation peut fournir des informations sur les droits de l'homme, mais ne permettra pas nécessairement aux apprenants de développer la capacité et la motivation de les réaliser entièrement. »

52. La caractéristique la plus frappante du mode de l'apprentissage des droits de l'homme expliqué ci-avant est le concept et la pratique d'une pédagogie transformative des droits de l'homme, renfermant le potentiel d'altérer la structure tenace se cachant derrière la plupart des formes d'inégalités ou d'oppression. Ce concept d'apprentissage transformatif est similaire à l'approche profonde de l'apprentissage ou à l'apprentissage actif selon lequel l'apprenant acquiert une compréhension personnelle du matériel présenté et interagit avec un œil critique sur le contenu, se basant sur ses connaissances et expériences antérieures, et examine également les preuves en évaluant les étapes logiques qui ont mené à la conclusion. Ce concept défie également « l'approche de surface » ou l'approche traditionnelle, axée sur l'enseignant.<sup>39</sup>

53. En termes plus pratiques, l'apprentissage des droits de l'homme a également été défini comme un « domaine en développement et un mouvement scolaire »<sup>40</sup> comprenant la « formation, la dissémination et les efforts d'information visant à construire une culture universelle des droits de l'homme par le biais de la transmission de la connaissance et des compétences et la modification des attitudes ».<sup>41</sup>

54. L'apprentissage des droits de l'homme est une condition préalable à l'apprentissage permanent, mais le contraire est tout aussi vrai. Le Rapporteur spécial estime donc que l'apprentissage permanent et l'apprentissage des droits de l'homme sont étroitement liés et essentiels à toute société. De plus, le Rapporteur spécial insiste sur le fait que l'apprentissage des droits de l'homme doit impliquer l'éducation *dans son ensemble* et ne peut s'appliquer à des parties isolées du programme de cours dans un contexte d'apprentissage formel.

## B. Initiatives visant la promotion de l'apprentissage des droits de l'homme

55. Le Rapporteur spécial a été informé de plusieurs concepts et initiatives visant à poursuivre l'apprentissage des droits de l'homme, émanant notamment d'acteurs de la société civile, d'organisations internationales et de gouvernements individuels.

56. Le People's Movement for Human Rights Education a été le promoteur-clé du concept des communautés des droits de l'homme. Les membres d'une communauté de ce type, également appelée Ville des droits de l'homme, comprennent toutes les personnes « allant de citoyens ordinaires à des activistes communautaires en passant par des décideurs politiques et des officiels locaux ». Ce qui fait une ville comme la Ville des droits de l'homme est le fait que les membres de la communauté « tendent vers un dialogue à la communauté et lancent des actions visant à améliorer la vie et la sécurité des femmes, hommes et enfants sur la base des normes des droits de l'homme ».<sup>42</sup>

<sup>39</sup> Voir Jones, R & Scully, J (1996) 'Hypertext within Legal Education', 1996 (2) The Journal of Information Law and Technology (JILT), disponible sur le site [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/1996\\_2/jones/](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/1996_2/jones/)

<sup>40</sup> Suarez & Ramirez, 2004, op. cit., p. 2.

<sup>41</sup> HR/PUB/Decade/1998/1

<sup>42</sup> Marks, S.P. & Modrowski, K.A., *Human Rights Cities – Civic Engagement for Societal Development*, People's Movement for Human Rights Learning, 2008., p. 45

57. Ce processus inclut des efforts visant à conscientiser la communauté sur les actions qu'elle peut prendre pour effectivement réaliser les droits politiques, civils, économiques et culturels auxquels elle peut prétendre. L'initiative des Villes des droits de l'homme repose donc sur la croyance selon laquelle le passage de la théorie à la pratique des normes des droits de l'homme nécessite que les citoyens apprennent et comprennent leurs droits de l'homme, et ce tout au long de leur vie. La méthode précise avec laquelle cette éducation aux droits de l'homme est mise en place dépend de spécificités sociales, économiques, historiques et culturelles d'une certaine communauté. Elle inclut fréquemment l'institution d'un Comité de pilotage qui représente les secteurs-clés de la société. Ce Comité établit un plan d'action, contrôle et évalue son implémentation et joue un rôle déterminant dans l'aide aux autres communautés désirant adopter des modèles similaires.<sup>43</sup>

58. Un exemple d'organisation internationale non gouvernementale active dans le domaine de l'apprentissage des droits de l'homme est la Human Rights Education Associates (HREA). Cette initiative soutient l'apprentissage des droits de l'homme, forme tant des activistes que des professionnels, mène des recherches et procède à des évaluations, développe du matériel et des programmes éducatifs, aide à la construction de la communauté par le biais des technologies en ligne. Dans ce cadre, la HREA collabore avec des individus, des gouvernements et des organisations internationales.<sup>44</sup>

59. Le travail de la HREA est de coordonner le Global Human Rights Network. Ce réseau s'occupe des activités d'information et de plaidoyer. Il réunit des organisations impliquées dans des activités d'éducation et de formation promouvant l'apprentissage des droits de l'homme. Des réseaux volontaires de ce type parviennent à promouvoir et à faciliter le partage d'informations et de bonnes pratiques entre membres. Le simple fait que les droits de l'homme fondamentaux s'appliquent à toutes les personnes aide à mettre en avant la valeur d'une action de ce type dans le domaine de l'apprentissage des droits de l'homme.

60. Un autre exemple de la manière dont poursuivre l'apprentissage des droits de l'homme, en tant que composant essentiel de l'apprentissage permanent, est la série des *Documents HREA de recherche en éducation aux droits de l'homme*. Cette série vise tant à encourager qu'à diffuser les résultats des recherches et évaluations réalisées dans le domaine de l'apprentissage des droits de l'homme. Les documents s'adressent à un public cible composé de praticiens, d'universitaires et de supports financiers de projets similaires.<sup>45</sup>

61. Le vaste travail des États individuels sur la promotion de l'apprentissage des droits de l'homme peut être illustré de quelques exemples issus d'Europe centrale et orientale, exemples que le Rapporteur spécial qualifie de particulièrement parlants. En coopération avec des partenaires des Pays-Bas et du Danemark, le gouvernement albanais a demandé l'ébauche et la distribution à l'échelle nationale de livrets d'activités destinés aux enfants de l'école primaire et introduisant le concept des droits de l'homme. En Pologne, un accent particulier a été mis sur l'utilisation des médias dans le renforcement de la prise de conscience publique des instruments internationaux des droits de l'homme. L'objectif fut atteint, entre autres, par le biais du développement d'une série de programmes télévisés informatifs d'une demi-heure ayant été non seulement diffusés publiquement, mais également mis à disposition des institutions d'enseignement sous la forme de vidéocassettes. L'apprentissage des droits de l'homme a également été promu par le biais d'arts extrascolaires, dans le contexte de formations pour enseignants et de campagnes à l'intention des jeunes en Roumanie, Slovaquie et Slovaquie.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> Ibid., pp. 46-9.

<sup>44</sup> Pour plus d'informations, voir Human Rights Education Associates, [http://www.hrea.org/index.php?doc\\_id=97](http://www.hrea.org/index.php?doc_id=97)

<sup>45</sup> Teleki, K., *Human Rights Training for Adults: What Twenty-Six Evaluation Studies Say About Design, Implementation and Follow-Up*, Research in Human Rights Education Papers, Human Rights Education Associates, août 2007

<sup>46</sup> Tibbits, F., *Case Studies in Human Rights Education: Examples from Central and Eastern Europe*, Conseil de l'Union européenne/HREA, 1997.

## V) CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

62. Le Rapporteur spécial estime que l'irréfutable besoin en éducation devrait être interprété de manière aussi large que possible et, dans ce contexte, a estimé qu'il était essentiel de soulever la problématique de l'apprentissage permanent et des droits de l'homme. L'apprentissage doit être perçu comme une expérience de toute une vie, vu que le processus demeure pour toujours inachevé. Créé par des éducateurs actifs dans l'enseignement pour adultes afin de renforcer la prise de conscience et la compréhension de leurs efforts, le terme d'apprentissage permanent englobe l'éducation formelle, informelle et non formelle. Des initiatives en faveur de l'apprentissage permanent ont été lancées tant au niveau national qu'international, et ce tant dans les secteurs gouvernementaux que non gouvernementaux. Le Rapporteur spécial considère les efforts consentis par les organismes intergouvernementaux comme l'Union européenne et l'UNESCO comme d'excellents exemples des possibles implications de l'apprentissage permanent. Il estime également que les initiatives communautaires recèlent un grand potentiel (les U3A et les cercles d'études n'étant que deux des nombreux exemples décrits dans ce rapport).

63. Cependant, le Rapporteur spécial insiste sur le fait que l'apprentissage permanent doit se rapprocher du contexte des droits de l'homme vu qu'il est essentiel à l'évolution vers une société exempte de toutes formes de préjudice, d'exclusion et de discrimination et à la mise en place d'une culture mondiale des droits de l'homme. Le concept de l'apprentissage des droits de l'homme dépend de celui de l'apprentissage permanent, et inversement. Afin d'illustrer cette interdépendance, le Rapporteur spécial a fait appel à des concepts et initiatives relatifs à l'apprentissage des droits de l'homme tels qu'il a pu les voir en pratique et en prendre conscience. Ils vont de la notion reconnue à l'échelle internationale des droits de l'homme au travail d'organisations non gouvernementales particulières, en passant par les efforts consentis par certains États.

64. Le Rapporteur spécial encourage la communauté internationale à repenser, dans une réflexion critique, les propositions éducatives de tous les niveaux d'action. Il est important que les investissements consentis dans l'éducation et les réformes éducatives ne reposent pas sur des considérations utilitaires visant l'obtention d'une population active plus productive, et ne se concentrent pas uniquement sur la formation professionnelle. Le Rapporteur spécial estime que les valeurs les plus élevées d'humanité, de diversité, de paix, de solidarité et de coopération mutuelle devraient viser un renforcement constant, pour toute la vie, des connaissances, des aptitudes et du savoir-faire.

65. Le Rapporteur spécial encourage les initiatives susmentionnées couvrant à la fois les droits de l'homme et l'apprentissage permanent et exhorte les gouvernements, les organisations internationales, les acteurs de la société civile et les activistes des droits de l'homme à se baser sur ces exemples dans leur travail vers la réalisation d'une culture mondiale des droits de l'homme.

66. Le Rapporteur spécial recommande aux États membres et aux organisations de la société civile de se diversifier et d'approfondir leurs expériences communautaires de l'apprentissage des droits de l'homme de sorte que les expériences accumulées dans le cadre du Programme mondial sur l'Éducation aux droits de l'homme trouvent également leur équivalent dans d'autres communautés, ce qui permettrait, dans une plus large mesure, d'élargir le public cible. À cette fin, de nouvelles méthodologies participatives doivent être élaborées, permettant de couvrir les processus d'alphabetisation, de formation et de révélation. L'échange d'expériences entre les communautés a prouvé être un mécanisme adéquat pour la promotion des bonnes pratiques en matière d'apprentissage des droits de l'homme.

67. Le Rapporteur spécial exhorte également les gouvernements à développer davantage d'expériences, de meilleure qualité, impliquant des communautés dans les processus d'apprentissage des droits de l'homme de sorte que ces processus d'apprentissage se répandent et se reflètent dans le système scolaire normal et dans d'autres activités scolaires informelles. L'éducation pour adultes devrait mettre clairement l'accent sur l'apprentissage des droits de l'homme, et ce afin de permettre aux adultes de développer la capacité et

la motivation de réaliser entièrement les droits de l'homme dans leurs activités et interactions quotidiennes. Cela leur permettrait également de réaliser et de prendre conscience des conditions d'inégalités et d'injustices qui les entourent et auxquelles ils contribuent parfois inconsciemment.

68. Pour terminer, le Rapporteur spécial recommande que les institutions nationales des droits de l'homme renforcent leurs propres capacités à adopter une vision intégrant l'apprentissage des droits de l'homme de sorte que, lorsque confrontées à des plaintes spécifiques relatives à des violations des droits de l'homme, ces institutions saisissent également l'opportunité de stimuler la prise de conscience de la nécessité de construire une culture intégrant les droits de l'homme.

---