



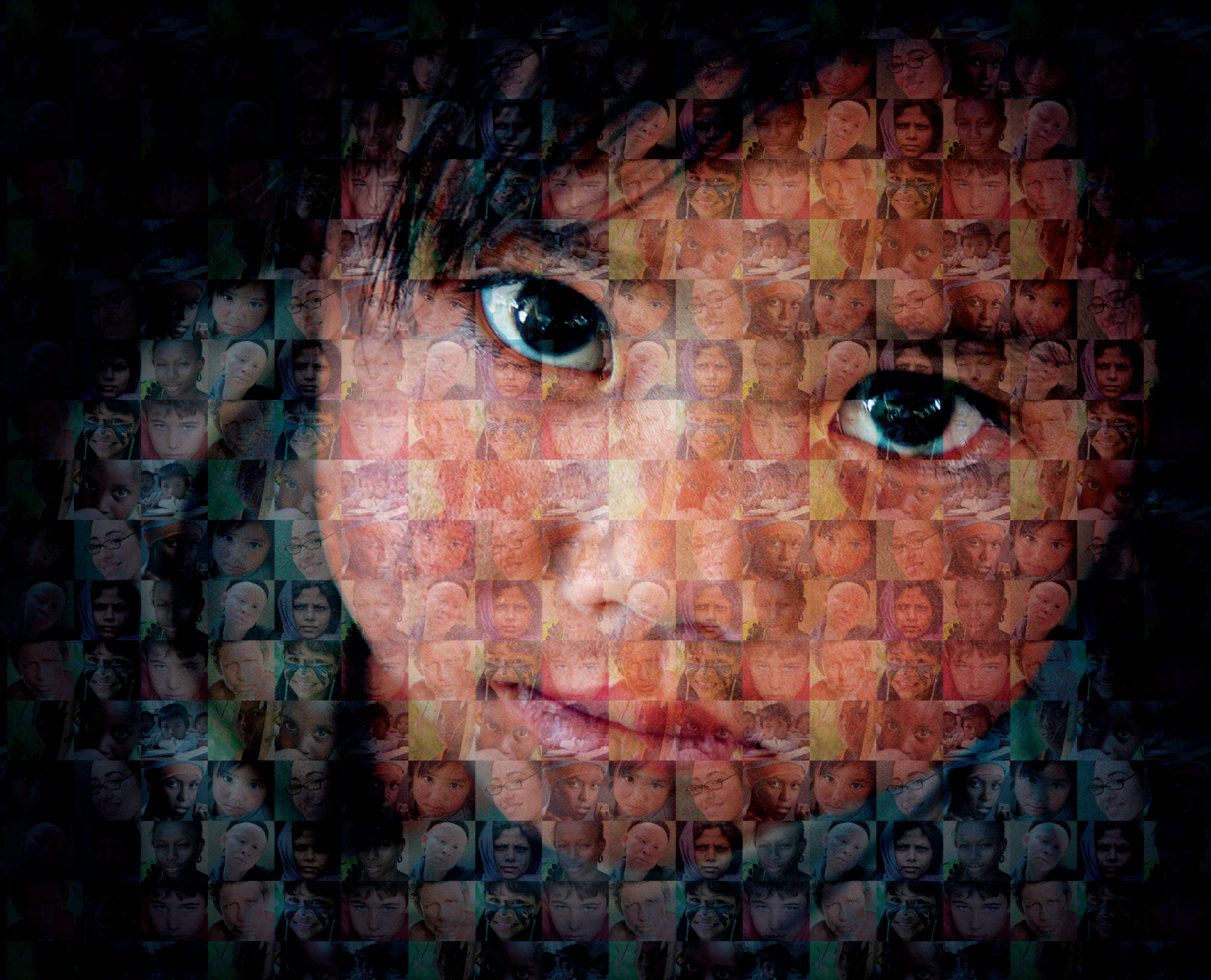
Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable



Droit à l'éducation



Manuel sur le droit à l'éducation

Secteur de l'éducation de l'UNESCO

L'éducation est la priorité première de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental et la base pour construire la paix et faire progresser le développement durable. L'UNESCO est l'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation et son Secteur de l'éducation assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional dans ce domaine, renforce les systèmes nationaux d'éducation et répond aux défis mondiaux actuels par le biais de l'éducation, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'égalité des genres et l'Afrique.



Secteur de
l'éducation

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « **assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France et
Right to Education Initiative, c/o ActionAid International,
33-39 Bowling Green Lane, EC1R 0BJ Londres, Royaume-Uni

© UNESCO et Right to Education Initiative, 2020

ISBN 978-92-3-200214-3

Version révisée



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *Right to education handbook*

Publié en 2019 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photo de couverture : Shtyrov Dmitry/Shutterstock.com; Dietmar Temps/Shutterstock.com; Travel Stock/Shutterstock.com; Fresnel/Shutterstock.com; StevenK/Shutterstock.com; Filipe Frazao/Shutterstock.com; © Bart Verweij/World Bank; © UNESCO/IIDAC; © UNESCO/Noam Assouline; Van Thanh Chuong/Shutterstock.com; Blend Images/Shutterstock.com; Riccardo Mayer/Shutterstock.com.

Figures intérieures conçues par Aurélia Mazoyer: Figure 1.1; Figure 1.2; Figure 3.1; Figure 3.2; Figure 4.1; Figure 4.2; Figure 6.1; Figure 7.1; Figure 8.1; Figure 8.2.

Création graphique : Aurélia Mazoyer et UNESCO

Impression : UNESCO

Imprimé en France

Manuel sur le droit à l'éducation

Avant-propos

L'éducation est un droit humain fondamental et le meilleur investissement possible pour garantir un avenir durable qui ne fait pas de laissés-pour-compte. Cela vaut pour tous les pays et toutes les régions. Cependant, chaque jour, des millions de personnes sont privées de possibilités d'éducation, le plus souvent en raison de facteurs sociaux, culturels et économiques.

Ce manuel est un outil de référence pour surmonter ces obstacles et faire du droit à l'éducation une réalité. Élaboré par l'UNESCO et l'Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative*, RTE), il sert de guide faisant autorité pour ceux qui cherchent à comprendre et faire progresser ce droit.

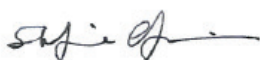
Depuis plus de 70 ans, l'UNESCO défend et promeut le droit à l'éducation, qui constitue le cœur de sa mission. Il a fallu pour cela sensibiliser aux grands principes de ce droit, plaider en faveur de l'application des obligations légales stipulées dans la Convention de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, en assurer le suivi et fournir le soutien nécessaire à sa mise en œuvre et son application dans les systèmes nationaux.

L'Initiative pour le droit à l'éducation (RTE) est une organisation internationale de défense des droits humains dédiée au droit à l'éducation, établie en 2000 par la première Rapporteuse spéciale des Nations unies sur le droit à l'éducation. Depuis lors elle s'efforce de faire reconnaître l'éducation comme un droit humain, en menant des recherches et en créant des outils aidant à comprendre et à utiliser efficacement les mécanismes permettant d'exercer ce droit.

Preuve de son importance fondamentale, le droit à l'éducation est aujourd'hui au cœur de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4). Pourtant, malgré un consensus autour des instruments internationaux et des engagements politiques en matière de droits humains, il reste encore beaucoup à faire pour le concrétiser pleinement.

La Stratégie de l'UNESCO concernant les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021) encourage les États membres à faire usage de l'action normative en matière de droit à l'éducation pour atteindre l'ODD 4. Le présent manuel est un élément central de l'application de cette stratégie. Il présente tous les principaux aspects du droit à l'éducation et fournit des outils pour comprendre ce droit en tant que précurseur à la jouissance d'autres droits, ainsi que des stratégies de mise en œuvre et des exemples pratiques.

Entre aujourd'hui et 2030 il est crucial d'agir pour le droit à l'éducation, et il n'y a aucune raison d'attendre pour intensifier nos efforts. De fait, sans progrès majeur dans le domaine de l'éducation le monde ne pourra pas atteindre tous les Objectifs de développement durable. Nous sommes certains que ce manuel donnera de précieux conseils à tous ceux qui partagent notre conviction profonde : l'éducation est la clé d'un monde meilleur.



Stefania Giannini
Sous-Directrice générale
pour l'éducation, UNESCO



David Archer
Président du Bureau exécutif de
l'Initiative pour le droit à l'éducation

Remerciements

Ce Manuel sur le droit à l'éducation est publié par le Secteur de l'éducation de l'UNESCO à Paris. Il est le résultat d'une collaboration fructueuse entre l'UNESCO et l'Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative*, RTE), organisation internationale de défense des droits humains dédiée au droit à l'éducation.

Le manuel a été préparé par Rolla Moumné, qui a dirigé et coordonné le processus, et Erica Murphy, qui en a rédigé le texte avec l'aide de Sharlene Bianchi, Melen Bouetard, Delphine Dorsi, Viv Griffiths et Sarah Thau. Ce travail a été guidé par Francesc Pedró (Chef de la Section de la politique éducative de l'UNESCO).

Cette publication a également bénéficié des précieux conseils et commentaires de : Hamdi Addow (UNESCO), Clive Baldwin (HRW), Christian Courtis (HCDH), Francesca Feruglio (Réseau-DESC), Karina Gomes da Silva (UNESCO), Keith Holmes (UNESCO), Priyadarshani Joshi (UNESCO GEM), Camille Lailheugue (UNESCO), Oliver Lang (OIT), Florence Migeon (UNESCO), Jun Morohashi (UNESCO Bangkok), Carol Rask (Institut danois pour les droits de l'homme), Sergio Rozalén (RTE), Delphine Santini (OIT), Susie Talbot (Réseau-DESC), Konstantinos Tararas (UNESCO), Bret Thiele (GIESCR) et Carlos Vargas-Tamez (UNESCO Santiago).

Nous adressons également nos remerciements à David Archer (ActionAid) pour son soutien et ses conseils, ainsi qu'à Mary de Sousa pour son travail de relecture.

Sommaire

Avant-propos	4
Remerciements	5
Liste des encadrés, figures et tableaux	10
Abréviations et acronymes	14
Introduction	17
Chapitre 1 : L'éducation, un droit humain	21
Questions clés	22
1.1 Qu'est-ce que l'éducation ?	23
1.2 Que sont <i>les droits humains</i> ?	24
1.3 Le droit humain à l'éducation	28
1.4 Pourquoi les États doivent-ils faire respecter le droit à l'éducation	29
1.4.a Les bienfaits de l'éducation pour les individus	31
1.4.b Les bienfaits de l'éducation au-delà de l'échelle individuelle	35
1.4.c Le droit à l'éducation en tant que modèle d'action	37
1.5 Critiques les plus courantes au sujet des droits humains	39
Résumé	44
Demandez-vous	44
Chapitre 2 : La reconnaissance du droit à l'éducation dans le droit international	45
Questions clés	46
2.1. Le droit à l'éducation dans le droit international	47
2.2. Instruments internationaux relatifs aux droits humains	51
2.2.a Principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains	51
2.2.a.i Nations Unies : Déclarations	57
2.2.b Instruments normatifs de l'UNESCO	58
2.2.c Droit international du travail	61
2.2.d Droit international des réfugiés	62
2.2.e Droit international humanitaire	63
2.2.f Droit pénal international	65
2.3 Le droit à l'éducation dans le droit régional des droits humains	65
2.3.a Afrique	66
2.3.b Amériques	67
2.3.c États arabes	68
2.3.d Asie et Pacifique	69
2.3.e Europe	69
Résumé	72
Chapitre 3 : Le contenu normatif du droit à l'éducation	73
Questions clés	74
3.1 Les 4 A	76
3.2 Buts de l'éducation	78
3.3 Non-discrimination et égalité dans l'éducation	81

3.3.a Les droits à la non-discrimination et à l'égalité	82
3.3.b L'égalité du droit à l'éducation	84
3.3.c Protection spéciale du droit à l'éducation des groupes marginalisés.....	86
3.3.c.i Femmes et filles	88
3.3.c.ii Personnes handicapées.....	91
3.3.c.iii Réfugiés, migrants et autres personnes déplacées	93
3.4 Accès à l'éducation	99
3.4.a Accessibilité économique	99
3.4.a.i Enseignement gratuit et obligatoire	99
3.4.a.ii Mesures permettant de lutter contre l'abandon scolaire et de remettre les enfants sur le chemin de l'école	102
3.4.b Accessibilité physique	103
3.4.c Accessibilité administrative	104
3.5 Niveaux et types d'éducation.....	105
3.5.a Éducation de la petite enfance	105
3.5.b Enseignement primaire gratuit et obligatoire	106
3.5.c Enseignement secondaire généralisé et accessible.....	107
3.5.d Enseignement techniques et professionnels généralisés et accessibles.....	108
3.5.e Enseignement supérieur accessible en pleine égalité	109
3.5.f Éducation de base	110
3.5.g Éducation et apprentissage des adultes, apprentissage tout au long de la vie	111
3.6 Éducation de qualité	112
3.6.a Enseignants et processus d'apprentissage	114
3.6.b Contenu des enseignements.....	117
3.6.b.i Éducation aux droits humains.....	120
3.6.c Environnement d'apprentissage.....	123
3.6.c.i Violence et harcèlement	123
3.6.c.ii Châtiments corporels	127
3.6.c.iii Infrastructures	129
3.6.c.iv Systèmes d'assainissement	130
3.7 Liberté de choix en matière d'éducation.....	131
3.8 Libertés académiques et autonomie des établissements.....	132
Résumé	134
Demandez-vous.....	134
Chapitre 4 : Obligations légales des États	135
Questions clés.....	136
4.1 Obligations en vertu du droit des traités.....	138
4.2 Obligations générales en vertu du droit conventionnel.....	139
4.2.a Réalisation progressive	140
4.2.a.i Ressources maximales disponibles	140
4.2.a.ii Non-régression	141
4.2.b Obligations à effet immédiat	141
4.2.b.i Agir.....	142
4.2.b.ii Non-discrimination.....	144
4.2.c Obligations fondamentales minimales.....	145
4.2.d Assistance et coopération internationales	146
4.3 Respecter, protéger, mettre en œuvre	147
4.4 Obligations extraterritoriales	149
4.5 Obligations des États vis-à-vis des acteurs non étatiques et responsabilités des acteurs non étatiques.....	150
4.5.a Organisations intergouvernementales.....	151
4.5.b Société civile.....	152
4.5.c Entreprises	153

4.6 Éducation en situations d'urgence.....	155
Résumé	157
Demandez-vous.....	158
Chapitre 5 : Le droit à l'éducation et l'ODD 4-Éducation 2030	159
Questions clés.....	160
5.1 Cibles et mesures d'application.....	162
5.2 Éducation et développement durable	163
5.3 Engagement politique contre engagement juridique.....	164
5.4 Lier le droit à l'éducation à l'ODD 4.....	166
Résumé	168
Chapitre 6 : Mise en œuvre nationale du droit à l'éducation	169
Questions clés.....	170
6.1 Ratification et adhésion	172
6.2 Méthodes d'incorporation du droit à l'éducation dans l'ordre juridique national.....	174
6.2.a Dualisme.....	175
6.2.b Monisme.....	176
6.2.c Hybride/mixte.....	176
6.2.d Statut du traité dans l'ordre juridique interne	178
6.3 Moyens d'intégrer le droit à l'éducation dans l'ordre juridique national	178
6.3.a Protection constitutionnelle.....	178
6.3.b Protection législative.....	179
6.4 Mesures complémentaires pour la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation	181
6.4.a Politiques et stratégies en matière d'éducation	182
6.4.b Mesures financières	183
6.4.c Mesures éducatives	184
6.4.d Mesures judiciaires	185
6.4.e Mesures administratives.....	186
Résumé	188
Demandez-vous.....	188
Chapitre 7 : Assurer le suivi du droit à l'éducation	189
Questions clés.....	190
7.1 Les principaux objectifs du suivi du droit à l'éducation.....	191
7.2 Base juridique du suivi du droit à l'éducation	193
7.3 Comment assurer le suivi du droit à l'éducation	195
7.3.a Indicateurs du droit à l'éducation.....	197
7.3.b Collecter des données	199
7.3.c Interpréter les données et agir.....	203
7.4 Qui assure le suivi du droit à l'éducation	203
7.5 Suivi de l'État.....	204
7.5.a Corps exécutif.....	204
7.5.b Corps législatif	205
7.5.c Institutions nationales des droits humains	206
7.2.d Niveau du district et de l'école	209
7.6 Suivi par les acteurs non étatiques.....	210
7.6.a Société civile	210
7.6.b Organismes donateurs et organisations intergouvernementales.....	212
7.6.c Entreprises	214

7.7 Mécanismes de suivi des Nations Unies	214
7.7.a Organes conventionnels des Nations Unies	216
7.7.b Conseil des droits de l'homme	227
7.7.c UNESCO	229
7.7.d Organisation internationale du Travail	231
7.8 Organismes régionaux	232
7.8.a Afrique	233
7.8.b Amériques	234
7.8.c États arabes	235
7.8.d Asie et Pacifique	235
7.8.e Europe	235
7.9 Suivi de l'ODD 4-Éducation 2030	236
Résumé	239
Demandez-vous	239
Chapitre 8 : Reddition des comptes et droit à l'éducation	241
Questions clés	242
8.1 Reddition des comptes en matière de droits humains	244
8.2 Tirer parti de la reddition des comptes en matière de droits humains pour l'ODD 4-Éducation 2030	246
8.3 Reddition des comptes au niveau national	246
8.3.a Application judiciaire	247
8.3.a.i Accès à la justice	248
8.3.a.ii Un droit justiciable à l'éducation	249
8.3.a.iii Obstacles au droit justiciable à l'éducation	252
8.3.a.iv Permettre des conditions propices à l'application légale du droit à l'éducation	254
8.3.a.v L'impact des décisions de justice sur la réalisation du droit à l'éducation	257
8.3.a.vi Les limites et les défis de l'application de la loi	260
8.3.b Autres mécanismes redditionnels nationaux	262
8.4 Reddition des comptes au niveau international	263
8.4.a Organes conventionnels des Nations Unies	264
8.4.b Conseil des droits de l'homme	273
8.4.c UNESCO	274
8.5 Reddition des comptes au niveau régional	275
8.5.a Afrique	276
8.5.b Amériques	279
8.5.c États arabes	280
8.5.d Asie et Pacifique	280
8.5.e Europe	281
Résumé	283
Demandez-vous	284

Liste des encadrés, figures et tableaux

Chapitre 1

Encadré 1.1	Définition : Droits humains	25
Encadré 1.2	Lectures complémentaires : Philosophie des droits humains et de l'éducation.....	27
Encadré 1.3	Lectures complémentaires : L'éducation, un droit	29
Encadré 1.4	Définition : Qu'est-ce que l'État ?	30
Encadré 1.5	Informations complémentaires : L'éducation, un bien public	36
Figure 1.1	Les multiples bienfaits de l'éducation	30
Figure 1.2	L'éducation, un droit multiplicateur	32

Chapitre 2

Encadré 2.1	Informations complémentaires : L'importance des observations générales et des recommandations générales	49
Encadré 2.2	Lectures complémentaires : Droit international et droit à l'éducation dans les situations d'urgence	63
Exemple 2.1	L'utilisation des observations générales pour interpréter le droit à l'éducation au niveau national	50
Exemple 2.2	La Convention relative aux droits de l'enfant	50

Chapitre 3

Encadré 3.1	Informations complémentaires : Les quatre piliers de l'apprentissage	80
Encadré 3.2	Lectures complémentaires : Législation en matière de non-discrimination et d'égalité	82
Encadré 3.3	Informations complémentaires : Qui est protégé par la législation en matière de non-discrimination et d'égalité ?	84
Encadré 3.4	Définition : Les types de discrimination	86
Encadré 3.5	Informations complémentaires : L'hétérogénéité des groupes	86
Encadré 3.6	Définition : Éducation inclusive	87
Encadré 3.7	Lectures complémentaires : Éducation inclusive	87
Encadré 3.8	Informations complémentaires : Les obstacles les plus courants à la jouissance du droit à l'éducation par les femmes et les filles, et les mesures que les États peuvent prendre pour les faire tomber	88
Encadré 3.9	Définition : Aménagement raisonnable	91
Encadré 3.10	Définition : Les différences entre l'inclusion, l'intégration et l'éducation spéciale	91
Encadré 3.11	Informations complémentaires : Les obstacles les plus courants à l'exercice du droit à l'éducation par les personnes handicapées, et les mesures que les États peuvent prendre pour les faire tomber	92
Encadré 3.12	Définitions : Les différentes catégories de migrants	92
Encadré 3.13	Informations complémentaires : Les droits des enfants dans le contexte des migrations internationales	93
Encadré 3.14	Lectures complémentaires sur les réfugiés, les migrants et les autres personnes déplacées	94
Encadré 3.15	Lectures complémentaires : Le droit à l'éducation des réfugiés	94
Encadré 3.16	Informations complémentaires : La « crise des réfugiés »	96
Encadré 3.17	Informations complémentaires : L'engagement des États en faveur d'un enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire	99
Encadré 3.18	Informations complémentaires : Faire du droit à l'enseignement gratuit et obligatoire une réalité pour tous, un défi mondial	100
Encadré 3.19	Informations complémentaires : Éducation et protection de la petite enfance	104
Encadré 3.20	Informations complémentaires : EFTP	108
Encadré 3.21	Définition : Enseignement supérieur	108

Encadré 3.22	Informations complémentaires : Enseignement supérieur	109
Encadré 3.23	Informations complémentaires : Le droit à une éducation de qualité dans le droit international des droits humains	112
Encadré 3.24	Informations complémentaires : Recommandations pour surmonter les difficultés en rapport avec les enseignants	114
Encadré 3.25	Lectures complémentaires : Enseignants	114
Encadré 3.26	Lectures complémentaires : Évaluations des apprentissages	117
Encadré 3.27	Lectures complémentaires : Peuples autochtones	118
Encadré 3.28	Informations complémentaires : L'éducation aux droits humains dans le Programme de développement durable	120
Encadré 3.29	Informations complémentaires : Le rôle des INDH dans la promotion des droits humains	120
Encadré 3.30	Lectures complémentaires : Droits humains	121
Encadré 3.31	Définition : Formes de violence	122
Encadré 3.32	Lectures complémentaires : Violence et harcèlement	124
Encadré 3.33	Informations complémentaires : Libertés académiques	130
Figure 3.1	Les 4 A	76
Figure 3.2	Exemples de groupes marginalisés	85
Figure 3.3	Cadre conceptuel de la violence et du harcèlement à l'école	123
Chapitre 4		
Encadré 4.1	Lectures complémentaires : Ressources maximales disponibles	139
Encadré 4.2	Informations complémentaires : Le rôle et la responsabilité de l'UNESCO Commission sud-africaine des droits de l'homme	149
Encadré 4.3	Informations complémentaires : Initiative pour le droit à l'éducation (RTE)	150
Encadré 4.4	Informations complémentaires : Le défi de la participation des acteurs privés à l'éducation	151
Encadré 4.5	Lectures complémentaires : Privatisation de l'éducation	152
Encadré 4.6	Définition : Situations d'urgence	152
Encadré 4.7	Lectures complémentaires : Le droit à l'éducation en situations d'urgence	153
Figure 4.1	Les obligations légales des États en vertu du droit international	136
Figure 4.2	La typologie tripartite : respecter, protéger, mettre en œuvre	145
Chapitre 5		
Encadré 5.1	Lectures complémentaires : Objectif de développement durable 4	162
Encadré 5.2	Informations complémentaires : La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans l'enseignement, pierre angulaire de l'ODD 4-Éducation 2030	163
Encadré 5.3	Informations complémentaires : Cadres de développement durable et droits économiques et sociaux	164
Encadré 5.4	Lectures complémentaires : Mettre en œuvre l'Objectif de développement durable 4	164
Encadré 5.5	Informations complémentaires : Services consultatifs de l'UNESCO	164
Encadré 5.6	Lectures complémentaires : Alignement normatif du droit à l'éducation et de l'ODD 4	165
Chapitre 6		
Encadré 6.1	Informations complémentaires : Réserves aux traités	171
Encadré 6.2	Informations complémentaires : Où trouver le statut de ratification des principaux traités relatifs aux droits humains	172
Encadré 6.3	Conseil : Déterminer si un traité a été incorporé dans le droit interne	173
Encadré 6.4	Conseil : Comment déterminer si un traité ratifié a été incorporé directement ou indirectement ..	174
Encadré 6.5	Lectures complémentaires : Mettre en œuvre le droit à l'éducation	176
Encadré 6.6	Conseil : Examen de la législation et des politiques en matière d'éducation	178
Encadré 6.7	Informations complémentaires : Coopérer avec l'UNESCO : Examen juridique et assistance technique	178

Encadré 6.8	Conseil : Ce que les stratégies nationales en matière d'éducation ou les plans sectoriels devraient inclure	180
Exemple 6.1	La Constitution du Ghana, 1992 (telle qu'amendée)	173
Exemple 6.2	La Constitution de la Fédération de Russie, 1993	177
Exemple 6.3	La loi sur le droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire (RTE), Inde, 2009	177
Exemple 6.4	S'assurer que les lois nationales sur l'éducation sont culturellement pertinentes	178
Exemple 6.5	La politique éducative du Népal	180
Exemple 6.6	La Constitution de la République d'Indonésie de 1945 (telle que modifiée en 2002)	181
Figure 6.1	Processus pour devenir un État partie à un traité	170
Chapitre 7		
Encadré 7.1	Informations complémentaires : Le Guide de suivi du droit à l'éducation	194
Encadré 7.2	Définitions : Indicateurs qualitatifs et quantitatifs	196
Encadré 7.3	Informations complémentaires : Assurer le suivi du droit à l'éducation à l'aide d'indicateurs structurels, de processus et de résultat	196
Encadré 7.4	Informations complémentaires : Les États comme producteurs de données	198
Encadré 7.5	Informations complémentaires : L'importance des données désagrégées	199
Encadré 7.6	Lectures complémentaires : Collecter des données	200
Encadré 7.7	Lectures complémentaires : Interpréter les données	201
Encadré 7.8	Définition : Institutions nationales des droits humains (INDH)	204
Encadré 7.9	Informations complémentaires : Suivi du droit à l'éducation par la Commission sud-africaine des droits de l'homme	205
Encadré 7.10	Lectures complémentaires : Informations et directives pour les INDH	206
Encadré 7.11	Informations complémentaires : Travailler avec les médias	208
Encadré 7.12	Informations complémentaires : Suivi communautaire	208
Encadré 7.13	Informations complémentaires : Initiative pour le droit à l'éducation (RTE) et ActionAid : Promouvoir les droits à l'école	209
Encadré 7.14	Lectures complémentaires : Évaluations de l'impact sur les droits humains	211
Encadré 7.15	Informations complémentaires : Rapports des États aux organes conventionnels des Nations Unies	215
Encadré 7.16	Conseils : Rapport de la société civile aux organes conventionnels des Nations Unies	216
Encadré 7.17	Lectures complémentaires : Guides sur les rapports au CDESCR	218
Encadré 7.18	Lectures complémentaires : Guide sur les rapport au Comité des droits de l'enfant	219
Encadré 7.19	Lectures complémentaires : Guides et ressources utiles sur l'examen périodique universel	224
Encadré 7.20	Informations complémentaires : L'Observatoire sur le droit à l'éducation	226
Tableau 7.1	Mécanismes de suivi des droits humains des Nations Unies	212
Tableau 7.2	Mécanismes régionaux de suivi des droits humains	228
Figure 7.1	Les objectifs du suivi	190
Figure 7.2	Organes conventionnels des Nations Unies : le processus de rapport	213
Figure 7.3	Organes conventionnels des Nations Unies : le processus de rapport simplifié	214
Exemple 7.1	Observations finales du Comité des droits économiques, sociaux et culturels sur les obligations du Royaume-Uni en matière de coopération internationale au développement	210

Chapitre 8

Encadré 8.1	Lectures complémentaires : Reddition des comptes	238
Encadré 8.2	Lectures complémentaires : Reddition des comptes en matière de droits humains	239
Encadré 8.3	Informations complémentaires : Lien entre suivi et reddition des comptes	239
Encadré 8.4	Informations complémentaires : Quels acteurs sont responsables de la mise en œuvre du droit à l'éducation ?	239
Encadré 8.5	Lectures complémentaires : Justiciabilité	246
Encadré 8.6	Lectures complémentaires : Guides sur les mécanismes des Nations Unies permettant de rendre des comptes.	256
Encadré 8.7	Informations complémentaires : Protocoles facultatifs aux principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains	257
Tableau 8.1	Statut constitutionnel des États en matière de droit à l'éducation, caractérisé par la justiciabilité ..	243
Tableau 8.2	Identification d'un droit à l'éducation justiciable/éléments justiciables du droit à l'éducation	244
Tableau 8.3	Présentation des procédures disponibles, par organe conventionnel	261
Tableau 8.4	Mécanismes régionaux des droits humains	268
Figure 8.1	Reddition des comptes en matière de droits humains	238
Figure 8.2	Les conditions favorables à l'application légale du droit à l'éducation	248
Figure 8.3	Procédure de présentation de communications par des particuliers	259
Exemple 8.1	Afrique du Sud	254
Exemple 8.2	La Cour suprême d'Espagne déclare que les décisions des organes conventionnels sont juridiquement contraignantes.	256
Exemple 8.3	Communications sur l'inégalité entre les sexes dans l'éducation au Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes	263
Exemple 8.4	L'enquête du Comité des droits des personnes handicapées conclut que l'Espagne viole le droit à l'éducation inclusive.	263
Exemple 8.5	Application par les organes conventionnels du droit à l'éducation	264
Exemple 8.6	La Commission africaine dénonce la fermeture d'écoles et d'universités en République démocratique du Congo.	269
Exemple 8.7	Le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant conclut que le Sénégal viole le droit à l'éducation dans l'affaire des Talibés.	270
Exemple 8.8	Communications entendues devant la Commission interaméricaine des droits de l'homme	271
Exemple 8.9	Affaires entendues devant la Cour interaméricaine des droits de l'homme	272
Exemple 8.10	Affaires entendues devant la Cour européenne des droits de l'homme.	273
Exemple 8.11	Communications entendues devant le Comité européen des droits sociaux	274

Abréviations et acronymes

AGNU	Assemblée générale des Nations Unies	CEACR	Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations
AHRC	Comité arabe des droits de l'homme (<i>Arab Human Rights Committee</i>)	CEART	Comité d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (<i>Committee of Experts on the Application of the Recommendation concerning Teaching Personnel</i>)
ANASE	Association des nations de l'Asie du Sud-Est	CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (<i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women</i>)
ASER	Rapport annuel sur l'état de l'éducation (<i>Annual Status of Education Report</i>)	CEDEAO	Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest
BAfD	Banque africaine de développement	CEDH	Cour européenne des droits de l'homme
BAfD	Banque asiatique de développement	CEDS	Comité européen des droits sociaux
BERD	Banque européenne pour la reconstruction et le développement	CERD	Comité pour l'élimination de la discrimination raciale
BIAD	Banque interaméricaine de développement	CES	Confédération européenne des syndicats
BNS	bureau national de statistique	CESCR	Comité des droits économiques, sociaux et culturels (<i>Committee on Economic, Social and Cultural Rights</i>)
CADBE	Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant	CESR	Centre des droits économiques et sociaux (<i>Center for Economic and Social Rights</i>)
CADE	Convention concernant la lutte contre la discrimination dans l'enseignement (<i>Convention against Discrimination in Education</i>)	CIDH	Commission interaméricaine des droits de l'homme
CADH	Convention américaine relative aux droits de l'homme	CIJ	Cour internationale de Justice
CADHP	Commission africaine des droits de l'homme et des peuples	CITE	Classification internationale type de l'éducation
CAEDBE	Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant	CMW	Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (<i>Committee on Migrant Workers</i>)
CAfDHP	Cour africaine des droits de l'homme et des peuples	ConVEDH	Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales
CCAS	Commission de l'application des normes de la Conférence internationale du travail (<i>Conference Committee on the Application of Standards</i>)	Cour IDH	Cour interaméricaine des droits de l'homme
CCPR	Comité des droits de l'homme	CPI	Cour pénale internationale
CCU	Coalition pour des universités propres (<i>Coalition for Clean Universities</i>)	CR	Comité des conventions et des recommandations
CD	Comité directeur		
CdE	Conseil de l'Europe		
CDH	Conseil des droits de l'homme		

CRC	Convention relative aux des droits de l'enfant (<i>Convention on the Rights of the Child</i>)	HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
CRIN	Réseau international des droits de l'enfant (<i>Child Rights International Network</i>)	ICCPR	Pacte international relatif aux droits civils et politiques (<i>International Covenant on Civil and Political Rights</i>)
CRPD	Convention relative aux droits des personnes handicapées (<i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>)	ICERD	Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (<i>International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination</i>)
DCP	droits civils et politiques	ICESCR	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (<i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i>)
DEFDH	Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme	ICRMW	Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (<i>International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families</i>)
DESC	droits économiques, sociaux et culturels	INDH	institution nationale des droits de l'homme
DfID	Ministère du développement international du Royaume-Uni (<i>Department for International Development</i>)	INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (<i>Inter-Agency Network for Education in Emergencies</i>)
DIDH	droit international des droits humains	LEA	Ligue des États arabes
DIH	droit international humanitaire	LGBTQI	lesbien, gay, bisexuel, transgenre, queer ou intersexué
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme	LPT	Liste des points à traiter
ECOSOC	Conseil économique et social des Nations Unies (<i>UN Economic and Social Council</i>)	LRC	Legal Resources Center
EDH	éducation aux droits humains	ME	ministère de l'éducation
EFTP	enseignement et formation techniques et professionnels	MGoS-CM	Mécanisme de coordination des grands groupes et autres parties prenantes (<i>Major Group and Other Stakeholders Coordination Mechanism</i>)
EIDH	évaluation de l'incidence sur les droits de l'homme	MJ	ministère de la justice
ENV	Examens nationaux volontaires	NORAD	Agence norvégienne de coopération pour le développement (<i>Norwegian Agency for Development Cooperation</i>)
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance	OC	Organisations communautaires
EPT	Éducation pour tous	OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
EPU	Examen périodique universel	OCI	Organisation de la coopération islamique
FIDH	Fédération internationale des droits de l'homme	ODD	Objectifs de développement durable
FPHN	Forum politique de haut niveau	ODD 4	Objectif de développement durable 4
GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation (<i>Global Education Monitoring report</i>)		
GIESCR	Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels (<i>Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights</i>)		
HCDH	Haut-Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies		

OEA	Organisation des États américains	PME	Partenariat mondial pour l'éducation
OET	obligations extraterritoriales	PRS	Promouvoir les droits à l'école (<i>Promoting Rights in Schools</i>)
OFM	obligations fondamentales minimales	RTE	Initiative pour le droit à l'éducation (<i>Right to Education Initiative</i>)
OI	organisations intergouvernementales	RTNU	Recueil des Traités des Nations Unies
OIE	Organisation internationale des employeurs	SAHRC	Commission sud-africaine des droits de l'homme (<i>South African Human Rights Commission</i>)
OIT	Organisation internationale du travail	STIM	sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
OLD	Oxford Living Dictionary	TIC	technologies de l'information et de la communication
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement	TIESR	Initiative de Toronto sur les droits économiques et sociaux (<i>Toronto Initiative on Economic and Social Rights</i>)
ONG	organisations non gouvernementales	UA	Union africaine
ONGI	organisations non gouvernementale internationales	UE	Union Européenne
ONU	Nations Unies	UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
OP-CEDAW	Protocole facultatif à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (<i>Optional Protocol to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women</i>)	UNESCO IIEP	Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO
OP-CRPD	Protocole facultatif à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (<i>Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>)	UNESCO ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
OP-ICCPR	Protocole facultatif au Pacte international relatif aux droits civils et politiques (<i>Optional Protocol to the International Covenant on Civil and Political Rights</i>)	UNESCO UIL	Institut d'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO
OP-ICESCR	Protocole facultatif au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (<i>Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i>)	UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
OP3-CRC	Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications (<i>Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure</i>)	URSS	Union des Républiques socialistes soviétiques
OSC	organisations de la société civile	US	États-Unis (<i>United States</i>)
PAA	programmes d'apprentissage accéléré	USAID	Agence des États-Unis pour le développement international (<i>United States Agency for International Development</i>)
PDI	personne déplacée à l'intérieur de son propre pays	VCLT	Convention de Vienne sur le droit des traités (<i>Vienna Convention on the Law of Treaties</i>)
PIB	produit intérieur brut	VG	violence liée au genre
		VGMS	violence liée au genre en milieu scolaire
		WGC	Groupe de travail des communications (<i>Working Group on Communications</i>)
		WGS	Groupe de travail des situations (<i>Working Group on Situations</i>)

Introduction

Il y a soixante-dix ans, l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait la Déclaration universelle des droits de l'homme, premier instrument à reconnaître le droit universel de l'éducation. Depuis 1948, tous les pays du monde ont ratifié au moins un traité des droits humains garantissant le droit à l'éducation ou certains de ses aspects ; et de nombreux États ont fait les efforts nécessaires pour inscrire ce droit au plus haut niveau de leur ordre juridique.

Plus récemment, la communauté internationale a adopté en 2015 le Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui définit une vision ambitieuse et transformatrice pour répondre aux immenses enjeux du développement durable sans faire de laissés-pour-compte. Les ambitions du Programme 2030 en matière d'éducation sont traduites par l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », d'ici à 2030. L'agenda Éducation 2030 réaffirme politiquement l'importance du droit à l'éducation et l'engagement continu dans ce domaine.

Ces dernières décennies, de nombreux États désireux de faire du droit à l'éducation une réalité ont fait d'impressionnants progrès. Avec l'entrée en vigueur de nouvelles lois et politiques supprimant les frais liés à l'éducation de base, l'enseignement gratuit gagne du terrain. Des dizaines de millions d'enfants ont donc fait leur entrée à l'école et le nombre d'enfants et adolescents déscolarisés a été presque divisé par deux depuis 2000. La parité des genres progresse également, notamment dans l'enseignement primaire. Les États se sont appliqués à améliorer la qualité de l'éducation en optimisant les politiques relatives aux enseignants et en mettant l'accent sur les résultats d'apprentissage.

Malgré tous ces efforts, le droit à l'éducation est encore régulièrement enfreint. Preuve marquante s'il en est, 262 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire ne sont pas scolarisés. Les filles, les personnes handicapées, les personnes défavorisées ou venant des zones rurales, les autochtones, les migrants et les membres des minorités nationales sont les plus touchés par des discriminations qui nuisent aussi bien à leur accès à l'éducation qu'à leurs droits dans les écoles. Les inégalités de traitement peuvent ralentir leurs apprentissages et entraver leur épanouissement, et cela peut avoir des répercussions bien plus vastes sur les États et la société dans son ensemble. L'un des points communs entre les divers groupes susceptibles d'être exclus des écoles est l'obstacle que représente pour eux le coût de l'éducation. C'est pourquoi il est crucial de garantir le droit à l'enseignement gratuit. Lorsque les enfants doivent payer pour aller à l'école, les systèmes deviennent de plus en plus stratifiés et la situation des enfants défavorisés empire.

De nombreux enfants sont scolarisés et rencontrent tout de même des difficultés à exercer tous les aspects de leur droit à l'éducation. Les classes elles-mêmes peuvent être le théâtre d'infractions au droit à l'éducation. Si les enseignants ne sont pas correctement formés, si le programme est trop restreint, si l'environnement d'apprentissage n'est pas sûr et si certains élèves sont privilégiés aux dépens d'autres, alors les écoles risquent de faillir à leur mission. Celles qui ne parviennent pas à contribuer au plein épanouissement de la personnalité de leurs élèves bafouent leur droit à l'éducation.

Dans tous les pays et dans tous les contextes il existe des difficultés qui entravent le droit à l'éducation. Certaines sont particulièrement graves : conflits armés et catastrophes naturelles, situations

d'insécurité et de fragilité et milieux dans lesquels le changement climatique rend indispensable une adaptation rapide. En cas de migration, de déplacement interne ou transfrontalier ou d'urbanisation soudaine, il est particulièrement difficile d'assurer le droit à l'éducation. Dans un monde qui change rapidement, de nouveaux défis apparaissent constamment. Par exemple, certains prestataires poursuivent des objectifs commerciaux et sont plus soucieux de faire des bénéfices que de protéger des droits. Il est donc plus important que jamais de comprendre le droit à l'éducation et ses implications pratiques.

Bien formulé, le droit à l'éducation constitue une norme applicable partout et au titre de laquelle tous les systèmes éducatifs et tous les prestataires d'éducation devraient être tenus responsables. Aussi faut-il mettre en place de solides processus permettant aux individus de demander des comptes, sans quoi la qualité et l'efficacité des systèmes éducatifs peut en pâtir. Il est impératif que les États dépassent leurs engagements rhétoriques en faveur du droit à l'éducation et s'engagent véritablement pour le respect total des droits humains.

Conscientes de tous les défis à relever, l'UNESCO et l'Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative, RTE*) ont mis au point ce manuel orientant les actions permettant de garantir le droit à l'éducation. RTE est une ONG internationale qui milite pour faire reconnaître le droit à l'éducation comme un droit humain fondamental en rendant accessibles à tous les lois internationales et nationales en la matière.

Objectifs de ce manuel

En fin de compte, ce manuel vise à faciliter l'exercice et la jouissance universelle du droit à l'éducation. Son objectif n'est pas de présenter le droit à l'éducation comme une notion abstraite, conceptuelle ou purement juridique, mais plutôt de conduire à l'action. Le cas échéant, il fournit des

orientations pratiques pour la mise en œuvre et le suivi du droit à l'éducation, accompagnées de recommandations pour surmonter les obstacles qui persistent. Il cherche à y parvenir par les moyens suivants :

- Renforcement de la sensibilisation et de la connaissance du droit international à l'éducation. Cela englobe le contenu normatif du droit à l'éducation, les obligations légales des États, les différentes sources du droit sur le sujet, les obligations des États en matière de mise en œuvre à l'échelle nationale, le suivi et le renforcement de la reddition des comptes.
- Présentation d'une synthèse des questions et débats actuels liés à l'éducation et de ce qu'en dit le droit international des droits humains, y compris à propos des migrations forcées, de l'éducation dans les situations d'urgence, de la privatisation de l'éducation et de la difficulté d'atteindre les plus marginalisés.
- Présentation d'un panorama général des Nations Unies et de leurs mécanismes, précisant le rôle de l'UNESCO et plus généralement des Nations Unies, ainsi que de tous les acteurs pertinents de l'éducation, en particulier de la société civile.

La Stratégie de l'UNESCO concernant les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021) encourage les États membres de l'Organisation à privilégier l'action normative en matière de droit à l'éducation comme outil stratégique pour mettre en œuvre et atteindre l'ODD 4. Dans cet esprit, le présent manuel – spécialement prévu dans la Stratégie – servira aussi de référence pour la conception et l'organisation de modules et d'ateliers de formation sur le droit à l'éducation.

Enfin, ce manuel sera utile à ceux qui agissent pour la réalisation de l'ODD, car il fournit des conseils stratégiques sur la manière de mettre à profit les engagements juridiques en faveur du droit à l'éducation pour atteindre cet objectif.

Structure du manuel

Décomposé en huit chapitres, ce manuel présente les principaux éléments et les grandes caractéristiques du droit à l'éducation.

Le *chapitre 1* présente l'éducation en tant que droit humain. Il répond notamment aux questions suivantes : qu'est-ce qu'un droit humain, qu'est-ce que l'éducation, que signifie avoir le droit à l'éducation et quels sont les avantages du droit à l'éducation, tant pour les individus que pour l'État ? Il montre comment les États devraient s'appuyer sur le droit à l'éducation pour étayer leurs systèmes éducatifs, et dresse également une liste des idées reçues et des critiques les plus courantes au sujet des droits humains.

Le *chapitre 2* présente les diverses sources du droit international relatives au droit à l'éducation. Il contient un résumé des 48 traités contraignants portant sur les droits humains, ainsi que des 23 instruments juridiques non contraignants abordant le droit à l'éducation.

Le *chapitre 3* étudie le contenu normatif du droit à l'éducation pour déterminer à quels droits les individus peuvent prétendre. Entre autres choses, il définit ce qu'est une éducation de qualité, explique les moyens mis en œuvre par les États pour garantir un accès universel à l'éducation et présente les objectifs de l'éducation dans l'optique de l'exercice des droits humains.

Le *chapitre 4* porte sur l'État en tant que premier garant du droit à l'éducation. Il définit les obligations légales des États au titre des instruments normatifs en la matière.

Le *chapitre 5* explique la relation entre le droit à l'éducation et le cadre des ODD.

Le *chapitre 6* montre comment les États transforment leurs engagements juridiques et politiques internationaux en actions par un processus de mise en œuvre à l'échelle nationale. Il étudie notamment les différentes manières dont les États peuvent inscrire le droit à l'éducation dans

leurs constitutions, leurs législations, leurs politiques et d'autres mesures importantes.

Le *chapitre 7* explique pourquoi les États et d'autres acteurs doivent assurer le suivi du droit à l'éducation. Il précise ce que cela suppose, notamment le recours à des indicateurs sur les droits humains et la collecte de données sur le sujet, suivie d'une phase d'interprétation. Il présente également les obligations en matière de suivi de différentes institutions nationales, régionales et internationales, ainsi que les mécanismes disponibles et les modalités d'utilisation.

Le *chapitre 8* porte sur la question de la reddition des comptes et de ce qu'elle signifie pour le respect des droits humains. Il montre comment le droit à l'éducation peut être appliqué juridiquement, évoque des situations qui ont fait date à travers le monde et donne un aperçu des mécanismes régionaux et internationaux permettant de demander des comptes lorsque le droit à l'éducation est bafoué.

À qui ce manuel est-il destiné ?

Ce manuel a été élaboré pour aider tous les acteurs qui ont un rôle essentiel à jouer dans la promotion et la mise en œuvre du droit à l'éducation, notamment :

Les responsables étatiques, en tant que représentants des États (principaux garants du droit à l'éducation). Ils sont particulièrement bien placés pour mettre à profit le contenu de ce manuel afin de veiller à ce que les politiques et les pratiques dans le domaine de l'éducation soient davantage conformes aux droits humains. Ce manuel sera très utile aux fonctionnaires, décideurs politiques, ministres, cadres des ministères de l'éducation et responsables au sein des ministères et départements de la justice, du développement, des finances et des statistiques, ainsi qu'aux institutions nationales œuvrant dans le domaine des droits humains. En effet, il montre bien

que la coopération interministérielle est essentielle à l'élaboration de politiques efficaces.

Les parlementaires, leurs équipes de recherche et les membres de leur personnel, que ce manuel aidera à évaluer et préparer les lois sur l'éducation, les droits humains et le développement, et à mettre en œuvre dans le droit national les engagements pris au niveau international en matière de droits humains.

Les juges, magistrats, juristes, avocats et autres fonctionnaires judiciaires, qui peuvent s'appuyer sur le contenu du manuel pour expliquer les obligations légales relevant du droit international, ainsi que les moyens de les appliquer.

La société civile, qui profitera de ce manuel puisqu'il contient des conseils sur la façon d'intégrer le droit à l'éducation à leurs actions de programmation, de recherche et de plaidoyer. Les acteurs de la société civile concernés sont entre autres :

- les organisations non gouvernementales (ONG) et les associations
- les organisations non gouvernementales internationales
- les organisations des droits humains
- les organisations actives dans le secteur du développement
- les organisations communautaires
- les organisations confessionnelles
- les universitaires, experts et chercheurs
- les enseignants et les directeurs d'écoles
- les syndicats et les représentants d'autres associations
- les journalistes et les chercheurs

Les professionnels des organisations intergouvernementales, notamment ceux des principales agences des Nations Unies, que ce manuel aidera à accomplir leur mission.

Les acteurs privés, les donateurs multilatéraux et bilatéraux et les investisseurs, qui devraient s'appuyer sur les informations contenues dans ce manuel pour vérifier que leur action est conforme aux droits humains, qu'ils comprennent leurs responsabilités spécifiques et qu'ils sont en mesure de les assumer.

Comment utiliser ce manuel ?

Le manuel a été conçu pour être accessible. Chaque chapitre s'ouvre sur les questions clés qui y sont ensuite traitées et il s'achève par une brève synthèse reprenant les points clés ainsi que des suggestions de questions pour amener le lecteur à réfléchir plus avant sur les problèmes soulevés dans le chapitre ou pour l'inciter à en savoir plus sur la situation dans son propre pays. Les encadrés, de différentes couleurs, contiennent des informations complémentaires utiles :



Définition



Exemple



Conseil



Lectures complémentaires



Informations complémentaires



Le saviez-vous ?

L'UNESCO et RTE espèrent que ce manuel, le premier à tenter de fournir une aide pratique et technique sur le droit à l'éducation, sera non seulement utile à un grand nombre de lecteurs mais permettra également de traduire le droit à l'éducation en actions concrètes.

Chapitre 1 :

L'éducation, un droit
humain

Questions clés

Qu'est-ce que *l'éducation* ?

Que sont *les droits humains* ?

Les droits humains sont-ils seulement des droits légaux ?

Pourquoi l'éducation est-elle un droit humain ?

Qu'englobe le droit à l'éducation ?

Qui jouit du droit à l'éducation ?

Pourquoi les États doivent-ils faire respecter le droit à l'éducation ?

Quelles sont les idées reçues les plus courantes au sujet des droits humains ?

L'éducation n'est pas un privilège. C'est un droit humain. Cette affirmation recueille un large consensus. Pourtant, au-delà de la portée rhétorique d'une telle déclaration, le droit à l'éducation est généralement mal compris. Parce qu'il s'agit d'un droit humain, le droit à l'éducation signifie que chacun – enfants, adolescents, jeunes, adultes et personnes âgées – doit pouvoir accéder à une éducation de qualité. Il signifie également que, pour faire du droit à l'éducation une réalité pour tous, les États doivent respecter toute une série d'obligations fondées sur leurs engagements juridiques et politiques. L'inaction n'est pas une option. Partant de ce constat, ce chapitre vise à donner aux lecteurs les informations contextuelles nécessaires pour comprendre ce qu'est le droit à l'éducation.

Pour commencer, ce chapitre définit les principaux concepts utilisés à travers ce manuel, au premier rang desquels *l'éducation* et *les droits humains*. Il présente ensuite dans les grandes lignes les débats autour de ces concepts, visant notamment à déterminer si les droits humains sont *plus* que des droits légaux.

Puis il explique ce qu'est le droit à l'éducation, en s'intéressant à ses principales caractéristiques, à sa relation avec la dignité humaine, à la protection juridique dont il fait l'objet et aux différents textes de droit international sur le sujet.

Les États peuvent penser qu'ils respectent leurs obligations en matière de droits humains parce qu'ils ont mis en place des cadres législatifs et politiques sur l'éducation. Ce n'est pas forcément vrai. Le droit à l'éducation suppose un contenu normatif spécifique, autrement dit ce à quoi les titulaires de ce droit peuvent prétendre au titre du droit international. Ce chapitre fait le point sur ce contenu normatif,

avant d'évoquer les raisons pour lesquelles les États devraient prendre au sérieux leurs obligations et

pleinement mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national. Le droit à l'éducation ne doit pas être vu comme un obstacle, mais plutôt comme un avantage. Ce chapitre met en avant les avantages de l'éducation, clairement démontrés, pour les individus, la société et l'État.

Il souligne aussi que le droit à l'éducation et les principes généraux sous-tendant les droits humains, tels que l'inclusion et la responsabilité, fournissent aux États un cadre d'action.

Enfin, ce chapitre cherche à clarifier les critiques et les idées reçues les plus courantes au sujet des droits humains.

1.1 Qu'est-ce que l'éducation ?

Dans l'Oxford Living Dictionary, l'éducation est définie comme : « le processus d'instruction systématique, en particulier dans une école ou une université. »

Toujours selon ce dictionnaire, l'apprentissage est : « l'acquisition de connaissances ou d'aptitudes par le biais d'études, d'expériences ou d'enseignements ».

L'éducation englobe les apprentissages faits tout au long de la vie dans des contextes formels et non formels, mais aussi les apprentissages informels. Tout aussi importants les uns que les autres, ces trois éléments façonnent notre identité et notre manière d'être dans le monde qui nous entoure, à chaque étape de notre vie. L'éducation et l'apprentissage forment les bases de notre développement cognitif et physique, de notre compréhension du monde, de notre façon de penser, de nos valeurs, de notre identité et de notre rapport au monde, mais aussi des connaissances et compétences qui nous permettent d'affronter la vie.

L'enseignement formel est un enseignement :

institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement

formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes. [...] L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel. [...] On parle d'enseignement institutionnalisé quand une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation et/ou une interaction élève-enseignant, spécifiquement conçu pour l'éducation et l'apprentissage.¹

L'enseignement non-formel est un enseignement :

institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement. La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou de faible intensité et il est proposé généralement sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles ou équivalentes [...] voire même à aucune certification.

Selon les spécificités du pays concerné, l'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition d'aptitudes utiles à la vie ordinaire ou professionnelle et de développement social ou culturel. Il peut s'agir d'une formation sur le terrain dans l'optique d'améliorer ou d'adapter les certifications et aptitudes existantes, de formations

pour les individus sans emploi ou inactifs, ainsi que de parcours éducatifs alternatifs menant dans certains cas vers la formation et l'enseignement formel. Il peut aussi s'agir d'activités d'apprentissage menées dans le but d'un développement personnel, qui peuvent donc ne pas être liées à une activité professionnelle.²

L'apprentissage informel désigne :

des formes d'apprentissage intentionnelles ou volontaires mais non institutionnalisées. Dès lors, il est moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société. Tout comme l'enseignement formel et l'enseignement non formel, l'apprentissage informel se distingue de l'apprentissage fortuit ou aléatoire.³

Ce manuel porte principalement, mais pas exclusivement, sur l'enseignement formel et informel pour lequel l'État joue un rôle plus important et mieux défini. Cela étant, il ne minimise en aucun cas l'intérêt de l'apprentissage informel. Ces trois aspects font partie de l'éducation et contribuent grandement aux apprentissages tout au long de la vie.

1.2 Que sont les droits humains ?⁴

« Un droit n'est pas quelque chose qui vous est donné, c'est quelque chose que personne ne peut vous enlever. »

— Ramsey Clark.

² Ibid., par. 39-40.

³ Ibid., par. 43.

⁴ Cette section s'inspire de : Nickel, J. 2017. "Human Rights", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (édition printemps 2017), Edward N. Zalta (ed.).

¹ UNESCO et Institut de statistique de l'UNESCO. 2012. *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*. Institut de statistique de l'UNESCO. Montréal, Canada, par. 36.

Depuis la Seconde Guerre mondiale, la communauté internationale s'engage à promouvoir et protéger les droits humains. Par exemple, l'un des principaux buts des Nations Unies est : « [de développer et d'encourager] le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinctions de race, de sexe, de langue ou de religion ».⁵ Cet engagement a entraîné la multiplication d'instruments relatifs aux droits humains, dont de nombreuses lois et déclarations qui garantissent les droits de tous.

Le succès des droits humains ne se mesure pas uniquement par l'abondance des instruments juridiques et par leur adoption par les États ; mais aussi par le niveau de connaissance et d'acceptation de ces droits par les populations.

Aujourd'hui, les droits humains sont connus de tous et volontiers invoqués, comme le montrent les unes reproduites dans l'image ci-dessous.



© Right to Education Initiative / ActionAid

Toutefois, malgré cette reconnaissance accrue et un recours de plus en plus facile aux droits humains, il n'est pas simple de les définir. La plupart des gens ont une idée de ce que sont les droits humains.

Pour certains, les droits humains sont des droits garantis par la loi, notamment dans les constitutions et les traités internationaux en la matière. Pour d'autres, les droits humains renvoient aux notions de justice et d'égalité. D'autres encore considèrent les droits humains comme des objectifs arbitraires et irréalistes, ou comme des constructions politiques.

Alors qu'en est-il vraiment ? Que sont les droits humains ?



Encadré 1.1 Définition : droits humains

Les droits humains sont des normes universelles qui décrivent les comportements permettant de protéger tous les individus contre les exploitations politiques, juridiques, sociales et économiques.⁶

Selon James Nickel,⁷ on reconnaît généralement aux droits humains les caractéristiques suivantes :

- *Les droits humains sont des droits* : ce ne sont pas des promesses, des privilèges ou des objectifs. Ces droits sont dûs.⁸ Les droits humains sont généralement des « droits à faire valoir », ce qui signifie qu'ils imposent des obligations aux garants de leur respect.⁹ Ils ont donc deux facettes : le contenu normatif, autrement dit ce qui est dû aux titulaires des droits, et les obligations correspondantes auxquelles les garants sont tenus.
- *Les droits humains sont pluriels* : ils englobent une grande variété de protections, de la liberté d'expression au droit à un procès équitable en passant par le droit à la santé et le droit à l'éducation.

6 Nickel, J., op. cit.

7 Ibid.

8 Selon la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, les droits sont : « des droits d'exécuter (ou non) certaines actions ou d'être (ou non) dans certains états ; ou des droits permettant à d'autres personnes d'exécuter (ou non) certaines actions ou d'être (ou non) dans certains états » Wenar, L. "Rights", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (édition automne 2015), Edward N. Zalta (ed.).

9 Wenar, L., op. cit., section 2.1.2.

5 Charte des Nations Unies (adoptée le 24 octobre 1945, entrée en vigueur le 24 octobre 1945), Recueil des Traités, vol. 1 XVI (Charte des Nations Unies), article 1 (3).

- *Les droits humains sont universels* : ils s'appliquent à tous les êtres humains.
- *Les droits humains sont une priorité* : ils ne peuvent pas être ignorés. Ils doivent être pris en compte au même titre que d'autres préoccupations.

En règle générale, les droits humains sont considérés comme des droits légaux. En adoptant la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH, 1948)¹⁰, la communauté internationale a codifié et adopté 30 droits humains comme « l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations ».¹¹ La DUDH a inspiré tout un régime juridique, et il existe actuellement plus d'une centaine d'instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits humains, contraignants pour certains. Ils définissent les droits auxquels chacun peut prétendre au titre de sa « dignité inhérente ».¹²

Les droits humains sont également garantis par les lois nationales. Ils l'ont d'ailleurs été bien avant leur mention dans la DUDH. Par exemple ils figurent dans des textes nationaux tels que la Déclaration des droits (1791) ajoutée à la Constitution des États-Unis d'Amérique¹³ ou encore dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen adoptée en France en 1789.¹⁴ Aujourd'hui, de nombreuses constitutions protègent les droits humains. Le droit à l'éducation est cité dans 82 % des constitutions nationales.¹⁵

Il ne fait aucun doute que les droits humains sont intégrés aux systèmes juridiques internationaux et nationaux et sont donc de fait des droits légaux. Le débat porte plutôt sur le point suivant : sont-ils *seulement* des droits légaux ?

Certains estiment que les droits humains existent en dehors du droit. Un pan entier de la philosophie est consacré exclusivement à ces questions : quelles sont les caractéristiques principales des droits humains, comment peuvent-ils être justifiés et quel est leur contenu spécifique ?¹⁶

On peut penser qu'une réflexion sur les droits humains sous l'angle philosophique est purement abstraite et n'apporte rien sur le plan pratique, mais l'examen des arguments philosophiques permet de comprendre pourquoi ils occupent une telle place dans les politiques et lois internationales et nationales, en particulier comme une sorte de jalon moral à l'aune duquel les individus et les États sont souvent jugés. L'exemple de l'apartheid en Afrique du Sud¹⁷ semble indiquer que les droits humains pèsent bien plus qu'une simple affirmation de ce qui est légal ou non. Cela tend à montrer que les droits humains existent indépendamment du droit.

Il peut y avoir violation des droits humains même lorsqu'une action (ou une absence d'action) est licite au regard du droit international ou national. À l'époque, l'Afrique du Sud n'avait encore ratifié aucun traité international relatif aux droits humains interdisant la discrimination raciale. Ainsi, le pays n'était pas légalement contraint de garantir la non-discrimination et l'égalité entre les races, et le droit national était systématiquement utilisé comme outil pour opprimer et séparer les communautés. Les enfants noirs étaient séparés des blancs et recevaient une éducation de moindre qualité, en toute légalité. L'apartheid est pourtant reconnu comme une violation systématique des droits humains, même si aucune loi n'a été enfreinte. Cela s'explique par le fait que les violations des droits humains sont souvent signalées car elles permettent de juger des actions (ou des inactions) qui dégradent la dignité humaine. Comme l'écrit Andrew Fagan, « l'apartheid sud-africain était

10 Déclaration universelle des droits de l'homme (adoptée le 10 décembre 1948), résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies 217 A (III) (DUDH)

11 Préambule de la DUDH.

12 Ibid.

13 Constitution des États-Unis d'Amérique. Amendements I-X.

14 Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1793.

15 Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative, RTE*). 2017. *Accountability from a human rights perspective: The incorporation and enforcement of the right to education in the domestic legal order*. Étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8, *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*, p. 32.

16 Les lecteurs trouveront une bonne introduction aux bases philosophiques des droits humains dans Nickel, J. 2017. op. cit.

17 Cet exemple est similaire à celui utilisé dans Fagan, A. "Human Rights" *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, p. 9.

pour beaucoup répugnant sur le plan moral justement parce qu'il niait plusieurs droits moraux fondamentaux. »¹⁸

Cet exemple montre bien qu'il est insuffisant de considérer les droits humains comme des droits uniquement légaux. En effet, pour beaucoup, ces droits ont une légitimité qu'il faut distinguer de leur statut purement juridique. Les droits humains sont intégrés aux systèmes juridiques car c'est une manière pratique d'assurer leur protection. Toutefois, ils ne sont pas légitimes du fait de leur caractère légal mais bien parce qu'il y a une justification sous-jacente à leur légalisation.

Plusieurs considérations orientent la compréhension et la justification des droits humains.

Il est particulièrement courant d'entendre qu'ils sont ancrés dans une certaine vision de la moralité. Les arguments fondés sur la moralité tendent à fournir une sorte de définition de la condition humaine sur laquelle baser des droits humains. Un grand nombre de traités relatifs aux droits humains et même quelques constitutions nationales semblent justifier leur contenu en termes moraux liés à la dignité inhérente à tous les individus. Par exemple, le préambule de la DUDH reconnaît « la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et [...] leurs droits égaux et inaliénables ». De même, l'article 5 de la Constitution de la République de Guinée¹⁹ dispose : « La personne humaine et sa dignité sont sacrées. L'État a le devoir de les respecter et de les protéger. Les droits et les libertés énumérés ci-après sont inviolables, inaliénables et imprescriptibles. Ils fondent toute société humaine, et garantissent la paix et la justice dans le monde. »

Les débats sur la nature des droits humains ne sont pas simplement des interrogations philosophiques sans aucune implication pratique. Pour le bien des droits humains, il est important que nous réfléchissions tous au rôle particulier qu'ils jouent pour protéger tous les individus contre toutes les formes de maltraitance et responsabiliser leurs garants. Si nous ne parvenons pas à expliquer pourquoi ils valent la peine d'être défendus, en tant que normes non seulement légales mais aussi éthiques, alors l'acceptation et l'adhésion aux droits humains ne seront jamais aussi fortes qu'elles pourraient l'être.



Encadré 1.2 Lectures complémentaires : Philosophie des droits humains et de l'éducation

Sur la philosophie des droits humains :

Fagan, A. "Human Rights", *The Internet Encyclopedia of Philosophy* www.iep.utm.edu/hum-rts/

Nickel, J. 2017. "Human Rights", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (édition printemps 2017), Edward N. Zalta (ed.) <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/rights-human/>

Tasioulas, J. *Are human rights anything more than legal conventions?* Aeon <https://aeon.co/ideas/are-human-rights-anything-more-than-legal-conventions>

Sur la philosophie de l'éducation :

Phillips, D.C. et Siegel, Harvey. 2015. "Philosophy of Education", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (édition hiver 2015), Edward N. Zalta (ed.) <https://stanford.library.sydney.edu.au/archives/win2015/entries/education-philosophy/>

Sigel, H. 2018. "Philosophy of education", *Encyclopaedia Britannica* <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Constitution de la République de Guinée, 2010.

1.3 Le droit humain à l'éducation

L'éducation est garantie en tant que droit humain par de nombreux traités, dont la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement²⁰ (*Convention against discrimination in Education*, CADE, 1960), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels²¹ (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes²² (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW, 1979) et la Convention relative aux droits de l'enfant (*Convention on the Rights of the Child*, CRC, 1989).²³

Le préambule de l'ICESCR reconnaît que les droits qu'il contient « découlent de la dignité inhérente à la personne humaine ». Le Comité des droits de l'enfant, qui supervise la mise en œuvre de la CRC, affirme que les buts de l'éducation sont de « promouvoir, appuyer et protéger la valeur essentielle proclamée dans la Convention, soit la dignité humaine inhérente à chaque enfant, qui est doté de droits égaux et inaliénables ».²⁴ L'accent étant mis sur la notion de dignité, le droit à l'éducation souligne nécessairement l'importance de l'individu, comme tous les autres droits humains. Même s'il ne nie pas les grands avantages sociaux

liés à l'éducation, qui peuvent eux-mêmes être une source de dignité humaine, le droit international des droits humains fait de l'individu le premier bénéficiaire de l'éducation.²⁵ Le droit à l'éducation garantit que l'individu est au cœur des cadres éducatifs.

Parce que c'est un droit humain, l'éducation a les caractéristiques suivantes :

- *C'est un droit* : l'éducation n'est pas un privilège, et elle ne doit pas non plus subir les effets de lubies politiques ou charitables. C'est un droit humain. Cela impose des obligations aux acteurs responsables de sa mise en œuvre – l'État, mais aussi les parents et les enfants, entre autres (voir l'encadré 1.4). Ces obligations sont spécifiques (voir le chapitre 4) et définies en regard de ce à quoi peuvent prétendre les titulaires de ce droit (voir le chapitre 3).
- *Elle est universelle* : toute personne a droit à l'éducation, sans discrimination. Cela vaut aussi bien pour les enfants, les adolescents et les jeunes que pour les adultes et les personnes âgées.
- *C'est une priorité* : l'éducation est une priorité majeure pour les États. Les obligations liées au droit à l'éducation ne peuvent pas être facilement négligées.
- *C'est un droit essentiel* : l'éducation est fondamentale pour l'exercice de tous les autres droits humains. Elle a des dimensions économiques, sociales, culturelles, civiles et politiques.

Le droit à l'éducation impose aux États des obligations légales pesant sur leurs décisions relatives à l'éducation et aux systèmes éducatifs. Il repose sur un cadre normatif internationalement reconnu, qui comprend les normes que les États doivent suivre pour assurer l'éducation de leurs ressortissants et de leurs non-ressortissants. Ces

20 Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (*Convention against discrimination in Education*, CADE).

21 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR).

22 Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adoptée le 18 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 septembre 1981), Recueil des Traités vol. 1249, p. 13 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW).

23 Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3 (*Convention on the Rights of the Child*, CRC).

24 Comité des droits de l'enfant. 2001. *Observation générale n° 1 : article 29 (1) : Les buts de l'éducation*, (Doc. CRC/GC/2001/1). (Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant), par. 1.

25 Le Comité des droits de l'enfant affirme également que les buts de l'éducation sont « tous directement liés au respect de la dignité humaine et des droits de l'enfant, compte tenu des besoins spéciaux de l'enfant dans son développement et de ses diverses capacités d'évolution ». Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 1.

normes déterminent ce que les États doivent faire ou ne pas faire pour garantir la dignité des individus.

Le droit à l'éducation est très large et couvre de nombreux aspects de l'éducation. Cela signifie que pour chaque domaine spécifique (figurant dans la liste ci-dessous et étudié plus en détail dans le chapitre 3), les États doivent agir dans les limites fixées par le droit international des droits humains (DIDH) :

- buts de l'éducation
- système éducatif non discriminatoire et égalitaire
- enseignement primaire gratuit, obligatoire et universel
- enseignement secondaire – général et professionnel – disponible, accessible et gratuit
- enseignement supérieur gratuit et accessible (en fonction des capacités de chacun)
- éducation de base pour ceux n'ayant pas suivi tout ou partie de leur enseignement primaire
- existence d'un système éducatif à tous les niveaux
- mise en place d'un système de bourses
- la formation, le statut et les conditions de travail des enseignants
- liberté de choix en matière d'éducation, autrement dit liberté pour les parents de choisir que leurs enfants suivent des enseignements conformes à leurs convictions religieuses et morales
- liberté pour les particuliers et les organisations de fonder des écoles privées
- éducation de qualité, ce qui suppose de mettre en place des normes minimales en ce qui concerne les infrastructures et l'éducation aux droits humains
- environnements d'apprentissage sûrs et non violents
- mise à disposition des ressources appropriées
- libertés académiques à tous les niveaux d'enseignement
- structure et contenu des programmes
- systèmes éducatifs transparents et responsables

La portée normative du droit à l'éducation est large et inclut des thèmes fondamentaux pour l'éducation. Le droit international des droits humains laisse délibérément la responsabilité de certaines décisions à l'État car en définitive c'est lui le mieux placé et le plus légitime pour prendre d'importantes décisions en matière d'éducation, pour autant que le droit à l'éducation et les autres droits humains soient dûment respectés et appliqués. Par exemple, le droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire peut être mis en œuvre de la manière que l'État juge la plus appropriée.



Encadré 1.3 Lectures complémentaires : L'éducation, un droit

Page sur le site Internet de l'Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative*, RTE)
<https://www.right-to-education.org/fr/page/leducation-un-droit> <https://www.right-to-education.org/fr/page/leducation-un-droit>

1.4 Pourquoi les États doivent-ils faire respecter le droit à l'éducation

Au titre du DIDH, lorsque les États ratifient ou adoptent un traité garantissant le droit à l'éducation, ils sont légalement tenus d'appliquer les dispositions de ce traité. Mais pourquoi les États doivent-ils ratifier des traités consacrant le droit à l'éducation ? Et pourquoi doivent-ils ensuite faire respecter ce droit ?

Les États ont de nombreuses raisons très convaincantes – morales, politiques, économiques, sociales et pragmatiques – de protéger le droit à l'éducation en l'inscrivant dans la législation nationale.

On peut classer ces raisons en examinant les bienfaits de l'éducation pour les individus et ses effets très positifs pour la société dans son ensemble.



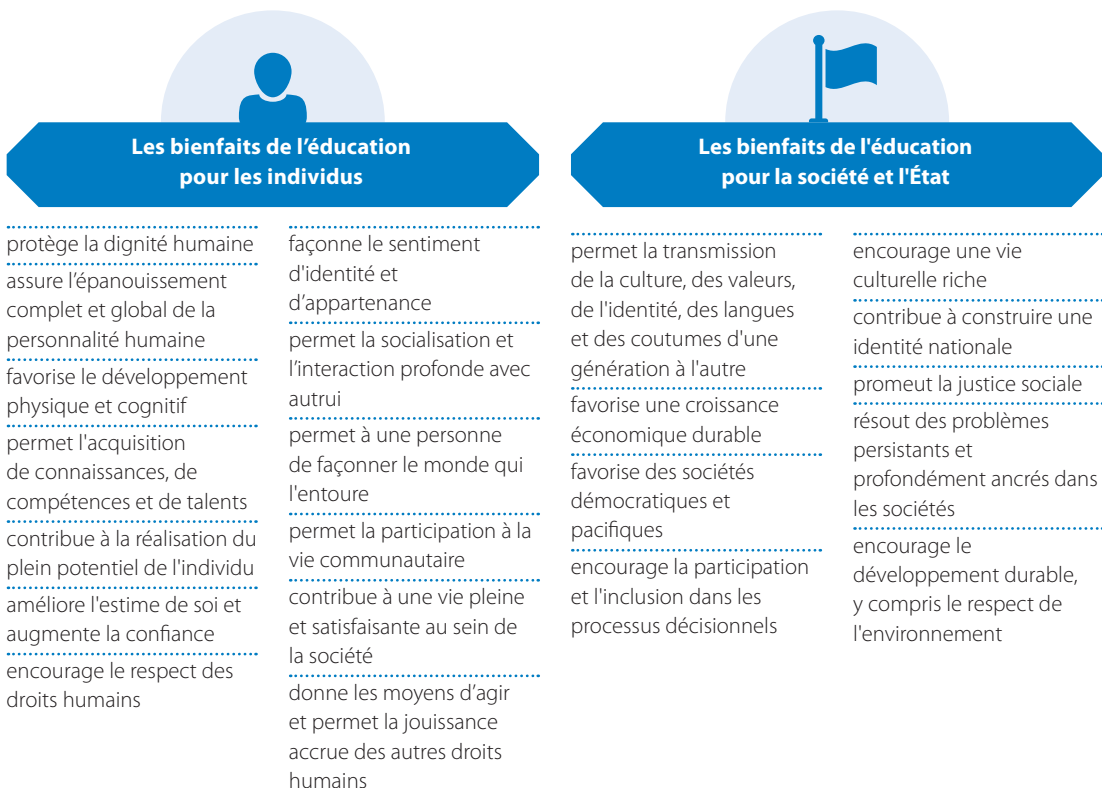
Encadré 1.4 Définition : Qu'est-ce que l'État ?

Le droit à l'éducation est une responsabilité commune à une multitude d'institutions et d'acteurs mais, au titre du droit international, les États en sont les principaux garants. En effet, ce sont les États qui s'engagent juridiquement dans ce domaine, et donc les gouvernements qui mettent en place et administrent les systèmes éducatifs nationaux. L'État doit être vu comme un ensemble d'institutions et d'acteurs nationaux et fédéraux : Ministères de l'éducation, ministres, représentants gouvernementaux, législateurs,

fonctionnaires. Il englobe également les institutions et les acteurs agissant aux niveaux provincial, régional, municipal et local : gouvernements locaux, conseils pédagogiques, autorités locales de l'éducation, chefs d'établissement et directeurs, enseignants.

Les acteurs non étatiques, tels que les organisations intergouvernementales, les parents, les ONG, le secteur privé et les élèves eux-mêmes, ont tous un rôle à jouer pour faire du droit à l'éducation une réalité. S'ils ont également des devoirs, à l'échelle internationale ils n'ont pas d'obligation légale mais plutôt des *responsabilités* définies et fixées dans la législation nationale, le cadre des droits humains et/ou d'autres instruments.

Figure 1.1 : Les multiples bienfaits de l'éducation



1.4.a Les bienfaits de l'éducation pour les individus

« Une tête bien faite, un esprit éclairé et actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence. »

— Comité des droits économiques, sociaux et culturels²⁶.

L'éducation sous toutes ses formes (formelle, non formelle et informelle) est essentielle pour garantir la dignité humaine. Ainsi, les buts de l'éducation tels que définis par le DIDH sont tous axés sur l'exercice des droits des individus et sur leur dignité.²⁷

L'ICESCR, la CRC et la CADE de l'UNESCO définissent les objectifs de l'éducation dans la perspective des droits humains. Le Comité des droits de l'enfant résume ces objectifs comme suit : le développement global du plein potentiel de l'individu, y compris l'acquisition de la notion de respect des droits humains, un sens profond de l'identité et de l'appartenance et la socialisation et l'interaction avec autrui et avec le milieu.²⁸

Le premier objectif de l'éducation stipulé dans l'ICESCR que le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR) considère comme « le plus fondamental peut-être²⁹ », est de « viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité ».³⁰

La CRC élargit cette idée pour y inclure le développement : « [des] dons et [des] aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ».³¹

Ainsi, le DIDH expose clairement que le principal objectif de l'éducation est d'enrichir et d'autonomiser les individus. L'éducation est essentielle à leur développement cognitif et physique. Elle façonne leur compréhension du monde, leur manière de penser, leurs valeurs et leur identité. L'éducation influence aussi la façon dont les personnes appréhendent le monde. Elle favorise le développement des connaissances et des aptitudes qui leur permettent d'affronter la vie et d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés.

L'éducation est aussi indispensable pour que chaque individu puisse interagir avec le monde qui l'entoure et participer à sa construction. Comme l'explique le Comité des droits de l'enfant :

L'objectif est de développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi. Dans ce contexte, « l'éducation » dépasse de loin les limites de l'enseignement scolaire formel et englobe toute la série d'expériences de vie et des processus d'apprentissage qui permettent aux enfants, individuellement et collectivement, de développer leur propre personnalité, leurs talents et leurs capacités et de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société.³²

Il est important de favoriser le développement de la personne humaine pour que chaque personne puisse s'épanouir à titre individuel mais aussi dans des environnements sociaux. L'identité, les connaissances, les aptitudes, la langue et les valeurs sont autant d'éléments qui ont des dimensions sociales et qui s'acquièrent au fil des connexions sociales, au sein des familles, des groupes d'amis et de la communauté au sens large. La capacité à communiquer, y compris au moyen d'outils technologiques, et de participer à la vie familiale, sociale et communautaire est importante, en particulier pour l'apprentissage informel. L'implication dans la vie communautaire renforce également la capacité d'une personne à

26 Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR). 1999. *Observation générale n° 13 Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)*, (doc. E/C.12/1999/10). (Observation générale n° 13 du CESCR), par. 1.

27 Comité des droits de l'enfant. 2001. *Observation générale n° 1 : article 29 (1) : Les buts de l'éducation*, (doc. CRC/GC/2001/1). (Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant), par. 1.

28 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 1.

29 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 1.

30 ICESCR, article 13 (1). Cet objectif figure également dans l'article 26 (2) de la DUDH et l'article 5 (1) (a) de la CADE.

31 CRC, article 29 (1).

32 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 2.

interagir avec d'autres dans des situations diverses, ce qui facilite l'inclusion, la tolérance, le respect et l'harmonie entre les communautés. Sans oublier que la participation à la vie sociale est également une source d'apprentissage.

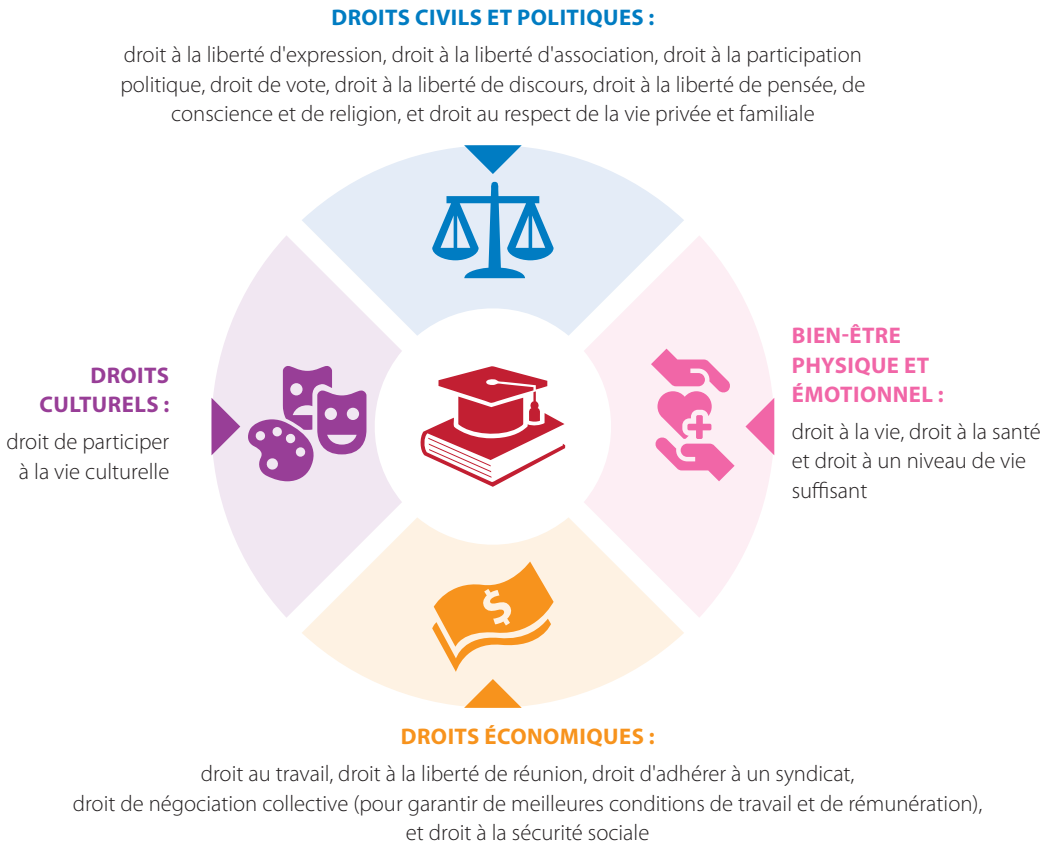
« L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. »

— Comité des droits économiques, sociaux et culturels³³.

33 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 1.

L'éducation a d'autres bienfaits majeurs pour les individus. L'éducation est ce qu'on appelle souvent un « droit multiplicateur ». Cela signifie qu'il peut permettre ou augmenter la jouissance d'autres droits humains, car ils sont liés et interdépendants. Les droits humains sont pluriels et promeuvent tous la dignité humaine. Autrement dit, ils se recoupent et se renforcent mutuellement.

Figure 1.2 : L'éducation, un droit multiplicateur



L'interdépendance des droits humains et l'importance de l'éducation ne font aucun doute lorsqu'on constate que les personnes qui ont reçu une éducation sont celles qui connaissent le mieux les droits humains auxquels elles peuvent prétendre et qui savent comment les faire respecter. Par la nature même de l'éducation, le fait qu'elle soit pertinente pour de nombreux domaines de la vie quotidienne et qu'elle donne les moyens d'agir signifie qu'elle joue un rôle unique et fondamental dans la réalisation des autres droits humains. C'est d'autant plus vrai lorsque l'éducation vise à apprendre aux individus à exercer leurs propres droits et à respecter et défendre ceux des autres. Pour plus d'informations à ce sujet, voir la section 3.6.b.i du chapitre 3 sur l'éducation aux droits humains.

Comme l'illustre la figure ci-dessus, l'éducation est indispensable pour jouir pleinement d'un grand nombre de droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels.

Droit à l'éducation et droits civils et politiques

L'éducation influe sur la manière dont les individus s'impliquent (ou choisissent de ne pas le faire) dans les espaces politiques et civiques et ont ainsi un impact sur leurs droits civils et politiques.

Comme le remarque Fons Coomans, professeur de droit et expert du droit à l'éducation : « Les droits civils et politiques tels que la liberté d'expression, la liberté d'association et le droit à la participation politique ne prennent leur sens et leur substance qu'auprès de personnes qui ont reçu une éducation. »³⁴ On pourrait ajouter à cette liste le droit de vote ; la liberté de pensée, de conscience et de religion ; et le droit au respect de la vie privée et familiale.

L'éducation donne aux individus les connaissances fondamentales et les aptitudes dont ils ont besoin afin de participer à la vie politique et publique, notamment pour débattre, comprendre des enjeux complexes, faire preuve de réflexion critique, connaître et défendre leurs propres intérêts, demander des comptes aux responsables politiques, influencer les décideurs et faire des choix éclairés. Les individus obtiennent également des compétences et des notions précieuses pour enrichir leur participation à la vie politique et civique.

Droit à l'éducation et bien-être physique et émotionnel

Les droits à la vie, à la santé et à des conditions de vie décentes, garantissant notamment l'accès à l'alimentation, à des vêtements et à un abri, protègent contre les situations dégradantes et dangereuses qui nuisent au bien-être physique et émotionnel.

Des preuves empiriques montrent que l'éducation améliore le bien-être physique et émotionnel. Par exemple, il est prouvé que l'éducation et l'éducation des mères :

- augmentent l'expérience de vie³⁵
- améliorent la nutrition infantile³⁶
- réduisent la mortalité infantile³⁷
- réduisent la fréquence des maladies et des maladies infantiles³⁸

34 Coomans, F. 2007. Content and Scope of the Right to Education as a Human Right and Obstacles to its Realization, *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges* (edited by Yvonne Donders and Vladimir Volodin), UNESCO Publishing, Paris, France ; Ashgate, Vermont, US. p.185-186.

35 Mackenzie, D. 2018. *More education is what makes people live longer, not more money*. New Scientist.

36 UNESCO. 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements*. Paris. UNESCO, p. 256 ; Makoka, D et Masibo, P. K. 2015. Is there a threshold level of maternal education sufficient to reduce child undernutrition? Evidence from Malawi, Tanzania and Zimbabwe. *BMC Pediatrics*. Vol 15, n° 96.

37 UNESCO. 2016b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 : L'Éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous* Paris, UNESCO, p. 82.

38 Ibid., p. 77.

- réduisent le taux d'infection par le VIH³⁹
- réduisent la mortalité due aux maladies⁴⁰
- améliorent la santé mentale⁴¹
- ont un effet positif sur le développement des jeunes enfants⁴²
- augmentent les chances d'être heureux⁴³

La relation entre l'éducation et la santé mentale et physique serait notamment liée à une amélioration :⁴⁴

- de la capacité des personnes à faire des choix plus sains en s'appuyant sur des informations pertinentes qui les incitent par exemple à choisir des aliments meilleurs pour la santé et à faire davantage d'exercice ;
- de la capacité à accéder au système de santé et à en tirer parti : les personnes concernées comprennent leurs besoins en matière de santé, sont capables de se défendre et de plaider en faveur de leurs proches et communiquent mieux avec les professionnels de santé ;
- de la capacité à consulter un médecin et à suivre un traitement de manière adéquate, en prenant le médicament à la bonne heure et en respectant les doses prescrites ;
- de l'impact des campagnes de sensibilisation aux enjeux sanitaires.

L'éducation est particulièrement importante pour le bien-être physique et émotionnel des groupes marginalisés, notamment les femmes et les filles. Les filles les plus éduquées sont moins vulnérables faces

aux pratiques culturelles délétères, telles que les mutilations génitales féminines ou le mariage des enfants ; elles sont moins susceptibles de tomber enceintes et d'avoir des enfants à un âge précoce ; elles sont aussi moins exposées aux violences à l'égard des femmes et des filles.

Selon le Rapport mondial de suivi de l'UNESCO sur l'éducation pour tous, dans un pays à faible revenu, une fille ayant reçu une éducation secondaire est moins susceptible de se marier qu'une fille n'ayant pas été à l'école (l'écart de probabilité est de 63 %). Elles ont également moins d'enfants, qui sont en meilleure santé.⁴⁵ Le taux de survie des enfants après l'âge de cinq ans est supérieur de plus de 50 % lorsque les mères sont alphabétisées. Ces enfants sont aussi mieux nourris.⁴⁶ Les effets positifs sur la santé des filles et des femmes sont également significatifs. Il a clairement été prouvé que plus les mères sont éduquées, moins elles ont de risques de mourir en couches.⁴⁷

Droit à l'éducation et droits économiques

Il y a un lien profond entre l'éducation et le travail. L'éducation fournit aux individus les compétences nécessaires pour trouver un emploi décent et obtenir un salaire juste. Outil majeur de lutte contre l'exclusion et la marginalisation, le travail permet aux individus de sortir de la pauvreté. Cette interaction entre l'éducation et le travail donne les moyens d'agir et notamment d'exercer des autres droits humains. Par exemple, Fons Coomans souligne le lien avec le bien-être physique et émotionnel : « une personne éduquée aura plus de chances de trouver un emploi et sera mieux armée pour garantir ses

39 UNESCO. 2015. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Éducation pour tous 2000–2015 : progrès et enjeux*. Paris, UNESCO, p. 36.

40 Hahn, R. et Truman, B. 2015. Education Improves Public Health and Promotes Healthy Equity. *Int J Health Serv.* Vol. 45, n°1, p. 657-678.

41 Organisation mondiale de la santé et Fondation Calouste Gulbenkian 2014. *Social determinants of mental health*. Genève, Organisation mondiale de la santé, p.16-17.

42 McMahon, W. et Oketch, M. 2013. *Education's Effects on Individual Life Chances and On Development: An Overview*. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61, n° 1, p. 95.

43 Ibid., p. 96.

44 Center on Society and Health. 2014. *Why Education Matters to Health: Exploring the Causes*. Virginia Commonwealth University.

45 UNESCO. 2013. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : L'éducation change la vie*, section 5.

46 Ibid., sections 2 et 3.

47 Document commandé pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4, Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. Sonia Bhalotra et Damian Clarke. 2013. *Educational Attainment and Maternal Mortality*, p. 13.

propres ressources alimentaires, mais aussi mieux informée des risques de santé publique. »⁴⁸

Parmi les droits dont l'exercice est favorisé par l'éducation, nous pouvons citer le droit à la liberté de rassemblement, qui englobe le droit de se syndiquer et le droit de négocier collectivement pour obtenir de meilleures conditions de travail et de meilleurs salaires, et le droit à la sécurité sociale. Grâce à l'éducation, il est plus facile d'accéder aux systèmes de sécurité sociale et d'en tirer le meilleur parti. C'est particulièrement vrai pour les groupes marginalisés, parmi lesquels les personnes handicapées et les personnes appartenant à certains milieux socio-économiques.

L'éducation joue également un rôle en faveur de l'éradication de pratiques délétères ou relevant de l'exploitation, telles que :

- le travail des enfants, et notamment dans des secteurs dangereux
- l'esclavage moderne, et notamment le trafic d'êtres humains
- la prostitution et l'exploitation sexuelle

Droit à l'éducation et droits culturels

L'éducation et la culture sont étroitement liées. L'éducation permet de mettre en place un environnement propice à la diversité culturelle et rend possible l'exercice du droit de participer à la vie culturelle.⁴⁹ L'accès et la participation à la vie culturelle contribuent grandement au développement de chaque individu, qui peut ainsi affirmer sa personnalité, renforcer son sentiment d'appartenance et enrichir sa vie et son expression personnelle. En outre, la promotion de la diversité culturelle favorise la compréhension, le respect mutuel et la tolérance.

48 Zimmerman, E., Woolf, S. H. et Haley, A. 2015. *Understanding the Relationship Between Education and Health: A Review of the Evidence and an Examination of Community Perspectives*. Agency for Healthcare Research and Quality. Rockville, MD.

49 ICESCR, article 15 (1) ; et CRC, article 31.

1.4.b Les bienfaits de l'éducation au-delà de l'échelle individuelle

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »

— Nelson Mandela

L'éducation peut transformer non seulement les individus mais aussi l'État et la société dans son ensemble. C'est l'un des mécanismes les plus importants grâce auxquels les groupes sociaux, en particulier les peuples autochtones et les minorités, subsistent en transmettant aux générations futures leur langue, leur culture, leur identité, leurs valeurs et leurs coutumes. L'éducation est aussi pour les États un moyen essentiel de préserver leurs intérêts économiques, sociaux politiques et culturels.

Un grand nombre des bienfaits de l'éducation pour l'État et la société – mais pas tous – découlent de ses bienfaits pour l'individu. Autrement dit, on constate un phénomène de ruissellement. Par exemple, une personne éduquée et compétente a plus de chances de trouver un travail décent et d'obtenir des revenus élevés. En payant ses impôts, elle contribue ensuite au budget de l'État qui réinjectera des fonds dans les services publics. Toutefois, ce n'est pas toujours le cas et les États ne devraient pas négliger certains éléments du droit à l'éducation dans leurs lois et politiques sous prétexte qu'ils rapportent peu à l'État et à la société.

L'éducation peut également être axée sur la réalisation de certains objectifs bénéfiques à la société dans son ensemble. Par exemple, les États peuvent tirer profit de l'éducation pour :

- promouvoir la croissance économique grâce à une main-d'œuvre éduquée et qualifiée
- favoriser l'émergence de sociétés démocratiques et pacifiques, en enseignant la tolérance, le respect mutuel et le respect des droits humains, mais aussi en stimulant la participation et l'inclusion dans les processus de prise de décisions

- enrichir la vie culturelle des citoyens, en encourageant l'apprentissage des langues et des arts, la pratique sportive, etc.
- construire une identité nationale, en incluant aux programmes scolaires l'enseignement de l'histoire, des valeurs et des coutumes nationales
- favoriser la justice sociale. L'éducation est reconnue comme une force capable de gommer les inégalités, de réduire l'exclusion et la marginalisation sociales, politiques et économiques, de lutter contre toutes les formes de discrimination et de promouvoir l'égalité
- résoudre des problèmes persistants et profondément ancrés dans les sociétés, tels que l'inégalité des genres

Il convient de signaler que si les États sont tenus d'offrir les conditions propices à la pleine jouissance de tous les droits humains, la mise en place de ces conditions ne doit pas se faire au détriment desdits droits. Par exemple, un État devrait miser sur l'éducation comme vecteur essentiel d'une croissance économique durable, mais il doit également veiller à ce que chaque personne reçoive une éducation axée sur son développement global. Autrement dit, le système éducatif ne doit pas avoir pour unique objectif la formation d'une main-d'œuvre.

des approches plus économiques et utilitaristes qui dominaient le discours sur le développement dans les années 1990. Un certain nombre de rapports du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation (depuis l'année 2000) citent le principe d'éducation comme [un] bien public pour justifier la nécessité de préserver l'intérêt général. Ce principe fournit aussi un argumentaire en faveur de l'attribution de ressources publiques suffisantes pour financer une éducation de qualité (PME, 2016) et pour réaffirmer le rôle de l'État comme principal garant du droit à l'éducation. Plusieurs organes des Nations Unies créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits humains et organisations de la société civile ont invoqué cette notion pour « rejeter[er] les appels à une extension de la privatisation ou de la commercialisation de l'éducation » (UNESCO et CCONG, 2015, p. 5).

Ces différentes interprétations du principe d'éducation comme bien public dans le discours sur le développement de l'éducation sont intimement liées. Qu'il soit compris comme une vision humaniste, une priorité politique ou un principe de gouvernance, le principe d'éducation comme bien public renvoie à la définition et à la protection des intérêts collectifs de la société et à la responsabilité centrale qui incombe à l'État en la matière.

Source : Locatelli, R. 2018. *L'Éducation comme bien public et bien commun : remodeler la gouvernance de l'éducation dans un contexte en mutation*. Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques UNESCO. (Doc. ED-2018/WP/1), p. 2.



Encadré 1.5 Informations complémentaires : L'éducation, un bien public

Le principe d'éducation comme bien public est prôné depuis les années 1990 par plusieurs partenaires de développement, dont des organisations internationales, des organes des Nations Unies créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits humains, et des organisations non gouvernementales (ONG). Or il est souvent diversement interprété.

Au niveau international, ce principe a été utilisé pour la première fois par l'UNESCO pour réaffirmer une vision humaniste de l'éducation se démarquant

Droit à l'éducation et développement durable

L'éducation et le développement durable sont intrinsèquement connectés. Le développement durable ayant pour objectif premier l'éradication de la pauvreté, un certain nombre des bienfaits mentionnés plus haut sont aussi pertinents à ce titre. Par exemple, l'éducation augmente les chances de trouver un emploi décent et donc de sortir de la pauvreté.

L'éducation aide à comprendre que le développement doit se faire au bénéfice des peuples et des communautés dans leur ensemble. Elle permet aussi

de reconnaître que le développement économique doit être recherché afin d'apporter des bénéfices à long terme conforme aux droits humains et aux principes de préservation et de conservation de l'environnement.

En 2015, la communauté internationale a adopté le Programme de développement durable à l'horizon 2030⁵⁰, qui reprend – en les élargissant – les Objectifs du Millénaire pour le développement⁵¹ et qui traduit l'importance que les États accordent à l'éducation pour parvenir au développement durable. L'Objectif de développement durable 4 relatif à l'éducation⁵² définit plusieurs cibles basées sur les droits. Par exemple la Cible 4.7 reconnaît que l'éducation en faveur du développement durable et des droits humains est essentielle pour mettre en place un développement durable.

L'éducation joue également un rôle important dans l'exercice des droits liés à l'environnement, c'est-à-dire le droit à un environnement propre, sain et durable, élément fondamental d'une croissance économique pérenne. L'éducation et le transfert de connaissances sur les enjeux environnementaux sont indispensables pour sensibiliser tous les acteurs de la société – individus, organisations, décideurs, etc. – et les inciter à agir. De fait, « l'éducation efficace au changement climatique fait émerger de plus en plus de citoyens informés et engagés, qui mobilisent la détermination ou la pression sociale pour influencer les politiques et forment une main-d'œuvre prête pour l'économie bas carbone. »⁵³

Par exemple, les recherches montrent que l'éducation des filles représente une stratégie efficace pour atténuer les effets du changement

climatique. Des investissements accrus en la matière peuvent également protéger les droits des jeunes filles en matière de procréation afin de garantir une action équitable en faveur du climat et de favoriser la participation et le leadership des femmes dans ce domaine. L'éducation permet également aux filles d'acquérir des compétences compatibles avec l'économie verte et nécessaires pour lutter contre le changement climatique.⁵⁴

1.4.c Le droit à l'éducation en tant que modèle d'action

L'importance de l'éducation pour les individus et pour les sociétés au sens large explique que les grands penseurs se soient intéressés à ce sujet depuis l'Antiquité. Mais l'éducation n'est pas seulement un thème philosophique, c'est une activité aux répercussions concrètes. Ainsi, les enjeux en la matière concernent les élèves, les enseignants, les fonctionnaires, les responsables politiques et bien d'autres acteurs.

À travers les siècles, l'éducation a soulevé de nombreux débats : quels doivent être ses objectifs, comment doit-elle être mise en œuvre, comment faut-il enseigner, faut-il privilégier l'acquisition de connaissances ou de compétences telles que la réflexion critique, par exemple ?⁵⁵

L'éducation, son rôle, ses modalités et ses objectifs ont évolué avec le temps et d'une société à l'autre, sous l'influence des attitudes et des croyances dominantes. Depuis relativement peu de temps l'éducation est universelle, c'est-à-dire ouverte et accessible à tous et non plus seulement aux élites. En 1948, en proclamant que « toute personne a droit à l'éducation » dans l'article 26 de la DUDH, les États ont explicitement admis le rôle qu'ils devaient

50 Assemblée générale des Nations Unies. 2015. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York, Assemblée générale des Nations Unies (Doc. A/RES/70/1).

51 Assemblée générale des Nations Unies. 2000. Résolution 55/2. *Déclaration du Millénaire* (Doc. A/RES/55/2).

52 Pour plus d'informations, voir le chapitre 5 sur l'ODD 4 – Éducation 2030.

53 Ledley, T. S., Rooney-Varga, J. et Niepold, F. 2017. Addressing Climate Change Through Education. *Environmental Issues and Problems, Sustainability and Solutions*.

54 Kwauk, C. et Braga, A. 2017. *3 ways to link girls' education actors to climate change*. Brookings Institution.

55 Pour une synthèse sur la philosophie de l'éducation, mettant notamment en avant les idées de grands penseurs tels que Platon, Jean-Jacques Rousseau et John Dewey, voir Phillips, D.C. et Siegel, Harvey. 2015. "Philosophy of Education", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (édition hiver 2015), Edward N. Zalta (ed.) "Philosophy of education", *Encyclopaedia Britannica*.

jouer pour que tous les citoyens bénéficient du droit à l'éducation. Par conséquent, on peut-être parce que la DUDH traduisait des attitudes changeantes à cet égard, on considère aujourd'hui que l'éducation relève de la politique publique et est intrinsèquement liée aux fonctions modernes de l'État. Par exemple, au Royaume-Uni, l'éducation était majoritairement assurée par l'Église à titre privé. Mais les écoles confessionnelles n'avaient pas de caractère universel. Depuis la première moitié du XX^e siècle, les systèmes éducatifs publics fournissant une éducation à tous sans distinction d'origine sociale sont devenus peu à peu la norme (même si les écoles privées sont encore très répandues, le plus souvent elles ne sont pas indépendantes mais bien intégrées au système éducatif). Cette évolution montre que les États ont choisi d'assumer leur rôle et de répondre aux grandes questions relatives à l'éducation sur lesquelles se sont penchés les intellectuels. Cela signifie que les États, et donc les décideurs, ont la responsabilité de s'interroger sur les questions fondamentales qui orientent les systèmes éducatifs nationaux.

L'éducation n'a rien de neutre. D'importantes décisions philosophiques, morales et politiques doivent être prises car elles façonnent les systèmes éducatifs de chaque État. En tant que premier agent de l'organisation de l'éducation, l'État doit trancher les questions relatives au droit à l'éducation (entre autres) :

- quels sont les objectifs de l'éducation, et comment parvenir à un équilibre lorsque certains objectifs sont en concurrence
- que faut-il inclure aux programmes d'enseignement (éducation religieuse, éducation complète à la sexualité, etc.)
- comment faut-il procéder, autrement dit quelles pédagogies employer
- qui doit enseigner
- que doivent contenir les programmes, faut-il effectuer des évaluations et, si oui, selon quelles modalités

- quelle est la place de l'éducation dans le système de valeurs et dans le cadre des objectifs de chaque État
- comment le système éducatif doit-il être organisé et géré
- quel doit être le rôle des acteurs privés

Il n'y a probablement pas de bonnes réponses aux questions ci-dessus. Toutes les décisions prises dépendent du contexte propre à chaque pays, des ressources disponibles et des valeurs qui déterminent les conditions sous-jacentes quant à la nature et au but de l'éducation. Il existe cependant certaines lignes rouges que les États se sont engagés à ne pas franchir en ratifiant des traités relatifs aux droits humains. Le droit à l'éducation et les droits humains en général orientent les actions et permettent de répondre à ces questions clés. Par exemple, ils établissent clairement que l'objectif premier de toutes les formes d'éducation doit être le plein épanouissement de la personnalité humaine.

Les droits humains déterminent également le *processus* à suivre pour parvenir à des réponses. À cet égard, des principes tels que la participation, la transparence et la reddition des comptes sont essentiels.

À l'heure actuelle, les procédures permettant de prendre des décisions sur ces questions sont quasiment inexistantes, pour plusieurs raisons. D'abord, il est fréquent que les représentants de l'État eux-mêmes ne tiennent pas compte de ces questions sous-jacentes sur l'éducation. Par conséquent, les valeurs et les orientations du système éducatif sont rarement évaluées et mises à jour. C'est pourquoi les systèmes éducatifs sont si souvent caractérisés par une forme d'inertie ou par des réformes fragmentaires.

Ensuite, si c'est à l'État qu'il revient de fixer les priorités en matière d'éducation, il doit le faire avec l'accord et la participation de toutes les parties prenantes. Toutefois, le public est rarement consulté sur ces questions. La planification du secteur éducatif et la mise en œuvre des politiques, plans

et lois doivent reposer sur la participation inclusive de tous les acteurs concernés. L'éducation doit bien entendu répondre aux objectifs fixés par l'État, mais l'État doit également chercher à mettre en place un système éducatif construit de manière collaborative.

Tous les citoyens actifs ont un rôle à jouer pour forger ce système en s'appuyant sur les processus existants. Ils peuvent pour cela rejoindre des instances consultatives telles que des conseils d'étudiants ou des associations de parents d'élèves mais aussi, plus généralement, faire entendre leur voix en votant aux élections générales, provinciales et locales. Ils contribuent ainsi à l'adoption de décisions politiques plus cohérentes, plus rigoureuses, plus respectueuses des principes et plus adaptées au contexte social et culturel en matière d'éducation.

1.5 Critiques les plus courantes au sujet des droits humains

Les droits humains ont des points faibles qui ne peuvent être ignorés. Cela ne fait aucun doute, il existe des désaccords quant à la valeur des droits humains. Les critiques portent sur leur efficacité, leurs fondements moraux, leur portée, leur contenu normatif, etc. Même pour ceux qui adhèrent pleinement aux droits humains, il convient de reconnaître qu'ils ne sont pas une panacée. Cela ne signifie pas pour autant que nous pouvons les négliger. Les droits humains ont une fonction éthique propre à l'échelle nationale et internationale, mais cette fonction doit être constamment remise en question et réévaluée.

Cela étant dit, les droits humains ne sont pas à l'abri des critiques et ont parfois fait l'objet de vives controverses. Certaines critiques sont certainement justifiées, mais il est nécessaire de les distinguer clairement de celles qui ne le sont pas. D'ailleurs, les critiques des droits humains sont souvent fondées sur des incompréhensions. Nous faisons ci-dessous le point sur les critiques et les idées reçues les plus courantes :

- **Les droits humains n'existent pas.**

Les droits humains sont inscrits dans la loi, à la fois dans les traités internationaux et dans les cadres constitutionnels et législatifs nationaux. Ils sont donc protégés par le droit national et international. Leur existence au-delà du droit est contestée, et cette question n'a pas encore été tranchée.

- **Les droits humains sont « occidentaux ».**

Les traités relatifs aux droits humains ont été ratifiés par un grand nombre d'États qui ont volontairement accepté de les respecter. Cela montre que pour la plupart des pays les droits humains ne sont pas uniquement « occidentaux ». Par exemple, la CRC a été ratifiée par tous les États à l'exception des États-Unis.

En outre, en dehors de l'Asie⁵⁶, chaque région dispose d'un régime des droits humains mis en place par les États, au moyen de traités tenant compte des valeurs et du contexte de chaque région et assortis d'un mécanisme d'application du droit basé dans la région.

Cette critique s'explique donc principalement par le fait que la DUDH, source du régime international des droits humains, a été rédigée par des représentants d'États occidentaux et reflète donc des idées et des valeurs occidentales. Le comité de rédaction de la DUDH était effectivement restreint, mais il incluait des États non occidentaux, dont la Chine, le Chili, le Liban et l'URSS. Par ailleurs, un projet de texte a été présenté à tous les États membres des Nations Unies et plus de 50 États ont fait part de leurs commentaires pour contribuer au document final. En définitive, la DUDH a été adoptée par 48 États dont beaucoup ne peuvent pas être considérés comme occidentaux. Aujourd'hui, le processus d'élaboration des traités est plus large et plus inclusif : chaque État peut participer, de même que les organisations de la société civile.

56 En Asie la Déclaration des droits de l'homme de l'ANASE a été adoptée en 2012, mais elle n'est pas juridiquement contraignante et n'est associée à aucun mécanisme de contrôle de sa mise en œuvre.

- **Les droits humains ne sont pas universels.**

Liée à la précédente, cette critique laisse entendre que les droits humains ne reflètent pas des normes universelles applicables dans tous les pays.

Or les droits humains sont, par définition, universels, et les traités sont négociés avec pour principe que leur contenu doit être universellement applicable. Les traités relatifs aux droits humains visent à codifier et à fixer des droits qui traduisent un consensus politique (et peut-être moral). Même si cela reste relativement rare, il arrive que les États ne partagent pas toujours les mêmes points de vue, notamment sur des sujets tels que les mutilations génitales féminines, le mariage et le travail des enfants, l'adoption ou les châtiments corporels. En pratique, les États s'opposent parfois à des dispositions des traités, soit lors du processus de négociation soit en émettant une réserve. Cela garantit le droit des États de ne pas être contraints par des dispositions qu'ils n'entendent pas respecter.

D'autre part, certains affirment que les pratiques culturelles ne bénéficient pas d'un statut protégé qui décharge les États de toute responsabilité juridique ou morale. Ces arguments reposent en grande partie sur des objections de principe aux pratiques culturelles en question. Prenons l'exemple du mariage des enfants. Autorisée par de nombreux États, cette pratique est pourtant considérée comme une violation des droits humains par le droit international. Dans de tels cas, les droits humains privilégient la dignité humaine plutôt que les pratiques culturelles car la dignité humaine et universelle est inhérente à chaque être humain. Le respect de la dignité d'un enfant est donc plus important que la préservation de pratiques délétables.

Il faut souligner qu'il existe différentes définitions de ce qui constitue la dignité humaine et que l'émergence de plusieurs approches multiculturelles n'a pas affaibli le champ d'action des droits humains. Au contraire cela l'a plutôt renforcé.

- **Les droits humains accordent plus d'importance aux individus qu'aux communautés.**

On entend souvent que les droits humains sont individualistes et donc contraires aux cultures qui privilégient le collectif aux dépens de l'individu.

S'il est vrai que les droits humains bénéficient aux individus, certains d'entre eux sont exercés collectivement, tels que le droit à la liberté d'association. En outre, le mouvement des droits humains a également cherché à protéger les droits des groupes, en particulier des peuples autochtones, et les droits relatifs aux biens communs, par exemple le droit au développement et les droits environnementaux.

Il est faux de dire que les droits individuels sont fondamentalement opposés aux droits collectifs. Les droits humains ont pour objectif de donner aux individus les moyens de participer de manière significative à la culture et aux activités économiques, sociales et politiques. En cas d'incompatibilité entre les besoins de l'individu et ceux du groupe, les droits humains protègent ce qui est fondamental pour l'individu, par exemple le droit de ne pas être esclave, le droit à la liberté d'expression, etc. Les droits humains se concentrent sur l'individu justement parce que certaines choses sont indispensables pour les individus et ne devraient pas être éclipsées par les préoccupations du groupe. Toutefois, dans la plupart des cas, ces deux aspects sont plus que compatibles. Ils s'agrègent pour protéger un large éventail d'intérêts.

- **Les droits humains correspondent à une idéologie.**

Les droits humains ne sont fondés sur aucune idéologie. Lors de l'élaboration des traités relatifs aux droits humains, les États mettent l'accent sur un principe fondamental : garantir la dignité humaine. Les méthodes et moyens utilisés pour assurer la réalisation de ces droits ne sont ni prescrits ni proscrits.

- **Les droits humains sapent la souveraineté nationale.**

Il est inexact de considérer que les droits humains vont à l'encontre de la souveraineté nationale, car ce sont les États qui choisissent d'être juridiquement contraints par les traités en la matière et donc de protéger et promouvoir les droits de leurs ressortissants. Cela suppose également de mettre en place à l'échelle nationale des mécanismes permettant aux responsables de rendre des comptes et aux citoyens de demander réparation. Lorsque les États ne protègent pas les droits humains, le cadre international en la matière et les mécanismes qui l'accompagnent garantissent que les personnes dont les droits sont bafoués ou qui ne sont pas soutenus par les systèmes judiciaires nationaux disposent d'une autre voie pour obtenir justice.

- **Les droits humains sont inefficaces.**

Autre critique courante : le nombre de violations des droits humains montre bien que la législation en la matière est inefficace. Il est avéré que le droit international des droits humains n'a pas mis un terme aux violations, mais cela ne signifie pas que les droits humains sont inefficaces. Dans la plupart des cas, les violations sont dues à un manque d'application de la législation, s'expliquant par une insuffisance des ressources, des capacités ou de la volonté politique plutôt que par un problème lié aux droits eux-mêmes. Il s'agit là d'une grande source de frustration pour les parties prenantes, et ce manuel s'efforce justement d'y répondre. Cela étant, les droits humains sont efficaces par bien des aspects :

- De nombreux États les ont adoptés. Par exemple, le droit à l'éducation est cité dans 82 % des constitutions nationales.⁵⁷
- Dans un grand nombre de pays, les droits humains sont opposables devant les tribunaux. Cela permet aux citoyens d'obtenir réparation tout en décourageant d'autres violations des

droits humains. Le fait qu'ils ne soient pas mis en œuvre par tous les États ne doit pas faire oublier que les droits humains protègent un grand nombre de personnes.

- Les droits humains donnent aux individus les moyens de comprendre qu'ils peuvent prétendre à certains droits. Ils prennent alors conscience de ce qui leur est dû et de leur véritable pouvoir.
- Les droits humains définissent des normes régissant le comportement des États et des autres garants. Elles sont parfois soutenues par des lois, mais lorsqu'elles ne le sont pas elles permettent tout de même aux parties prenantes de demander des comptes aux responsables d'éventuelles violations, par un procédé de dénonciation publique ou en faisant appel aux mécanismes internationaux garantissant le respect des droits humains.
- Le droit international des droits humains définit le contenu de ces droits, fixe les obligations associées et leur donne une substance concrète.
- Le cadre des droits humains permet d'assurer un suivi continu du comportement des États. Il facilite la prise de conscience de l'importance des droits humains au sein de la société et de la communauté internationale.
- Les droits humains constituent un outil puissant pour les parties prenantes – société civile, communauté internationale, acteurs locaux, etc. – pour défendre les individus et faire comprendre les enjeux liés aux droits humains.

- **Les droits humains protègent seulement les prisonniers et les terroristes.**

Les droits humains protègent tout le monde sans exception, y compris les prisonniers et terroristes. Si tel n'était pas le cas, il serait facile de justifier le traitement arbitraire et cruel des personnes que nous n'aimons pas, en ayant par exemple recours à la torture ou à l'emprisonnement. Les droits humains

57 RTE, op. cit., p. 29.

définissent le traitement minimal dont les personnes doivent bénéficier pour que leur dignité humaine soit garantie, peu importe qui ils sont et ce qui leur est reproché.

- **Les droits économiques, sociaux et culturels ne sont pas des droits humains au même titre que les droits civils et politiques.**

On fait traditionnellement la distinction entre les droits civils et politiques d'une part et les droits économiques sociaux et culturels d'autre part. En témoigne la séparation de la DUDH en deux instruments juridiques distincts en 1966 : le Pacte international relatif aux droits civils et politiques⁵⁸ (ICCPR) et l'ICESCR. L'adoption de ces deux instruments, plutôt que d'une Charte internationale des droits de l'homme unifiée, a été privilégiée pour plusieurs raisons. L'une d'elle renvoie à l'idée que les droits économiques et sociaux sont, sur le plan conceptuel, différents des droits civils et politiques. Pour certains, l'éducation, la santé, le travail et d'autres intérêts socio-économiques ne sont pas des droits humains au même titre que le droit de vote, le droit à la liberté d'expression et le droit à un procès équitable.

Le principal argument contre la reconnaissance des droits économiques, sociaux et culturels (DESC) en tant que droits humains est qu'ils risquent d'imposer aux États des obligations très différentes de celles liées aux droits civils et politiques (DCP). Prenons l'exemple de la liberté de religion : ce droit impose à l'État de ne pas interférer avec l'appartenance ou la pratique religieuse. C'est donc un droit « négatif ». À l'inverse, le droit à l'éducation peut nécessiter l'ouverture d'établissements scolaires, la formation des enseignants, l'accès à des supports pédagogiques, etc. Les obligations qu'il impose sont donc « positives » et souvent lourdes. Lorsque les juges statuent dans des affaires relatives aux DESC, ils prennent des décisions influant sur l'allocation

des ressources, qui sont de fait des décisions politiques ; et cela est contraire au principe normatif de la séparation des pouvoirs. Toutefois, cette critique n'est pas tout à fait juste puisque les DCP ont aussi des répercussions sur la redistribution des ressources. Par exemple, le droit à un procès équitable entraîne de nombreuses dépenses, liées notamment à la formation des juges, à la gestion des tribunaux et à la mise à disposition d'une aide juridique. En somme, tous les droits humains supposent une double obligation : s'abstenir de toute interférence et prendre des mesures pour en favoriser l'exercice. Le droit à l'éducation est un bon exemple. Il suppose que les États n'entravent pas la liberté de choix de l'éducation par les parents et les enfants, mais aussi qu'ils construisent des écoles et rémunèrent les enseignants.

De nos jours, il est généralement admis que tous les droits humains sont indissociables, interdépendants et intimement liés.⁵⁹ On le constate avec l'adoption de traités qui regroupent les droits civils, politiques, économiques et sociaux, tels que la CRC, et avec l'intégration de plus en plus fréquentes des droits économiques et sociaux dans les constitutions nationales. Ces caractéristiques sont également reconnues sur le plan conceptuel : par exemple, on sait que l'éducation permet aux individus de mieux exercer leur droit à la liberté d'expression ou leur droit de vote.

- **Les droits humains sont trop coûteux**

Pour être considéré comme un droit humain, un droit doit représenter une charge légitime qu'un garant identifiable doit pouvoir assumer. On entend parfois, mais de plus en plus rarement, que certains droits humains reconnus par la communauté internationale – en particulier les DESC – représentent une charge illégitime pour les États et ne sont donc pas des droits humains mais plutôt des aspirations politiques.

58 Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).

59 Assemblée générale des Nations Unies. *Déclaration et Programme d'action de Vienne*, 12 juillet 1993 (doc. A/CONF.157/23), par. 5.

Cet argument ne tient pas au regard du statut juridique des DESC et des DCP, qui sont reconnus par le droit international comme des droits humains. Toutefois, les DESC et les DCP ont bénéficié d'un traitement différent (et certains estiment toujours qu'ils sont différents sur le plan conceptuel). C'est ce qui a conduit à la séparation des droits humains protégés par la DUDH en deux traités distincts juridiquement contraignants. Cette séparation est due à la différence perçue entre les DCP et les DESC. Le traité protégeant les DESC n'impose pas aux États les mêmes obligations juridiques que celui protégeant les DCP.

Au titre du droit international, les DCP doivent pouvoir être exercés immédiatement. Cela vaut également pour certains DESC, tels que le droit à un enseignement primaire gratuit et obligatoire, mais l'ICESCR permet « d'assurer progressivement » l'exercice de certains droits. En effet, les ressources et les capacités nécessaires doivent être rassemblées et mises en œuvre et cela peut prendre un certain temps, en particulier dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. Il serait irréaliste et contre-productif d'attendre que les États établissent et financent des systèmes de santé et d'éducation parfaitement fonctionnels dès la ratification d'un traité.

Il faut également souligner que la mise en œuvre des DCP est coûteuse. Le droit à un procès gratuit et équitable nécessite la mise en place et le financement d'un système judiciaire adéquat. Toutefois, des systèmes et des mesures permettant de mettre en œuvre les DCP ont déjà été adoptés par les États.

- **Il y a des questions plus urgentes à traiter, par exemple le développement ou la sécurité nationale.**

Les États doivent gérer une multitude de préoccupations fondamentales, de la sécurité nationale aux intérêts économiques, qu'ils doivent traiter de manière équilibrée. Les droits humains font aussi partie de l'équation. Ce sont des priorités, ils ne

peuvent pas être facilement négligés. C'est pourquoi ils sont protégés par la loi et par des institutions étatiques.

Le droit international permet dans certains cas de limiter temporairement l'exercice de certains droits humains (dits « droits susceptibles de dérogation »), en particulier en cas d'état d'urgence.⁶⁰ Toutefois, pour la plupart, les droits humains sont étroitement liés aux autres grands intérêts nationaux. Par exemple, le respect des droits humains peut contribuer à la stabilité politique et économique d'un pays.

- **Les droits humains privilégient certains groupes, en particulier les minorités.**

Les droits humains protègent tous les individus, mais certains sont plus marginalisés que d'autres. C'est particulièrement vrai pour certains groupes sociaux, par exemple les femmes et les filles, les personnes handicapées et les minorités. Ces groupes marginalisés sont souvent victimes de discrimination et ne peuvent pas exercer leurs droits de manière équitable. Cela est reconnu par le droit international, qui cherche donc à lutter contre la discrimination et les inégalités en prévoyant dans les traités des dispositions spécifiques ou en adoptant des traités entièrement dédiés à ces groupes. Par exemple, les filles et les femmes sont protégées par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. En ce sens, le droit international des droits humains met en avant certains groupes, non pas tant parce qu'il les privilégie mais parce que pour que tout le monde puisse jouir des mêmes droits, des protections supplémentaires sont parfois nécessaires.

60 Pacte international relatif aux droits civils et politiques, article 4 ; Convention européenne des droits de l'homme, article 15.

Résumé

Les droits humains sont garantis par le droit international.

L'éducation est un droit humain fondé sur le concept de la dignité humaine.

Le premier bénéficiaire du droit à l'éducation est l'individu.

L'éducation a également des bienfaits sociaux.

L'éducation a également des bienfaits pour l'État et la société dans son ensemble.

L'éducation est un bien public.

Le droit à l'éducation est complet et global.

Les États sont les principaux garants du droit à l'éducation.

Demandez-vous...

- ➔ Pourquoi considérez-vous le droit à l'éducation comme un droit humain ?

- ➔ Pensez-vous que les droits humains sont plus que des droits légaux ? Ont-ils une dimension morale ?

- ➔ Dans quelle mesure l'éducation peut-elle contribuer à résoudre les problèmes économiques et sociaux dans votre pays ?

Chapitre 2 :

La reconnaissance du
droit à l'éducation dans
le droit international

Questions clés

Qu'est-ce que le *droit contraignant* ?

Que sont les *traités relatifs aux droits humains* ?

Qu'est-ce que le *droit international coutumier* ?

Qu'est-ce que le *droit non contraignant* ?

Que sont les *observations/recommandations générales* ?

Quelles sont les sources du droit conventionnel des droits humains garantissant le droit à l'éducation ?

Que disent les principaux instruments relatifs aux droits humains sur le droit à l'éducation ?

Qu'est-ce que le droit régional des droits humains ?

Avant 1948, les droits humains étaient surtout protégés à l'échelle nationale (dans le cadre des constitutions de chaque État, par exemple). Tout cela a changé après la Seconde Guerre mondiale, lorsque l'Organisation des Nations Unies a été créée explicitement pour « maintenir la paix et la sécurité internationales » et pour développer et encourager « le respect des droits humains et des libertés fondamentales pour tous, sans distinctions de race, de sexe, de langue ou de religion ».⁶¹ Dans le cadre de sa mission, la communauté internationale a adopté en 1948 la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH).⁶² Il s'agit d'un document de référence proclamant pour la première fois que les droits humains qu'il mentionne représentent « l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations », et engageant la communauté internationale à développer le respect de ces droits et en assurer la reconnaissance et l'application.

Comprenant 30 articles, cette déclaration reconnaît le droit à l'éducation comme un droit humain. Plus précisément :

Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

61 Charte des Nations Unies (adoptée le 24 octobre 1945, entrée en vigueur le 24 octobre 1945), Recueil des Traités vol. 1 XVI (Charte des Nations Unies), article 1.

62 Déclaration universelle des droits de l'homme (adoptée le 10 décembre 1948), résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies 217 A (III) (DUDH)

2. 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 ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Bien que ce ne soit pas un traité juridiquement contraignant, la DUDH a une grande valeur politique et normative. Pour preuve, elle a inspiré des centaines de lois et d'instruments internationaux, régionaux et nationaux relatifs aux droits humains. En 2018, le droit à l'éducation était garanti par au moins 48 instruments internationaux et régionaux.

2.1 Le droit à l'éducation dans le droit international

Le régime international des droits humains contient principalement des traités. Les traités relatifs aux droits humains forment ce qu'on appelle le *droit conventionnel des droits humains*. Les traités sont des accords multilatéraux conclus par des organisations internationales et ouverts à la ratification, à l'adhésion, à l'approbation ou à l'acceptation des États.⁶³ Ce processus marque le consentement des États à être juridiquement contraints par un traité.

Le droit international des droits humains répond aux objectifs suivants :

- définir des normes de conduite internationalement reconnues que les États

63 La ratification est un processus en deux étapes : dans un premier temps, un représentant dûment habilité de l'État signe le traité, indiquant ainsi son intention d'être juridiquement contraint par le traité (sans que cette intention soit elle-même contraignante). L'État achève ensuite le processus en ratifiant le traité. Les termes « acceptation » et « approbation » sont des synonymes de « ratification ». L'adhésion a les mêmes conséquences juridiques que la ratification mais se fait directement, sans signature. Pour plus d'informations, voir la section 6.1. du chapitre 6.

doivent suivre vis-à-vis des personnes vivant sur leur territoire ;

- délimiter le contenu normatif de chaque droit humain (auquel peuvent prétendre les titulaires de ces droits) ainsi que les obligations légales liées à la mise en œuvre de ce contenu (c'est-à-dire les obligations auxquelles sont tenus les garants) ;
- engager légalement les États à respecter leurs obligations au niveau national pour faire des droits humains une réalité pour tous ;

Au sens strict, les traités relatifs aux droits humains (aussi appelés *pactes, conventions, protocoles* ou *chartes*) sont des accords multilatéraux contraignants conclus entre plusieurs États (application horizontale). Cependant le contenu normatif d'un tel traité concerne directement les personnes vivant sur le territoire d'un État partie (application verticale). Cela signifie qu'au titre du droit international, seuls les États peuvent violer un traité (contrairement aux acteurs non étatiques tels que les particuliers ou les entreprises) et seuls les États peuvent être tenus responsables de ces violations au niveau international.⁶⁴ Les traités relatifs aux droits humains doivent donc être transposés dans la législation nationale d'un État partie afin de garantir l'exercice de ces droits par leurs titulaires.⁶⁵

On compte neuf principaux traités internationaux relatifs aux droits humains.⁶⁶ Certains, tels que le Pacte international relatif aux droits économiques,

sociaux et culturels⁶⁷ (1966) et le Pacte international relatif aux droits civils et politiques⁶⁸ (1966), sont génériques et s'appliquent à tous. D'autres sont thématiques et concernent des groupes spécifiques. Par exemple, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes⁶⁹ (1979) s'applique aux femmes et la Convention relative aux droits des personnes handicapées⁷⁰ (2006) s'applique aux personnes handicapées. En outre, certains instruments sont adoptés par des agences des Nations Unies, parmi lesquelles l'Organisation internationale du travail et l'UNESCO.

Les droits humains, certains de leurs aspects et certains des enjeux associés sont aussi abordés dans d'autres domaines du droit international, comme le droit du travail, le droit humanitaire, le droit des réfugiés et le droit pénal.

Des instruments juridiques régionaux ont également été élaborés pour renforcer la protection et l'exercice des droits humains en adaptant les normes existantes aux contextes régionaux, ce qui suppose de tenir compte des coutumes, des valeurs, des cultures et des pratiques communes.

Si les traités forment la principale source du droit international des droits humains, il en existe d'autres relevant du droit non contraignant⁷¹. Il s'agit d'instruments juridiques ou d'autres documents ne donnant pas lieu à des obligations légales, qui sont

64 Voir le chapitre 4.

65 Voir le chapitre 6.

66 Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965) ; Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966) ; Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) ; Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979) ; Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (1984) ; Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ; Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990) ; Convention internationale pour la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées (2006) ; Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006).

67 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR).

68 Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).

69 Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adoptée le 18 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 septembre 1981), Recueil des Traités, vol. 1249, p. 13 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW).

70 Convention relative aux droits des personnes handicapées (adoptée le 13 décembre 2006, entrée en vigueur le 3 mai 2008), Recueil des Traités, vol. 2515, p. 3 (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD).

71 Pour plus d'informations, voir par exemple Fajardo, T. 2014. *Soft law*. Oxford Bibliographies. Oxford University Press.

de plus en plus importants pour la pratique du droit international des droits humains. Ils contiennent souvent des dispositions légales ou quasi légales, mais ils n'ont pas de valeur exécutoire. Chaque État est entièrement libre d'accepter et de respecter (ou non) ces instruments et documents. Si un État décide de le faire, il s'y engage uniquement sur le plan *moral et politique*. Cela peut être perçu comme un inconvénient mais souvent la nature non contraignante de ces instruments incite les États à mieux les respecter car ils ne sont pas assortis d'obligations strictes. De plus, leur contenu est souvent plus innovant.

Le droit non contraignant comprend les *instruments*, juridiques par nature mais n'imposant aucune obligation légale, et les *documents* quasi juridiques tels que les déclarations, les cadres d'action, les observations ou recommandations générales, les directives, les résolutions, les recommandations, les avis consultatifs, les décisions des organes internationaux et nationaux et les principes directeurs. Le texte de droit non contraignant le plus célèbre est la DUDH. Le droit non contraignant a plusieurs fonctions :

- Il clarifie et interprète les textes existants relevant du droit international des droits humains au moyen d'observations/recommandations générales présentant le travail d'exégèse des organes créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits humains, de décisions de ses organes et des tribunaux. Ces documents, bien que non contraignants, font autorité en matière d'interprétation des traités et de leurs dispositions.
- Il oriente les meilleures pratiques pour la mise en œuvre du droit contraignant, en proposant des directives, des recommandations, des cadres d'action et des observations/recommandations générales.
- Il adapte la portée normative des droits humains pour qu'ils couvrent les enjeux émergents, tiennent compte des différents contextes et

comblent les lacunes des lois existantes, en proposant des principes directeurs et des déclarations. Ainsi, les droits humains s'adaptent à l'évolution des contextes et des circonstances pour être pleinement exercés.

- Il favorise l'émergence, la définition et l'acceptation de normes, notamment en reconnaissant et en formalisant les droits des groupes marginalisés. Citons par exemple la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.⁷²
- Il confirme la confiance en ce que les États reconnaissent comme étant une règle de droit (*opinio juris*). C'est notamment le cas des déclarations et des résolutions de l'Assemblée générale des Nations Unies.



Encadré 2.1 Informations complémentaires : L'importance des observations générales et des recommandations générales

Les organes créés en vertu des principaux instruments des Nations Unies relatifs aux droits humains fournissent des interprétations de référence sur le contenu normatif des droits humains et les obligations associées, au moyen d'observations/recommandations générales.

Ces observations/recommandations générales portent généralement sur les droits positifs, par exemple le droit à l'éducation ; sur les obligations des États et leur mise en œuvre nationale ; et sur des points particuliers tels que les relations entre les affaires et les droits humains.

Le but premier des observations/recommandations générales est de fournir aux États les conseils nécessaires pour qu'ils respectent pleinement un traité relatif aux droits humains. Cela suppose notamment de clarifier le sens des dispositions à la lumière de contextes qui évoluent, de donner des

72 Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 61/295. Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (adoptée le 2 octobre 2007) (doc. A/RES/61/295).

exemples de bonnes pratiques, de poser les bases d'une compréhension du contenu normatif des droits humains et des obligations associées, et de définir ce qui constitue une violation.

Ces interprétations sont cependant bien plus que des conseils adressés aux États (par le biais des décideurs et des juges, par exemple). Elles contribuent également à la compréhension des droits humains à l'échelle internationale et peuvent donc être mises à profit par la société civile.

Citons par exemple l'Observation générale du Comité des droits économiques, sociaux et culturels sur le droit à l'éducation⁷³, qui :

- décrit le contenu normatif du droit à l'éducation, et notamment les rapports entre la non-discrimination, l'égalité et le droit à l'éducation
- précise les obligations légales des États et dresse la liste des violations potentielles.



Exemple 2.1 : l'utilisation des observations générales pour interpréter le droit à l'éducation au niveau national

Au Canada, dans une affaire concernant le droit à l'éducation d'un garçon atteint de trisomie 21, le Tribunal des droits de la personne a conclu que l'obligation légale d'intégration fixée par la Loi sur l'éducation, tout comme l'interdiction de toute discrimination fondée sur le handicap, signifiaient que des aménagements raisonnables devaient être mis en place à chaque étape de l'intégration d'un élève.⁷⁴ Pour étayer son point de vue, le Tribunal a rappelé les trois dimensions de l'accessibilité énoncées dans l'Observation générale n° 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, ainsi que l'Observation générale n° 5 qui reconnaît que les personnes handicapées reçoivent une meilleure éducation dans un cadre intégré. La prise en compte des observations générales souligne leur intérêt pour

73 Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights, CESCR*). 1999. *Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)*, (doc. E/C.12/1999/10). (Observation générale n° 13 du CESCR).

74 *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse v Commission scolaire des Phares*, 2004, CanLII 46172 (QC TDP).

l'interprétation et l'application des droits humains. Cet *enrichissement mutuel* est un exemple d'approche utilisée par les tribunaux pour garantir que la mise en œuvre du droit à l'éducation à l'échelle nationale est conforme aux instruments internationaux en la matière.

La distinction entre le droit non contraignant et le droit contraignant (*lex ferenda*) n'est pas toujours très nette. Il arrive parfois que le droit non contraignant devienne contraignant, car il traduit des normes émergentes (en tout ou partie) qui peuvent en définitive former ou influencer le droit contraignant. On distingue deux processus menant à ce résultat :

1. Le droit non contraignant peut inciter les États et les organisations internationales et régionales à initier le processus d'élaboration d'un traité. C'est la méthode la plus courante.



Exemple 2.2 : la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant

La Convention relative aux droits de l'enfant⁷⁵ (*Convention on the Rights of the Child, CRC*, 1989) a pour origine une déclaration adoptée par la Société des Nations (remplacée par l'Organisation des Nations Unies) en 1924. La Déclaration de Genève sur les droits de l'enfant a été le premier texte international à reconnaître les droits des enfants. S'appuyant sur la Déclaration de Genève et sur la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), les Nations Unies ont ensuite adopté en 1959 la Déclaration des droits de l'enfant afin de combler les lacunes de la Déclaration de Genève et de définir des droits spécifiques aux enfants.

Ensuite, en 1978, à l'occasion de l'anniversaire de la Déclaration de Genève, le gouvernement polonais a suggéré d'élaborer un traité des droits de l'enfant qui, contrairement à la Déclaration de Genève et à la Déclaration des droits de l'enfant, serait juridiquement contraignant pour les États. Après dix

75 Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), *Recueil des Traités*, vol. 1577, p. 3 (*Convention on the Rights of the Child, CRC*).

ans de négociations entre les États et d'autres acteurs, dont des organisations non gouvernementales et multilatérales, les États ont finalement approuvé et adopté le texte définitif de la CRC en 1989. Il s'agit aujourd'hui du traité relatif aux droits humains le plus largement ratifié dans le monde.

2. Le droit non contraignant peut jouer un rôle dans l'application d'une forme spécifique du droit international, le *droit international coutumier* (DIC). Source majeure du droit international⁷⁶, le DIC a le même statut que le droit conventionnel, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un droit contraignant. Contrairement au droit conventionnel cependant, il est contraignant pour tous les États à condition que ceux-ci n'aient pas émis de réserves. Le DIC existe aussi dans certaines régions.

Toutefois, le DIC n'est pas du tout constitué comme le droit conventionnel, qui est négocié et ratifié par les États. Selon le Statut de la Cour internationale de justice, le DIC a deux caractéristiques. Il doit i) faire l'objet d'une pratique généralisée et ii) être accepté comme étant le droit.⁷⁷ Ces deux éléments ont été clarifiés, dans une certaine mesure, par les jugements et les avis consultatifs de la Cour internationale de justice (CIJ). Le premier, la pratique des États (aussi appelé *élément objectif*), désigne une pratique identifiable, constante et généralisée pendant une longue période. Le second, l'acceptation en tant que droit (aussi appelé *élément subjectif* ou *opinio juris*), nécessite que la pratique témoigne « de la conviction que cette pratique est rendue obligatoire par l'existence d'une règle de droit. La nécessité d'une pareille conviction, c'est-à-dire l'existence d'un élément subjectif, est implicite dans la notion même d'*opinio juris sive necessitatis* » Les documents relevant du droit non contraignant,

tels que les résolutions de l'Assemblée générale des Nations Unies et les décisions judiciaires, sont considérés par la CIJ comme des preuves de la pratique des États et de l'*opinio juris*.⁷⁸

2.2 Instruments internationaux relatifs aux droits humains

Le droit à l'éducation est garanti par au moins 48 instruments juridiques internationaux (et régionaux) et 23 instruments non contraignants (sans compter les documents). Cette section synthétise le contenu normatif des plus importants d'entre eux, qu'ils soient contraignants ou non.

Les traités contraignants sont indiqués en violet. Les instruments non contraignants sont indiqués en rouge.

Le chapitre suivant explique de manière plus détaillée ce contenu normatif.

2.2.a Principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains

Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966)⁷⁹ occupe une place importante dans le cadre juridique des Nations Unies relatifs aux droits humains. Avec le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR, 1966) et la DUDH, il forme la Charte internationale des droits de l'homme. À eux deux, l'ICESCR et l'ICCPR garantissent tous les droits humains reconnus par la DUDH, sous forme de traité.

L'article 13 de l'ICESCR est le plus complet du droit international en ce qui concerne le droit à

76 Statut de la Cour internationale de justice (adopté le 26 juin 1945, entré en vigueur le 24 octobre 1945, Recueil des Traités, vol. 33, p. 993 (Statut de la CIJ), article 38 (1) (b).

77 Ibid.

78 Licéité de la menace ou de l'emploi d'armes nucléaires, Avis consultatif, 1996, CIJ 226 (8 juillet) (Affaires des armes nucléaires)

79 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (ICESCR).

l'éducation. C'est aussi le plus long de ce Pacte, ce qui témoigne de son importance et de la grande portée normative du droit à l'éducation. Le voici reproduit dans son intégralité :

1. *Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*
2. *Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :*
 - a) *L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;*
 - b) *L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;*
 - c) *L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;*
 - d) *L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;*
 - e) *Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat*

de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. *Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.*
4. *Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État.*

L'article 14 complète le précédent :

Tout État partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous.

L'article 2.2 de l'ICESCR garantit que les droits qui y sont énoncés seront exercés sans discrimination aucune. Cette disposition signifie qu'au regard de l'article 13, les États ont l'obligation de garantir le droit à l'éducation sans discrimination.

Tel qu'il figure dans l'ICESCR, le droit à l'éducation a été interprété par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR) dans plusieurs

observations générales, les deux plus importantes étant :

- Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation⁸⁰
- Observation générale n° 11 : Plans d'action pour l'enseignement primaire⁸¹

D'autres observations générales au sujet de l'ICESCR traitent du droit à l'éducation :

- Observation générale n° 1 : Rapport des États parties⁸²
- Observation générale n° 3 : La nature des obligations des États parties⁸³
- Observation générale n° 5 : Personnes souffrant d'un handicap⁸⁴
- Observation générale n° 6 : Droits économiques, sociaux et culturels des personnes âgées⁸⁵
- Observation générale n° 9 : Application du Pacte au niveau national⁸⁶
- Observation générale n° 14 : Le droit au meilleur état de santé susceptible d'être atteint⁸⁷
- Observation générale n° 16 : Droit égal de l'homme et de la femme au bénéfice de tous les droits économiques, sociaux et culturels⁸⁸

80 CESCR. 1999. *Observation générale n° 13*. op. cit.

81 CESCR. 1999. *Observation générale n° 11 : Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte)* (doc. E/C.12/1999/4)

82 CESCR. 1989. *Observation générale n° 1 : Rapport des États parties* (doc. E/1989/22) par. 4.

83 CESCR. 1990. *Observation générale n° 3 : La nature des obligations des États parties (art. 2, par. 1 du Pacte)* (doc. E 1991/23) par. 3, 7, et 10.

84 CESCR. 1995. *Observation générale n° 5 : Personnes souffrant d'un handicap* (doc. E/1995/22) par. 1, 13, 15, 16, 23 et 35.

85 CESCR. 1995. *Observation générale n° 6 : Droits économiques, sociaux et culturels des personnes âgées* (doc. E/1996/22) par. 5, 12, 24, 36-39, et 41.

86 CESCR. 1998. *Observation générale n° 9 : Application du Pacte au niveau national* (doc. E/C.12/1998/24)

87 CESCR. 2000. *Observation générale n° 14 : Le droit au meilleur état de santé susceptible d'être atteint* (doc. E/C.12/2000/4) par. 3, 11, 16, 17, 21 et 34.

88 CESCR. 2005. *Observation générale n° 16 : Droit égal de l'homme et de la femme au bénéfice de tous les droits économiques, sociaux et culturels (art. 3 du Pacte)* (doc. E/C.12/2005/4) par. 4, 21, 30 et 31.

- Observation générale n° 18 : Le droit au travail⁸⁹
- Observation générale n° 20 : La non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels⁹⁰
- Observation générale n° 21 : Droit de chacun de participer à la vie culturelle⁹¹

La *Convention relative aux droits de l'enfant (CRC, 1989)* est l'un des traités les plus largement adoptés dans le monde à travers toute l'histoire (seuls les États-Unis ne l'ont pas ratifiée). Elle s'applique aux enfants, qu'elle définit comme tous les êtres humains de moins de 18 ans.

Son article 28 reconnaît l'éducation comme un droit légal pour chaque enfant sur la base de l'égalité des chances. Il reprend en grande partie les dispositions de l'article 13 de l'ICESCR concernant les obligations liées aux différents niveaux d'enseignement :

- enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous (article 28 (1) (a))
- instauration de la gratuité progressive dans l'enseignement secondaire, tant général que professionnel et technique, qui doit dans tous les cas être ouvert et accessible à tous (article 28 (1) (b))
- accessibilité à l'enseignement supérieur en fonction des capacités de chacun (article 28 (1) (c))
- informations et orientations scolaires et professionnelles ouvertes et accessibles (article 28 (1) (d))

Néanmoins, étant donné qu'elle applique le droit à l'éducation spécifiquement aux enfants, la Convention consacre d'autres éléments :

89 CESCR. 2005. *Observation générale n° 18 : Le droit au travail (art. 6 du Pacte)* (doc. E/C.12/GC/18) par. 13-14.

90 CESCR. 2009. *Observation générale n° 20 : La non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels (art. 2, par. 2 du Pacte)* (doc. E/C.12/GC/20) par. 3-5, 10 (a), 21, 28, 30, 33, 35 et 38.

91 CESCR. 2009. *Observation générale n° 21 : Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1a du Pacte)* (doc. E/C.12/GC/21) par. 2, 15 (b), 16, 25-27, 29, 32, 35, 52 (i), 53, 54 (c) et 55 (c).

- l'obligation pour les États de prendre des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire (article 28 (1) (e))
- la compatibilité des méthodes de discipline scolaire avec la dignité de l'enfant (article 28 (2))
- le soutien de la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, notamment afin de contribuer à l'élimination de l'ignorance et de l'analphabétisme et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques (article 28 (3))

L'article 29 définit précisément les objectifs de l'éducation et reconnaît la liberté des parents de choisir l'éducation qu'ils souhaitent donner à leurs enfants, ainsi que la liberté de créer et de diriger des établissements d'enseignement conformes aux normes minimales prescrites par l'État.

En outre, la CRC interdit la discrimination dans l'éducation (article 2 (1) lu parallèlement aux articles 28 et 29).

Son article 29 a fait l'objet d'une interprétation par le Comité des droits de l'enfant dans son **Observation générale n° 1 : Les buts de l'éducation**.⁹² Ce Comité a publié plusieurs autres observations générales pertinentes, parmi lesquelles :

- **Observation générale n° 3 : Le VIH/sida et les droits de l'enfant**⁹³
- **Observation générale n° 4 : La santé et le développement de l'adolescent dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant**⁹⁴

- **Observation générale n° 5 : Mesures d'application générales de la Convention relative aux droits de l'enfant**
- **Observation générale n° 6 : Traitement des enfants non accompagnés et des enfants séparés en dehors de leur pays d'origine**⁹⁵
- **Observation générale n° 7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance**⁹⁶
- **Observation générale n° 8 : Le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments**⁹⁷
- **Observation générale n° 9 : Les droits des enfants handicapés**⁹⁸
- **Observation générale n° 10 : Les droits de l'enfant dans le système de justice pour mineurs**⁹⁹
- **Observation générale n° 11 : Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention**¹⁰⁰
- **Observation générale n° 12 : Le droit de l'enfant d'être entendu**¹⁰¹
- **Observation générale n° 14 : Le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale**¹⁰²

92 Comité des droits de l'enfant. 2001. *Observation générale n° 1 : Les buts de l'éducation* (doc. CRC/GC/2001/1)

93 Comité des droits de l'enfant. 2003. *Observation générale n° 3 : Le VIH/sida et les droits de l'enfant* (doc. CRC/GC/2003/3) par. 6-7, 18-19 et 31.

94 Comité des droits de l'enfant. 2003. *Observation générale n° 4 : La santé et le développement de l'adolescent dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant* (doc. CRC/GC/2003/4) par. 14.

95 Comité des droits de l'enfant. 2003. *Observation générale n° 5 : Mesures d'application générales de la Convention relative aux droits de l'enfant* (doc. CRC/GC/2003/5) par. 41-43.

96 Comité des droits de l'enfant. 2005. *Observation générale n° 7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance* (doc. CRC/C/GC/7) par. 28-30 et 33.

97 Comité des droits de l'enfant. 2006. *Observation générale n° 8 : Le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments* (doc. CRC/C/GC/8)

98 Comité des droits de l'enfant. 2006. *Observation générale n° 9 : Les droits des enfants handicapés* (doc. CRC/C/GC/9) par. 62-69.

99 Comité des droits de l'enfant. 2007. *Observation générale n° 10 : Les droits de l'enfant dans le système de justice pour mineurs* (doc. CRC/C/GC/10) par. 18 et 89.

100 Comité des droits de l'enfant. 2009. *Observation générale n° 11 : Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention* (doc. CRC/C/GC/11) par. 56-63.

101 Comité des droits de l'enfant. 2009. *Observation générale n° 12 : Le droit de l'enfant d'être entendu* (doc. CRC/C/GC/12) par. 105-114.

102 Comité des droits de l'enfant. 2013. *Observation générale n° 14 : Le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale* (art. 3, par. 1) (doc. CRC/C/GC/14) par. 79.

- Observation générale n° 17 : Le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle et artistique¹⁰³

La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, CEDAW, 1979*) interprète et applique le droit à l'éducation en tenant compte des besoins et des situations des femmes et des filles.

Son article 10 est le plus complet du droit international en ce qui concerne le droit à l'éducation des femmes et des filles. Il définit le contenu normatif à mettre en œuvre pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes et leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en matière d'éducation, notamment :

- les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement à tous les niveaux, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines (article 10 (a))
- la même qualité d'éducation, c'est-à-dire : l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant des qualifications du même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité (article 10 (b))
- l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme en encourageant l'éducation mixte, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques (article 10 (c))
- les mêmes possibilités en ce qui concerne l'octroi de bourses et autres subventions pour les études (article 10 (d))

- les mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanente, y compris aux programmes d'alphabétisation, en vue notamment de réduire tout écart d'instruction existant entre les hommes et les femmes (article 10 (e))
- la réduction des taux d'abandon féminin des études et l'organisation de programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément (article 10 (f))
- les mêmes possibilités de participer activement aux sports et à l'éducation physique (article 10 (g))
- l'accès à des renseignements d'ordre éducatif sur la santé, y compris des informations et des conseils relatifs à la planification de la famille (article 10 (h))

Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a donné dans sa *Recommandation générale n° 36 sur le droit des filles et des femmes à l'éducation*¹⁰⁴ une interprétation de l'article 10 qui fait autorité. Elle précise les obligations légales des États au titre de la CEDAW en vue d'éliminer les obstacles discriminatoires qui empêchent les filles d'exercer leur droit à l'éducation et en vue de mettre en œuvre des mesures permettant de faire de l'égalité une réalité. Elle émet aussi des recommandations juridiques et politiques concrètes et pratiques que les États peuvent appliquer pour se conformer à la CEDAW.

La *Convention relative aux droits des personnes handicapées (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD, 2006)* interprète le droit existant en matière de droits humains au regard de la situation spécifique des personnes handicapées. Elle clarifie et précise comment toutes les catégories de droits s'appliquent aux personnes handicapées. Elle identifie les domaines dans lesquels des adaptations doivent être mises en place pour que les personnes

103 Comité des droits de l'enfant. 2013. *Observation générale n° 17 : Le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle et artistique (art. 31 du Pacte)* (doc. CRC/C/GC/17) par. 27, 41, et 58 (g).

104 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. 2017. *Recommandation générale n° 36 sur le droit des filles et des femmes à l'éducation* (doc. CEDAW/C/GC/36).

handicapées puissent effectivement exercer leurs droits, ainsi que les domaines dans lesquels leurs droits ont été bafoués et doivent être mieux protégés.

Son article 24 reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation, sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, l'État ayant l'obligation de faire en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux ainsi qu'à l'éducation tout au long de la vie.

La première partie de l'article 24 fixe les objectifs d'un système éducatif inclusif :

- le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits humains, des libertés fondamentales et de la diversité humaine
- l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités
- la participation effective des personnes handicapées à la société

La deuxième partie aborde les différentes formes de discrimination auxquelles sont souvent confrontées les personnes handicapées.

- Elle interdit l'exclusion du système d'enseignement général et de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire.
- Elle garantit que les personnes handicapées puissent avoir accès à un enseignement primaire et secondaire inclusif, de qualité et gratuit dans les communautés où elles vivent.
- Elle oblige les États à fournir des aménagements raisonnables et des mesures d'accompagnement individualisé.

La troisième partie établit que les États doivent prendre des mesures appropriées pour permettre l'acquisition des compétences pratiques et sociales

nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement, par exemple en favorisant l'apprentissage du braille et de la langue des signes.

La quatrième partie exige que les États doivent employer des enseignants formés et qualifiés à tous les niveaux d'enseignement.

La cinquième partie engage les États à veiller à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement supérieur général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue.

L'article 24 a fait l'objet d'une interprétation par le Comité des droits des personnes handicapées dans sa [Recommandation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive](#).¹⁰⁵

Le [Pacte international relatif aux droits civils et politiques](#)¹⁰⁶ (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR, 1966), s'il ne contient aucune disposition spécifiquement dédiée au droit à l'éducation, garantit la liberté de choix en matière d'éducation (article 18 (4)) et contient une clause autonome de non-discrimination (article 26) s'appliquant à « tout domaine réglementé et protégé par les pouvoirs publics ». ¹⁰⁷ Le Comité des droits de l'homme a expliqué que « lorsqu'un État partie adopte un texte législatif, il doit, conformément à l'article 26, faire en sorte que son contenu ne soit pas discriminatoire. En d'autres termes, l'application du principe de non-discrimination énoncé à l'article 26 n'est pas limitée aux droits stipulés dans le Pacte ». ¹⁰⁸ Selon cette interprétation, au titre de l'ICCPR les

105 Comité des droits des personnes handicapées. *Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive* (doc. CRPD/C/GC/4).
 106 Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).
 107 Comité des droits de l'homme (CCPR). 1989. *Observation générale n° 18 : Non-discrimination* (doc. HRI/GEN/1/Rev.1 at 26 (1994)). (Observation générale n° 18 du CCPR), par. 12.
 108 Ibid.

États ont l'obligation de veiller à ce que les lois et réglementations en matière d'éducation ne soient pas discriminatoires.

La *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*¹⁰⁹ (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, ICERD, 1965*) interdit toute discrimination raciale dans l'exercice des droits humains, y compris les droits économiques, sociaux et culturels.

L'article 5 garantit le droit à l'éducation de chacun, sans distinction de race, de couleur ou d'origine nationale ou ethnique.

L'article 7 encourage les États à prendre des mesures pour lutter contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale dans les domaines de l'enseignement et de l'éducation et pour favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre nations et groupes raciaux ou ethniques.

La *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille*¹¹⁰ (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, ICRMW, 1990*) vise à prévenir et éliminer l'exploitation des travailleurs migrants tout au long du processus migratoire en fournissant des normes internationales contraignantes relatives au traitement, au bien-être et aux droits humains des migrants, en situation régulière ou non, et en définissant les obligations et les responsabilités des pays d'origine et des pays d'accueil.

En vertu de ses articles 12 (4), 30, 43 et 45, l'ICRMW garantit à chaque enfant d'un travailleur migrant un droit fondamental à l'éducation, sur la base de l'égalité de traitement avec les ressortissants de l'État concerné, même lorsqu'il est en situation irrégulière. Elle exige d'autres règles ayant trait à l'éducation pour les migrants et leur famille, et assure la liberté parentale du choix de l'éducation morale et religieuse de leurs enfants.

2.2.a.i Nations Unies : Déclarations

La *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*¹¹¹ (2011) reconnaît l'importance fondamentale de l'éducation et de la formation aux droits humains dans la promotion, la protection et la réalisation effective de tous les droits humains. L'article 1 prévoit : « Chacun a le droit de détenir, de rechercher et de recevoir des informations sur l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales et doit avoir accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme. » L'exercice du droit à l'éducation est ce qui permet de bénéficier d'une éducation et d'une formation aux droits humains. L'article 2 précise ce qu'englobe l'éducation aux droits humains. Les articles 7 à 13 définissent les responsabilités des États et d'autres acteurs dans la mise en œuvre de l'éducation aux droits humains.

La *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*¹¹² (2007) établit un cadre universel des normes minimales nécessaires à la survie, à la dignité et au bien-être des peuples autochtones. Elle adapte les droits humains existants pour qu'ils s'appliquent à la situation spécifique des peuples autochtones. L'article 14 garantit le droit des autochtones d'accéder à tous les niveaux et à toutes

109 Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (adoptée le 21 décembre 1965, entrée en vigueur le 4 janvier 1969), Recueil des Traités, vol. 660, p. 195 (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, ICERD*).

110 Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (adoptée le 18 décembre 1990, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2003), Recueil des Traités, vol. 2220, p. 3 (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, ICRMW*).

111 Conseil des droits de l'homme. Résolution 16/1. Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (adoptée le 8 avril 2011) (doc. A/HRC/RES/16/1) et Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 66/137. Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (adoptée le 16 février 2012) (doc. A/RES/66/137).

112 Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (adoptée le 13 septembre 2007) (doc. A/RES/61/295).

les formes d'enseignement sans discrimination, ainsi que le droit d'établir leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue.

La *Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*¹¹³ (1992) fixe les normes fondamentales pour garantir les droits des personnes appartenant à des minorités. Selon l'article 4 (3), « [I]es États devraient prendre des mesures appropriées pour que, dans la mesure du possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle ». L'article 4 (4) ajoute que l'éducation devrait refléter l'histoire, les traditions, la langue et la culture des minorités.

2.2.b Instruments normatifs de l'UNESCO

La *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*¹¹⁴ (*Convention against Discrimination in Education*, CADE, 1960) est le premier instrument intégralement consacré au droit à l'éducation. Contrairement à la plupart des traités relatifs aux droits humains, la CADE n'admet pas de réserves.¹¹⁵

Les articles 1 et 2 définissent la discrimination, entendue comme « toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance,

a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement ».

L'article 3 dresse la liste des mesures qu'un État doit mettre en œuvre afin d'éliminer et de prévenir toute discrimination :

- a. *Abroger toutes dispositions législatives et administratives et à faire cesser toutes pratiques administratives qui comporteraient une discrimination dans le domaine de l'enseignement ;*
- b. *Prendre les mesures nécessaires, au besoin par la voie législative, pour qu'il ne soit fait aucune discrimination dans l'admission des élèves dans les établissements d'enseignement ;*
- c. *N'admettre, en ce qui concerne les frais de scolarité, l'attribution de bourses et toute autre forme d'aide aux élèves, l'octroi des autorisations et facilités qui peuvent être nécessaires pour la poursuite des études à l'étranger, aucune différence de traitement entre nationaux par les pouvoirs publics, sauf celles fondées sur le mérite ou les besoins ;*
- d. *N'admettre, dans l'aide éventuellement fournie, sous quelque forme que ce soit, par les autorités publiques aux établissements d'enseignement, aucune préférence ni restriction fondées uniquement sur le fait que les élèves appartiennent à un groupe déterminé ;*
- e. *Accorder aux ressortissants étrangers résidant sur leur territoire le même accès à l'enseignement qu'à leurs propres nationaux ;*
- d. *N'admettre, dans l'aide éventuellement fournie, sous quelque forme que ce soit, par les autorités publiques aux établissements d'enseignement, aucune préférence ni restriction fondées uniquement sur le fait que les élèves appartiennent à un groupe déterminé ;*
- e. *Accorder aux ressortissants étrangers résidant sur leur territoire le même accès à l'enseignement qu'à leurs propres nationaux.*

Les articles 4 et 5 précisent les obligations des États pour garantir le plein exercice du droit à l'éducation

113 Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (adoptée le 18 décembre 1992) (doc. A/RES/47/135).

114 Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (*Convention against Discrimination in Education*, CADE).

115 Les réserves peuvent limiter les effets juridiques d'un traité. Pour plus d'informations à ce sujet voir l'encadré 6.1 dans le chapitre 6.

sans discrimination. Ils reprennent en grande partie les dispositions de l'article 13 de l'ICESCR et des articles 28 et 29 de la CRC, mais contiennent également des obligations spécifiques pour « assurer dans tous les établissements publics de même degré un enseignement de même niveau et des conditions équivalentes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé », et aussi pour « assurer sans discrimination la préparation à la profession enseignante ».

En complément de la CADE, l'UNESCO a adopté la [Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement](#)¹¹⁶ (1960) qui donne les mêmes garanties. Cette Recommandation cherche cependant à tenir compte des difficultés que certains États peuvent rencontrer pour plusieurs raisons, notamment leur structure fédérale, dans leur ratification de la CADE.

La [Convention sur l'enseignement technique et professionnel](#)¹¹⁷ (1989) consacre le « droit égal d'accès à l'enseignement technique et professionnel ».

L'article 1 définit l'enseignement technique et professionnel comme « toutes les formes et tous les degrés du processus d'éducation où intervient, outre l'acquisition de connaissances générales, l'étude de techniques et de sciences connexes et l'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire, d'attitudes et d'éléments de compréhension en rapport avec les professions pouvant s'exercer dans les différents secteurs de la vie économique et sociale ».

L'article 2 stipule que les États « garantissent qu'aucune discrimination [...] ne sera exercée à l'encontre de quiconque a le niveau d'instruction nécessaire pour être admis dans l'enseignement

technique et professionnel » et prennent des mesures appropriées pour permettre aux [groupes de personnes handicapées ou autrement défavorisées] de profiter de l'enseignement technique et professionnel ».

L'article 3 définit les obligations fondamentales en matière de contenu, et présente les éléments à prendre en compte lors de la mise au point et du développement des programmes d'enseignement technique et professionnel.

L'article 5 précise, parmi d'autres dispositions de mise en œuvre, la formation et les conditions d'emploi des personnes dispensant un enseignement technique et professionnel.

En vertu de l'article 4, les États conviennent de revoir périodiquement la structure de l'enseignement technique et professionnel.

Autres instruments internationaux de l'UNESCO :

- [Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant \(1966\)](#)¹¹⁸
- [Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales \(1974\)](#)¹¹⁹
- [Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur \(1993\)](#)¹²⁰
- [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux \(1994\)](#)¹²¹

116 [Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement](#) (adoptée le 14 décembre 1960).

117 [Convention sur l'enseignement technique et professionnel](#) (adoptée le 10 novembre 1989, entrée en vigueur le 29 août 1991), *Recueil des Traités*, vol. 1649, p. 143.

118 [Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant](#) (adoptée le 5 octobre 1966).

119 [Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales](#) (adoptée le 19 novembre 1974).

120 [Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur](#) (adoptée le 13 novembre 1993).

121 [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux](#) (adoptée le 10 juin 1994).

- Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)¹²²
- Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997)¹²³
- Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle (1998)¹²⁴
- Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (2000)¹²⁵
- Déclaration d'Amsterdam (2004)¹²⁶
- Déclaration de Jakarta (2005)¹²⁷
- Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) (2015)¹²⁸
- Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015)¹²⁹
- Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Éducation 2030 (2015)¹³⁰
- Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée (1976)¹³²
- Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes (1978)¹³³
- Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe (1979)¹³⁴
- Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique (1981)¹³⁵
- Convention régionale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur en Asie et dans le Pacifique (1983)¹³⁶
- Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (1997)¹³⁷

Autres instruments régionaux de l'UNESCO :

- Convention régionale sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans la région des Caraïbes (1974)¹³¹

122 Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (adoptée le 11 novembre 1997).

123 Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (adoptée le 18 juillet 1997).

124 Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle (adoptée le 9 octobre 1998).

125 Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (adopté le 28 avril 2000).

126 Déclaration d'Amsterdam (adoptée le 30 novembre 2004).

127 Déclaration d'Incheon (adoptée le 22 mai 2015 et Cadre d'action Éducation 2030 (adopté le 4 novembre 2015).

128 Recommandation concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) (adoptée en novembre 2015).

129 Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (adoptée en novembre 2015).

130 Déclaration d'Incheon (adoptée le 22 mai 2015 et Cadre d'action Éducation 2030 (adopté le 4 novembre 2015).

131 Convention régionale sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans la région des Caraïbes (adoptée le 19 juillet 1974, entrée en vigueur le 14 juin 1975), Recueil des Traités, vol. 980, p. 245.

132 Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée (adoptée le 7 décembre 1976, entrée en vigueur le 6 mars 1978), Recueil des Traités, vol. 1098, p. 191.

133 Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes (adoptée le 22 décembre 1978, entrée en vigueur le 7 août 1981), Recueil des Traités, vol. 1098, p. 191.

134 Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe (adoptée le 21 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 novembre 1961), Recueil des Traités, vol. 1272, p. 3.

135 Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique (adoptée le 25 décembre 1981, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1983), Recueil des Traités vol. 1297, p. 101.

136 Convention régionale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur en Asie et dans le Pacifique (adoptée le 16 décembre 1983, entrée en vigueur le 3 octobre 1985), Recueil des Traités, vol. 1417, p. 21.

137 Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (adoptée le 11 avril 1997, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1999), STE n° 165.

- Convention régionale Asie-Pacifique sur la reconnaissance des titres de l'enseignement supérieur (2011)¹³⁸
- Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique (2014)¹³⁹

2.2.c Droit international du travail

Le droit international du travail est la branche du droit international qui régit les normes professionnelles et notamment les droits des travailleurs. Le principal organisme chargé de l'élaboration de ces normes est l'Organisation internationale du travail (OIT). Il s'agit d'une organisation tripartite rassemblant des représentants des gouvernements, des employeurs et des syndicats.

L'OIT a adopté un nombre impressionnant de conventions sur des sujets divers parmi lesquels la formation professionnelle, les droits des enseignants, le travail des enfants et l'âge minimum d'admission à l'emploi, ou encore le droit des peuples autochtones à l'éducation. Les conventions de l'OIT n'admettent pas de réserve de la part des États parties, mais elles contiennent plusieurs dispositions garantissant une certaine flexibilité. Certaines permettent notamment aux États de limiter ou de modérer les obligations liées à la ratification. Cela étant, aucune autre dérogation que celles spécifiquement prévues par les textes n'est possible.

L'OIT produit aussi des éléments de droit non contraignant sous forme de recommandations qui établissent des principes d'action.

La C138 - Convention (n° 138) sur l'âge minimum¹⁴⁰ de 1973 (Convention concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi) est considérée comme un instrument fondamental de l'OIT qui vise à lutter contre le travail des enfants.

L'article 2 (3) stipule que l'âge minimum d'admission à l'emploi ne doit pas être inférieur à l'âge auquel cesse la scolarité obligatoire, ni en tout cas à quinze ans. Toutefois, l'article 2 (4) autorise les États à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur dont les systèmes éducatifs ne sont pas suffisamment développés à spécifier, en une première étape, un âge minimum de quatorze ans après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs.

La C140 - Convention (n° 140) sur le congé-éducation payé¹⁴¹ de 1974 reconnaît la nécessité du congé-éducation payé comme un élément de la politique en matière d'éducation et de formation permanentes, à mettre en œuvre de manière progressive. Les articles 1 à 3 définissent le congé-éducation payé et présentent ses objectifs. L'article 8 garantit la non-discrimination dans l'attribution du congé-éducation payé.

La C169 - Convention (n° 169) relative aux peuples indigènes et tribaux¹⁴² de 1989 (Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants) est le seul traité juridiquement contraignant consacré exclusivement aux droits humains des peuples indigènes et tribaux.

Selon l'article 7, le niveau d'éducation des populations concernées doit être une priorité.

Les articles 21 et 22 traitent de la formation professionnelle. Les articles 26 à 31 concernent l'éducation. Ils stipulent que les membres des peuples autochtones doivent avoir la possibilité

138 Convention régionale Asie-Pacifique sur la reconnaissance des titres de l'enseignement supérieur (adoptée le 26 novembre 2011, entrée en vigueur le 1^{er} février 2018), Recueil des Traités, vol. 2136, p. 3.

139 Convention révisée sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique (adoptée le 12 décembre 2014, pas encore entrée en vigueur).

140 Convention (n° 138) concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi (adoptée le 26 juin 1973, entrée en vigueur le 19 juin 1976), Recueil des Traités, vol. 1015, p. 297.

141 Convention (n° 140) sur le congé-éducation payé (adoptée le 24 juin 1974, entrée en vigueur le 23 septembre 1976), Recueil des Traités, vol. 1023, p. 243.

142 Convention (n° 169) concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (adoptée le 27 juin 1989, entrée en vigueur le 5 septembre 1991), Recueil des Traités, vol. 1650, p. 383.

d'acquérir une éducation à tous les niveaux, au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale. Les programmes éducatifs doivent être adaptés à leurs besoins et dispensés dans leur langue maternelle.

La C182 - Convention (n° 182) sur les pires formes de travail des enfants¹⁴³ de 1999 (Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination) est une convention fondamentale. Elle oblige les États à assurer l'accès à une éducation de base gratuite et, lorsque cela est possible et approprié, à une formation professionnelle pour tous les enfants qui auront été soustraits des pires formes de travail des enfants (article 7 (2) (c)).

2.2.d Droit international des réfugiés

Le droit des réfugiés régit le traitement des réfugiés. Il est à la croisée du droit international des droits humains et du droit international humanitaire. Il faut souligner ici que les réfugiés aussi ont des droits, et qu'ils conservent donc leur droit à l'éducation même lorsqu'ils passent les frontières.¹⁴⁴

La Convention relative au statut des réfugiés¹⁴⁵ (1951), applicable uniquement dans les États ayant ratifié le Protocole relatif au statut des réfugiés¹⁴⁶ (1967), qui élimine les restrictions temporelles et géographiques de la Convention relative au statut des réfugiés, garantit à l'article 22 le droit à l'éducation publique des réfugiés. À ce titre, les États doivent accorder aux réfugiés le même

traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne « l'enseignement primaire ».¹⁴⁷

Quant aux niveaux d'enseignement autres que l'enseignement primaire, la Convention stipule que les réfugiés doivent bénéficier d'un traitement aussi favorable que possible. Cela signifie que le traitement préférentiel qu'ils peuvent recevoir n'est pas plafonné. En matière d'éducation au-delà de l'enseignement primaire, les États doivent s'assurer au minimum que les réfugiés sont traités de manière non moins favorable que les étrangers « en général dans les mêmes circonstances ». Cela signifie que les réfugiés sont soumis aux mêmes critères que les étrangers pour pouvoir accéder aux mêmes droits et aux mêmes avantages (en l'occurrence l'éducation), à l'exception des conditions qui, en raison de leur nature, ne peuvent être remplies par un réfugié (article 6). Il s'agit par exemple de l'obligation de présenter des papiers d'identité pour s'inscrire à l'école ou attester du niveau scolaire au-delà de l'enseignement primaire. La peur des persécutions, souvent justifiée, pousse parfois les réfugiés à quitter leur pays d'origine sans ces documents. Dans de tels cas, ces critères peuvent être supprimés ou tout du moins adaptés.

L'article 22 (2) dresse une liste non exhaustive des mesures dont les réfugiés doivent pouvoir bénéficier de manière préférentielle ou au moins tout autant que les étrangers en général pour faciliter l'accès à l'éducation au-delà de l'enseignement primaire, y compris : « la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études ».

Au sujet des frais et des charges de scolarité, l'article 29 (1) indique, lorsqu'il est lu parallèlement à l'article 22 (2), que les réfugiés doivent s'acquitter des droits et taxes les moins élevés qu'un établissement d'enseignement peut demander. Autrement dit, lorsque les étrangers bénéficient

143 Convention (III) de Genève relative au traitement des prisonniers de guerre (adoptée le 2 août 1949, entrée en vigueur le 21 octobre 1950), Recueil des Traités, vol. 75, p. 135.

144 La section 3.3.c.iii du chapitre 3 fournit des explications complémentaires sur le droit à l'éducation des réfugiés.

145 Convention relative au statut des réfugiés (adoptée le 28 juillet 1951, entrée en vigueur le 22 avril 1954), Recueil des Traités, vol. 189, p. 137.

146 Protocole relatif au statut des réfugiés (adopté le 31 janvier 1967, entré en vigueur le 4 octobre 1967), Recueil des Traités, vol. 606, p. 267.

147 Le terme « enseignement primaire » est synonyme du terme « enseignement élémentaire » qui figure dans l'article 26 (1) de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

de frais réduits, il doit en être de même pour les réfugiés.

L'article 4 de la Convention garantit la liberté religieuse des réfugiés, et notamment « la liberté d'instruction religieuse de leurs enfants ». Sur le plan pratique, cet article n'impose pas aux États de fournir une éducation religieuse mais permet aux parents réfugiés de refuser un enseignement religieux (c'est-à-dire l'enseignement des établissements confessionnels ou les cours d'éducation religieuse faisant partie du programme de certaines écoles) si cela va à l'encontre de leur religion, et de choisir parmi d'autres solutions existantes proposées par des établissements publics ou privés.

La **Convention relative au statut des apatrides**¹⁴⁸ (1954) renforce la protection des apatrides.

En vertu de l'article 22 (1), les États « [doivent accorder] aux apatrides le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire ». Le paragraphe 2 stipule que le traitement des apatrides doit être aussi favorable que possible quant aux niveaux d'enseignement autres que l'enseignement primaire, ainsi qu'en ce qui concerne « l'accès aux études, la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études ».

La **Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants**¹⁴⁹ (2016) rassemble un grand nombre d'engagements visant à protéger les personnes déplacées, mais aussi à renforcer et améliorer les mécanismes de protection existants.

En vertu des paragraphes 32 et 81, les États s'engagent à assurer à tous les enfants réfugiés une éducation primaire et secondaire de qualité dans

des environnements d'apprentissage sûrs dans les mois qui suivent l'arrivée dans le pays d'accueil.

En vertu du paragraphe 82, les États s'engagent à appuyer l'éducation des jeunes enfants et l'enseignement supérieur, ainsi que l'apprentissage et la formation professionnelle. Le paragraphe 39 réaffirme l'importance d'une amélioration de l'intégration et de l'inclusion des personnes déplacées dans les systèmes éducatifs. Le paragraphe 79 consacre l'engagement des États à envisager l'expansion des programmes humanitaires d'accès à l'éducation, notamment au moyen de bourses et de visas.

La Déclaration de New York a également ouvert la voie à l'adoption de deux pactes mondiaux en 2018 : le Pacte mondial sur les réfugiés et le Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières.

2.2.e Droit international humanitaire

Le droit international humanitaire, aussi appelé droit des conflits armés, régit la conduite des parties à un conflit armé. Il comporte des dispositions sur le droit à l'éducation et sur l'éducation en général, portant par exemple sur la protection des élèves, du personnel éducatif et des établissements d'enseignement.

Les instruments de droit international humanitaire qui abordent l'éducation sont principalement les Conventions de Genève et leurs Protocoles additionnels.



Encadré 2.2 Lectures complémentaires : Le droit international et le droit à l'éducation dans les situations d'urgence.

Hausler, K. *et al.* 2012. Education Above All & British Institute of International and Comparative Law. *Protecting Education in Insecurity and Armed Conflict: An International Law Handbook.*

148 Convention relative au statut des apatrides (adoptée le 28 septembre 1954, entrée en vigueur le 6 juin 1960), Recueil des Traités, vol. 360, p. 117.

149 Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 71/1. Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants (doc. A/RES/71/1).

Pour plus d'informations sur le droit à l'éducation dans les situations d'urgence, voir la section 4.6 du chapitre 4.

La **Convention (III) de Genève relative au traitement des prisonniers de guerre**¹⁵⁰ (**Troisième Convention de Genève, 1949**) est l'une des quatre Conventions de Genève et s'applique aux conflits armés internationaux (à l'exception de l'article 3).

Selon l'article 38, la Puissance détentrice doit encourager les activités intellectuelles, éducatives, récréatives et sportives des prisonniers, en mettant à leur disposition des locaux adéquats et l'équipement nécessaire.

L'article 72 stipule :

Les prisonniers de guerre seront autorisés à recevoir par voie postale ou par tout autre moyen des envois individuels ou collectifs contenant notamment [...] des articles destinés à satisfaire à leurs besoins en matière de religion, d'études ou de loisirs, y compris des livres, des objets de culte, du matériel scientifique, des formules d'examen, des instruments de musique, des accessoires de sport et du matériel permettant aux prisonniers de poursuivre leurs études ou d'exercer une activité artistique.

L'article 125 garantit que les organisations venant en aide aux prisonniers de guerre se voit accorder toutes facilités nécessaires pour « visiter les prisonniers, pour leur distribuer des secours, du matériel de toute provenance destiné à des fins [...] éducatives, récréatives ou pour les aider à organiser leurs loisirs à l'intérieur des camps ».

La **Convention (IV) de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre**¹⁵¹ (**Quatrième Convention de Genève, 1949**) s'applique

aux conflits armés internationaux (à l'exception de l'article 3) et aux situations d'occupation.

L'article 24 garantit la protection des orphelins et des enfants séparés de leur famille. Cela suppose notamment d'assurer une éducation aux enfants de moins de 15 ans.

En cas d'internement des civils, les Puissances détentrices doivent assurer l'instruction des enfants et des adolescents, à l'intérieur ou à l'extérieur des lieux d'internement. Toutes les facilités doivent être accordées aux internés afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou d'en entreprendre de nouvelles, mais aussi de se livrer à des activités sportives et récréatives (article 94).

En cas d'occupation armée, les Puissances occupantes doivent faciliter le bon fonctionnement des établissements d'enseignement, et prendre des dispositions pour assurer l'éducation des enfants, si possible par des personnes de leurs nationalité, langue et religion (article 50).

Au titre de l'article 108, « les internés [sont] autorisés à recevoir, par voie postale ou par tous autres moyens, des envois individuels ou collectifs contenant notamment [...] des livres et des objets destinés à répondre à leurs besoins en matière [...] d'études [...] ».

Le **Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés internationaux**¹⁵² (**Protocole I, 1977**), apporte des précisions et des dispositions complémentaires liées aux évolutions des méthodes de guerre dans les conflits internationaux.

L'article 77 oblige les Parties au conflit à apporter aux enfants les soins et l'aide dont ils ont besoin du fait de leur âge ou pour tout autre raison. On peut considérer que cet article englobe l'obligation de fournir une éducation appropriée.

150 Convention (III) de Genève relative au traitement des prisonniers de guerre (adoptée le vendredi 12 août 1949, entrée en vigueur le 21 octobre 1950), Recueil des Traités vol. 75, p. 135.

151 Convention (IV) de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre (adoptée le 12 août 1949, entrée en vigueur le 21 octobre 1950), Recueil des Traités, vol. 75, p. 287.

152 Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés internationaux (adopté le 8 juin 1977, entré en vigueur le 7 décembre 1978), Recueil des Traités, vol. 1125, p. 3 (Protocole I)

En vertu des articles 48, 51 et 52, le Protocole I garantit la protection des civils et des biens de caractère civil, dont les écoles, les enseignants et les élèves. Cette protection est étayée par la distinction entre la population civile et les combattants, ainsi qu'entre les biens de caractère civil et les biens militaires. Seuls les personnes et les biens militaires peuvent faire l'objet d'attaques directes. (Il est strictement interdit d'installer des bases militaires dans les hôpitaux, mais dans certaines circonstances c'est possible dans les écoles.)

Selon l'article 78, « lorsqu'il est procédé à une évacuation dans les conditions du paragraphe 1, l'éducation de chaque enfant évacué, y compris son éducation religieuse et morale telle que la désirent ses parents, devra être assurée d'une façon aussi continue que possible ».

Le [Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés non internationaux](#)¹⁵³ (Protocole II, 1977), apporte des précisions et des dispositions complémentaires liées aux évolutions des méthodes de guerre dans le contexte des conflits armés non internationaux.

En cas de conflit civil, les enfants doivent recevoir une éducation, y compris une éducation religieuse et morale telle que la désirent leurs parents ou les personnes qui en ont la garde (article 4 (3) (a)).

L'article 13 protège la population civile et les biens de caractère civil tels que les écoles, les enseignants et les élèves, toujours selon le principe de distinction garanti par le Protocole I et défini plus haut.

La [Déclaration sur la sécurité dans les écoles](#)¹⁵⁴ (2015) est un instrument non contraignant visant à stimuler le soutien politique des États en faveur de la protection des étudiants, des enseignants, des

écoles et des universités contre les attaques en cas de conflit armé ; de la poursuite des études pendant les conflits armés ; et de la mise en œuvre de mesures concrètes pour dissuader les forces armées d'utiliser les écoles.

2.2.f Droit pénal international

Le droit pénal international est fondé sur le principe de responsabilité individuelle pour les crimes internationaux, qui incluent les crimes de guerre, les crimes contre l'humanité, les crimes d'agression et les génocides. À la différence des droits relatifs aux droits humains, au travail, aux réfugiés et aux activités humanitaires, le droit pénal s'applique aux individus et non pas aux États, même si ces derniers ratifient les traités en la matière.

Le [Statut de Rome de la Cour pénale internationale](#)¹⁵⁵ (1998) est le traité par lequel a été instituée la Cour pénale internationale (CPI).

L'éducation en tant que telle n'est pas protégée par le droit pénal international. Cependant, la destruction et les attaques visant des établissements d'enseignement peuvent constituer un crime de guerre (articles 8 (2) (a) (iv) et 8 (2) (b) (ii) du Statut de Rome de la Cour pénale internationale).

En matière d'éducation, le droit pénal international est relativement peu développé et peu sollicité, mais il dispose de deux moyens pour assurer sa protection :

Premièrement, si certains groupes sont volontairement privés d'éducation et si d'autres critères sont réunis, cela peut constituer un acte de persécution, que le Statut de Rome reconnaît comme un crime contre l'humanité (articles 7 (1) (h) et 7 (2) (g)).

Et deuxièmement, dans certains cas, l'incitation au génocide dans les contenus éducatifs tels que les

153 Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés non internationaux (adopté le 8 juin 1977, entré en vigueur le 7 décembre 1978), Recueil des Traités, vol. 1125, p. 609 (Protocole II).

154 Déclaration sur la sécurité dans les écoles (adoptée le 29 mai 2015).

155 Statut de Rome de la Cour pénale internationale (adopté le 17 juillet 1998, entré en vigueur le 1^{er} juillet 2002), Recueil des Traités, vol. 2187, p. 3.

programmes, les cours ou les livres scolaires peut constituer un crime international (article 25 (3) (e)).

2.3 Le droit à l'éducation dans le droit régional des droits humains

Le droit régional des droits humains est une forme du droit international des droits humains. Les instruments juridiques régionaux renforcent la protection et la jouissance des droits humains en adaptant les normes internationales aux contextes régionaux, ce qui suppose de tenir compte des histoires, des coutumes, des traditions, des valeurs, des cultures et des pratiques communes. Le droit régional des droits humains cherche également à traiter les problématiques spécifiques à chaque région qui entravent l'exercice des droits humains.

Le droit régional des droits humains est institué par des organes intergouvernementaux régionaux, rassemblant plusieurs États, chargés de protéger et de promouvoir les droits humains dans la région. Tout comme le droit international des droits humains, le droit régional des droits humains s'applique aux États.

Au niveau régional, il existe 28 traités juridiquement contraignants garantissant au moins certains aspects du droit à l'éducation.

2.3.a Afrique

Le cadre relatif aux droits humains en Afrique émane principalement de l'Union africaine (UA), ancienne Organisation de l'Unité africaine.

La *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*¹⁵⁶ (Charte de Banjul, 1981) comporte une brève disposition concernant le droit à l'éducation (article 17), et interdit toute discrimination (article 2). L'article 25 évoque l'éducation aux droits humains.

¹⁵⁶ Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (adoptée le 27 juin 1981, entrée en vigueur le 21 octobre 1986) (doc. CAB/LEG/67/3).

La *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*¹⁵⁷ (1990) présente le droit à l'éducation de manière bien plus large et complète que la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples. Son article 11 stipule que tout enfant a droit à l'éducation et définit des mesures que les États doivent prendre en vue de parvenir à la pleine réalisation de ce droit, notamment en ce qui concerne la discipline et les filles enceintes. Il définit les objectifs de l'éducation et reconnaît le droit des parents de choisir pour leurs enfants une éducation conforme à leurs convictions religieuses et morales.

Le *Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique*¹⁵⁸ (2003) vise à éliminer la discrimination à l'égard des femmes et à assurer la protection des droits des femmes tels que définis dans les déclarations et conventions internationales. L'article 12 garantit le droit à l'éducation et à la formation, fondé sur les principes de non-discrimination et d'égalité des chances. Il appelle à éliminer tous les stéréotypes et à intégrer la sensibilisation aux questions de genre dans tous les niveaux d'enseignement. Il évoque la protection des femmes contre le harcèlement sexuel. Il consacre également la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des femmes, en reconnaissant les besoins spécifiques de certains groupes, dont les femmes handicapées et les femmes ayant quitté l'école prématurément (articles 12 et 23).

La *Charte africaine de la jeunesse*¹⁵⁹ (2006) est le premier cadre juridique établi en Afrique pour soutenir les politiques, programmes et actions des États en faveur du développement de la jeunesse. Elle fait référence aux droits, aux libertés et aux devoirs des jeunes africains, et notamment à leur

¹⁵⁷ Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (adoptée le 1^{er} juillet 1990, entrée en vigueur le 29 novembre 1999) (doc. CAB/LEG/24.9/49).

¹⁵⁸ Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique (adopté le 11 juillet 2003, entré en vigueur le 25 novembre 2005) (doc. CAB/LEG/66.6).

¹⁵⁹ Charte africaine de la jeunesse (adoptée le 2 juillet 2006, entrée en vigueur le 8 août 2009).

droit à l'éducation. L'article 13 reconnaît le droit de tous les jeunes à une éducation de bonne qualité. Il évoque les différentes formes d'éducation, y compris l'enseignement formel et informel. Il définit les objectifs de l'éducation et fixe les obligations des États. La Charte consacre également l'égalité des genres et l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement.

La *Convention sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique*¹⁶⁰ (Convention de Kampala, 2009) garantit, dans son article 9 (2) (b), que les personnes déplacées bénéficient de l'assistance humanitaire adéquate, ce qui inclut l'éducation.

2.3.b Amériques

Pour cette région, le cadre est établi sous les auspices de l'Organisation des États américains (OEA).

Le *Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels*¹⁶¹ (Protocole de San Salvador, 1988) est le principal traité protégeant le droit à l'éducation dans les Amériques.

Selon l'article 13 (1), « toute personne a droit à l'éducation ». Établissant également les objectifs de l'éducation, il affirme le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement primaire, l'instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire et l'accessibilité accrue de l'enseignement supérieur et de l'éducation de base. L'article 13 (1) (e) reconnaît la nécessité d'instituer des programmes d'éducation spéciale à l'intention des personnes handicapées. L'article 16 réaffirme que « [t]out enfant a droit à l'instruction gratuite et obligatoire, au moins au niveau élémentaire, et a

le droit de poursuivre sa formation aux degrés plus élevés du système éducatif ».

La *Convention américaine relative aux droits de l'homme*¹⁶² (Pacte de San José, Costa Rica, 1969) est le principal traité relatif aux droits humains pour les Amériques. Elle porte surtout sur les droits civils et politiques, mais au titre de l'article 12 (4) « les parents, et, le cas échéant, les tuteurs, ont droit à ce que leurs enfants ou pupilles reçoivent l'éducation religieuse et morale conforme à leurs propres convictions ».

La *Charte de l'Organisation des États américains*¹⁶³ (1948, telle qu'amendée) est le traité fondateur de l'OEA. En vertu de l'article 34 (h), les États conviennent de déployer tous les efforts possibles pour éradiquer l'analphabétisme et mettre l'éducation à la portée de tous afin d'atteindre les objectifs fondamentaux du développement intégral, dont l'égalité des chances, l'élimination de la pauvreté absolue et la répartition équitable des richesses et des revenus. L'article 49 garantit l'exercice effectif du droit à l'éducation sur la base d'un enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous lorsqu'il est dispensé par l'État, et l'extension progressive de l'enseignement secondaire et supérieur. L'article 50 fait référence à l'attention particulière accordée à l'éradication de l'analphabétisme et au renforcement des systèmes d'éducation des adultes et de formation professionnelle.

La *Convention interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées*¹⁶⁴ (1999) est le premier traité international dédié aux droits des personnes handicapées, puisqu'elle précède la

160 Convention sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique (adoptée le 23 octobre 2009, entrée en vigueur le 6 décembre 2012).

161 Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 17 novembre 1988, entré en vigueur le 16 novembre 1999), Recueil des Traités de l'OEA, vol. 69 (Protocole de San Salvador).

162 Convention américaine relative aux droits de l'homme (adoptée le 22 novembre 1969, entrée en vigueur le 18 juillet 1978), Recueil des Traités de l'OEA, vol. 36.

163 Charte de l'Organisation des États américains (telle qu'amendée) (adoptée le 30 avril 1948, entrée en vigueur le 13 décembre 1951), Recueil des Traités de l'OEA, vol. 1-C et 61.

164 Convention interaméricaine pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les personnes handicapées (adoptée le 7 juin 1999, entrée en vigueur le 14 septembre 2001) AG/RES. 1608 (XXIX-O/99).

Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006). L'article 3 rassemble les engagements des États visant à atteindre les objectifs de la Convention, parmi lesquels l'adoption de mesures éducatives (améliorant notamment l'accès à l'éducation et la mise à disposition d'installations adéquates) afin d'éliminer la discrimination contre les personnes handicapées et de favoriser leur intégration sociale. La *Convention interaméricaine pour la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contre la femme*¹⁶⁵ (Convention de Belém do Pará, 1994) est le premier traité international à aborder la question de la violence à l'égard des femmes. Elle affirme que toutes les femmes ont le droit de vivre dans un climat libre de violence, ce qui comprend entre autres, selon l'article 6, le droit d'être libre de toutes formes de discrimination et le droit de recevoir une éducation « dénuée de stéréotypes en matière de comportement et de pratiques sociales et culturelles basées sur des concepts d'infériorité ou de subordination ».

La *Charte démocratique interaméricaine*¹⁶⁶ (2001) vise à renforcer et préserver les institutions démocratiques de la région. Selon l'article 16,

L'éducation demeure un facteur clé pour le renforcement des institutions démocratiques, la promotion du développement du potentiel humain, la réduction de la pauvreté et l'encouragement d'une meilleure compréhension entre nos peuples. Pour réaliser ces objectifs, il est essentiel qu'un enseignement de qualité soit accessible à tous, notamment aux jeunes filles et aux femmes, aux habitants des régions rurales et aux personnes appartenant aux populations minoritaires.

La *Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme (Déclaration de Bogotà, 1948)*¹⁶⁷ est antérieure à la DUDH. L'article XII garantit le droit à l'éducation, « laquelle doit être basée sur les principes de liberté, de moralité et de solidarité humaine ». Il précise que l'éducation doit préparer toute personne « à une existence digne et à ce qu'on lui permette d'améliorer son niveau de vie et son utilité vis-à-vis de la société » ; que le droit à éducation comprend « celui de l'égalité d'opportunités dans tous les cas, conformément aux dons naturels, aux mérites et au désir de l'individu de profiter des avantages qui lui sont offerts par la communauté et l'État » ; et enfin que toute personne a « le droit de recevoir gratuitement, et pour le moins, l'instruction primaire ».

2.3.C États arabes

Dans les États arabes et au Moyen-Orient, la Ligue des États arabes (LEA) et l'Organisation de la coopération islamique (OCI) ont élaboré des instruments relatifs aux droits humains qui reconnaissent le droit à l'éducation.

La *Charte arabe des droits de l'homme, révisée*¹⁶⁸ (2004) a été pour la première fois adoptée par la Ligue des États arabes en 1994. Toutefois, faute de ratification par les États membres, elle n'est jamais entrée en vigueur et a été révisée en 2004. L'article 41 de la version révisée de la Charte arabe des droits de l'homme garantit le droit à l'éducation et engage les États à éradiquer l'analphabétisme. Il établit l'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Il définit les objectifs de l'éducation et évoque l'éducation aux droits humains. Il garantit également le droit à la formation continue et à l'éducation des adultes. L'article 40 traite en particulier du droit à l'éducation des personnes handicapées.

165 Convention interaméricaine pour la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contre la femme (adoptée le 9 juin 1994, entrée en vigueur le 5 mars 1995) 33 ILM 1429 (1994) (Convention de Belém do Pará).

166 Charte démocratique interaméricaine (adoptée le 11 septembre 2001) 40 ILM 1289 (2001).

167 *Déclaration américaine des droits et devoirs de l'homme* (adoptée le 2 mai 1948) A.S. Rés. XXX, adoptée par la neuvième Conférence internationale des États américains, Bogotà, Colombie (1948), reproduite dans Documents de base sur les droits de l'homme dans le Système interaméricain, OEA/Ser. L. V/II.82 doc.6 rev.1 at 17 (1992).

168 Charte arabe des droits de l'homme, révisée (adoptée le 24 mai 2004, entrée en vigueur le 15 mars 2008).

La **Déclaration du Caire sur les droits de l'homme en Islam**¹⁶⁹ (1990) est un instrument de l'Organisation de la coopération islamique. Ce document vise à présenter les droits humains internationalement reconnus à la lumière de la charia. L'article 7 (a) stipule que tout enfant a le droit « d'être éduqué ». L'alinéa (b) précise que les parents ont le droit de choisir le type d'éducation qu'ils veulent donner à leurs enfants, sous réserve qu'ils soient conformes aux intérêts de l'enfant, ainsi qu'aux valeurs morales et aux principes de la charia. L'article 9 présente les objectifs de l'éducation à la lumière des principes religieux et reconnaît que l'enseignement est un devoir qui incombe à la société et à l'État. L'article 17 (c) garantit : « le droit à une vie décente lui permettant de subvenir à ses besoins et à ceux des personnes à sa charge, [notamment pour] l'enseignement ».

2.3.d Asie et Pacifique

Contrairement aux autres régions, la région Asie et Pacifique ne dispose d'aucun instrument juridiquement contraignant qui garantisse les droits humains. Toutefois, en 2012, l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE) a adopté une déclaration qui mentionne le droit à l'éducation.

La **Déclaration des droits de l'homme de l'ANASE**¹⁷⁰ (2012) est un instrument controversé. L'article 27 interdit l'exploitation sociale et économique des enfants, et l'article 31 garantit le droit à l'éducation. Toutefois, le niveau de protection prévu par l'article 31 sur le droit à l'éducation ne correspond pas aux critères du droit international des droits humains. Par exemple, au titre de l'article 31, l'enseignement primaire doit être gratuit et obligatoire, mais il n'est pas question de l'instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire, supérieur, technique et professionnel que garantissent pourtant presque

tous les instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits humains.

2.3.e Europe

Le cadre européen relatif aux droits humains émane principalement du Conseil de l'Europe (CdE). Toutefois, l'Union européenne (2009) se préoccupe de plus en plus de la protection et de la promotion des droits humains, en particulier depuis l'entrée en vigueur de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne en 2009.

Le **Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales**¹⁷¹ (Protocole 1, 1952) est le premier protocole à la **Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales** (ConvEDH, 1950).¹⁷² Le Protocole 1 et la ConvEDH doivent faire l'objet de ratifications distinctes. Selon l'article 2 du Protocole 1, « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ».

La **Charte sociale européenne révisée**¹⁷³ (1996) va de pair avec la ConvEDH et protège spécifiquement les droits économiques et sociaux, même si la ConvEDH couvre également certains d'entre eux, dont plusieurs aspects du droit à l'éducation.

L'article 7 concerne les dispositions visant à garantir l'exercice effectif du droit des enfants et des adolescents à la protection. Il fait notamment référence à l'âge minimum d'admission à l'emploi (15 ans) et à la limitation de la durée de travail des personnes de moins de 18 ans. L'article 10 couvre

169 Déclaration du Caire sur les droits de l'homme en Islam (adoptée le 5 août 1990).

170 Déclaration des droits de l'homme de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE) (adoptée le 18 novembre 2012).

171 Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (adopté le 20 mars 1952, entré en vigueur le 18 mai 1954) STE 9.

172 Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (adoptée le 4 novembre 1950, entrée en vigueur le 3 septembre 1953) STE 5.

173 Charte sociale européenne révisée (adoptée le 3 avril 1996, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 1999) STE 163.

le droit à la formation professionnelle. L'article 15 garantit le droit des personnes handicapées à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation à la vie de la communauté, notamment par des mesures éducatives. L'article 17 évoque les mesures à prendre pour assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit, ainsi que pour favoriser la régularité de la fréquentation scolaire et la création ou le maintien d'institutions ou de services adéquats.

La *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*¹⁷⁴ (1992) vise à protéger et promouvoir les langues régionales ou minoritaires historiques de l'Europe. L'article 8 (1) couvre l'intégration et la disponibilité de l'enseignement à tous les niveaux dans les langues régionales ou minoritaires concernées dans le territoire sur lequel ces langues sont pratiquées. Il garantit également « l'enseignement de l'histoire et de la culture dont la langue régionale ou minoritaire est l'expression » et la formation adéquate des enseignants. L'article 8 (2) porte sur l'enseignement dans une autre langue que la langue nationale dans les territoires autres que ceux sur lesquels les langues régionales ou minoritaires sont traditionnellement pratiquées.

La *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*¹⁷⁵ (1995) est le premier instrument multilatéral juridiquement contraignant traitant de la protection des minorités nationales en général. L'article 12 contient des recommandations visant à promouvoir la connaissance des minorités nationales aussi bien que de la majorité. L'article 13 reconnaît aux minorités nationales « le droit de créer et de gérer leurs propres établissements privés d'enseignement et de formation ». L'article 14 reconnaît « à toute personne appartenant

à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire ».

La *Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant*¹⁷⁶ (1977) s'intéresse aux principaux aspects de la situation juridique des travailleurs migrants. Selon l'article 14 (1), les travailleurs migrants et les membres de leurs familles régulièrement admis sur le territoire d'une Partie contractante ont droit à l'éducation « au même titre et dans les mêmes conditions que les travailleurs nationaux ». Le paragraphe 2 de cet article instaure la nécessité pour l'État d'accueil de faciliter l'enseignement de sa langue aux travailleurs migrants. Les paragraphes 3 et 4 abordent la question des bourses et des qualifications antérieures.

La *Convention sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique*¹⁷⁷ (Convention d'Istanbul, 2011) reconnaît l'éducation comme l'un des principaux domaines dans lesquels prendre des mesures pour éliminer la violence fondée sur le genre et ses causes. L'article 14 oblige les États à entreprendre :

les actions nécessaires pour inclure dans les programmes d'étude officiels et à tous les niveaux d'enseignement du matériel d'enseignement sur des sujets tels que l'égalité entre les femmes et les hommes, les rôles non stéréotypés des genres, le respect mutuel, la résolution non violente des conflits dans les relations interpersonnelles, la violence à l'égard des femmes fondée sur le genre, et le droit à l'intégrité personnelle, adapté au stade de développement des apprenants.

174 Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (adoptée le 5 novembre 1992, entrée en vigueur le 1^{er} mars 1998) STE 148.

175 Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (adoptée le 1^{er} février 1995, entrée en vigueur le 1^{er} février 1998) STE 157.

176 Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant (adoptée le 24 novembre 1977, entrée en vigueur le 1^{er} mai 1983) STE 93.

177 Convention sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique (adoptée le 11 mai 2011, entrée en vigueur le 1^{er} août 2014) STCE 210 (Convention d'Istanbul).

La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne¹⁷⁸ (Charte de l'UE, 2000) réunit tous les droits protégés par l'Union européenne (UE), notamment ceux couverts par la jurisprudence de la Cour de justice de l'Union européenne ; ceux figurant dans la Convention européenne des droits de l'homme ; et les autres droits et principes découlant d'autres instruments internationaux et des traditions constitutionnelles communes des pays de l'UE.

La Charte de l'UE s'applique uniquement lorsque les États membres mettent en œuvre le droit de l'UE.

L'article 14 entérine le droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle continue. En outre, « ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire » et garantit le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions. La liberté académique est garantie par l'article 13.

L'article 32 interdit le travail des enfants et stipule que l'âge minimal d'admission au travail ne peut être inférieur à l'âge auquel cesse la période de scolarité obligatoire (sauf dérogations limitées). Il protège également les jeunes « contre l'exploitation économique ou contre tout travail susceptible de [...] compromettre leur éducation ».

178 Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (adoptée le 7 décembre 2000, entrée en vigueur le 1^{er} décembre 2009) 2000 JO n° C 364.

Résumé

Le droit à l'éducation est garanti par le droit international, plus précisément dans les traités relatifs aux droits humains.

Le droit non contraignant est une forme importante de ce droit.

Les traités relatifs aux droits humains sont conclus par différents organes tels que l'Organisation des Nations Unies et ses agences, ou encore des organes régionaux tels que l'Union africaine.

Le droit à l'éducation est garanti en tout ou partie par au moins 48 instruments juridiquement contraignants, dont 28 instruments régionaux, et 23 instruments non contraignants.

Chapitre 3 :

Le contenu normatif du
droit à l'éducation

Questions clés

Quel est le contenu normatif du droit à l'éducation auquel les individus peuvent prétendre ?

D'où provient ce contenu normatif ?

Que sont les 4 A ?

Comment le droit à la non-discrimination et à l'égalité s'applique-t-il au droit à l'éducation ?

Qui peut accéder à l'éducation ?

Quels sont les niveaux et les types d'éducation couverts par ce droit ?

Qu'entend-on par *éducation de qualité* ?

Qu'est-ce que la *liberté de choix en matière d'éducation* ?

Que sont les *libertés académiques* ?

Le contenu normatif du droit à l'éducation est ce à quoi les titulaires de ce droit peuvent prétendre selon les différentes sources du droit international présentées dans le chapitre 2. Par nature le droit à l'éducation est exhaustif et couvre pratiquement tous les aspects de l'éducation.

Le droit à l'éducation est universel et codifié par des instruments internationaux et régionaux contraignants ou non, mais son contenu normatif n'est en aucun cas statique. L'application du droit à l'éducation à des groupes divers et dans des contextes émergents et variables fait l'objet d'une évaluation permanente et évolue sans cesse. Ce travail est généralement fait dans le cadre du processus d'élaboration des traités, qui suppose une étude des droits humains existants. Il est également effectué par les organes habilités à interpréter les dispositions pertinentes – par exemple ceux créés en vertu d'un instrument international des Nations Unies, qui émettent des observations et des recommandations générales¹⁷⁹ – et par les tribunaux internationaux et régionaux qui doivent statuer sur des affaires et émettre des avis consultatifs. Il peut également s'appuyer sur des mécanismes nationaux tels que la législation et la jurisprudence.

Les mécanismes quasi judiciaires internationaux¹⁸⁰ et les mécanismes quasi judiciaires et judiciaires régionaux¹⁸¹ sont d'autres sources d'interprétation du contenu normatif du droit à l'éducation. Par exemple, selon l'interprétation de la Cour européenne des droits de l'homme, le droit à l'éducation inclut le droit de ne pas être soumis à des châtiments corporels.¹⁸²

Les interprétations des tribunaux nationaux sur les différents aspects du droit à l'éducation contribuent à une meilleure compréhension de son contenu normatif et des obligations des États, en fonction des contextes nationaux et de l'évolution des valeurs sociales. C'est en particulier le cas lorsque les juges adoptent une approche « dynamique » des instruments, et non pas une lecture strictement « littérale ». ¹⁸³ À titre d'exemple, la Cour constitutionnelle de Colombie a adopté une décision progressiste concernant la liberté d'expression d'un élève transgenre à l'école. La Cour a conclu que l'école devait traiter cet élève conformément à son identité de genre. Sa décision inclut également une mesure plus générale visant à promouvoir l'inclusion, l'égalité et le libre épanouissement de la personne à l'école.¹⁸⁴

Ce chapitre commence par expliquer les 4 A, qui forment le cadre analytique le plus courant pour comprendre le contenu normatif du droit à l'éducation. Il présente ensuite les différents éléments du droit à l'éducation en s'appuyant sur des instruments codifiés, contraignants ou non, ainsi que sur leurs interprétations.

179 Pour plus d'informations sur les observations et recommandations générales, voir la section 2.1 du chapitre 2.

180 Pour plus d'informations sur les mécanismes internationaux de reddition de comptes, voir la section 8.4 du chapitre 8.

181 Pour plus d'informations sur les mécanismes régionaux de reddition de comptes, voir la section 8.5 du chapitre 8.

182 *Affaire Campbell et Cosans c. Royaume-Uni* [1982] ConvEDH 1.

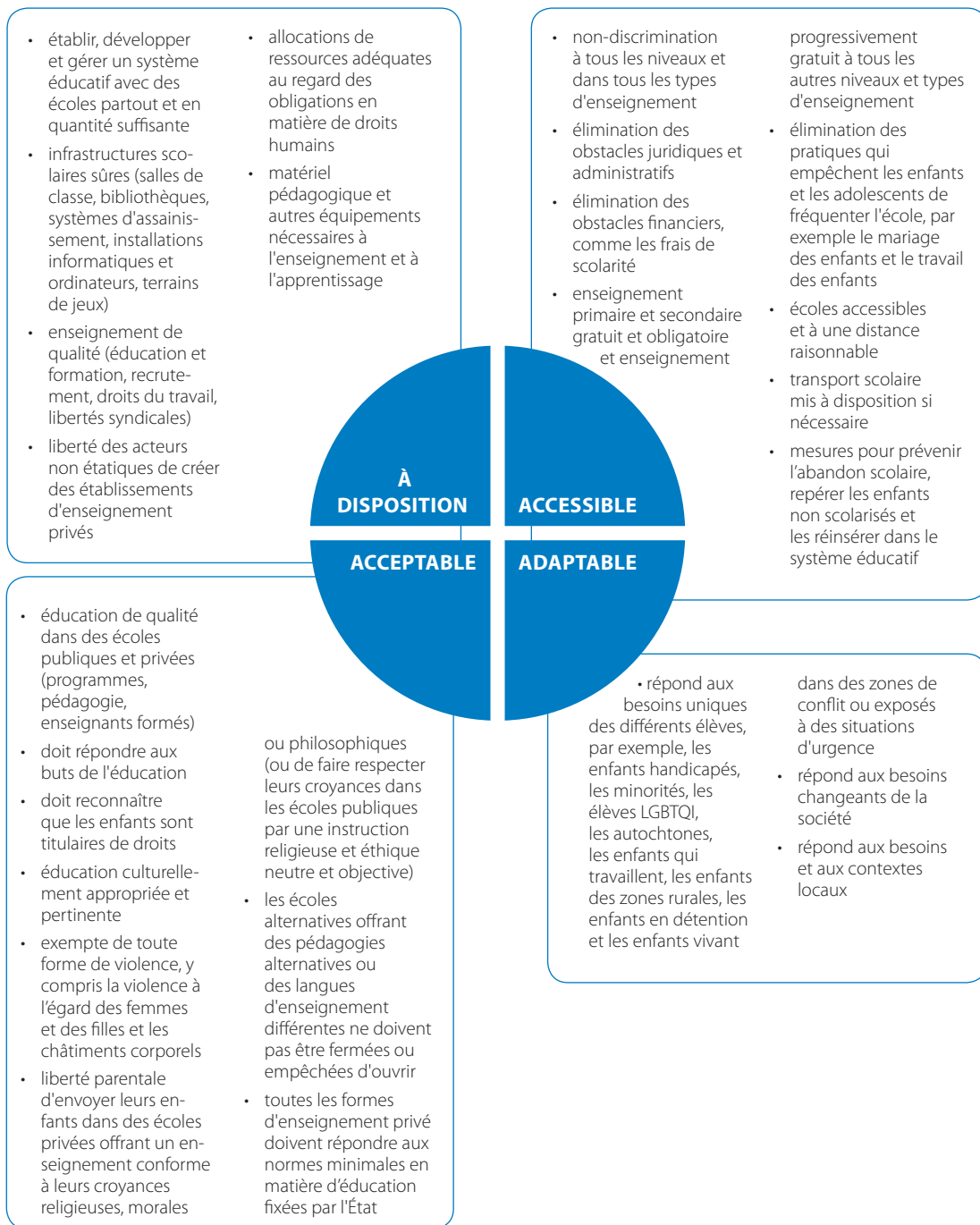
183 Voir, par exemple, la page du Centre islandais des droits humains intitulée *Interpretation of Human Rights Treaties* www.humanrights.is/en/human-rights-education-project/human-rights-concepts-ideas-and-fora/part-i-the-concept-of-human-rights/interpretation-of-human-rights-treaties (consultée le 1^{er} octobre 2018).

184 *Sentencia T-363/16*.

3.1 Les 4 A

Figure 3.1 : Les 4 A

Les 4 A représentent les « caractéristiques essentielles » de tous les types et de tous les niveaux d'éducation. L'éducation doit être :



L'interprétation du contenu normatif du droit à l'éducation est assurée par les organes dûment habilités, tels que les tribunaux ou les commissions (dans le cas des instruments régionaux) ou par les organes créés en vertu d'un instrument international des Nations Unies. Ces instances utilisent différents schémas pour interpréter les dispositions relatives au droit à l'éducation, mais le plus courant est le cadre des 4 A¹⁸⁵ mis au point par Katarina Tomaševski, ancienne Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation et fondatrice de l'Initiative pour le droit à l'éducation. Dans son Observation générale n° 13 sur le droit à l'éducation, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR) utilise les 4 A pour présenter les « caractéristiques essentielles » de l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux. L'éducation doit être :

À disposition [available]: les États doivent établir, développer et gérer un système éducatif comprenant des établissements d'enseignement en nombre suffisant et sur l'ensemble de leur territoire, afin de garantir la disponibilité de tous les niveaux d'enseignement, immédiatement et pour tous dans le cas de l'enseignement primaire obligatoire (voir les sections 3.4.a.i et 3.5.b) ; progressivement et pour tous dans le cas de l'enseignement secondaire (voir la section 3.5.c) ; et en fonction des capacités de chacun dans le cas de l'enseignement supérieur (voir la section 3.5.d). Ce critère renvoie également à la mise en place des infrastructures nécessaires au fonctionnement du système éducatif. Comme le souligne le Comité, les infrastructures englobent les bâtiments abritant les salles de classe et les bibliothèques, mais aussi les toilettes pour les filles et les garçons, les enseignants qualifiés percevant

des salaires compétitifs, les matériels pédagogiques, les ordinateurs et le matériel informatique, etc.¹⁸⁶

Sur le plan civil et politique, cette mise à disposition suppose également que les gouvernements n'entravent pas la liberté des acteurs non étatiques de créer des établissements d'enseignement privés ou indépendants dès lors que ces derniers respectent les normes éducatives définies par l'État.

Accessible : cette notion n'a pas la même définition selon le niveau d'enseignement, mais elle est fondée dans tous les cas sur le principe de non-discrimination. Les groupes marginalisés pour lesquels ce principe est particulièrement pertinent incluent les migrants, les réfugiés et les personnes déplacées ; les habitants des zones rurales ; les minorités et les peuples autochtones ; les détenus ; et les personnes handicapées. Mais il l'est d'autant plus pour les femmes et les filles car il existe dans le monde des régions où les avantages économiques et sociaux qui découlent des investissements dans l'éducation des filles sont encore négligés. Cela étant, pour tous les enfants en âge de bénéficier d'un enseignement obligatoire, l'accessibilité revêt deux autres dimensions qui se chevauchent, l'accessibilité physique et l'accessibilité du point de vue économique. Pour résumer, chaque enfant doit pouvoir accéder à une école primaire accessible en toute sécurité et l'enseignement primaire obligatoire doit être gratuit pour tous, étant entendu également que la gratuité progressive doit être instaurée dans les autres niveaux et les autres types d'enseignement. Pour plus d'informations sur l'accessibilité, voir la section 3.4.

Acceptable : ce critère renvoie au concept de l'éducation de qualité et s'applique à la fois à la forme et au fond des enseignements. Ainsi, les programmes et les méthodes pédagogiques doivent être appropriés et de bonne qualité. À cette fin, les États parties sont tenus de réglementer le secteur éducatif – public comme privé – pour veiller à ce que les établissements d'enseignement, tous

185 Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative*, RTE). 2001. *Right to Education Primers No. 3: Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Available* et Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR). 1999. *Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)* (doc. E/C.12/1999/10). (Observation générale n° 13 du CESCR), par. 6.

186 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 6 (a).

niveaux et tous types confondus, respectent les normes minimales définies par les gouvernements. De même, les enseignements dispensés doivent être pertinents pour les élèves et adaptés à leur culture. Par ailleurs, bien que les enfants soient les premiers bénéficiaires du droit à l'éducation, la notion d'acceptabilité s'étend également aux parents, qui doivent être libres d'envoyer leurs enfants dans des écoles dont les enseignements sont conformes à leurs convictions religieuses, morales et philosophiques. Au sein même du système scolaire public, cette liberté parentale s'applique également au droit d'assurer une éducation religieuse et morale à la fois neutre, objective et non discriminatoire.¹⁸⁷ De même, si le droit à l'éducation dans une langue donnée n'existe pas vraiment en tant que tel, les peuples autochtones et les minorités doivent pouvoir exercer leur liberté de créer des écoles, et même des systèmes scolaires dans le cas des peuples autochtones. En outre, il est admis que les enfants ont aussi des droits et qu'ils doivent donc pouvoir suivre des enseignements respectueux de leur dignité et exempts de toute forme de violence, y compris les châtiments corporels. Enfin, une éducation acceptable est une éducation qui tient compte de tous les buts présentés dans la section 3.2.

Adaptable : c'est-à-dire capable de répondre aux besoins propres à chaque élève, y compris les enfants handicapés, les membres des communautés autochtones et des minorités et, dans certains cas, les enfants qui travaillent. Ce n'est pas aux enfants de faire de leur mieux pour s'adapter au système mis à leur disposition sous peine d'être rejetés. C'est plutôt aux enseignants et aux établissements de s'adapter aux capacités des enfants et d'accompagner leurs besoins. Il appartient aussi à l'État de fournir une éducation à tous les enfants, où qu'ils se trouvent ; y compris dans des communautés rurales, dans des centres de détention ou dans des zones touchées

par des conflits ou des situations d'urgence. Les systèmes éducatifs doivent conserver une certaine souplesse, faute de quoi ils ne peuvent pas s'adapter « aux besoins de sociétés et de communautés en mutation ». ¹⁸⁸ Cela permet de répondre aux objectifs sociaux de l'éducation : promouvoir une société tolérante et exposer les enfants à une grande variété de conditions sociales et culturelles.

3.2 Buts de l'éducation

Les objectifs de l'éducation dans le cadre des droits humains sont clairement définis dans plusieurs traités relevant du droit international des droits humains (DIDH) et dans les observations et recommandations générales les interprétant, qui rendent compte des avantages individuels et sociaux d'une éducation de qualité.

La Déclaration universelle des droits de l'homme¹⁸⁹ (DUDH, 1948) a été le premier instrument à définir les buts de l'éducation, suivi de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement¹⁹⁰ (*Convention against Discrimination in Education*, CADE, 1960), puis du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels¹⁹¹ (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966). Toutefois, c'est dans l'article 29 (1) de la Convention relative aux droits de l'enfant¹⁹² (*Convention on the Rights of the Child*, CRC, 1989) que ces buts sont présentés le plus clairement :

¹⁸⁸ Observation générale n° 13 du CESCR, par. 6 (d).

¹⁸⁹ Déclaration universelle des droits de l'homme (adoptée le 10 décembre 1948), résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies 217 A (III) (DUDH), article 26 (2).

¹⁹⁰ Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (*Convention against Discrimination in Education*, CADE), article 5 (1) (a).

¹⁹¹ Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR).

¹⁹² Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3.

¹⁸⁷ Comité des droits de l'homme (CCPR). 1993. *Observation générale n° 22 : article 18 (Droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion)* (doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.4). (Observation générale n° 22 du CCPR), par. 6.

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :
- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
 - b) Inculquer à l'enfant le respect des droits humains et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
 - c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
 - d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
 - e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Comme l'affirme le Comité des droits de l'enfant, «[c]es buts [...] sont tous directement liés au respect de la dignité humaine et des droits de l'enfant, compte tenu des besoins spéciaux de l'enfant dans son développement et de ses diverses capacités d'évolution ».¹⁹³

Dans sa première Observation générale, parue après l'entrée en vigueur de la Convention, le Comité des droits de l'enfant s'est intéressé aux buts de l'éducation. Il a précisé les dispositions de l'article 29, en soulignant que pour tous les États l'objectif général de l'éducation doit être « de veiller à ce que chaque enfant acquière les compétences essentielles à la vie et qu'aucun enfant n'achève sa scolarité sans avoir acquis les moyens de faire face

aux défis auxquels il sera confronté au cours de sa vie ».¹⁹⁴ L'éducation a donc nécessairement « une dimension qualitative¹⁹⁵ », car elle doit être axée sur l'enfant et favoriser son autonomie en stimulant « ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi ».¹⁹⁶

Par conséquent, les fondements philosophiques des cinq buts de l'éducation, tels que présentés dans l'article 29 (1), doivent non seulement ouvrir la voie « au respect de la dignité humaine et des droits de l'enfant¹⁹⁷ » mais aussi être mis en œuvre de manière à couvrir tous les aspects – physiques, intellectuels, émotionnels, sociaux et pratiques – de l'éducation de manière équilibrée.¹⁹⁸ Pour cela, il peut être utile d'adopter une approche multidisciplinaire impliquant les écoles, les familles et les communautés, en particulier lorsqu'il s'agit de promouvoir des valeurs éthiques telles que la paix, la tolérance et le respect de l'environnement.¹⁹⁹ Ainsi, les buts de l'éducation sont définis pour que les États mettent en place des systèmes éducatifs non seulement facilement accessibles, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi capables de garantir « le droit individuel de chaque enfant à une qualité donnée d'éducation²⁰⁰ » afin d'atteindre les objectifs susmentionnés.

Ils traduisent l'importance de l'éducation pour chaque individu et pour l'État. Comme le montrent les textes de droit international, ils ne sont pas exhaustifs et l'État est libre d'en définir d'autres, sous réserve qu'ils ne soient pas contraires aux normes internationales. Par ailleurs, il ne suffit pas de reconnaître l'importance de ces objectifs. Il convient également de veiller à ce que leur mise en œuvre transparaît dans tous les aspects des systèmes éducatifs nationaux, de la définition des

194 Ibid., par. 9.

195 Ibid., par. 2.

196 Ibid., par. 2.

197 Ibid., par. 1.

198 Ibid., par. 12.

199 Ibid., par. 13.

200 Ibid., par. 9.

193 *Observation générale n° 1 : Les buts de l'éducation* (doc. CRC/GC/2001/1) (Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant), par. 1.

programmes à la formation des enseignants en passant par le choix des méthodes pédagogiques.

Les États ne sont pas libres de choisir un ou plusieurs des buts susmentionnés, qui doivent *tous* être pris en compte par les systèmes éducatifs nationaux. Ils peuvent toutefois établir une hiérarchie entre ces buts en fonction du contexte. Par exemple, un État peut choisir de faire du développement économique le but premier de l'éducation, étant entendu qu'un système éducatif uniquement centré sur cet aspect serait contraire au DIDH. Le Comité des droits de l'enfant précise également que l'éducation ne doit pas seulement viser l'acquisition de compétences essentielles telles que « la capacité de lire, écrire et compter²⁰¹ » et doit inclure l'acquisition de compétences permettant à un enfant de devenir une personne équilibrée capable de faire preuve de créativité, d'établir des relations sociales saines et de résoudre les conflits de façon non violente, entre autres aptitudes nécessaires pour atteindre ses objectifs dans la vie.²⁰²

Cela signifie par exemple que les politiques éducatives nationales ne peuvent pas mettre au premier plan des systèmes éducatifs qui transforment les écoles en machines à faire passer des examens, centrées uniquement sur les fondamentaux (lire, écrire, compter) et négligeant des aspects essentiels à l'épanouissement des élèves, tels que l'identité culturelle, la pensée critique et la compréhension des droits humains.

Il convient néanmoins de rappeler que les buts de l'éducation ne dépendent pas seulement des priorités nationales, mais aussi d'autres perspectives et éléments de contexte. Par exemple, les points de vue et les priorités des parents quant à l'éducation de leurs enfants peuvent parfois contredire les objectifs de l'État. Le droit international s'attache donc à équilibrer ses différentes perspectives de manière à ce que les parents exercent leurs libertés parentales, consacrées par le droit international,

tout en participant à la réalisation des objectifs reconnus comme prioritaires par l'État (pour plus d'informations à ce sujet, voir la section 3.7).

Enfin, les buts de l'éducation sont fortement susceptibles d'évoluer au fil du parcours scolaire de l'enfant. Par exemple, dans l'enseignement primaire l'accent sera mis sur l'acquisition des compétences fondamentales – lecture, écriture, calcul – tandis que dans l'enseignement secondaire et supérieur il s'agira plutôt de préparer les élèves au monde du travail.



Encadré 3.1 Informations complémentaires : Les quatre piliers de l'apprentissage

En 1996, la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par l'ancien Président de la Commission européenne Jacques Delors, a décrit dans son rapport *L'éducation : un trésor est caché dedans*²⁰³ les quatre piliers de l'éducation : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble. Ces quatre piliers de l'apprentissage articulent une certaine vision des buts de l'éducation, elle-même liée aux buts figurant dans le droit international.

Apprendre à connaître, en combinant une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières. *Ce qui veut dire aussi : apprendre à apprendre, pour bénéficier des opportunités offertes par l'éducation tout au long de la vie.*

Apprendre à faire, afin d'acquérir non seulement une qualification professionnelle, mais, plus largement, une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe. *Mais aussi, apprendre à faire dans le cadre des diverses expériences sociales ou de travail qui s'offrent aux jeunes et adolescents, soit spontanément par suite du contexte local ou national, soit formellement grâce au développement de l'enseignement par alternance.*

201 Ibid., par. 9.

202 Ibid.

203 Delors, J. 1996. *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris. UNESCO.

Apprendre à vivre ensemble, en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances - réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits - dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix.

Apprendre à être, pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. A cette fin, ne négliger dans l'éducation aucune des potentialités de chaque individu : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitude à communiquer...²⁰⁴

Pour plus d'informations sur les quatre piliers de l'apprentissage, voir : Zhou Nanzhao. 2000. *Four 'Pillars of Learning' for the Reorientation and Reorganization of Curriculum: Reflections and Discussions*

3.3 Non-discrimination et égalité dans l'éducation

« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. »

— article 1, Déclaration universelle des droits de l'homme

Les droits humains sont universels : ils s'appliquent donc à tous les individus de manière égale et sans discrimination. Malheureusement, le fait est que de nombreux enfants sont privés d'éducation à cause de la discrimination, visible surtout en matière d'accès à l'éducation (voir la section 3.4). Par exemple, les filles peuvent être confrontées à des obstacles liés à leur genre – mariages et grossesses précoces, violences – qui souvent les empêchent d'aller à l'école ou les conduisent à arrêter leurs études. Les personnes handicapées font souvent face à des problèmes pratiques, tels que l'absence de rampe ou de transport scolaire adapté, qui rendent très difficile leur accès à l'école. Les migrants doivent souvent composer avec des contraintes administratives qui les empêchent de s'inscrire

dans les écoles et leur ferment donc les portes du système scolaire. Mais la discrimination se produit également *au sein même* des systèmes éducatifs. Elle est manifeste lorsque certains groupes reçoivent une éducation de moindre qualité que d'autres. Par exemple, l'éducation est souvent meilleure dans les zones urbaines que dans les zones rurales. La discrimination persiste parfois *après* la sortie du système éducatif, les individus n'étant pas toujours en mesure de tirer les mêmes avantages des enseignements qu'ils ont reçus. Par exemple les garçons ont plus de chance d'obtenir un meilleur salaire que les filles ayant suivi le même parcours.

Le DIDH comprend des dispositions relatives à la non-discrimination et à l'égalité, afin de veiller à ce que le principe d'universalité des droits humains soit effectivement appliqué. Dans le DIDH, la non-discrimination et l'égalité ne sont pas des concepts abstraits. Ce sont des droits humains à part entière, développés au fil des décennies pour éradiquer la discrimination que les individus subissent au quotidien, y compris dans les situations décrites brièvement ci-dessus. C'est particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation : ces droits ont été appliqués au droit à l'éducation dans plusieurs traités relatifs aux droits humains, y compris un traité entièrement consacré à cette question : la CADE de l'UNESCO. Cette section décrit les droits à la non-discrimination et à l'égalité, avant d'expliquer comment ils s'appliquent au droit à l'éducation, notamment pour les groupes marginalisés. C'est ce contenu normatif qui justifie les obligations légales imposées aux États pour éliminer la discrimination et faire de l'égalité dans l'éducation une réalité (voir la section 4.2.b.i du chapitre 4).

Il faut souligner ici que, malgré la puissance des textes de loi en la matière, l'élimination de la discrimination et des inégalités reste un défi de premier ordre pour les États et la communauté internationale. Cela a été officiellement reconnu en 2015, lorsque la communauté internationale s'est engagée à « ne pas faire de laissés-pour-compte ». La discrimination et l'inégalité dans

204 Ibid., p. 95.

l'éducation peuvent et doivent être combattues par des mesures ciblant spécifiquement l'éducation. Cependant, ces phénomènes sont souvent fortement ancrés dans les sociétés et les États doivent donc également traiter leurs causes profondes. La discrimination et l'inégalité sont des enjeux transversaux : les personnes victimes de discrimination à l'école le sont souvent aussi dans la jouissance de leurs autres droits humains. Les États doivent donc non seulement appliquer la totalité du DIDH, mais aussi atteindre les objectifs du Programme de développement durable s'ils veulent éradiquer définitivement la discrimination et l'inégalité.



Encadré 3.2 Lectures complémentaires : Législation en matière de non-discrimination et d'égalité

Interights. 2011. *Non-Discrimination in International Law: A Handbook for Practitioners*.

3.3.a Les droits à la non-discrimination et à l'égalité

Les droits à la non-discrimination et à l'égalité figurent dans plusieurs traités relatifs aux droits humains.

Ils sont garantis dans la Charte internationale des droits de l'homme, base du DIDH, qui réunit la DUDH²⁰⁵, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques²⁰⁶ (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR, 1966) et l'ICESCR.

La DUDH proclame dans son premier article que « [t]ous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits » et ajoute que « [c]haque un peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les

libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune ».²⁰⁷ L'article 7 garantit à la fois l'égalité devant la loi et l'égalité de protection de la loi.

L'ICCPR comprend à la fois une clause relative à la non-discrimination et à l'égalité qui s'applique à l'intégralité du Pacte²⁰⁸ (disposition « accessoire » ou « dépendante ») et une clause indépendante (ou « autonome ») interdisant la discrimination dans l'exercice de tous les droits garantis par la loi (et non pas seulement de ceux énoncés dans l'ICCPR). Plus précisément :

*Toutes les personnes sont égales devant la loi et ont droit sans discrimination à une égale protection de la loi. À cet égard, la loi doit interdire toute discrimination et garantir à toutes les personnes une protection égale et efficace contre toute discrimination, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique et de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.*²⁰⁹

L'ICESCR garantit l'égalité et la non-discrimination dans l'exercice de tous les droits économiques, sociaux et culturels²¹⁰, y compris le droit à l'éducation. Le CDESCR définit la discrimination comme :

*toute distinction, exclusion, restriction ou préférence ou tout autre traitement différencié reposant directement ou indirectement sur les motifs de discrimination interdits, et ayant pour but ou pour effet d'annuler ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, sur un pied d'égalité, des droits énoncés dans le Pacte.*²¹¹

L'interprétation du Comité instaure l'interdiction de la discrimination *directe* et *indirecte*.²¹²

207 DUDH, article 2.

208 ICCPR, article 2 (2).

209 ICCPR, article 26.

210 ICESCR, article 2 (3).

211 CDESCR. 2009. *Observation générale n° 20 : La non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels (art. 2, par. 2 du Pacte)* (doc. E/C.12/GC/20). (Observation générale n° 20 du CDESCR), par. 7.

212 Observation générale n° 20 du CDESCR, par. 10.

205 DUDH, article 1.

206 Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).

- On parle de *discrimination directe* lorsqu'un individu est traité moins favorablement qu'une autre personne dans une situation semblable pour un ou plusieurs motifs interdits.
- On parle de *discrimination indirecte* lorsque des pratiques, des règles, des politiques ou des critères sont apparemment neutres mais ont un effet disproportionné sur un groupe particulier.

Une distinction est aussi établie entre la *discrimination formelle*, celle qui existe dans les cadres juridiques et politiques d'un État, et la *discrimination concrète*, celle qui est vécue, généralement par les groupes en butte à des préjugés tenaces ou hérités de l'histoire.²¹³ Les États ont l'obligation d'éliminer ces deux formes de discrimination, notamment grâce à des mesures de « discrimination positive ».

En complément de la Charte internationale des droits de l'homme qui s'applique à tous, certains traités relatifs aux droits humains s'appliquent à certains groupes de populations. Ces traités, dits « thématiques », sont essentiels car ils portent sur des formes spécifiques de discrimination qui touchent les groupes marginalisés. Leur contenu normatif est donc très spécifique. Deux traités thématiques concernent exclusivement l'élimination de la discrimination à l'encontre de groupes bien définis :

- La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW, 1979).²¹⁴
- La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale

(*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, ICERD, 1965).²¹⁵

Les autres traités thématiques pertinents traitent également des droits humains de groupes spécifiques et précisent notamment comment la non-discrimination et l'égalité s'appliquent à chaque groupe, mais ils ont généralement une portée normative plus large. Ces traités ont une caractéristique commune : ils contiennent des clauses relatives à la non-discrimination et à l'égalité qui s'appliquent à l'ensemble des dispositions d'un traité (comme l'ICESCR et l'ICCPR), celles-ci étant adaptées aux difficultés spécifiques que les groupes cibles peuvent rencontrer. Parmi ces traités thématiques, citons :

- La Convention relative aux droits de l'enfant (CRC, 1989)²¹⁶
- La Convention relative aux droits des personnes handicapées (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD, 2006)²¹⁷
- La Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, ICRMW, 1990).²¹⁸
- La Convention relative au statut des réfugiés (1951)²¹⁹

213 Observation générale n° 20 du CESCR, par. 9.

214 Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adoptée le 18 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 septembre 1981), Recueil des Traités, vol. 1249, p. 13 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW), articles 1-5. Pour plus d'informations, voir la section 2.2.a du chapitre 2.

215 Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (adoptée le 21 décembre 1965, entrée en vigueur le 4 janvier 1969), Recueil des Traités, vol. 660, p. 195 (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, ICERD), articles 1-3.

216 CRC, article 2.

217 Convention relative aux droits des personnes handicapées (adoptée le 13 décembre 2006, entrée en vigueur le 3 mai 2008), Recueil des Traités, vol. 2515, p. 3 (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD), articles 4-6 et 12.

218 Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (adoptée le 18 décembre 1990, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2003), Recueil des Traités, vol. 2220, p. 3 (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, ICRMW), article 1 (1).

219 Convention relative au statut des réfugiés (adoptée le 28 juillet 1951, entrée en vigueur le 22 avril 1954), Recueil des Traités, vol. 189, p. 137, article 3.

Plusieurs traités régionaux garantissent également les droits à l'égalité et à la non-discrimination.²²⁰



Encadré 3.3 Informations complémentaires : Qui est protégé par la législation en matière de non-discrimination et d'égalité ?

Le DIDH dresse expressément la liste des motifs de discrimination interdits :²²¹ la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

Toutefois, comme l'indique le CESCR, cette liste n'est pas exhaustive. En effet, « la discrimination varie selon les contextes et les époques ».²²² L'inclusion de la mention « toute autre situation » permet une certaine souplesse dans la prise en compte d'autres formes de discrimination comparables aux motifs cités expressément.

Selon le Comité, ces autres situations incluent notamment l'âge, la nationalité, la situation matrimoniale et familiale, l'orientation sexuelle et l'identité sexuelle, l'état de santé, le domicile et la situation économique et sociale.²²³

3.3.b L'égalité du droit à l'éducation

L'interaction entre les droits à l'égalité et à la non-discrimination d'une part et le droit à l'éducation d'autre part dans les traités relatifs aux droits humains²²⁴ signifie que les principes de non-

discrimination et d'égalité s'appliquent à l'entière du contenu normatif du droit à l'éducation. Ils valent donc pour l'accès à tous les niveaux et tous les types d'éducation, mais aussi pour la qualité de l'éducation (voir les sections 3.4, 3.5 et 3.6 pour plus d'informations sur ces deux sujets).

La formulation d'un grand nombre de dispositions concernant le droit à l'éducation indique clairement la prise en compte des principes de non-discrimination et d'égalité. Par exemple, le droit à l'enseignement primaire est énoncé ainsi : « [l']enseignement primaire doit être *obligatoire* et *accessible gratuitement* à tous » [mise en exergue de l'auteur]. L'inclusion de ces deux caractéristiques, *obligatoire* et *gratuit*, montre que le coût de l'éducation et certaines pratiques, telles que le mariage ou le travail des enfants, sont reconnus comme des obstacles discriminatoires qui empêchent les enfants de bénéficier d'une éducation. Le DIDH introduit également la notion d'*éducation de base* (voir la section 3.5.f) pour désigner l'éducation des personnes n'ayant pas reçu d'instruction primaire ou ne l'ayant pas reçue jusqu'à son terme. Cela reflète une préoccupation vis-à-vis de ceux qui ont été privés d'éducation, mais aussi la recherche de moyens d'atténuer les effets négatifs des discriminations.

Autre exemple de l'effet transversal de la discrimination et de l'égalité sur le droit à l'éducation : dans le DIDH, l'éducation est conceptualisée comme un moyen essentiel d'éliminer la discrimination, non seulement grâce aux « mesures éducatives²²⁵ », mais aussi parce que la non-discrimination et l'égalité doivent être les piliers de l'éducation. Selon l'ICESCR, l'un des buts de l'éducation est de « mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre » et de « favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et

220 Article 2 de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples ; article 3 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant ; article 2 du Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique ; article 2 de la Charte africaine de la jeunesse ; article 3 de la Charte arabe des droits de l'homme ; article 2 de la Déclaration des droits de l'homme de l'ANASE ; article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme ; article 21 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ; article 3 du Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels.

221 Observation générale n° 20 du CESCR, par. 15-35.

222 Ibid., par. 27.

223 Ibid., par. 27-35.

224 Une liste des dispositions relatives au droit à l'éducation figure dans le chapitre 2.

225 Pour plus d'informations sur les mesures éducatives nécessaires pour la mise en œuvre du droit à l'éducation à l'échelle nationale, voir la section 6.4.c du chapitre 6.

tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux »²²⁶
 Pour plus d'informations sur l'éducation au service de la lutte contre la discrimination et l'inégalité, voir les sections sur les buts de l'éducation (3.2) et l'éducation aux droits humains (3.6.b.i).

Toutefois, même si les dispositions ne reflètent pas toujours explicitement ou implicitement une prise en compte de ces sujets, elles doivent systématiquement être lues à la lumière des principes de non-discrimination et d'égalité. En pratique, cela signifie que les États doivent tenir compte des effets potentiellement discriminatoires de toute mesure qu'ils prendraient pour mettre en œuvre le droit à l'éducation.²²⁷

Malgré sa stricte interdiction par le DIDH, la discrimination reste l'un des plus grands défis à relever pour que chacun puisse jouir de son droit à l'éducation. Face à la persistance du problème, l'UNESCO a consacré un traité à cette question : la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (CADE). La CADE décrit ce qui constitue une discrimination dans l'éducation, y compris les pratiques suivantes :²²⁸

- écarter une personne ou un groupe de l'accès à l'enseignement
- fournir une éducation de moindre qualité
- instituer ou maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes, sauf lorsqu'ils sont séparés pour les élèves des deux sexes ou pour des motifs d'ordre religieux ou linguistique ; et à condition qu'ils ne favorisent pas l'exclusion, qu'ils soient de même qualité que les établissements comparables et que l'enseignement dispensé soit conforme aux normes minimales prescrites.
- placer une personne ou un groupe dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme

Elle précise également qu'un traitement inégal ne représente pas nécessairement une discrimination illégale. Ne sont pas considérés comme discriminatoires :

- la création ou le maintien de systèmes ou d'établissements d'enseignement non mixtes, lorsque ces systèmes ou établissements présentent des facilités d'accès à l'enseignement équivalentes, disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité, et permettent de suivre les mêmes programmes d'études ou des programmes d'études équivalents
- la création ou le maintien de systèmes ou d'établissements séparés pour des motifs d'ordre religieux ou linguistique, si l'adhésion à ces systèmes demeure facultative et si les établissements se conforment aux normes prescrites par l'État
- la création ou le maintien d'établissements d'enseignement privés, tant qu'ils n'ont pas pour objet d'assurer l'exclusion d'un groupe quelconque, qu'ils complètent les possibilités d'enseignement qu'offrent les établissements publics et qu'ils respectent les normes prescrites par l'État.

La suite de la CADE établit les obligations légales des États afin d'éliminer la discrimination dans le domaine de l'enseignement, qui sont présentées dans la section 4.2.b.ii du chapitre 4.

226 ICESCR, article 13 (1).

227 Pour plus d'informations sur les obligations légales des États en matière de non-discrimination, voir la section 4.2.b.ii du chapitre 4.

228 CADE, article premier.

3.3.c Protection spéciale du droit à l'éducation des groupes marginalisés

Figure 3.2 : Exemples de groupes marginalisés



filles et femmes

minorités nationales, ethniques et linguistiques

personnes handicapées

peuples autochtones

migrants

réfugiés

demandeurs d'asile

apatrides

personnes déplacées dans leur propre pays

détenus / personnes privées de liberté

personnes vivant dans la pauvreté

personnes vivant dans les zones rurales

personnes touchées par le VIH

personnes atteintes d'albinisme

personnes LGBTQI

personnes âgées

entres autres

Les traités internationaux et régionaux relatifs aux droits humains appliquent les droits à la non-discrimination et à l'égalité au droit à l'éducation de groupes marginalisés spécifiques. Sont dits marginalisés les groupes ayant subi une discrimination persistante ou héritée de l'histoire, notamment en raison de leur identité (de leur genre, par exemple), de leurs caractéristiques (origine ethnique, race) ou de leur situation

(réfugiés, migrants, personnes déplacées). Bien souvent, les personnes marginalisées subissent différentes formes de discrimination : multiple, complexe ou croisée (voir l'encadré 3.4). Les traités relatifs aux droits humains cherchent à lutter contre la marginalisation tenace résultant d'une discrimination systémique :

*certaines groupes font l'objet d'une discrimination généralisée et tenace, qui est profondément ancrée dans les comportements sociaux et dans l'organisation sociale, et qui souvent n'est pas remise en cause ou s'exerce indirectement. Cette discrimination systémique peut être comprise comme un ensemble de règles juridiques, de politiques, de pratiques ou d'attitudes culturelles prédominantes dans le secteur public ou le secteur privé qui créent des désavantages relatifs pour certains groupes, et des privilèges pour d'autres groupes.*²²⁹

Les traités thématiques portant sur des groupes marginalisés visent à lutter contre la discrimination que subissent lesdits groupes. Ils interdisent tous la discrimination et imposent aux États d'éliminer ce phénomène, en identifiant les obstacles les plus fréquents et en définissant les obligations à respecter pour les faire tomber et parvenir à une égalité *formelle* et *concrète*.

Pour faire de l'égalité *formelle* une réalité, les États doivent supprimer toute discrimination de leurs cadres juridiques et politiques. Mais pour parvenir à l'égalité *concrète*, ils doivent aussi éliminer la discrimination vécue en pratique. Cela peut supposer la mise en place de mesures temporaires spéciales, décrites par le Comité des droits de l'homme (CCPR) comme celles visant « à atténuer ou à supprimer les conditions qui font naître ou contribuent à perpétuer la discrimination interdite par [l'ICCPR] ». ²³⁰ De telles mesures doivent être supprimées une fois atteints les objectifs fixés en matière d'égalité.

²²⁹ Observation générale n° 20 du CESCR, par. 12.

²³⁰ CCPR 1989. *Observation générale n° 18 : Non-discrimination* (doc. HRI/GEN/1/Rev.1 at 26 (1994)) (Observation générale n° 18 du CCPR), par. 10.

Les sections qui suivent montrent comment les traités thématiques abordent le droit à l'éducation de groupes marginalisés et souvent victimes de discrimination : les filles et les femmes, les personnes handicapées et les migrants. Cette liste n'est pas exhaustive.



Encadré 3.4 Définition : Les types de discrimination

On parle de **discrimination multiple** lorsqu'une personne est discriminée pour plusieurs raisons mais dans des contextes différents. Par exemple une fille autochtone peut être discriminée en raison de son genre dans un contexte, et être victime de discrimination raciale dans d'autres circonstances.

On parle de **discrimination complexe** lorsqu'au moins deux motifs de discrimination entrent en jeu en même temps. Par exemple, une fille autochtone peut subir simultanément des discriminations en raison de son genre et de sa race. Par conséquent, elle souffre en quelque sorte d'une forme exacerbée et distincte de discrimination.

On parle de **discrimination croisée** lorsque plusieurs motifs interviennent en même temps et se recoupent jusqu'à devenir indissociables.



Encadré 3.5 Informations complémentaires : L'hétérogénéité des groupes

Si la notion de groupe peut être utile, il faut toutefois reconnaître que les groupes étudiés sont souvent hétérogènes. Par exemple, le groupe « filles et femmes », qui représente la moitié de la population mondiale, est composé de personnes très diverses. Il rassemble des femmes et des filles aux revenus plus ou moins élevés, des filles handicapées, des filles autochtones, des filles résidant dans des zones urbaines ou rurales, etc. Certaines d'entre elles combinent même plusieurs de ces caractéristiques. Chaque fille est donc confrontée à la discrimination et à l'inégalité sous une forme unique, en fonction de son identité et de sa situation.

En outre, l'appartenance à un groupe ou la reconnaissance d'identités multiples ne doit pas faire

oublier que toute personne dispose du même droit à l'éducation. Cela suppose que toutes les parties prenantes s'engagent en faveur d'un système éducatif inclusif.



Encadré 3.6 Définition : Éducation inclusive

L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) entérine le droit à un « système éducatif [qui] pourvoie à l'insertion scolaire ». La notion d'éducation inclusive est généralement associée aux personnes handicapées, mais elle s'applique en fait à tous les apprenants. Dans son Observation générale n° 4²³¹, le Comité des droits des personnes handicapées définit clairement l'éducation inclusive comme un droit fondamental pour tous les apprenants et présente un modèle approprié.

L'éducation inclusive repose sur le principe que tous les enfants doivent apprendre ensemble, indépendamment de leurs différences. Elle reconnaît les capacités d'apprentissage de tous les individus, et tient compte de la variété des points forts, des besoins et des styles d'apprentissage de chaque élève. L'inclusion suppose donc une approche individuelle des programmes, de l'enseignement et des méthodes d'apprentissage, qui doit être souple et adaptable. Parce qu'elle prend en considération les différences entre tous les apprenants, l'éducation inclusive favorise le respect et la valorisation de la diversité et permet de lutter contre les comportements discriminatoires, tant dans les classes que dans la société.

L'éducation inclusive cherche à faire tomber les obstacles à la jouissance du droit à l'éducation en proposant l'accompagnement et les aménagements nécessaires. Elle garantit un accès efficace à l'éducation et l'épanouissement du plein potentiel des individus, sur un pied d'égalité avec les autres élèves et dans un contexte d'apprentissage participatif.

231 Comité des droits des personnes handicapées. *Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive* (doc. CRPD/C/GC/4) (Observation générale n° 4 du Comité des droits des personnes handicapées).



Encadré 3.7 Lectures complémentaires : Éducation inclusive

UNESCO. 2017. *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*.

UNESCO. 2008. *Dimensions inclusives du droit à l'éducation : fondements normatifs, cadre conceptuel*.

3.3.c. i Femmes et filles

Les droits des femmes et des filles sont protégés par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW, 1979), qui contient plusieurs dispositions visant à éliminer la discrimination et à parvenir à une égalité concrète :

L'article 2 définit des mesures légales et politiques que les États devraient prendre pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes.

L'article 3 engage les États à prendre toutes les mesures appropriées dans les domaines politique, social, économique et culturel en vue de garantir l'exercice et la jouissance des droits humains et des libertés fondamentales sur la base de l'égalité avec les hommes.

L'article 4 autorise les mesures temporaires spéciales visant à accélérer l'instauration d'une égalité de fait entre les hommes et femmes, tant que ces mesures n'ont pas pour conséquence le maintien de normes inégales ou distinctes, et qu'elles sont abrogées dès que les objectifs en matière d'égalité des chances et de traitement ont été atteints.

L'article 5 oblige les États à prendre les mesures appropriées pour éliminer les stéréotypes, les préjugés et les pratiques culturelles discriminatoires fondées sur le genre, ainsi que tout autre pratique reposant sur l'idée de l'infériorité ou de la supériorité de l'un ou l'autre sexe ou d'un rôle stéréotypé des hommes et des femmes. Il appelle également à faire en sorte que l'éducation familiale contribue à faire bien comprendre que la maternité est une fonction sociale et à faire reconnaître la responsabilité

commune de l'homme et de la femme dans le soin d'élever leurs enfants.

L'article 10 établit le contenu normatif permettant d'éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation, c'est-à-dire :

- les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement à tous les niveaux, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines
- la même qualité d'éducation, c'est-à-dire : l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant des qualifications du même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité
- l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme en encourageant l'éducation mixte, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques
- les mêmes possibilités en ce qui concerne l'octroi de bourses et autres subventions pour les études
- les mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanente, y compris aux programmes d'alphabétisation, en vue notamment de réduire tout écart d'instruction existant entre les hommes et les femmes
- la réduction des taux d'abandon féminin des études et l'organisation de programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément
- les mêmes possibilités de participer activement aux sports et à l'éducation physique
- l'accès à des renseignements d'ordre éducatif sur la santé, y compris des informations et des conseils relatifs à la planification de la famille

**Encadré 3.8 Informations complémentaires : Les obstacles les plus courants à la jouissance du droit à l'éducation par les femmes et les filles, et les mesures que les États peuvent prendre pour les faire tomber**

Malgré les progrès significatifs accomplis ces dernières années, pour jouir autant que les hommes de leur droit à l'éducation, les femmes et les filles doivent encore faire face à de nombreux obstacles liés à leur genre, auxquels s'ajoutent d'autres facteurs tels que l'âge, l'origine ethnique, la pauvreté ou le handicap. On compte parmi ces obstacles tout ce qui peut les empêcher de bénéficier d'une éducation de qualité et d'accéder aux systèmes éducatifs, aux établissements d'enseignement et aux classes. Citons entre autres :

Les stéréotypes négatifs de genre et le recours préjudiciable aux stéréotypes

- stéréotype de genre : vision généralisée ou idée préconçue par laquelle les femmes et les hommes se voient attribuer, de façon arbitraire, des caractéristiques et des rôles.²³² Un stéréotype de genre est négatif dès lors qu'il limite la capacité des femmes et des hommes à développer leurs capacités personnelles, à progresser dans leur vie professionnelle et à faire des choix orientant leur vie privée.²³³
- recours préjudiciable aux stéréotypes : pratique consistant à attribuer à une femme ou un homme des qualités, des caractéristiques ou des rôles uniquement en raison de son appartenance au groupe social des femmes et des hommes. Ce procédé est préjudiciable lorsqu'il donne lieu à une violation des droits humains et des libertés fondamentales.

Les stéréotypes négatifs de genre et le recours préjudiciable aux stéréotypes touchent les filles avant même qu'elles n'entrent à l'école et peuvent même les empêcher d'y accéder. Par exemple, la vision stéréotypée selon laquelle les femmes sont faites pour tenir un foyer et aider les autres peut conduire les familles à s'interroger sur l'utilité de l'éducation si leurs filles sont destinées à devenir épouses et mères.

Ils peuvent également avoir des répercussions sur l'expérience des filles à l'école, mais aussi sur les résultats d'apprentissage et les opportunités professionnelles. Par exemple, les stéréotypes sur les capacités physiques et cognitives des filles et des garçons peuvent entraîner une différenciation de certaines matières et de certaines méthodes d'apprentissage en fonction du genre. On entend souvent que les garçons seraient meilleurs en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) ainsi qu'en sport ; tandis que les filles seraient plus douées pour les arts et les sciences humaines. Les femmes sont sous-représentées dans les domaines liés aux STIM, et on compte aujourd'hui seulement 30 % de chercheuses dans le monde.²³⁴ Par conséquent, les filles et garçons tendent à être exclus de l'enseignement de certaines matières (qui parfois ne sont même pas proposées aux filles). Ce manque de représentation réduit également les opportunités des filles en matière d'éducation supérieure et d'emploi. En effet, les filles et les garçons optent pour des cursus différents à l'université et les disciplines « masculines » ouvrent souvent la voie à des métiers plus lucratifs et plus importants. Cette inégalité est ensuite perpétuée par des pratiques de recrutement qui désavantagent les femmes.

Le mariage des enfants et les grossesses précoces et non désirées

Le mariage des enfants est une pratique discriminatoire reposant souvent sur l'idée que les filles et les femmes sont inférieures aux hommes et doivent se conformer aux stéréotypes de genre traditionnels. Le mariage des enfants va à l'encontre de plusieurs droits humains, y compris le droit à l'éducation. Statistiquement, les enfants mariés ont plus de risques d'abandonner l'école et les enfants non scolarisés ont plus de risques de se marier jeunes.

Étroitement liées au mariage des enfants, la grossesse et la maternité ont souvent des répercussions profondes sur l'éducation des filles. Il est fréquemment interdit aux femmes enceintes d'assister aux cours et de passer leurs examens, et les femmes ont rarement la possibilité d'accéder à des programmes de transition qui leur permettraient de reprendre leurs études, alors même que le droit international oblige les États à fournir une éducation de base aux

232 R. J. Cook et S. Cusack, 2010. *Gender Stereotyping, Transnational Legal Perspectives*, p. 9.

233 Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH). 2013. *Gender stereotyping as a human rights violation*, p. 18.

234 Statistiques sur les femmes et la science de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

personnes ayant quitté l'école prématurément. La grossesse et la maternité sont également des phénomènes observés en dehors du mariage, notamment à cause des viols particulièrement fréquents en cas de conflit ou dans d'autres situations d'urgence.



Le saviez-vous ?

D'après le partenariat mondial Filles, pas épouses²³⁵ 15 millions de filles mineures sont mariées chaque année. On estime que 720 millions de femmes en vie aujourd'hui ont été mariées avant l'âge de 18 ans, soit 10 % de la population mondiale. Le mariage des enfants existe aux quatre coins du monde, mais on observe surtout cette pratique en Asie du Sud, en Afrique subsaharienne, en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Les statistiques de la Banque mondiale et du Centre international de recherche sur les femmes montrent que, selon les pays, entre 10 et 30 % des parents ont signalé qu'un de leurs enfants avait quitté l'école secondaire pour se marier ou à cause d'une grossesse.²³⁶

La rareté des environnements d'apprentissage inclusifs et de qualité et le manque d'infrastructures adaptées et sûres, notamment en ce qui concerne l'assainissement

L'environnement scolaire influe grandement sur la présence des filles à l'école. S'il n'est pas sûr et peu propice aux apprentissages, l'éducation reçue est souvent de moindre qualité. Les problèmes les plus courants sont :

- le caractère parfois discriminatoire à l'égard des filles des programmes, du matériel pédagogique et des méthodes d'enseignement
- la culture du harcèlement
- les aspects sexistes du règlement scolaire et du code vestimentaire
- l'absence de toilettes, de toilettes non mixtes, de vestiaires ou d'accès à l'eau potable, qui peut dissuader les filles de se rendre à l'école.
- la faible représentation des femmes dans le corps enseignant, elle-même symbole du manque d'accès des femmes à l'éducation. Cela peut créer un environnement d'apprentissage qui n'encourage pas la persévérance des filles à l'école. Par exemple, ce sont les enseignantes qui peuvent mettre en place des apprentissages plus respectueux des filles, donner l'exemple et servir de modèle à suivre pour leurs élèves filles.

La pauvreté

La pauvreté est le principal facteur empêchant les filles d'accéder à l'éducation. Dans les familles pauvres d'Afrique subsaharienne, d'Afrique du Nord, d'Asie de l'Ouest et d'Asie du Sud, les filles ont moins de chance que les garçons d'aller à l'école.²³⁷ En effet, toutes les familles n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité (directs ou indirects) qui représentent une charge financière supplémentaire. Par conséquent, elles sont parfois obligées de choisir entre leurs enfants et ont tendance à privilégier les garçons en raison de la faible reconnaissance sociale et économique de l'éducation des filles.

La violence à l'égard des femmes et des filles

La violence à l'égard des femmes et des filles est une forme de discrimination et de violation des droits humains. Elle peut empêcher les filles de fréquenter l'école, temporairement ou indéfiniment, et entraîner une baisse de leurs résultats scolaires. Pour plus d'informations, voir la section 3.6.c.ii.

235 Site Internet du partenariat Filles, pas épouses : <https://www.fillespasepouses.org/le-mariage-des-enfants/> (consulté le 25 septembre 2018).

236 Wodon, Q., Nguyen, M. C., Yedan, A et Edmeades, J. 2017. *Economic Impacts of Child Marriage: Educational Attainment Brief*. Washington, DC : Banque mondiale et Centre international de recherche sur les femmes, p. 3.

237 Rapport mondial de suivi sur l'éducation. 2016. Document d'orientation 27/ Fiche d'information 37 : *Ne laisser personne pour compte : sommes nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ?*, p.10.

Recommandations à mettre en œuvre pour éliminer ces obstacles :

- intégrer l'égalité des genres dans la législation relative à l'éducation, les politiques du secteur éducatif et les processus de planification
- favoriser l'alphabetisation des filles et des femmes, ainsi que leur accès à l'éducation formelle et non formelle et à des opportunités de développement de leurs compétences, notamment en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM) et des programmes d'EFTP
- veiller à ce que les enseignants soient formés de manière à transformer l'enseignement, l'apprentissage et les pratiques scolaires pour créer des environnements d'apprentissage sûrs, inclusifs et tenant compte des questions de genre.
- améliorer la qualité de l'éducation en élaborant des programmes et des manuels ne contenant aucun stéréotype ni aucun préjugé lié au genre et favorisant l'égalité des genres.

Pour plus d'informations voir :

La page *Les filles et les femmes* du site de RTE : <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/marginalised-groups/les-filles-et-les-femmes>

La page du site de l'UNESCO *Éducation et égalité des genres* <https://fr.unesco.org/themes/education-egalite-genres>

3.3.c.ii Personnes handicapées

Les droits humains des personnes handicapées sont inscrits dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRPD, 2006). Elle comprend une clause complète et indépendante sur la non-discrimination et l'égalité²³⁸, qui oblige les États à fournir des aménagements raisonnables et autorise la mise en œuvre de mesures « nécessaires pour accélérer ou assurer l'égalité de facto des personnes handicapées ». En outre, la CRPD protège indépendamment les droits des femmes et des enfants handicapés, reconnaissant la discrimination croisée dont ces personnes peuvent être victimes.

**Encadré 3.9 Définition :
Aménagement raisonnable**

Aux fins de la CRPD, on entend par aménagement raisonnable (parfois aussi appelé « ajustement raisonnable ») « les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur

la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits humains et de toutes les libertés fondamentales ».²³⁹

Il s'agit par exemple d'aménagements permettant de rendre les classes et les bibliothèques accessibles aux personnes à mobilité réduite, de laisser plus de temps aux élèves dyslexiques pour faire les exercices ou passer des examens ou de garantir que les politiques et procédures appropriées sont en vigueur pour que les élèves ayant des problèmes de santé mentale puissent bénéficier de l'accompagnement dont ils ont besoin tout en assistant aux cours.

Cela étant, il ne faut pas voir les aménagements raisonnables comme les seules mesures à la disposition des États pour lutter contre la discrimination des personnes handicapées. Les États doivent également veiller à ce que les systèmes éducatifs soient *accessibles à tous*. L'accessibilité est une obligation due aux groupes, tandis que les aménagements raisonnables sont apportés à titre individuel.

Pour plus d'informations voir La page *Les personnes en situation de handicap* du site de RTE : <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/marginalised-groups/les-personnes-en-situation-de-handicap>

238 CRPD, article 5.

239 CRPD, article 2.

L'article 24 de la CRPD reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation, sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, l'État ayant l'obligation de faire en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux ainsi qu'à l'éducation tout au long de la vie. Le droit à l'éducation des personnes handicapées ne peut être compris sans faire référence à l'éducation inclusive (voir l'encadré 3.6). Lorsqu'elle est appliquée aux personnes handicapées, l'éducation inclusive revêt des caractéristiques particulières. Elle cherche à faire tomber les obstacles spécifiques à la jouissance du droit à l'éducation par les personnes handicapées en proposant l'accompagnement et les aménagements nécessaires. Elle garantit un accès efficace à l'éducation et l'épanouissement du plein potentiel des individus, sur un pied d'égalité avec les autres élèves et dans un contexte d'apprentissage participatif.



Encadré 3.10 Définition : Les différences entre l'inclusion, l'intégration et l'éducation spéciale

Inclusion : processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants.

...

Intégration : les apprenants reconnus comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés.

...

Éducation spéciale : enseignement conçu pour des élèves classés comme ayant des besoins éducatifs particuliers²⁴⁰

La première partie de l'article 24 fixe les objectifs d'un système éducatif inclusif :

- le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits humains, des libertés fondamentales et de la diversité humaine
- l'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités
- la participation effective des personnes handicapées à la société

La deuxième partie aborde les différentes formes de discrimination auxquelles sont souvent confrontées les personnes handicapées.

- Elle interdit l'exclusion du système d'enseignement général et de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire.
- Elle garantit que les personnes handicapées puissent avoir accès à un enseignement primaire et secondaire inclusif, de qualité et gratuit dans les communautés où elles vivent.
- Elle oblige les États à fournir des aménagements raisonnables et des mesures d'accompagnement individualisés.

La troisième partie établit que les États doivent prendre des mesures appropriées pour permettre l'acquisition des compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement, par exemple en favorisant l'apprentissage du braille et de la langue des signes.

La quatrième partie stipule que les États doivent employer des enseignants formés et qualifiés à tous les niveaux d'enseignement.

La cinquième partie engage les États à veiller à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement supérieur général, à la

240 UNESCO. 2017. *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*, p.7.

formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue.



Encadré 3.11 Informations complémentaires : Les obstacles les plus courants à l'exercice du droit à l'éducation par les personnes handicapées, et les mesures que les États peuvent prendre pour les faire tomber

Les personnes handicapées doivent souvent surmonter d'importants obstacles pour exercer leur droit à l'éducation, notamment :

- le manque d'accessibilité, tant parce qu'ils ne peuvent pas accéder aux bâtiments que parce que le matériel pédagogique n'est pas adapté à leurs besoins.
- la discrimination et les préjugés qui empêchent les personnes handicapées d'accéder à l'éducation sur un pied d'égalité avec les autres élèves
- l'exclusion du système scolaire ordinaire, en particulier lorsque les élèves handicapés sont regroupés dans des écoles spécialisées
- la moindre qualité de l'éducation, y compris dans les écoles ordinaires lorsque les enfants handicapés ont été intégrés dans un système existant non inclusif

Pour plus d'informations voir :

La page *Les personnes en situation de handicap* du site de RTE : <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/marginalised-groups/les-personnes-en-situation-de-handicap>

UNESCO. 2015. Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (8th Consultation). *The Right to Education for Persons with Disabilities: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Persons with Disabilities reported on by Member States*

3.3.c.iii Réfugiés, migrants et autres personnes déplacées

Le droit à l'éducation doit être garanti indépendamment de l'origine, de la nationalité ou du statut juridique des apprenants.



Encadré 3.12 Définitions : Les différentes catégories de migrants

Migrant : « toute personne qui, quittant son lieu de résidence habituelle, franchit ou a franchi une frontière internationale ou se déplace ou s'est déplacée à l'intérieur d'un État, quels que soient : 1) le statut juridique de la personne (en situation régulière ou non) ; 2) le caractère, volontaire ou involontaire, du déplacement ; 3) les causes du déplacement ; ou 4) la durée du séjour ». ²⁴¹

Réfugié : personne qui, « craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ». ²⁴²

Demandeur d'asile : personne ayant franchi une frontière et sollicitant une protection en tant que réfugié, mais dont la demande n'a pas encore fait l'objet d'une décision.

Apatride : « Personne qu'aucun État ne considère comme son ressortissant par application de sa législation ». ²⁴³ L'apatridie peut se produire dans des situations migratoires, mais la plupart des apatrides « n'ont jamais franchi de frontières et se trouvent dans leur "propre pays" ». ²⁴⁴

Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays : « personnes ou groupes de personnes qui ont été forcés ou contraints de fuir ou de quitter leur foyer ou leur lieu de résidence habituelle, notamment en raison d'un conflit armé, de situations de violence généralisée, de violations des droits humains ou de catastrophes naturelles ou provoquées par l'homme ou pour en éviter les effets, et qui n'ont pas franchi les frontières internationalement reconnues d'un État ». ²⁴⁵

241 Organisation internationale pour les migrations. 2011. *Termes clés de la migration*. <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration> (consulté le 7 novembre 2018).

242 Convention relative au statut des réfugiés (telle qu'appliquée dans le Protocole relatif au statut des réfugiés).

243 Convention relative au statut des apatrides (adoptée le 28 septembre 1954, entrée en vigueur le 6 juin 1960), Recueil des Traités, vol. 360, p. 117.

244 Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) 2014. *Manuel sur la protection des apatrides*, p. 3.

245 HCR 1998. Principes directeurs relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays. 2009.

Bien que le statut juridique et migratoire ne soit pas reconnu explicitement comme un motif interdit de discrimination, plusieurs organes créés en vertu des traités relatifs aux droits humains, tels que le CESCR²⁴⁶ ou le Comité des droits de l'enfant²⁴⁷, ont affirmé que le droit à l'éducation s'appliquait à tous, y compris aux non ressortissants comme les réfugiés, les demandeurs d'asile, les apatrides, les travailleurs migrants et les victimes de trafics internationaux. Cela vaut également dans les cas de retour ou d'expulsion vers le pays d'origine, indépendamment du statut juridique de ces personnes ou de la régularité de leur situation.



Encadré 3.13 Informations complémentaires : Les droits des enfants dans le contexte des migrations internationales

Dans leur observation conjointe sur les obligations des États en matière de droits humains des enfants dans le contexte des migrations internationales dans les pays d'origine, de transit, de destination et de retour, le Comité des droits de l'enfant et le Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (*Committee on Migrant Workers, CMW*) déclarent :

Le principe de l'égalité de traitement exige des États qu'ils éliminent toute discrimination à l'égard des enfants migrants et qu'ils adoptent des dispositions appropriées qui tiennent compte des questions de genre pour surmonter les obstacles liés à l'éducation. Cela signifie que des mesures ciblées peuvent être nécessaires, y compris des cours de langue supplémentaires, du personnel supplémentaire et d'autres types d'appui interculturel, sans discrimination d'aucune sorte. Les États sont encouragés à charger expressément des agents de faciliter l'accès des enfants migrants à l'éducation et de promouvoir l'intégration des enfants migrants dans les écoles. De plus, les États devraient prendre des mesures visant à interdire et prévenir tout

type de ségrégation dans l'enseignement, pour que les enfants migrants apprennent la langue aux fins d'une intégration effective. Les États devraient prévoir l'offre d'une éducation de la petite enfance ainsi que d'un soutien psychosocial. Ils devraient aussi prévoir des possibilités d'apprentissage formel et informel, des activités de formation des enseignants et des cours sur les compétences nécessaires à la vie courante.

Les États devraient élaborer des mesures concrètes pour encourager le dialogue interculturel entre les communautés de migrants et celles du pays d'accueil et pour combattre et prévenir la xénophobie ou tout type de discrimination ou d'intolérance qui y est associée à l'égard des enfants migrants. De plus, l'intégration dans les programmes scolaires d'une éducation aux droits humains, portant notamment sur la non-discrimination, ainsi que sur les migrations, les droits des migrants et les droits de l'enfant, contribuerait à prévenir la xénophobie et toute forme d'attitude discriminatoire qui pourrait nuire à l'intégration des migrants à long terme.²⁴⁸

En outre, des instruments portant spécifiquement sur les migrations contiennent aussi des dispositions relatives aux droits d'éducation de certains migrants (voir le chapitre 2).



Encadré 3.14 Lectures complémentaires sur les réfugiés, les migrants et les autres personnes déplacées

Rapport d'information de RTE pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 sur le thème de la migration et de l'éducation. 2018. *The status of the right to education of migrants: International legal framework, remaining barriers at national level and good examples of states' implementation.*

246 CESCR. 2009. Observation générale n° 20 par. 30.

247 CMW et Comité des droits de l'enfant. 2017. *Observation générale conjointe n° 3 (2017) du Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille et n° 22 (2017) du Comité des droits de l'enfant sur les principes généraux relatifs aux droits de l'homme des enfants dans le contexte des migrations internationales* (doc. CMW/C/GC/3-CRC/C/GC/22) par. 9 et 22.

248 CMW et Comité des droits de l'enfant. 2017b. *Observation générale conjointe n° 4 (2017) du Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille et n° 23 (2017) du Comité des droits de l'enfant sur les obligations des États en matière de droits de l'homme des enfants dans le contexte des migrations internationales dans les pays d'origine, de transit, de destination et de retour* (doc. CMW/C/GC/4-CRC/C/GC/23) par. 62-63.

Réfugiés

La Convention relative au statut des réfugiés (1951) et son Protocole relatif au statut des réfugiés²⁴⁹ (1967) contiennent des dispositions spécifiques relatives au droit à l'éducation des réfugiés et, dans une certaine mesure, des demandeurs d'asile. L'article 22 stipule que les réfugiés et leurs enfants doivent bénéficier du même traitement que les nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire.

Pour les autres niveaux d'enseignement, l'article 22 (2) dresse une liste non exhaustive des mesures dont les réfugiés devraient bénéficier de manière préférentielle ou au moins tout autant que les étrangers en général pour faciliter leur éducation, y compris la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études. Au sujet des frais et des charges de scolarité, l'article 29 (1) oblige les États à traiter les réfugiés de la même manière que les nationaux. Cela signifie que, compte tenu de l'article 22 (2), les réfugiés doivent s'acquitter des droits et taxes les moins élevés qu'un établissement d'enseignement peut demander. Autrement dit, lorsque les étrangers bénéficient de frais réduits, il doit en être de même pour les réfugiés.

Reflétant le droit international des réfugiés, l'article 22 de la CRC protège le droit à l'éducation des enfants réfugiés et appelle les gouvernements à faire les efforts appropriés pour répondre à leurs besoins particuliers.²⁵⁰

249 Protocole relatif au statut des réfugiés (adopté le 31 janvier 1967, entré en vigueur le 4 octobre 1967), Recueil des Traités, vol. 606, p. 267. Le Protocole élimine les restrictions temporelles et géographiques de la Convention relative au statut des réfugiés.

250 CRC, article 22.



Encadré 3.15 Lectures complémentaires : Le droit à l'éducation des réfugiés

HCR 2018. *Left Behind Refugee Education in Crisis*. <http://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>

UNESCO. 2017. Document de travail sur la politique éducative : *Protecting the right to education for refugees*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002510/251076E.pdf>

Assemblée générale des Nations Unies. 2018. *Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation* (doc. A/73/262). <http://undocs.org/A/73/262>

Demandeurs d'asile

Pendant l'examen de leur demande de protection internationale, les demandeurs d'asile et leurs enfants sont protégés par le droit interne des réfugiés. À ce titre, ils sont couverts par les articles 22 et 29 de la Convention relative au statut des réfugiés et doivent donc bénéficier du même traitement que les nationaux en matière d'enseignement primaire. L'article 22 de la Convention relative aux droits de l'enfant s'applique aussi bien aux réfugiés qu'aux demandeurs d'asile.

S'ils obtiennent la protection internationale demandée – c'est-à-dire s'ils sont reconnus en tant que réfugiés ou s'ils bénéficient d'une protection internationale pour d'autres motifs humanitaires – les demandeurs d'asile et leurs enfants sont protégés au même titre que les réfugiés. Si leur demande d'asile est rejetée, ces personnes se retrouvent dans une situation comparable à celle des migrants en situation irrégulière sauf si, pour quelque raison que ce soit, elles sont autorisées à rester sur le territoire. Dans tous les cas, elles doivent encore pouvoir jouir de leur droit fondamental à l'éducation tel qu'il est inscrit dans les traités internationaux relatifs aux droits humains. Ces droits sont garantis pour tous et non pas seulement pour les personnes résidant légalement sur le territoire des États.

Apatrides

La Convention relative au statut des apatrides (1954) repose sur un principe fondamental : aucun apatride ne doit être moins bien traité qu'un étranger possédant une nationalité. Cette Convention stipule qu'en matière d'éducation, les apatrides doivent être traités comme les nationaux. Selon son article 22, les États : « [doivent accorder] aux apatrides le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire », et aussi :

*un traitement aussi favorable que possible et, de toute façon, un traitement qui ne soit pas moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général, dans les mêmes circonstances, quant aux catégories d'enseignement autres que l'enseignement primaire et, notamment, en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études.*²⁵¹

Travailleurs migrants et membres de leurs familles

Les articles 12 (4), 30, 43 et 45 de l'ICRMW protègent le droit à l'éducation des travailleurs migrants et des membres de leur famille. À cet égard, dans son Observation générale n° 2 sur les droits des travailleurs migrants en situation irrégulière et des membres de leur famille, le CMW précise que :

L'article 30 de la Convention protège « le droit fondamental d'accès à l'éducation » de tous les enfants de travailleurs migrants « sur la base de l'égalité de traitement avec les ressortissants de l'État en cause ». Il dispose également qu'un enfant ne peut se voir refuser ou limiter l'accès aux établissements préscolaires ou scolaires publics en raison de sa situation – ou celle de ses parents – au regard de la législation relative à l'immigration. Le Comité est d'avis que, conformément à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits

*économiques, sociaux et culturels, les États parties doivent garantir l'accès à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire à tous les enfants, y compris ceux des travailleurs migrants et indépendamment de leur situation au regard de la législation relative à l'immigration. [...] L'accès des enfants de travailleurs migrants à l'enseignement secondaire doit lui aussi être garanti sur la base de l'égalité de traitement avec les nationaux. C'est pourquoi, dès lors que les enfants qui sont des nationaux ont accès à un enseignement secondaire gratuit, les États parties doivent faire en sorte qu'il en soit de même pour les enfants de travailleurs migrants, quelle que soit leur situation au regard de la législation relative à l'immigration.*²⁵²

À l'échelle régionale, l'article 14 de la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant (1977) mérite également d'être cité ici car il protège le droit à l'éducation des travailleurs migrants et de leurs enfants.²⁵³

Personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays

Les Principes directeurs des Nations Unies relatifs au déplacement de personnes à l'intérieur de leur propre pays²⁵⁴ identifient les droits liés aux besoins et à la protection des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays. Le principe 23 souligne que toute personne a droit à l'éducation et que « les autorités concernées [doivent veiller à ce que les personnes déplacées], en particulier les enfants déplacés reçoivent gratuitement un enseignement qui revêtira un caractère obligatoire au niveau primaire. Cet enseignement [doit respecter] leur identité culturelle, leur langue et leur religion ». Il ajoute que des efforts particuliers

252 CMW. 2013. *Observation générale n° 2 : Les droits des travailleurs migrants en situation irrégulière et des membres de leur famille* (doc. CMW/C/GC/2) par. 5-11 et 75-79)

253 Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant (adoptée le 24 novembre 1977, entrée en vigueur le 1^{er} mai 1983) STE 93.

254 HCDH. 1998. *Rapport du Représentant du Secrétaire général, M. Francis M. Deng, présenté conformément à la résolution 1997/39 de la Commission des droits de l'homme*, 11 février 1998.

251 Convention relative au statut des apatrides, article 22.

doivent être faits pour assurer la pleine et égale participation des femmes et des filles aux programmes d'enseignement.

À l'échelle régionale, la Convention de Kampala sur la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique reconnaît dans son article 9 (2) (b) leur droit à l'éducation.



Encadré 3.16 Informations complémentaires : La « crise des réfugiés »

Les expressions « crises des réfugiés » et « crises des migrants » sont souvent utilisées dans les pays européens pour désigner l'augmentation du nombre de migrants et de réfugiés arrivant en Europe. Cependant, ce phénomène est mondial et touche tous les continents. D'après le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR), 85 % des personnes déplacées dans le monde sont originaires de régions en développement. La Turquie, le Pakistan, l'Ouganda, le Liban et la République islamique d'Iran sont les pays qui accueillent le plus de réfugiés.²⁵⁵

En 2017, le HCR estimait à 68,5 millions le nombre de personnes en situation de déplacement forcé, dont 40 millions de déplacés internes, 25,4 millions de réfugiés et 3,1 millions de demandeurs d'asile.²⁵⁶ Plus de la moitié des 25,4 millions de réfugiés étaient des enfants (personnes de moins de 18 ans).²⁵⁷ Les enfants réfugiés ont cinq fois plus de risques que les autres d'être déscolarisés.²⁵⁸ Plus le niveau d'éducation est élevé, moins ils ont de chance de pouvoir y accéder. En 2017 :

- 61 % des enfants réfugiés allaient à l'école primaire, contre 92 % des enfants à l'échelle mondiale.²⁵⁹
- Au total, 23 % des adolescents réfugiés fréquentaient une école secondaire, alors que c'était le cas de 84 % des enfants dans le monde.²⁶⁰

En 2016 :

- 1 % des jeunes réfugiés suivaient un enseignement supérieur, contre 34 % des étudiants à l'échelle mondiale.²⁶¹

Selon les données concernant l'année scolaire 2015-2016, plus de la moitié des réfugiés dans le monde vivent dans des villes et non pas dans des camps.²⁶² Traditionnellement, le soutien des donateurs internationaux en faveur de l'éducation des réfugiés passait par le HCR et des ONG internationales qui concentraient leurs efforts sur l'éducation au sein des camps. Or il est aujourd'hui admis que ces écoles fonctionnant dans les camps mais en dehors des systèmes éducatifs nationaux ne représentent pas une solution pérenne et qu'il est préférable que les réfugiés soient intégrés aux systèmes éducatifs nationaux.

Difficultés que doivent surmonter les systèmes éducatifs pour permettre aux réfugiés et aux migrants d'exercer leur droit à l'éducation

Il y a de nombreux obstacles à l'éducation des réfugiés et des migrants.

Obstacles contextuels et systémiques :

- les politiques visant explicitement à exclure les réfugiés et les migrants des systèmes éducatifs nationaux (dans certains pays)
- les obstacles administratifs tels que l'absence des papiers d'identité ou de certificats de naissance nécessaires pour s'inscrire dans les établissements d'enseignement (voir aussi la section 3.4.c sur l'accessibilité administrative)
- les capacités limitées des établissements, en particulier secondaires, qui nécessitent une augmentation des dépenses publiques et la mise en place d'infrastructures et d'équipements spécialisés

255 HCR 2018. *Global Trends: Forced Displacement in 2017*, p. 2-3.

256 Ibid., p. 2.

257 Ibid., p. 3.

258 HCR 2018. *Turn the Tide. Refugee Education in Crisis*, p. 14.

259 Ibid.

260 Ibid.

261 HCR 2017. *Left Behind: Refugee Education in Crisis*, p. 5.

262 HCR 2016. *Missing Out: Refugee Education in Crisis*, p. 13.

- la qualité de l'éducation et sa pertinence pour les réfugiés

Obstacles dans les familles et dans les écoles

- les coûts directs et indirects de la scolarité : frais d'inscription, frais de fonctionnement, frais liés aux examens, fournitures, uniformes, transport, etc.
- l'éloignement des écoles et le manque de solutions de transport abordables et/ou efficaces, en particulier dans les zones isolées
- l'insécurité, la xénophobie et l'intolérance, qui créent un cadre hostile voire dangereux pour les enfants
- les obstacles linguistiques et la nécessité d'apprendre une nouvelle langue d'instruction
- les traumatismes et le manque de ressources dans le domaine de la santé mentale empêchant une bonne prise en charge des réfugiés confrontés à des situations de stress intense.

Recommandations à mettre en œuvre pour garantir le droit à l'éducation des réfugiés

Garantir le droit à l'éducation des réfugiés est un défi de taille, qui peut toutefois être relevé en adoptant des mesures politiques ciblées :

- augmenter l'offre éducative formelle et accréditée aux niveaux primaire et secondaire, notamment en construisant de nouveaux établissements. *L'augmentation du nombre d'écoles* est aussi un moyen de réduire les temps de trajet et c'est un facteur très important pour favoriser les inscriptions.²⁶³
- mettre à disposition *des transports scolaires gratuits* pour réduire la distance à parcourir pour accéder aux écoles.
- adopter *un système scolaire à double vacation*. Cela permet d'élargir rapidement l'offre éducative et de doubler le nombre d'élèves instruits en les accueillant par roulement, le matin ou l'après-midi. Ce système suppose toutefois de veiller à ce que chaque enfant ait la possibilité de se rendre à l'école et de rentrer chez lui en toute sécurité, notamment le soir, sous peine de limiter la participation des réfugiés. En outre, pour que cela fonctionne il faut doubler le nombre d'enseignants²⁶⁴ ou imposer une charge supplémentaire aux enseignants, ce qui peut nuire à la qualité de l'éducation dispensée.²⁶⁵
- fournir *des enseignements non formels* accrédités, pour élargir l'accès à l'éducation lorsque des alternatives formelles ne sont pas disponibles²⁶⁶ (enseignements à distance, cours en ligne, etc.).
- mettre en place *des programmes d'apprentissage accéléré (PAA)*, pour orienter les adultes comme les enfants vers des opportunités d'apprentissage fiables.²⁶⁷
- assurer *un soutien financier* aux élèves réfugiés et à leurs familles, notamment par des transferts d'argent soumis ou non à conditions.
- développer *d'autres procédures administratives* (par exemple, tests de niveau et/ou note informative jointe à un ensemble de justificatifs que chaque personne peut présenter aux autorités compétentes en lieu et place des documents demandés).
- élaborer *un système d'accréditation* pour savoir à quel niveau accueillir un élève réfugié dans un nouveau système éducatif.
- proposer *des cours de langues* intensifs et ciblés.
- renforcer *la formation des enseignants*.

Pour plus d'informations voir : La page *Les migrants, réfugiés et personnes déplacées internes* du site de RTE : <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/migrants-refugees-and-internally-displaced-persons>

263 Burde, D. et al. 2015. *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*, p. 17-18.

264 Save the Children, HCR et Pearson. 2017. *Promising practices in refugee education: Synthesis Report*, p. 19.

265 Ibid.

266 Ibid., p. 16.

267 Burde, D. et al., op. cit., p. 26-27.

3.4 Accès à l'éducation

Le droit à l'éducation suppose que toute personne puisse accéder à une éducation de qualité, sur la base de l'égalité avec les autres et sans discrimination aucune (voir la section 3.3). Pourtant, les taux de déscolarisation et d'abandon ne baissent pas, et ce sont toujours les groupes marginalisés qui sont le plus souvent exclus des systèmes éducatifs.

Le droit international des droits humains (DIDH) distingue trois formes d'accessibilité : l'accessibilité *économique*, l'accessibilité *physique* et l'accessibilité *administrative*. Chacune d'entre elles est présentée dans les paragraphes qui suivent, de même que les mesures prescrites par le DIDH pour assurer sa mise en œuvre.

Il faut remarquer que certaines questions relatives à l'accessibilité sont également liées aux enjeux de qualité, d'acceptabilité ou d'adaptabilité de l'éducation, par exemple lorsqu'un enfant est instruit dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Nous y revenons dans la section 3.6 consacrée à la qualité de l'éducation.

3.4.a Accessibilité économique

La pauvreté, qui touche surtout les groupes marginalisés, est le principal obstacle sur la voie de l'éducation. Dans de nombreux pays, notamment ceux à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, bien souvent les familles n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école. Par conséquent des millions d'enfants d'âge scolaire sont privés d'éducation. C'est un désavantage qui les poursuit jusqu'à l'âge adulte et les empêche de briser le cercle de la pauvreté. Comme l'a écrit le CESCR :

l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de rendre les femmes

autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population. L'éducation est de plus en plus considérée comme un des meilleurs investissements financiers que les États puissent réaliser²⁶⁸.

En vertu du DIDH, les États doivent veiller à ce que le droit à l'éducation soit économiquement accessible, en adoptant deux principales mesures : la mise en place d'un enseignement gratuit et obligatoire et la réduction des taux d'abandon.



Le saviez-vous ?

« Dans les pays à revenu faible, les taux d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés sont systématiquement plus élevés que dans les pays à revenu moyen inférieur, à revenu moyen supérieur et à revenu élevé. [...] Par exemple, le taux d'enfants non scolarisés du primaire s'élève à 19 % dans les pays à revenu faible et à 3 % dans les pays à revenu élevé. »²⁶⁹ Par ailleurs, plus le niveau augmente plus les écarts se creusent : les taux d'adolescents non scolarisés du second cycle du secondaire s'élèvent respectivement à 62 % et à 7 %.²⁷⁰

3.4.a.i Enseignement gratuit et obligatoire

Conformément au DIDH, l'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit.²⁷¹ L'enseignement secondaire, l'enseignement et la formation techniques et professionnels et l'enseignement supérieur doivent être rendus accessibles par l'instauration progressive de la gratuité. « L'expression "l'instauration progressive de la

268 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 1.

269 UNESCO. 2017. Document d'orientation 32/ Fiche d'information 44 : Réduire la pauvreté dans le monde à travers l'enseignement primaire et secondaire universel, p. 9.

270 Ibid.

271 Article 13 (2) (a) de l'ICESCR ; article 28 (1) de la CRC ; article 4 (a) de la CADE.

gratuité" signifie que les États doivent certes donner la priorité à la gratuité de l'enseignement primaire, mais qu'ils ont aussi l'obligation de prendre des mesures concrètes en vue d'assurer à terme la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. »²⁷²



Encadré 3.17 Informations complémentaires : L'engagement des États en faveur d'un enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire

Les États sont allés au-delà de leurs obligations légales en matière d'enseignement gratuit et obligatoire et se sont engagés, dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD), à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité ». Le Cadre d'action ODD 4 – Éducation 2030 pour la mise en œuvre de l'ODD 4²⁷³ précise que cela suppose de « [f]aire en sorte que tous les enfants et les jeunes aient accès à une éducation de qualité et mènent à terme leur scolarité, soit un minimum de 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit, financé par des fonds publics, inclusif et équitable de qualité, dont neuf années au moins devraient être obligatoires ».²⁷⁴ En outre, les États sont encouragés à dispenser « au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire de bonne qualité ».²⁷⁵

La suppression des obstacles économiques, autrement dit l'instauration de l'enseignement gratuit, est fondamentale pour parvenir à un accès universel. La non-gratuité entraîne une charge financière supplémentaire pour les familles, sous la forme de frais de scolarité (ou autres frais directs)

ou de frais indirects (volontaires ou non) : achat d'uniformes coûteux, frais d'inscription aux examens, coûts liés à la sécurité et au transport, etc. Ces frais « sont un frein à l'exercice du droit et risquent de nuire à sa réalisation. Ils entraînent aussi souvent un net recul de ce droit ». ²⁷⁶

Il y a souvent un lien entre ces obstacles économiques et les obstacles sociaux et culturels qui empêchent les enfants d'aller à l'école. C'est particulièrement vrai pour les filles. Ces frais sont un obstacle direct à leur scolarisation, soit parce que leurs familles ne peuvent pas les prendre en charge du tout, soit parce que cela les oblige à choisir parmi leurs enfants ceux qui peuvent aller à l'école. Dans de tels cas, les garçons sont généralement privilégiés en raison de la faible reconnaissance sociale et économique de l'éducation des filles. Les filles non scolarisées sont souvent mariées très jeunes et sont plus exposées aux risques de grossesses précoces ou non désirées.

Au sujet du caractère *obligatoire* de l'enseignement primaire, le CDESCR a déclaré :

*Cet élément met en avant le fait que ni les parents, ni les tuteurs, ni l'État ne doivent considérer l'accès à l'enseignement primaire comme facultatif. De même, il renforce le principe que l'accès à l'éducation doit être ouvert à tous sans discrimination aucune fondée sur le sexe, comme précisé par ailleurs aux articles 2 et 3 du Pacte. Il convient cependant de souligner que l'enseignement proposé doit être de bonne qualité, adapté à l'enfant et propice à la réalisation des autres droits de l'enfant*²⁷⁷.

La relation entre ces deux éléments doit aussi être soulignée. Pour que l'enseignement primaire soit obligatoire il doit être gratuit. Dans le cas contraire les parents, en particulier ceux qui disposent de

272 Observation générale n° 13 du CDESCR, par. 14. Pour plus d'informations sur la mise en œuvre progressive, voir la section 4.2.a du chapitre 4.

273 Voir le chapitre 5 pour plus d'informations sur les ODD et l'agenda Éducation 2030.

274 Cadre d'action ODD 4 – Éducation 2030 (adopté le 4 novembre 2015) par. 12.

275 Ibid.

276 CDESCR. 1999. *Observation générale n° 11 : Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte)* (doc. E/C.12/1999/4). (Observation générale n° 11 du CDESCR), par. 7.

277 Ibid., par. 6.

faibles revenus, sont forcés de scolariser leurs enfants mêmes s'ils n'en ont pas les moyens.²⁷⁸

Dans le DIDH, la nature gratuite et obligatoire de l'enseignement est associée à des normes établissant des limites inférieures d'âge pour le mariage et pour l'emploi notamment. La Convention de l'OIT sur l'âge minimum²⁷⁹ (1973) stipule que l'âge minimum d'admission à l'emploi ne doit pas être inférieur à l'âge auquel cesse la scolarité obligatoire, ni en tout cas à 15 ans. Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes et le Comité des droits de l'enfant établissent l'âge minimum du mariage à 18 ans. Ce principe de reconnaissance d'un âge minimum devrait être appliqué à d'autres domaines, tels que l'engagement dans l'armée ou la responsabilité pénale (et donc la possibilité d'une incarcération) car ce sont autant de phénomènes qui excluent les enfants des systèmes éducatifs. Dans de nombreux pays, les réglementations sur l'âge minimum – lorsqu'elles existent – sont incompatibles avec l'obligation de garantir un enseignement gratuit et obligatoire parce que les limites fixées sont trop basses.²⁸⁰



Encadré 3.18 Informations complémentaires : Faire du droit à l'enseignement gratuit et obligatoire une réalité pour tous, un défi mondial

L'un des principaux défis à relever pour parvenir au plein exercice du droit à l'éducation consiste à prolonger la durée de l'enseignement gratuit et obligatoire dans les législations nationales et à aligner les cadres juridiques sur les obligations et les engagements de l'agenda ODD 4 – Éducation 2030.

Malgré des progrès significatifs, les statistiques montrent qu'en 2018 le droit à un enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire était encore loin d'être universel.²⁸¹

Le droit à l'enseignement gratuit :

- 190 pays ont adopté des dispositions légales en faveur de l'enseignement primaire gratuit.
- 161 pays ont adopté des dispositions légales en faveur de l'enseignement primaire et secondaire gratuit.
- La durée la plus courte de l'enseignement gratuit garanti par la loi est de cinq ans seulement.
- La durée la plus longue de l'enseignement gratuit garanti par la loi est de plus de 15 ans.

Le droit à l'enseignement obligatoire :

- 191 pays ont adopté des dispositions légales en faveur de l'enseignement primaire obligatoire.
- La durée la plus courte de l'enseignement obligatoire garanti par la loi est également de cinq ans.
- La durée la plus longue de l'enseignement obligatoire garanti par la loi est de 15 ans.

Les établissements publics sont les plus efficaces lorsqu'il s'agit de dispenser un enseignement gratuit et obligatoire. L'éducation, en tant que bien public, relève de la responsabilité des États, qui doivent y consacrer des investissements et des ressources suffisantes. Le rôle des prestataires privés est reconnu par le DIDH, mais il faut veiller à ce que l'enseignement privé complète l'enseignement public plutôt que de s'y substituer, en particulier au regard des effets néfastes de la privatisation sur le droit à l'éducation.²⁸²

278 Pour plus d'informations sur l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, voir Tomaševski, K. 2001. *Right to Education Primers No. 2: Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance.*

279 Convention (n° 138) concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi (adoptée le 26 juin 1973, entrée en vigueur le 19 juin 1976), Recueil des Traités, vol. 1015, p. 297.

280 Pour plus d'informations, voir par exemple la page de RTE *L'âge minimum* <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/l-ge-minimum> (consulté le 25 septembre 2018).

281 Données statistiques de l'Institut de statistique de l'UNESCO et de l'Observatoire de l'UNESCO sur le droit à l'éducation.

282 Singh, K. 2014. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation examinant la responsabilité des États face à la croissance explosive du nombre d'établissements d'enseignement privés, sous l'angle du droit à l'éducation* (doc. A/69/402) par. 96.

3.4.a.ii Mesures permettant de lutter contre l'abandon scolaire et de remettre les enfants sur le chemin de l'école

Garantir l'accès à l'éducation, ce n'est pas seulement permettre aux enfants d'aller à l'école. Il faut aussi leur donner les moyens d'y rester pour qu'ils puissent en tirer tous les bénéfices. Outre la gratuité de l'éducation, les États doivent mettre en place des mesures ciblées pour éviter que les élèves à risque n'abandonnent leurs études. Par exemple, la CRC oblige les États à « [prendre] des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire ». ²⁸³ Dans le même ordre d'idées, la CADE permet aux États de réduire ou d'annuler les frais de scolarité et de fournir des bourses ou d'autres formes d'aide aux élèves qui en ont besoin. ²⁸⁴ La CEDAW engage également les États à réduire les taux d'abandon féminin des études. ²⁸⁵

Les États doivent encourager les élèves à poursuivre leurs études par plusieurs moyens, mais avant toute chose il faut veiller à ce qu'aucun obstacle ne les empêche d'accéder à l'éducation. Chaque groupe est confronté à des difficultés différentes. Les États doivent donc repérer et contrôler la situation des enfants déscolarisés et de ceux qui risquent de quitter l'école, afin d'analyser et de comprendre les obstacles qu'il leur faut surmonter pour ensuite prendre les mesures appropriées. ²⁸⁶ Lesdites mesures doivent prendre en considération les points de vue, les préoccupations et les expériences de toutes les parties prenantes : élèves, parents, enseignants et membres des communautés locales.

Outre les difficultés d'accessibilité économique, les problèmes d'accessibilité physique (section 3.4.b) et les obstacles administratifs (section 3.4.c), un autre facteur expliquant les taux d'abandon scolaire est l'absence d'une éducation de qualité, caractérisée entre autres par le manque de qualification

des enseignants, l'insécurité dans les classes ou l'inadéquation des systèmes d'assainissement. Les États doivent donc veiller à ce que leurs systèmes éducatifs soient de qualité suffisante et que chaque établissement respecte les normes minimales en la matière. Pour plus d'informations sur l'éducation de qualité, voir la section 3.6.

Parmi les mesures ciblant les groupes à risque, citons :

- La mise en place de transports scolaires gratuits
- L'attribution de subventions et de bourses pour prendre en charge les frais indirects acceptables qui constituent toutefois un obstacle financier à l'éducation (par exemple pour l'acquisition de l'uniforme scolaire)
- La gratuité des petits-déjeuners et des déjeuners, ou la création de programmes d'aide alimentaire
- La gratuité des manuels et d'autres fournitures scolaires
- La vérification des qualifications des enseignants
- L'interdiction formelle et concrète du mariage et du travail des enfants
- L'instauration de programmes de lutte contre la stigmatisation
- L'adoption de mesures visant à combattre le harcèlement et la violence
- La mise à disposition d'un soutien psychosocial et l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles, en particulier pour les enfants touchés par des conflits ou d'autres situations d'urgence



Le saviez-vous ?

Il est essentiel de réduire les coûts indirects de l'éducation pour les familles, notamment par les transferts d'argent aux familles, les bourses d'études et les incitations proposées aux élèves. De fait, « [J]a méta-analyse de 42 études d'évaluation de l'impact de 19 programmes de transferts d'argent

283 CRC, article 28 (1) (e).

284 CADE, article 3 (c).

285 CEDAW, article 10 (f).

286 Pour plus d'informations sur le suivi, voir le chapitre 7.

en espèces assortis de conditions dans 15 pays a montré que la fréquentation avait augmenté de 2,5 % dans les écoles primaires et de 8 % dans les écoles secondaires ».²⁸⁷

En vertu du DIDH, les États sont également tenus d'assurer à ceux qui ont quitté l'école une éducation, et notamment un accès à l'enseignement primaire. Cette « éducation de base », aussi appelée « éducation de la seconde chance », est généralement dispensée aux adolescents et aux adultes (voir la section 3.5.f). Toutefois, en complément de cette éducation de base, les États doivent aussi veiller à ce que les élèves puissent regagner le système éducatif général ou accéder à des programmes spécialement conçus pour eux. Par exemple, la CEDAW appelle les États à organiser des programmes pour les filles et les femmes ayant quitté l'école prématurément.²⁸⁸ Parmi les mesures à prendre pour que les enfants décrocheurs puissent regagner le système éducatif, citons :

- La création de programmes de réintégration pour les filles ayant accouché
- L'ouverture de crèches réservées aux enfants des mères scolarisées
- L'instauration de programmes permettant aux anciens enfants soldats de réintégrer le système scolaire
- La mise en place de programmes d'éducation informelle
- La mise à disposition de cours de rattrapage ou cours de soutien
- La renonciation aux conditions d'admission

Autre moyen d'améliorer l'accès à l'éducation des élèves défavorisés, l'octroi de bourses. L'ICESCR engage les États à « établir un système adéquat de bourses ». Pour le CESCR, cette disposition « doit être

rapprochée des dispositions du Pacte sur la non-discrimination et l'égalité et « doit favoriser, dans des conditions d'égalité, l'accès à l'éducation des personnes appartenant aux groupes défavorisés ».²⁸⁹ La CADE permet également une approche similaire.²⁹⁰ Il faut toutefois signaler que les bourses ne doivent être qu'un élément de l'arsenal déployé pour résoudre les problèmes d'accessibilité et ne peuvent aucunement être le seul moyen mis en œuvre. En effet, une telle approche ne ferait rien pour améliorer la qualité générale des écoles. Elle aurait plutôt pour résultat le transfert d'élèves (souvent relativement avantagés) dans de meilleurs établissements.

3.4.b Accessibilité physique

Le CESCR affirme que l'accessibilité physique est un aspect important pour rendre l'éducation accessible. Il précise que « l'enseignement doit être dispensé en un lieu raisonnablement accessible (par exemple dans une école de quartier) ou à travers les technologies modernes (par exemple l'enseignement à distance) ».²⁹¹

L'inaccessibilité physique est un problème, particulièrement dans les zones rurales où les écoles sont rares. Les enfants peuvent donc être amenés à parcourir de longues distances à pied, parfois sans surveillance et dans des conditions difficiles, ou à prendre les transports publics pour se rendre à l'école. Dans de tels cas, les enfants sont souvent exposés à plus de risques et arrivent à l'école fatigués car ils doivent se lever tôt et beaucoup marcher. Cela peut les dissuader d'aller à l'école. Les États doivent donc résoudre ce problème en faisant en sorte que des établissements soient accessibles en nombre suffisant à tous les niveaux. Si cela n'est pas possible ils doivent mettre en place des systèmes de transport scolaire sûrs et gratuits ou subventionnés.

Dans certains cas, les établissements peuvent être temporairement inaccessibles, notamment dans les

287 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Rapport mondial de suivi sur l'éducation (*Global Education Monitoring report, GEM*). 2017. *Réduire la pauvreté dans le monde à travers l'enseignement primaire et secondaire universel*, p. 14.

288 CEDAW, article 10 (f).

289 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 26.

290 CADE, article 3 (c).

291 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 6 (b) (ii).

situations d'urgence (conflits, climat d'insécurité, catastrophes naturelles, etc.). Les États doivent alors prendre les meilleures mesures pour que les élèves puissent continuer à suivre leurs enseignements, par exemple en ouvrant des écoles temporaires et en éliminant ou en signalant clairement les dangers, tels que les mines.

Les personnes les plus concernées par la question de l'accessibilité physique sont sans doute les personnes handicapées, en particulier celles présentant des déficiences motrices ou visuelles. Il arrive que les élèves à mobilité réduite ne puissent pas se rendre à l'école, par exemple parce que les établissements adaptés sont trop éloignés, parce que les routes ne sont pas praticables ou parce que les transports scolaires et publics ne leur sont pas accessibles. Il arrive aussi que les établissements eux-mêmes ne soient pas conçus pour permettre un accès universel. Par exemple, les bâtiments peuvent ne pas être accessibles à une personne en fauteuil roulant (couloirs trop étroits, etc.).

La CRPD exige des États qu'ils garantissent que les personnes handicapées puissent avoir accès à un enseignement primaire et secondaire *inclusif, de qualité et gratuit*, sur la base de l'égalité avec les autres. Elles doivent pouvoir y accéder *dans les communautés* où elles vivent, ce qui sous-entend qu'elles doivent pouvoir se rendre dans des établissements scolaires, y compris en utilisant des moyens de transport sûrs.²⁹²

Le Comité des droits des personnes handicapées affirme que les États devraient interdire la construction de tout établissement d'enseignement qui ne serait pas accessible, et établir un mécanisme de suivi et un échéancier en vue de rendre accessibles tous les établissements existants. Le Comité appelle les États à s'engager en faveur de la conception universelle. Définie dans la CRPD²⁹³, la *conception universelle* désigne la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous,

dans toute la mesure possible, sans nécessiter d'adaptation.

Le Comité des droits des personnes handicapées précise que ce ne sont pas seulement les bâtiments qui doivent être accessibles, mais bien le *système éducatif dans son intégralité*, ce qui inclut aussi les outils d'information et de communication, les systèmes d'aide à l'autonomie, les programmes d'études, les supports pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les évaluations, les services linguistiques et les mesures d'accompagnement. *L'environnement tout entier* doit être conçu pour favoriser l'inclusion des élèves handicapés et garantir qu'ils seront traités dans des conditions d'égalité tout le long de leur scolarité.²⁹⁴

3.4.c Accessibilité administrative

Sans être fondamentalement discriminatoires, les conditions administratives requises pour que les élèves puissent s'inscrire à l'école (présentation de certificats de naissance, de passeports ou de permis de résidence, etc.) peuvent avoir des effets discriminatoires indirects. Le fait est que certains groupes, notamment les réfugiés, les demandeurs d'asile et les autres catégories de migrants (voir la section 3.3.c.iii), ne peuvent pas remplir ces conditions, car ils ont quitté leur domicile en laissant derrière eux ces documents sans aucun espoir de les récupérer. En outre, lorsque les migrants peuvent s'inscrire dans les établissements d'enseignement, les États devraient reconnaître les qualifications et les certificats préalablement obtenus, pour que chaque élève puisse suivre des enseignements qui correspondent à son niveau.

La CADE interdit toute discrimination résultant d'une contrainte administrative et engage les États à « [a]broger toutes dispositions législatives et administratives et à faire cesser toutes pratiques administratives qui comporteraient une discrimination dans le domaine de l'enseignement ».²⁹⁵

292 CRPD, article 24 (2) (b).

293 CRPD, article 2.

294 Pour plus d'informations, voir l'Observation générale n° 4 du Comité des droits des personnes handicapées

295 CADE, article 3 (a).

3.5 Niveaux et types d'éducation

Le droit à l'éducation est universel et s'applique donc à tous les individus, quel que soit leur âge. Telle que l'entend le droit international des droits humains (DIDH), l'éducation est un processus continu tout au long de la vie. Toutefois, toujours selon le DIDH, les droits auxquels les individus peuvent prétendre varient selon le niveau et le type d'éducation. Le DIDH privilégie l'enseignement primaire, point de départ du processus éducatif et étape cruciale du développement de l'enfant. Les autres niveaux et types d'éducation ne sont pas pour autant négligés par le DIDH qui consacre d'autres droits spécifiques à chaque niveau, de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, et à chaque type, de l'enseignement technique et professionnel à la formation des adultes.

Cette section décrit le contenu normatif du droit à l'éducation pour chaque type et chaque niveau d'éducation.

3.5.a Éducation de la petite enfance

L'éducation de la petite enfance désigne l'éducation qu'un enfant reçoit avant d'intégrer l'école primaire. Elle est généralement divisée en deux catégories : le développement éducatif de la petite enfance (entre 0 et 2 ans) et l'enseignement préprimaire (entre 3 ans et l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire). Les programmes d'éducation de la petite enfance adoptent « une approche holistique visant à encourager le développement cognitif, physique, social et émotionnel précoce des jeunes enfants et à les préparer à un enseignement organisé en dehors du contexte familial ». ²⁹⁶ Ils ont aussi pour but « de développer les aptitudes sociales et émotionnelles nécessaires pour participer à la vie scolaire et sociale ». ²⁹⁷ L'enseignement préprimaire vise également « [à développer] certaines des attitudes

nécessaires au parcours scolaire et [à préparer] les enfants à l'accès à l'enseignement primaire ». ²⁹⁸

L'éducation à la petite enfance n'est pas un droit explicitement reconnu par la législation internationale. Cependant, le Comité des droits de l'enfant considère que le droit à l'éducation durant la petite enfance commence à la naissance et est étroitement lié au droit des jeunes enfants à un développement maximal, garanti par les articles 6 (2) et 29 (1) (a) de la CRC. ²⁹⁹

Le Comité souligne également l'importance de l'éducation de la petite enfance pour la transition vers l'enseignement primaire et la suite du parcours scolaire : « Les études démontrent l'impact positif que des programmes éducatifs de qualité peuvent avoir sur les jeunes enfants, en termes d'entrée réussie à l'école primaire, de résultats scolaires et d'insertion sociale sur le long terme ». ³⁰⁰

Cela étant, le droit international interdit explicitement la discrimination à l'accès à tous les niveaux d'éducation, y compris l'éducation de la petite enfance. ³⁰¹ C'est un point important car les disparités dans le développement des enfants, dues à des facteurs tels que la pauvreté, peuvent entraîner des inégalités et des discriminations tout au long du parcours scolaire et influencer l'avenir des personnes concernées. Elles peuvent toutefois être fortement réduites lorsqu'un accès non discriminatoire à une éducation préprimaire de bonne qualité est garanti. Une attention particulière doit donc être accordée aux groupes vulnérables afin qu'ils puissent accéder à des services appropriés et efficaces, y compris des programmes éducatifs. ³⁰²

298 Ibid.

299 Comité des droits de l'enfant. 2005. *Observation générale n° 7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance* (doc. CRC/C/GC/7). (Observation générale n° 7 du Comité des droits de l'enfant), par. 28.

300 Observation générale n° 7 du Comité des droits de l'enfant, par. 30.

301 CADE, article 2 (1) ; Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, article 1 (a).

302 Observation générale n° 7 du Comité des droits de l'enfant, par. 12 et 24.

296 UNESCO et Institut de statistique de l'UNESCO, op. cit, par. 100.

297 Ibid.

En revanche, le droit à des soins durant la petite enfance est reconnu par le droit international. Selon l'article 18 (3) de la CRC, « les enfants dont les parents travaillent [ont] le droit de bénéficier des services et établissements de garde d'enfants pour lesquels ils remplissent les conditions requises ». Le Comité des droits de l'enfant reconnaît que les distinctions traditionnelles entre les services de « soins » et d'« éducation » ne jouent pas toujours en faveur de l'intérêt supérieur de l'enfant, et qu'une « approche multisectorielle, holistique et coordonnée de la petite enfance » est nécessaire.³⁰³ Il convient de remarquer ici que les pratiques des États en matière d'éducation de la petite enfance dépassent largement leurs obligations en vertu du DIDH. Cela montre bien qu'ils reconnaissent l'importance majeure de ce niveau d'éducation, et qu'ils sont tenus d'en assurer l'accès. Cette tendance est renforcée par l'engagement des États à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » (Cible 4.2). C'est d'autant plus le cas pour l'enseignement préprimaire des pays à revenu élevé où, selon l'OCDE, les enfants bénéficient presque tous d'au moins une année d'éducation de la petite enfance. C'est une preuve supplémentaire des progrès réalisés pour atteindre la Cible 4.2. L'OCDE souligne cependant que « de fortes inégalités [...] persistent » dans l'accès à l'éducation de la petite enfance des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés.³⁰⁴



Encadré 3.19 Informations complémentaires : Éducation et protection de la petite enfance

Page du site de l'UNESCO *Éducation et protection de la petite enfance*
<https://fr.unesco.org/themes/education-protection-petite-enfance>

3.5.b Enseignement primaire gratuit et obligatoire

L'enseignement primaire (ou élémentaire) est un enseignement :

*« généralement [conçu] pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques (c'est-à-dire l'alphabétisme et le calcul) et établir une base solide pour l'apprentissage et la compréhension des connaissances de base, le développement personnel et social et la préparation au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il vise un apprentissage avec un niveau de complexité de base et peu ou pas de spécialisation. »*³⁰⁵

Les enfants commencent habituellement leur enseignement primaire lorsqu'ils sont âgés de 5 à 7 ans et le terminent entre 10 et 12 ans, selon les caractéristiques du système éducatif national.

Le droit international est particulièrement strict en ce qui concerne l'enseignement primaire.³⁰⁶ L'ICESCR stipule que « [l]'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ».³⁰⁷ De même, en vertu de la CRC, les États doivent « [rendre] l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ».³⁰⁸ Le CESCR estime que « [l]a nature de cette exigence ne souffre d'aucune ambiguïté. Ce droit est formulé explicitement pour

305 UNESCO et Institut de statistique de l'UNESCO, op. cit, par. 120.

306 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, article 13 (2) (a) ; Convention relative aux droits de l'enfant, article 28 (1) (a) ; Convention relative aux droits des personnes handicapées, article 24 (2) (a) et (b) ; Convention relative au statut des réfugiés (telle qu'appliquée au titre du Protocole relatif au statut des réfugiés), article 22 (1) ; Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, article 4 (a) et (c) ; Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, article 11 (3) (a) ; Charte africaine de la jeunesse, article 13 (4) (a) ; Charte arabe des droits de l'homme, article 41 (2) ; Déclaration des droits de l'homme de l'ANASE, article 31 (2) ; Charte sociale européenne révisée, article 17 (2) ; Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, article 14 (2) ; Charte de l'Organisation des États américains, article 49 (a) ; Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels (Protocole de San Salvador), article 13 (3) (a).

307 ICESCR, article 13 (2).

308 CRC, article 28 (2).

303 Ibid., par. 30.

304 OCDE. 2018. *Regards sur l'éducation*, p.172.

bien indiquer que l'enseignement primaire ne doit être à la charge ni des enfants, ni des parents, ni des tuteurs ». ³⁰⁹

Cette affirmation très claire du caractère *gratuit* et *obligatoire* de l'enseignement primaire est ce qui justifie que les obligations légales des États ne soient pas les mêmes à cet égard que pour les autres niveaux et types d'éducation (voir la section 3.4.a.i). Les autres niveaux et types ne sont pas obligatoires et, si la gratuité est recommandée, les États sont autorisés à l'instaurer progressivement³¹⁰. À l'inverse, la gratuité doit être immédiate pour l'enseignement primaire. Cela témoigne de la primauté accordée à l'enseignement primaire dans le DIDH.

L'importance de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire est également rappelée par le fait que l'ICESCR consacre un article entier aux États parties n'étant pas en mesure de garantir un enseignement gratuit et obligatoire. Il s'agit de l'article 14 :

Tout État partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous.

Le CESC a émis des recommandations sur la formulation de plans d'action nationaux pour l'enseignement primaire gratuit et obligatoire dans son Observation générale n° 11. ³¹¹

3.5.c Enseignement secondaire généralisé et accessible

L'enseignement secondaire est composé de deux cycles. L'objectif du premier cycle (aussi appelé collège ou simplement école secondaire) est « d'établir la base d'un apprentissage tout au long de la vie et d'un développement humain que les systèmes éducatifs pourront enrichir par de nouvelles possibilités d'éducation ». ³¹² Ce cycle commence généralement pour les enfants âgés de 10 à 13 ans – 12 ans étant l'âge d'admission le plus fréquent – et se termine entre 14 et 16 ans. La limite entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire « coïncide avec le point de transition à partir duquel l'enseignement orienté vers les matières et privilégier dans les systèmes éducatifs ». ³¹³

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (appelé notamment lycée) est « généralement [conçu] pour compléter l'enseignement secondaire et préparer à l'enseignement supérieur, et/ou pour enseigner des compétences pertinentes pour exercer un emploi ». ³¹⁴ Les programmes du deuxième cycle offrent aux élèves « un enseignement plus varié, spécialisé et approfondi³¹⁵ » que les programmes de premier cycle. « Ils sont davantage différenciés et proposent un éventail plus large d'options et de filières. Les enseignants sont souvent hautement qualifiés dans les matières ou domaines de spécialisation qu'ils enseignent, surtout dans les dernières années d'études du niveau. » ³¹⁶ Le deuxième cycle commence généralement pour les enfants âgés de 14 à 16 ans et se termine vers 17-18 ans.

Le DIDH ne fait pas de distinction entre les deux cycles de l'enseignement secondaire, et les obligations des États ne changent pas d'un cycle

309 Observation générale n° 13 du CESC, par. 7.

310 Pour plus d'informations sur la mise en œuvre progressive, voir la section 4.2.a du chapitre 4.

311 Observation générale n° 11 du CESC.

312 UNESCO et Institut de statistique de l'UNESCO, op. cit, par. 139.

313 Ibid., par. 144.

314 Ibid., par. 162.

315 Ibid., par. 163.

316 Ibid.

à l'autre.³¹⁷ En vertu de l'ICESCR, « [l']enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ».³¹⁸

Le CESCR apporte des précisions sur les différents éléments de cette disposition dans son Observation générale n° 13. Le mot « généralisé » signifie que l'enseignement secondaire « n'est pas subordonné à la capacité ou à l'aptitude apparente de l'apprenant » et qu'il sera « dispensé sur l'ensemble du territoire de manière à pouvoir être accessible à tous de la même manière ».³¹⁹ Il doit être « accessible » à tous sans discrimination, y compris du point de vue physique et économique (pour plus d'informations sur l'accessibilité, voir la section 3.4). L'expression « par tous les moyens appropriés » appelle les États parties à adopter des démarches variées et novatrices pour assurer un enseignement secondaire dans des contextes sociaux et culturels différents ».³²⁰

Contrairement à l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire doit être progressivement gratuit. Cela signifie que les États doivent privilégier la gratuité de l'éducation primaire et doivent ensuite prendre des mesures concrètes³²¹ pour instaurer progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire pour tous. La disposition de la CRC relative à l'enseignement secondaire

diffère légèrement de celle de l'ICESCR, en ce qu'elle appelle les États parties à fournir en outre « une aide financière en cas de besoin ».³²²

En pratique, les États semblent s'engager en faveur d'un enseignement secondaire obligatoire et gratuit, allant ainsi au-delà de leurs obligations au regard du DIDH. En témoigne le fait qu'ils aient accepté d'agir, dans le cadre de l'Objectif de développement durable 4, pour que d'ici à 2030 « toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité ».

3.5.d Enseignement technique et professionnel généralisé et accessible

L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) incluent les apprentissages formels, non formels et informels portant sur « ceux des aspects du processus éducatif qui, en plus d'une instruction générale, impliquent l'étude des techniques et des sciences connexes, et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale ».³²³

L'EFTP relève à la fois du droit à l'éducation et du droit au travail.³²⁴ Ainsi, l'article 6 de l'ICESCR portant sur le droit au travail stipule :

Les mesures que chacun des États parties au présent Pacte prendra en vue d'assurer le plein exercice de ce droit doivent inclure l'orientation et la formation techniques et professionnelles, l'élaboration de programmes, de politiques et de techniques propres à assurer un développement économique, social et culturel constant et un plein emploi productif dans

317 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, article 13 (2) (b) ; Convention relative aux droits de l'enfant, article 28 (1) (b) ; Convention relative aux droits des personnes handicapées, article 24 (2) ; Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, article 4 (a) ; Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, article 11 (3) (b) ; Charte africaine de la jeunesse, article 13 (4) (b) ; Déclaration des droits de l'homme de l'ANASE, article 31 (2) ; Charte sociale européenne révisée, article 17 (2) ; Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels (Protocole de San Salvador), article 13 (3) (b).

318 ICESCR, article 13 (2) (b).

319 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 13.

320 Ibid.

321 Pour plus d'informations sur les obligations légales des États, voir la section 4.2.b.i du chapitre 4.

322 CRC, article 28 (1) (b).

323 Recommandation de l'UNESCO révisée concernant l'enseignement technique et professionnel (adoptée en novembre 2001) par. 2.

324 Recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement technique et professionnel (adoptée en novembre 2015) ; Observation générale n° 13 du CESCR, par. 15.

des conditions qui sauvegardent aux individus la jouissance des libertés politiques et économiques fondamentales.

Élément important de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie faisant partie intégrante de tous les niveaux d'éducation, l'EFTP peut être une alternative à l'enseignement secondaire ou une composante de celui-ci : « [l']enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ». ³²⁵

Selon l'Observation générale n° 13 du CESCR, le droit à l'EFTP : ³²⁶

- aide les étudiants à acquérir des connaissances et des compétences qui leur permettent de s'épanouir et de devenir autonomes et aptes à occuper un emploi, et contribue à la productivité de leur famille et de leur communauté, ainsi qu'au développement économique et social de l'État ;
- tient compte du contexte éducatif, culturel et social de la population considérée ; mais aussi des compétences, connaissances et qualifications requises dans les différents secteurs de l'économie, sans oublier la santé, la sécurité et le bien-être au travail ;
- prévoit le « recyclage » des adultes dont les connaissances et compétences sont devenues obsolètes suite à l'évolution des techniques, de la situation économique ou du marché de l'emploi, ou aux transformations sociales ou autres ;
- comprend des programmes qui donnent aux étudiants, en particulier ceux des pays en développement, la possibilité de recevoir un enseignement technique et professionnel dans d'autres États, dans la perspective du transfert et de l'adaptation de technologies ;

- propose, compte tenu des dispositions du Pacte relatives à la non-discrimination et à l'égalité, des programmes qui encouragent l'EFTP des femmes, des filles, des jeunes non scolarisés, des jeunes sans emploi, des enfants de travailleurs migrants, des réfugiés, des personnes handicapées et des membres d'autres groupes défavorisés.



Encadré 3.20 Informations complémentaires : EFTP

Page du site de l'UNESCO *Compétences pour le travail et la vie* <https://fr.unesco.org/themes/comp%C3%A9tences-travail-vie>

3.5.e Enseignement supérieur accessible en pleine égalité

L'enseignement supérieur englobe « tous les types d'enseignement (universitaire, professionnel, technique, artistique, pédagogique, à distance, etc.) dispensés par les universités, les instituts technologiques, les écoles de formation des enseignants, etc., normalement destinés aux étudiants ayant achevé un cycle secondaire, et dont l'objectif éducatif est l'acquisition d'un titre, d'un échelon, d'un certificat ou d'un diplôme d'enseignement supérieur ». ³²⁷



Encadré 3.21 Définition : Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est aussi parfois appelé enseignement tertiaire, même s'il y a une différence conceptuelle. L'enseignement supérieur englobe toutes les formes d'enseignement postsecondaire, y compris l'EFTP et l'enseignement tertiaire. L'UNESCO le définit de la manière suivante : « L'enseignement supérieur complète l'enseignement secondaire et offre des activités d'apprentissage dans des matières spécialisées. Il vise un apprentissage avec un niveau élevé de complexité et de spécialisation.

³²⁵ ICESCR, article 13 (2) (b).

³²⁶ Observation générale n° 13 du CESCR, par. 16.

³²⁷ Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle (adoptée le 9 octobre 1998) par. 2.

L'enseignement supérieur comprend ce que l'on qualifie habituellement d'enseignement académique mais il comprend également l'enseignement professionnel avancé. »³²⁸ Ainsi, « enseignement supérieur » est un terme générique qui englobe toutes les formes d'enseignement postsecondaire, y compris l'EFTP et l'enseignement tertiaire. Toutefois, dans la mesure où l'EFTP couvre tous les niveaux d'éducation, il n'est pas exclusivement tertiaire. Par conséquent, le terme « enseignement tertiaire » n'est généralement pas utilisé dans les traités internationaux relatifs aux droits humains, qui préfèrent parler d'enseignement et de formation techniques et professionnels ou d'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur étant généralement réservé aux élèves ayant achevé les programmes d'enseignement secondaire, la majorité des personnes concernées sont des adultes. Les programmes d'enseignement supérieur sont souvent spécialisés et visent à préparer les élèves à exercer un métier. Ils comprennent des cycles courts mais aussi des licences, des masters ou des doctorats, et sont généralement dispensés dans des établissements tels que les universités.

L'ICESCR dispose que l'enseignement supérieur « doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ».³²⁹ Dans son Observation générale n° 13, le CESCR indique que « les "capacités" [doivent] être appréciées eu égard à l'ensemble des connaissances et de l'expérience des intéressés ».³³⁰

Cette précision relative aux capacités tient compte du fait que l'enseignement supérieur n'est pas nécessairement la voie choisie par toute personne désireuse de poursuivre des études postsecondaires, si toutefois elle le souhaite. Chaque personne doit être libre d'opter pour l'enseignement supérieur

ou bien pour une autre forme d'éducation – enseignement technique, apprentissage, formation professionnelle – ou encore d'entrer sur le marché de l'emploi, en fonction de ses objectifs et de ses ambitions.



Encadré 3.22 Informations complémentaires : Enseignement supérieur

Page du site de l'UNESCO *Enseignement supérieur*
<https://fr.unesco.org/themes/enseignement-superieur>

3.5.f Éducation de base

Partout dans le monde, de très nombreuses personnes se sont vues – et se voient encore – refuser le droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire

L'enseignement primaire gratuit et obligatoire est considéré comme une obligation fondamentale minimale en vertu du droit à l'éducation. Dans les faits, l'enseignement primaire est privilégié en raison de son importance pour les individus. L'obligation d'assurer un enseignement primaire va au-delà de sa dispense aux enfants en âge d'aller à l'école primaire. Le droit international oblige les États à assurer également l'éducation de tous ceux qui n'ont pas pu suivre tout ou partie de l'enseignement primaire.

La CADE³³¹ de l'UNESCO engage les États parties à « [e]ncourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études ».

L'ICESCR va encore plus loin : « [l']éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas

328 UNESCO et Institut de statistique de l'UNESCO, op. cit, par. 200.

329 ICESCR, article 13 (2) (c).

330 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 19.

331 CADE, article 4 (c).

reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ».³³²

L'éducation de base (aussi appelée éducation de la deuxième chance) remplace alors l'enseignement primaire. Toutefois, le droit à l'éducation de base a une portée beaucoup plus large. Le CESCR l'interprète de la manière suivante :

*Il est à souligner que la jouissance du droit à l'éducation de base n'est soumise à aucune condition d'âge ou de sexe : elle vaut pour les enfants, les adolescents et les adultes, y compris les personnes âgées. Dans ce sens, l'éducation de base fait partie intégrante de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. L'éducation de base étant un droit qui s'applique à tous les groupes d'âge, les programmes et les systèmes éducatifs correspondants doivent être conçus de manière à convenir aux apprenants de tous âges*³³³.

Ce dernier point est crucial. Comme pour le droit à l'éducation général, les critères de mise à disposition, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité s'appliquent également à l'éducation de base.³³⁴

Cela signifie que les méthodes et les pratiques traditionnelles d'enseignement (pédagogies) utilisées auprès des enfants doivent pouvoir être remplacées par des méthodes et des pratiques plus appropriées pour les apprenants adultes et tenant compte des connaissances et de l'expérience qu'ils ont accumulées au fil de leur vie.

L'éducation de base et l'enseignement primaire visent tous deux à satisfaire « les besoins éducatifs fondamentaux ». Toutefois, il convient de bien les distinguer. L'enseignement primaire est dispensé à des enfants d'âge scolaire, le plus souvent dans des cadres formels. A contrario, l'éducation de base n'est soumise à aucune condition d'âge et doit donc être adapté à chaque destinataire. En outre, elle se fait généralement en dehors du système scolaire, par exemple dans le cadre de programmes éducatifs

non formels. Il faut souligner ici que l'éducation de base, comme moyen de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux, n'est pas uniquement réservée à ceux qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme et s'adresse aussi à ceux dont les besoins éducatifs fondamentaux n'ont pas été satisfaits.³³⁵

Le terme « éducation de base » est quelque peu tombé en désuétude ces dernières années, il a été remplacé par le terme « éducation fondamentale ». Le CESCR note que d'une façon générale, l'éducation de base correspond à l'éducation fondamentale exposée dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Déclaration de Jomtien, 1990).³³⁶

3.5.g Éducation et apprentissage des adultes, apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage et l'éducation des adultes sont des composantes centrales de l'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation des adultes :

*[englobe] toutes les formes d'enseignement et d'apprentissage qui visent à faire en sorte que tous les adultes participent à la société et au monde du travail. [Elle désigne] l'ensemble des processus d'apprentissage – formel, non formel et informel – par lesquels ceux qui sont considérés comme adultes par la société dans laquelle ils vivent développent et enrichissent leur aptitude à vivre et à travailler, tant dans leur propre intérêt que dans celui de leurs communautés, organisations et sociétés.*³³⁷

L'éducation des adultes couvre un grand nombre des types d'éducation décrits plus haut : l'éducation de base, l'éducation fondamentale, les programmes d'alphabétisation pour adultes, l'enseignement

332 ICESCR, article 13 (2) (d).

333 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 24.

334 Ibid., par. 21.

335 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 23.

336 Ibid., par. 22.

337 Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (adoptée en novembre 2015) par. 1.

et la formation techniques et professionnels et l'enseignement supérieur.

L'éducation des adultes est aussi un élément important de l'apprentissage tout au long de la vie.³³⁸ Même si au sens strict l'apprentissage tout au long de la vie ne s'inscrit pas dans le droit à l'éducation, c'est un concept qui illustre la continuité du processus d'apprentissage. Il rejoint en cela le droit à l'éducation car il commence à la naissance et se poursuit jusqu'à l'âge adulte.

Voici la définition établie par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie :

Par définition, l'apprentissage tout au long de la vie repose sur l'intégration de l'apprentissage et de la vie, et englobe les activités d'apprentissage des personnes de tous âges (enfants, jeunes, adultes et personnes âgées, filles et garçons, femmes et hommes) dans toutes les sphères de la vie (famille, école, communauté, lieu de travail, etc.) et selon diverses modalités (formelles, non formelles et informelles) qui, ensemble, répondent à un large éventail de besoins et de demandes d'apprentissage.³³⁹

3.6 Éducation de qualité

« La qualité est au cœur de l'éducation. »

– Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2005

Le droit à l'éducation ne couvre pas seulement le droit d'accès à l'éducation mais aussi le droit à une *éducation de qualité*. Ces deux aspects doivent être compris comme complémentaires et interdépendants. Les titulaires du droit à l'éducation doivent bénéficier d'une éducation de qualité – il n'y a pas grand intérêt à accéder à une éducation

médiocre. Cela étant dit, si l'accès à l'éducation est généralement bien défini dans le droit international des droits humains (DIDH), la notion d'éducation de qualité est un peu moins claire. Comme le remarque l'UNESCO, « [l'éducation de qualité] est un concept dynamique qui évolue avec le temps et les changements qui interviennent dans le contexte social, économique et environnemental ». ³⁴⁰ Il peut donc avoir des définitions différentes selon les contextes, les époques et les personnes concernées. Il est normal que cette notion d'éducation de qualité soit en partie subjective. Il serait impossible d'imposer aux États des normes universelles de qualité. Malheureusement, cela signifie donc que le contenu normatif du droit à une éducation de qualité est quelque peu vague. Il ne faut pas pour autant supposer que le droit à une éducation de qualité n'a pas de contenu normatif identifiable. Au contraire, le droit international des droits humains (DIDH) décrit clairement les éléments *objectifs* et universellement applicables du droit à une éducation de qualité, en laissant le reste à l'appréciation des États.

La notion d'éducation de qualité fait son apparition dans le DIDH en 1960, avec l'adoption de la CADE par l'UNESCO. Aux fins de cette Convention, l'éducation désigne « les divers types et les différents degrés de l'enseignement et recouvre l'accès à l'enseignement, son niveau et sa qualité, de même que les conditions dans lesquelles il est dispensé ». ³⁴¹ La CADE interdit par ailleurs la discrimination en matière de qualité de l'éducation dans les systèmes éducatifs non mixtes ³⁴² et fixe ensuite les obligations des États pour garantir « l'égalité de chance et de

340 UNESCO. 2005. *Contribuer à un avenir plus viable : éducation de qualité, compétences nécessaires dans la vie courante et éducation du développement durable*.

341 CADE, article 1 (2).

342 CADE, article 2 (a) : « La création ou le maintien de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparé pour les élèves des deux sexes, lorsque ces systèmes ou établissements présentent des facilités d'accès à l'enseignement équivalentes, disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité, et permettent de suivre les mêmes programmes d'études ou des programmes d'études équivalents ».

338 Pour plus d'informations, voir par exemple Singh, K. 2016. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : L'apprentissage tout au long de la vie* (doc. A/71/358).

339 Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. 2014. *Note technique du Secteur de l'éducation sur l'apprentissage tout au long de la vie*, p. 2.

traitement » dans l'ensemble du système éducatif public. Les États parties s'engagent notamment à « [a]ssurer dans tous les établissements publics de même degré un enseignement de même niveau et des conditions équivalentes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé ». ³⁴³ Les traités internationaux et régionaux relatifs aux droits humains qui ont suivi, en particulier l'ICESCR et la CRC, réaffirment qu'il est du devoir légal des États de garantir la non-discrimination et l'égalité *dans tous les aspects* du droit à l'éducation. ³⁴⁴

Le DIDH identifie d'autres éléments de l'éducation de qualité, bien résumés par le Comité des droits de l'enfant dans la déclaration suivante : « Chaque enfant a le droit de recevoir une éducation de bonne qualité, ce qui nécessite une concentration de l'attention sur la qualité du milieu d'apprentissage, de l'enseignement et des processus et matériaux ainsi que des résultats de l'enseignement. » ³⁴⁵

Dans le DIDH le contenu normatif le plus évident en matière d'éducation de qualité est sans doute celui qui renvoie aux buts de l'éducation, décrits dans la section 3.2. Ayant une influence directe sur le contenu des enseignements, ces buts doivent être pris en compte par les États dans l'ensemble du système éducatif. Comme le signale le Comité des droits de l'enfant, les buts de l'éducation soulignent « le droit individuel de chaque enfant à une qualité donnée d'éducation ». ³⁴⁶

Les enseignants jouent un rôle majeur pour la jouissance de ce droit à une éducation de qualité, fortement influencé par la manière et les conditions dans lesquelles les enseignements sont dispensés.

Le contenu normatif de l'éducation de qualité découle également d'autres droits humains connexes, tels que le droit d'accès à l'eau et à l'assainissement et le droit à une vie sans violence.

Ces droits s'appliquent aussi dans les écoles. Cela signifie que les établissements doivent disposer de systèmes d'assainissement adéquats et que les enseignements doivent être dispensés dans un environnement sûr et non violent.

D'autres dispositions du DIDH évoquent l'éducation de qualité, mais de manière implicite. Par exemple, selon l'interprétation du CESCR, le droit à l'éducation doit être « acceptable », autrement dit :

la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple, pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) pour les étudiants et, selon que de besoin, les parents - sous réserve des objectifs auxquels doit viser l'éducation, tels qu'ils sont énumérés au paragraphe 1 de l'article 13, et des normes minimales en matière d'éducation qui peuvent être approuvées par l'État ³⁴⁷

Par ailleurs, outre leurs responsabilités légales en faveur du droit à l'éducation de qualité, les États ont pris des engagements politiques en la matière dans le cadre de l'ODD 4-Éducation 2030. ³⁴⁸



Encadré 3.23 Informations complémentaires : Le droit à une éducation de qualité dans le droit international des droits humains

L'éducation de qualité est également reconnue comme un droit humain par la Convention relative aux droits des personnes handicapées, en vertu de laquelle les États doivent veiller à ce que « [l]es personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ». ³⁴⁹

Les instruments régionaux relatifs aux droits humains réaffirment également le droit à une éducation de

343 CADE, article 4 (b).

344 Pour plus d'informations sur les obligations légales des États en matière de non-discrimination et d'égalité, voir la section 4.2.b.ii du chapitre 4.

345 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 22.

346 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 9.

347 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 6.

348 Pour plus d'informations sur le sujet, voir le chapitre 5.

349 CRPD, article 24 (2) (b).

qualité. La Charte africaine de la jeunesse (2006) stipule que « [t]ous les jeunes ont le droit à une éducation de bonne qualité³⁵⁰ » et appelle entre autres les États à « [m]obiliser les ressources pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé et s'assurer qu'il répond bien aux besoins de la société contemporaine et favorise la pensée critique plutôt qu'un bourrage d'esprit ». ³⁵¹ Selon la Charte démocratique interaméricaine (2001), « il est essentiel qu'un enseignement de qualité soit accessible à tous ». ³⁵² En Europe, le Conseil de l'Europe a consacré une recommandation à l'éducation de qualité. ³⁵³

3.6.a Enseignants et processus d'apprentissage

L'éducation, ce n'est pas seulement ce qui est enseigné, mais aussi comment et par qui. Le droit à une éducation de qualité ne peut pas être exercé sans des enseignants dûment formés et qualifiés pour dispenser efficacement des enseignements de qualité. Le CESCR souligne que les États parties ont l'obligation de garantir la mise à disposition de l'éducation en veillant entre autres à ce que des enseignants formés, percevant un salaire compétitif à l'échelle nationale et disposant du matériel pédagogique adéquat, soient en nombre suffisant. ³⁵⁴

Les enseignants, à tous les niveaux, sont les premiers acteurs de la dispense des programmes scolaires, et c'est surtout grâce à eux que les buts de l'éducation peuvent être atteints (voir la section 3.2). Ils jouent donc un rôle crucial dans le processus éducatif. Comme l'explique le Comité des droits de l'enfant :

les efforts visant à encourager l'exercice d'autres droits ne doivent pas être entravés mais doivent

être encouragés grâce aux valeurs inculquées dans le cadre du processus d'éducation. Il s'agit à cet égard non seulement du contenu des programmes scolaires, mais également des processus d'éducation, des méthodes pédagogiques et du milieu dans lequel l'éducation est dispensée. ³⁵⁵

Le Comité des droits de l'enfant ajoute qu'il est important « que les méthodes d'enseignement appliquées dans les établissements scolaires soient fidèles à l'esprit de la Convention relative aux droits de l'enfant et à la conception de l'éducation qui y est énoncée ainsi qu'aux buts de l'éducation cités au paragraphe 1 de l'article 29³⁵⁶ » et que « les méthodes d'enseignement doivent être adaptées aux différents besoins de chaque catégorie d'enfants ». ³⁵⁷

Pour mettre en œuvre une éducation de qualité, les enseignants doivent être dûment qualifiés et formés. La CADE est le premier traité qui mentionne la formation des enseignants. Elle oblige les États à « assurer sans discrimination la préparation à la profession enseignante ». ³⁵⁸

La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant ³⁵⁹ (Recommandation de 1966) et la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur ³⁶⁰ (Recommandation de 1997) établissent des normes internationales pour leur formation initiale et continue. Elles constituent par ailleurs le cadre normatif le plus complet sur les droits et les devoirs des enseignants à tous les niveaux du système éducatif.

Un enseignant qualifié est un enseignant ayant reçu une qualification académique, tandis

350 Charte africaine de la jeunesse (adoptée le 2 juillet 2006, entrée en vigueur le 8 août 2009) article 13 (1). Ibid., article 13 (3) (i).

351 Ibid., article 13 (3) (i).

352 Charte démocratique interaméricaine.

353 Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité (adoptée par le Comité des Ministres le 12 décembre 2012, lors de la 1158^e réunion des Délégués des Ministres).

354 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 6 (a).

355 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 8.

356 Ibid., par. 18.

357 Ibid., par. 9.

358 Convention de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, article 4 (d)

359 Recommandation OIT/UNESCO de concernant la condition du personnel enseignant (adoptée le 5 octobre 1966).

360 Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (adoptée le 11 novembre 1997).

qu'un enseignant formé est un enseignant qui a satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant, attestant notamment de l'acquisition de connaissances pédagogiques, de connaissances professionnelles et de connaissances portant sur les contenus.³⁶¹ Les études ont montré que ces facteurs, de même que l'expérience des enseignants, avaient un impact sur les résultats d'apprentissage des élèves.³⁶²

La formation des enseignants doit inclure des éléments relatifs à la non-discrimination et aux droits humains. Comme l'explique le Comité des droits de l'enfant :

Les valeurs pertinentes ne peuvent être intégrées efficacement dans les programmes d'enseignement et être ainsi adaptées à ces programmes que si les personnes qui doivent les transmettre, les promouvoir et les enseigner et, dans la mesure du possible, les illustrer, sont elles-mêmes convaincues de leur importance. Ainsi, il est essentiel de mettre en place, à l'intention des enseignants, des gestionnaires de l'éducation et d'autres responsables de l'éducation des enfants, des plans de formation avant l'emploi et en cours d'emploi, permettant de promouvoir les principes énoncés au paragraphe 1 de l'article 29.³⁶³

En outre, si l'on considère l'éducation comme un bien public, cela suppose que la formation des enseignants doit être accessible et abordable.

Si les États ont tendance à se concentrer sur la qualification et la formation initiale, la formation continue est tout aussi importante car elle permet aux enseignants de rester au fait des dernières évolutions dans leurs matières et leurs domaines de compétence et de découvrir les dernières tendances du monde de l'éducation. Les autorités nationales et locales de l'éducation devraient faire de la formation continue des enseignants une priorité en organisant

des sessions de formation et en accordant aux enseignants des congés payés.

Il faut fournir aux enseignants un statut et des conditions de travail qui leur permettent d'exercer leur métier dans le respect des normes de qualité. Il est difficile pour des enseignants sous-payés, surchargés et travaillant dans des conditions précaires d'assurer un enseignement de qualité, même si un grand nombre d'entre eux y parviennent. L'article 13 (2) (e) de l'ICESCR appelle les États parties à reconnaître qu'en vue d'assurer le plein exercice du droit à l'éducation « il faut améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant ».³⁶⁴ Le CESCR apporte des précisions sur ce point dans son Observation générale n° 13, ajoutant que les conditions de travail des enseignants se détériorent au point de faire obstacle à l'exercice du droit à l'éducation. Le Comité note par ailleurs la corrélation qui existe entre le droit à une éducation de qualité et les droits des enseignants :

- les États s'engagent à garantir que les enseignants ne sont victimes d'aucune discrimination (article 2 (2)).
- les enseignants et les enseignantes bénéficient des mêmes droits économiques, sociaux et culturels (article 3).
- les enseignants ont le droit d'exercer leur métier (article 6).
- ils ont le droit de jouir de conditions de travail favorables (article 7).
- Ils ont le droit de former des syndicats et de s'y affilier (article 8).



Le saviez-vous ?

Pour atteindre les objectifs de l'agenda Éducation 2030 – enseignement primaire et secondaire universel – la communauté internationale doit recruter près de 69 millions de nouveaux enseignants : 24,4 millions dans le

³⁶¹ ISU. *Glossaire*.

³⁶² UNESCO. 2018. *Journée mondiale des enseignants 2018, Note conceptuelle*, p. 2.

³⁶³ Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 18.

³⁶⁴ ICESCR, article 13 (2) (e).

primaire et 44,4 millions dans le secondaire.³⁶⁵ La pénurie des enseignants se fait d'autant plus sentir auprès des populations vulnérables : filles, enfants handicapés, enfants réfugiés et migrants ou enfants défavorisés vivant dans des zones rurales ou isolées.

Malgré la reconnaissance généralisée de l'importance des enseignants pour la réussite des générations futures, l'enseignement est bien trop souvent peu valorisé et de nombreux pays peinent à recruter et à retenir les enseignants. Il y a plusieurs raisons à cela : dans de nombreux pays les salaires des enseignants ne sont pas comparables à ceux auxquels peuvent prétendre des personnes ayant un parcours similaire et le même niveau de qualification ; les charges de travail augmentent ; les conditions se détériorent ; et les contrats sont de plus en plus précaires.³⁶⁶ La Recommandation de 1966 incite les États parties à assurer aux enseignants une condition à la mesure de leur rôle et accorde une importance particulière à la rémunération des enseignants, car « la situation reconnue aux enseignants dans la société ou le degré de considération qui s'attache à leur fonction dépendent dans une large mesure, comme d'ailleurs pour beaucoup d'autres professions comparables, de la situation économique qui leur est faite ».³⁶⁷

Enfin, le Cadre d'action Éducation 2030 réaffirme le rôle essentiel des enseignants pour l'exercice du droit à l'éducation : « Les enseignants et les éducateurs ayant une importance fondamentale pour garantir la qualité de l'éducation, ils devraient avoir les moyens d'agir, être recrutés et rémunérés de manière adéquate, être motivés, jouir d'une formation professionnelle satisfaisante, et être soutenus au sein de systèmes gérés de manière

efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes. »³⁶⁸



Encadré 3.24 Informations complémentaires : Recommandations pour surmonter les difficultés en rapport avec les enseignants

- Atténuer la pénurie des enseignants en appliquant des politiques éducatives attractives, en améliorant leur statut et leur condition de travail et en les incitant à continuer d'exercer leur métier, notamment grâce à des approches innovantes.
- Définir des normes et des critères de référence pour la qualification des enseignants.
- Former les enseignants pour qu'ils dispensent des enseignements inclusifs et de qualité dans des contextes formels et non formels ; et renforcer leur formation initiale et continue.
- Échanger et négocier avec les organisations représentatives des enseignants pour permettre l'élaboration et la mise en œuvre de politiques efficaces.



Encadré 3.25 Lectures complémentaires : Enseignants

OIT 2016. *Recommandation conjointe OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1996) & Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997) – Édition révisée.*

Stromquist, N. P. 2018. *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession* (Education International Research)

UNESCO. 2015. *Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (8th Consultation). The Right to Education and the Teaching Profession: Overview of the Measures Supporting the Rights, Status*

365 ISU. 2016. Bulletin d'information n° 39 : *Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda Éducation 2030*, p. 1.

366 UNESCO. 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements*. Paris, UNESCO, chapitre 4.

367 Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (adoptée le 5 octobre 1966) par. 114.

368 Cadre d'action – Éducation 2030, par. 70.

and Working Conditions of the Teaching Profession reported on by Member States

Page du site de l'UNESCO *Enseignants*
<https://fr.unesco.org/themes/enseignants/>

3.6.b Contenu des enseignements

Le DIDH stipule que le contenu des enseignements doit être fondé sur les droits. Par conséquent, il doit être axé sur les individus, non discriminatoire et conforme aux buts de l'éducation (voir la section 3.2). Ce contenu doit faciliter l'apprentissage de connaissances et de compétences, et encourager à la fois le développement cognitif et « le développement créatif et affectif des apprenants et [...] les aider à acquérir les valeurs et attitudes permettant une citoyenneté responsable ».³⁶⁹

Le contenu des enseignements est généralement défini dans les programmes, qui précisent habituellement ce que les enseignants doivent transmettre, ce que les élèves doivent apprendre et la manière dont les résultats sont évalués. Des programmes sont généralement établis pour chaque niveau et pour chaque matière.

Le DIDH contient des dispositions sur les trois aspects que les programmes devraient inclure. Par définition, l'objectif premier de l'éducation est « le plein épanouissement de la personnalité humaine », ainsi que « le développement [des] dons et [des] aptitudes mentales et physiques ».³⁷⁰ Citons parmi les autres objectifs un sens profond de l'identité et de l'appartenance ; la socialisation et l'interaction avec autrui et avec le milieu ; et l'acquisition de la notion de respect des droits humains (voir la section 3.6.b.i). Cela signifie que le contenu des enseignements, et donc des programmes, doit refléter ces objectifs.

Le Comité des droits de l'enfant précise par ailleurs que les buts de l'éducation sont « de

développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi ».³⁷¹ Pour que les objectifs soient atteints, les programmes doivent favoriser une approche souple et individualisée, car « chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ».³⁷² Les programmes doivent donc également être adaptés « au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant ainsi qu'à ses besoins présents et futurs et doivent être conçus en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant³⁷³ ». Cela suppose également d'adopter les méthodes d'enseignement appropriées en fonction des besoins spécifiques de chaque enfant.

Les programmes doivent permettre aux élèves d'acquérir des connaissances académiques essentielles (dans les différentes matières), ainsi que des compétences fondamentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul. La capacité à lire, écrire et compter est cruciale pour l'exercice du droit à l'éducation, car elle forme la base nécessaire à l'acquisition des autres compétences et donc à la poursuite de l'instruction. C'est également un facteur fondamental pour obtenir un emploi décent et rémunérateur et pour évoluer dans des sociétés où les connaissances et les informations occupent une place centrale. L'alphabétisme est la condition sine qua non à l'exercice du droit à l'éducation et des autres droits humains.

Cela étant, l'éducation ne doit pas seulement porter sur les connaissances académiques et les compétences fondamentales mais aussi transmettre « les compétences essentielles », pour « qu'aucun enfant n'achève sa scolarité sans avoir acquis les moyens de faire face aux défis auxquels il sera confronté au cours de sa vie ».³⁷⁴ Les compétences essentielles à la vie sont « la capacité de prendre des

369 Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2015.
Éducation pour tous : l'exigence de qualité, avant-propos.

370 CRC, article 29 (1) ; ICESCR, article 13 (1).

371 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 2.

372 Ibid., par. 9.

373 Ibid.

374 Ibid.

décisions rationnelles, de résoudre les conflits de façon non violente et de suivre un mode de vie sain, d'établir des liens sociaux appropriés, de faire preuve du sens des responsabilités, d'une pensée critique, de créativité et d'autres aptitudes donnant aux enfants les outils leur permettant de réaliser leurs choix dans la vie ».³⁷⁵



Le saviez-vous ?

« Dans le monde, 200 millions de jeunes quittent l'école sans avoir acquis les compétences nécessaires pour réussir et près de 775 millions d'adultes, parmi lesquels 64 % sont des femmes, ne disposent toujours pas des compétences les plus élémentaires en lecture et en écriture ».³⁷⁶

Niveau d'éducation

Les États doivent également veiller à ce que le contenu des enseignements soit adapté au niveau et aux caractéristiques des apprenants, ainsi qu'au contexte d'apprentissage. Ainsi, dans l'enseignement primaire et secondaire, l'éducation doit être « axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante ». « L'éducation doit être dispensée dans le respect de la dignité inhérente de l'enfant et doit permettre à l'enfant d'exprimer ses opinions librement [...] et de participer à la vie scolaire. »³⁷⁷

Dans le secondaire, l'enseignement est : « destiné à compléter l'éducation de base et à affermir la base d'une éducation permanente et de l'épanouissement de la personnalité ».³⁷⁸ Il doit aussi préparer les étudiants à l'enseignement professionnel et supérieur.

Dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels, le contenu doit aider les étudiants « à acquérir des connaissances et des compétences

qui leur permettent de s'épanouir et de devenir autonomes et aptes à occuper un emploi, et contribue à la productivité de leur famille et de leur communauté, y compris le développement économique et social de l'État partie³⁷⁹ », tout en tenant compte du « contexte éducatif, culturel et social de la population considérée ; mais aussi des compétences, connaissances et qualifications requises dans les différents secteurs de l'économie, sans oublier la santé, la sécurité et le bien-être au travail ».³⁸⁰

L'enseignement supérieur « doit être dispensé dans le cadre de programmes souples et de systèmes variés, comme par exemple l'enseignement à distance ».³⁸¹

Obligations légales des États

Au sujet des obligations légales des États visant à garantir que le contenu des enseignements est fondé sur les droits, le Comité des droits de l'enfant souligne qu'il convient que les buts de l'éducation soient inscrits dans les législations et les politiques nationales³⁸². Par ailleurs, les programmes doivent être adaptés pour tenir compte de ses buts, notamment au moyen d'une révision des manuels, des matériaux et des politiques scolaires le cas échéant.³⁸³

Normes minimales en matière d'éducation

Les États doivent veiller à ce que les programmes, à tous les niveaux et dans tous les types d'éducation, soient orientés en vue d'atteindre les différents buts de l'éducation, en prescrivant ou en approuvant des normes minimales en la matière.³⁸⁴ Fondamentalement il s'agit des normes que les écoles publiques et privées doivent respecter pour maintenir la qualité au moins au niveau fixé par le

375 Ibid.

376 UNESCO. 2013. *La Crise mondiale de l'apprentissage*, p. 2.

377 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 2 et 8.

378 Observation générale n° 13 du CESCR.

379 Ibid., par. 16.

380 Ibid.

381 Ibid., par. 18.

382 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 17.

383 Ibid., par. 18.

384 ICESCR, article 13 (3).

droit international. Les États peuvent et devraient établir des normes allant au-delà des dispositions du droit international et adaptées au contexte national. Ils sont également tenus de mettre en place et de maintenir un système transparent et efficace pour s'assurer que l'éducation est effectivement axée sur les buts énoncés (voir la section 3.2) et contrôler le respect des autres normes de qualité qu'ils pourraient adopter.³⁸⁵

Évaluation des apprentissages

Dans le cadre de leur obligation de suivi de la qualité de l'éducation, instaurée par les normes minimales en la matière, les États doivent évaluer les apprentissages des élèves. Ces évaluations peuvent être faites sous forme de test ou par les enseignants eux-mêmes. Leur objectif premier est d'identifier les besoins de chaque élève et de repérer les domaines dans lesquels un soutien pourrait être utile. Les évaluations peuvent également servir à mesurer la performance des établissements et des enseignants, et déterminer si des interventions sont nécessaires. En somme, elles peuvent permettre d'estimer la qualité du système éducatif dans son ensemble et de savoir si le gouvernement atteint les objectifs fixés dans sa législation et ses politiques.



Encadré 3.26 Lectures complémentaires : Évaluation des apprentissages

RTE. 2013. *Learning Outcomes Assessments: A Human Rights Perspective*.

UNESCO. 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements*, chapitre 4.

Matériel pédagogique

Les États doivent veiller à ce que le matériel pédagogique, et notamment les manuels, soit

conforme aux programmes. Il est par ailleurs très important qu'il ne véhicule aucune conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme.³⁸⁶

Groupes marginalisés

En plus d'une certaine souplesse aux différents niveaux, le contenu des enseignements doit être caractérisé par son adaptabilité à différents groupes, en fonction de leurs besoins éducatifs respectifs. Par exemple les enseignements dispensés doivent être adaptés aux enfants handicapés. Pour plus d'informations sur l'accessibilité de l'éducation aux personnes handicapées, voir les sections 3.3.c.ii et 3.4.b.

Éducation adaptée au contexte culturel

Une attention particulière doit être accordée à l'éducation des peuples autochtones et des minorités. Le CESCRC appelle les États à prendre « des mesures concrètes pour faire en sorte que l'éducation convienne du point de vue culturel aux minorités et aux peuples autochtones ». ³⁸⁷ Cela suppose notamment de veiller à son adaptation au contexte culturel. Certains États ont opté pour une politique d'assimilation : les enseignements se font uniquement dans la langue majoritaire ou dominante et n'abordent pas la culture, l'histoire, les traditions et les langues des minorités. De telles politiques risquent « d'effacer » la culture et l'identité des minorités ou des peuples autochtones, ce qui peut contribuer à renforcer et à perpétuer les sentiments d'exclusion, de dépossession et de perte d'identité. Elles ont aussi un effet délétère sur les résultats des élèves issus des minorités ou des peuples autochtones, notamment dans le cadre de tests standardisés qui présupposent souvent que les élèves appartiennent à une culture donnée et maîtrisent la langue dominante.

Par exemple, historiquement l'éducation a été utilisée comme un moyen d'assimiler les peuples

³⁸⁵ Observation générale n° 13 du CESCRC, par. 49.

³⁸⁶ CEDAW, article 10.

³⁸⁷ Observation générale n° 13 du CESCRC, par. 50.

autochtones, les puissances colonisatrices mettant en avant la culture de la société dominante tout en interdisant aux autochtones de parler leur langue maternelle et de pratiquer leur culture traditionnelle. Cela a aggravé les effets de la colonisation, puisqu'il ne s'agissait plus uniquement de s'emparer des terres des peuples autochtones mais aussi de les déposséder de leur langue et de leur culture.



Encadré 3.27 Lectures complémentaires : Peuples autochtones

UNESCO. 2018. *Politique de l'UNESCO sur l'engagement auprès des peuples autochtones*

Page du site de l'UNESCO *Éducation pour les peuples autochtones* <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education/peuples-autochtones>

Langue d'enseignement

Les minorités et les peuples autochtones parlent souvent des langues qui ne sont pas majoritaires ou officielles. Par conséquent, lorsque des élèves de ces groupes reçoivent des enseignements dans une langue qui n'est pas la leur, les études montrent qu'ils sont désavantagés et que leur développement éducatif en pâtit.³⁸⁸

On sait aussi qu'ils peuvent être dissuadés de s'inscrire dans les écoles et qu'ils ont plus de risques d'abandonner leurs études car la langue minoritaire n'est pas utilisée pour dispenser les enseignements. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que l'analphabétisme soit plus fréquent dans les minorités et les communautés autochtones que dans le reste de la population.

Le droit d'apprendre sa langue maternelle (soit en tant que matière soit parce que c'est la langue d'enseignement) ne concerne pas seulement les individus. Il peut avoir des répercussions sur des

groupes entiers. La langue est le premier vecteur par lequel les coutumes, les valeurs, la culture et la langue elle-même sont transmises d'une génération à l'autre.

Il faut souligner que la promotion de l'enseignement en langue maternelle ne signifie pas qu'il faut priver les élèves issus des minorités ou des communautés autochtones de la possibilité d'apprendre et de maîtriser la langue dominante. Au contraire, il est souhaitable que ces élèves deviennent multilingues. Ils pourront ainsi tirer pleinement profit de l'éducation générale et bénéficier d'un accès plus facile au monde du travail, tout en préservant leur patrimoine linguistique.

3.6.b.i Éducation aux droits humains

L'éducation aux droits humains (EDH) peut être vue comme un élément du droit à l'éducation mais aussi comme un droit en soi. C'est l'un des buts de l'éducation (voir la section 3.2) et on retrouve cette notion entre autres dans la DUDH, la CADE, l'ICESCR et la CRC. En vertu du droit international des droits humains, les États sont donc tenus de faire en sorte que l'éducation renforce le respect des droits humains et des libertés fondamentales.

Par exemple, selon l'ICESCR :

*l'éducation doit [renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et] mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix*³⁸⁹.

La CRC souligne également que « l'éducation de l'enfant doit viser à [...] inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ».³⁹⁰

388 À ce sujet, voir par exemple Magga et al. (n.d.) *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages*.

389 ICESCR, article 13 (1).

390 CRC, article 29 (1).

L'article premier de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (DEFDH, 2011)³⁹¹ stipule que « [C]hacon a le droit de détenir, de rechercher et de recevoir des informations sur l'ensemble des droits humains et des libertés fondamentales ». L'éducation aux droits humains est définie dans la même déclaration comme :

*l'ensemble des activités d'éducation, de formation, d'information, de sensibilisation et d'apprentissage visant à promouvoir le respect universel et effectif de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales et à contribuer ainsi, entre autres, à prévenir les atteintes aux droits de l'homme en permettant aux personnes de développer leurs connaissances, leurs compétences et leur compréhension de ces droits et en faisant évoluer leurs attitudes et comportements, en vue de leur donner les moyens de contribuer à l'édification et à la promotion d'une culture universelle des droits de l'homme*³⁹².

En résumé, l'éducation aux droits humains n'a pas pour seul objet l'acquisition de connaissances sur les droits humains et leurs instruments. Par ce processus, les apprenants doivent pouvoir mettre en pratique ces connaissances, développer la confiance nécessaire pour exercer leurs droits et adopter un comportement propice au respect des droits d'autrui. L'éducation aux droits humains est donc un outil important pour parvenir à un exercice effectif de l'ensemble de ces droits. Il est important que les individus connaissent leurs droits, les normes et les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent afin de pouvoir en jouir et les exercer mais aussi respecter et défendre ceux des autres.

Bien que l'éducation aux droits humains occupe une place importante dans le DIDH, et notamment dans les dispositions concernant l'éducation de qualité,

son contenu normatif est presque exclusivement fixé par la DEFDH. Pour ce qui est du processus, du contenu et de l'environnement des apprentissages, la DEFDH stipule que l'EDH englobe l'éducation *sur, par et pour* les droits humains.³⁹³

1. *L'éducation sur les droits de l'homme* consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits humains, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent.
2. *L'éducation par les droits de l'homme* inclut notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent.
3. *L'éducation pour les droits de l'homme* vise à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer et de respecter et de défendre les droits d'autrui.

La DEFDH souligne aussi que c'est un processus qui dure toute la vie. Il concerne tous les niveaux et toutes les formes d'éducation et comprend notamment la formation des formateurs, des enseignants et des agents publics. Les méthodes et les langues utilisées doivent être adaptées aux publics visés et prendre en compte leur situation et leurs besoins particuliers. Le Comité des droits de l'enfant a aussi affirmé que les États devaient généraliser l'éducation aux droits humains dans tout le système éducatif, pas seulement par « l'éducation formelle dans le domaine des droits de l'homme » mais plutôt en faisant la promotion « des valeurs et des politiques favorables au respect des droits de l'homme, non seulement dans les établissements scolaires et les universités mais également au sein de la communauté dans son ensemble ».³⁹⁴

La DEFDH, qui reconnaît l'EDH comme un moyen essentiel pour la protection et la promotion de *tous* les droits humains, lui assigne les objectifs suivants :³⁹⁵

391 Conseil des droits de l'homme. Résolution 16/1. *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme* (adoptée le 8 avril 2011) (doc. A/HRC/RES/16/1) et Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 66/137. *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme* (adoptée le 16 février 2012) (doc. A/RES/66/137 (DEFDH).

392 Ibid., article 2 (1).

393 DEFDH, article 2.

394 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 19.

395 DEFDH, article 4.

1. *Faire connaître, comprendre et accepter les normes et principes universels relatifs aux droits de l'homme, ainsi que les garanties en matière de protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales aux niveaux international, régional et national ;*
2. *Développer une culture universelle des droits de l'homme, où chacun soit conscient de ses propres droits et responsabilités à l'égard des droits d'autrui, et favoriser le développement de la personne en tant que membre responsable d'une société libre et pacifique, pluraliste et solidaire ;*
3. *Tendre vers la réalisation effective de tous les droits de l'homme et promouvoir la tolérance, la non-discrimination et l'égalité ;*
4. *Assurer l'égalité des chances en donnant à tous accès à une éducation et à une formation aux droits de l'homme de qualité, sans discrimination aucune ;*
5. *Contribuer à la prévention des violations des droits de l'homme et à la lutte contre la discrimination, le racisme, les stéréotypes et l'incitation à la haine sous toutes leurs formes, et contre les attitudes et les préjugés néfastes qui les sous-tendent, ainsi qu'à leur élimination.*

Pour assurer la mise en œuvre de l'EDH, la DEFDH incite les États à prendre un certain nombre de mesures, parmi lesquelles :

- l'adoption de mesures législatives et administratives³⁹⁶
- la formation adéquate en matière de droits humains pour les enseignants, formateurs et autres éducateurs³⁹⁷
- l'élaboration de stratégies, de politiques et, selon les besoins, de plans d'action et de programmes de mise en œuvre de l'éducation et de la formation aux droits humains, en les intégrant

par exemple dans les programmes scolaires et les programmes de formation³⁹⁸

- le renforcement des institutions nationales de défense des droits humains, pour qu'elles jouent un rôle dans la promotion de l'EDH³⁹⁹



Encadré 3.28 Informations complémentaires : L'éducation aux droits humains dans le Programme de développement durable

L'objectif de développement durable 4 (ODD 4) sur l'éducation considère l'éducation aux droits humains comme un aspect essentiel de l'éducation de qualité. La Cible 4.7 engage les États à faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur des droits humains, de la citoyenneté mondiale et de modes de vie durables. Les progrès relatifs à cette cible sont évalués par la mesure dans laquelle l'éducation aux droits humains est intégrée dans

- les politiques éducatives
- les programmes
- la formation des enseignants
- les évaluations des élèves

Plusieurs documents ont été élaborés pour orienter la mise en œuvre de la Cible 4.7. Citons par exemple la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, la Recommandation de l'UNESCO sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales⁴⁰⁰ (1974) et plusieurs cadres d'action internationaux dont le Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, adopté par les Nations Unies.

Pour plus d'informations sur l'ODD 4, voir le chapitre 5.

398 Ibid., article 8 (1).

399 Ibid., article 9.

400 Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (adoptée le 19 novembre 1974).

396 Ibid., article 7 (3).

397 Ibid., article 7 (4).



Encadré 3.29 Informations complémentaires : Le rôle des INDH dans la promotion des droits humains

L'article 9 de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme appelle les États à « promouvoir la création, le développement et le renforcement d'institutions nationales de défense des droits de l'homme efficaces et indépendantes, [...] en reconnaissant que ces institutions peuvent jouer un rôle important, y compris, si nécessaire, un rôle de coordination, dans la promotion de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme, notamment en sensibilisant et en mobilisant les acteurs publics et privés concernés ».

À cette fin, le Réseau des INDH pour l'éducation aux droits humains a été créé afin de : « renforcer une approche systématique et durable de la communauté internationale des INDH pour augmenter leur efficacité et leur impact sur l'EDH ». Dans le cadre de ses activités, ce Réseau a élaboré des normes communes pour orienter le travail des INDH en faveur de l'éducation aux droits humains.⁴⁰¹

Pour plus d'informations, rendez-vous sur la page *The NHRI Network on Human Rights Education* du site de l'Institut danois des droits de l'homme <https://www.humanrights.dk/projects/nhri-network-human-rights-education>.



Encadré 3.30 Lectures complémentaires : droits humains

Conseil des droits de l'homme. Résolution 35/6. *Réunion-débat sur la mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme : bonnes pratiques et défis* (adoptée le 27 mars 2017) (doc. A/HRC/35/6).

Page du site du HCDH *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme* <https://www.ohchr.org/FR/issues/education/training/pages/programme.aspx>

401 Pour plus d'informations voir Institut danois des droits de l'homme. 2017. *Guide to a Strategic Approach to Human Rights Education*.

3.6.c Environnement d'apprentissage

L'environnement d'apprentissage ne désigne pas seulement les locaux des établissements d'enseignement mais plus largement le milieu dans lequel évoluent les apprenants. Selon le droit international des droits humains, le milieu scolaire ne doit pas entraver l'exercice du droit à l'éducation, doit favoriser le plein épanouissement de l'enfant et doit contribuer au but de l'éducation et à la jouissance du droit à une éducation de qualité en créant un cadre inclusif et propice à des apprentissages efficaces.⁴⁰²

3.6.c.i Violence et harcèlement⁴⁰³

Dans l'article 19 (1) de la CRC, la violence est définie comme « toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle ».⁴⁰⁴ Les actes de violence à l'égard des enfants, dont le harcèlement, constituent une violation de leurs droits humains, et notamment de leurs droits de jouir du meilleur état de santé possible⁴⁰⁵, d'être protégés contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle⁴⁰⁶ et de ne pas être soumis à des peines ou traitements inhumains ou dégradants.⁴⁰⁷ Ils peuvent aussi avoir des répercussions négatives sur leur jouissance d'autres droits, en particulier le droit à l'éducation.

La violence et le harcèlement affectent la santé mentale, physique et émotionnelle des victimes, ce qui peut nuire à leur concentration, à leur capacité à assister aux cours et à d'autres activités pédagogiques, à leurs résultats scolaires ou même

402 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 10, 19 et 22.

403 Cette section s'inspire de la publication UNESCO. 2017. *Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde* et de la page du site de RTE *Les filles et les femmes* <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/marginalised-groups/les-filles-et-les-femmes> (consultée le 19 octobre 2018).

404 CRC, article 19.

405 Ibid., article 24.

406 Ibid., article 34.

407 Ibid., article 37.

à leur présence à l'école. Cela est vrai que les actes de violence se produisent à l'école ou à la maison. Toutefois lorsque la violence et le harcèlement se déroulent dans les établissements, l'environnement scolaire n'est plus sûr ni propice aux apprentissages, car il est caractérisé par « un climat d'anxiété, de peur et d'insécurité incompatible avec l'apprentissage ».⁴⁰⁸



Le saviez-vous ?

« On estime que 246 millions d'enfants et d'adolescents sont confrontés chaque année à une forme ou une autre de violence et de harcèlement en milieu scolaire. »⁴⁰⁹

La violence et le harcèlement à l'école sont le fait d'autres élèves, d'enseignants et d'autres personnels scolaires, et parfois de membres de la communauté. Les actes de violence et de harcèlement ne se produisent pas seulement dans les établissements mais aussi lors des trajets entre le domicile et l'école au cours d'activités parascolaires, au domicile, ou par le biais de moyens technologiques (cyberharcèlement, par exemple). À l'école, ces actes surviennent souvent dans des lieux moins surveillés tels que les toilettes, les vestiaires, les couloirs et les terrains de jeux.⁴¹⁰

Le DIDH impose aux États de prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.⁴¹¹ En vertu de l'article 19 (1), les « pourvoyeurs de soins » sont les personnes qui ont une responsabilité juridique, professionnelle et éthique et/ou culturelle claire et reconnue s'agissant de la sécurité, de la santé, du développement et du

bien-être de l'enfant.⁴¹² Ainsi, les adultes intervenant dans des cadres éducatifs ont le devoir de protéger les enfants contre toutes les formes de violence et de leur offrir un environnement sûr propice à leur épanouissement et au respect de leur dignité. En outre, la CRC oblige les États à lutter contre toutes les formes de violence à l'égard des enfants.⁴¹³

Le Comité des droits de l'enfant souligne également que les États doivent faire en sorte que « le milieu scolaire [soit] le lieu où s'expriment la liberté et l'esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone, comme le prévoient les alinéas b) et d) du paragraphe 1 de l'article 29. Les établissements scolaires qui tolèrent le harcèlement ou d'autres pratiques violentes et l'exclusion ne respectent pas les prescriptions relatives aux buts de l'éducation ».⁴¹⁴

408 UNESCO. 2017. *Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde*, p. 12.

409 Ibid., p. 9.

410 Ibid., p. 8.

411 CRC, article 19 (1).

412 Comité des droits de l'enfant. 2011. *Observation générale n° 13 : Le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence* (doc. CRC/C/GC/13). (Observation générale n° 13 du Comité des droits de l'enfant), par. 33.

413 Pour plus d'informations, voir l'Observation générale n° 13 du Comité des droits de l'enfant.

414 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 19.



Encadré 3.31 Définition : Formes de violence

Le Comité des droits de l'enfant⁴¹⁵ identifie plusieurs formes de violence qui se produisent souvent simultanément, parmi lesquelles :

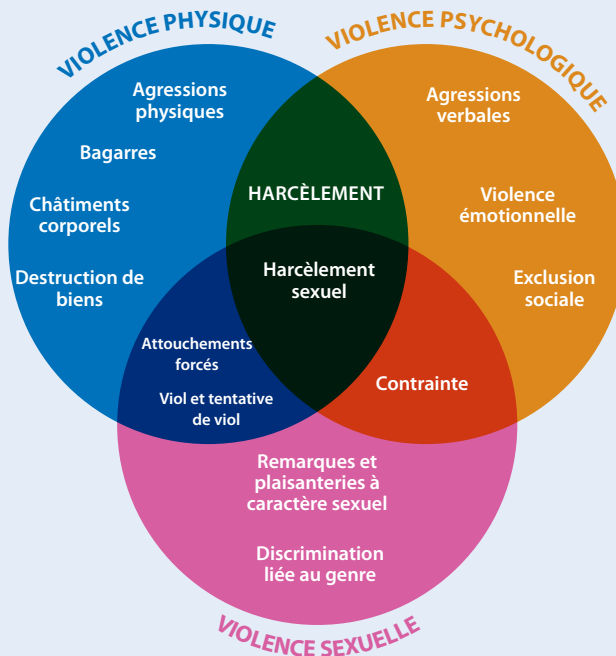
La *violence physique* désigne toute forme d'agression physique visant à infliger de la douleur. Elle comprend les actes de violence, mortelle ou non, tels que les brimades physiques et les châtiments corporels.

La *violence psychologique ou mentale* inclut toutes les formes de maltraitance et de négligence psychologique, mentale, verbale et affective. Les violences reposant sur les technologies de l'information et de la communication, comme les téléphones mobiles et Internet, entrent également dans cette catégorie qui englobe par ailleurs les actes d'humiliation et de harcèlement.

La *violence sexuelle* inclut les actes visant à contraindre un enfant à accomplir des actes sexuels illégaux ou psychologiquement néfastes. Les actes d'intimidation à caractère sexuel, le harcèlement sexuel et les attouchements forcés, concernant aussi bien les filles que les garçons, constituent une autre forme de violence sexuelle.⁴¹⁶

Le *harcèlement* est une forme de violence que l'UNESCO définit comme « un ensemble de comportements plutôt qu'un événement isolé, [qui] a des effets négatifs sur la victime, le harceleur et les témoins ». ⁴¹⁷ Il englobe les violences physiques et les violences psychologiques.

Figure 3.3 : Cadre conceptuel de la violence et du harcèlement à l'école



Source : UNESCO. 2019. *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*, p. 11.

415 Observation générale n° 13 du Comité des droits de l'enfant, par. 19-32.

416 UNESCO. 2017. *Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde*, p. 14.

417 Ibid., p. 8.

Les enfants vulnérables en raison de leurs différences ethniques, linguistiques ou culturelles, de leur statut socio-économique, de leur situation d'enfants migrants ou déplacés, de leur identité de genre ou de leur orientation sexuelle, ou parce qu'ils sont orphelins ou proviennent de familles touchées par le VIH, sont plus exposés à la violence et au harcèlement à l'école.⁴¹⁸ Le DIDH engage donc les États à lutter contre ces phénomènes visant ces groupes. Par exemple, la Convention relative aux droits des personnes handicapées comporte une disposition sur le droit des personnes handicapées de ne pas être soumises à l'exploitation, à la violence et à la maltraitance, y compris dans leurs aspects fondés sur le genre.⁴¹⁹

Les États doivent également prendre en charge la dimension liée au genre de la violence et du harcèlement. Même si les garçons et les filles sont exposés à toutes les formes de violence, l'UNESCO suggère que la violence sexuelle touche plus souvent les filles que les garçons, tandis que les garçons sont plus souvent victimes de châtiments corporels ou de châtiments corporels plus graves que les filles, mêmes si ces dernières ne sont pas à l'abri d'en subir.⁴²⁰ Pour plus d'informations sur les châtiments corporels, voir la section 3.6.c.i.

La violence à l'égard des femmes fondée sur le genre, au sens de l'article premier de la CEDAW, est une forme de discrimination, et l'article 2 engage les États à l'éliminer. Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes la définit précisément comme « la violence exercée contre une femme parce qu'elle est une femme ou qui touche spécialement la femme ».⁴²¹ Cette violence, qu'elle prenne la forme d'abus sexuels (viol, violence domestique, harcèlement et agressions sexuelles) ou de pratiques délétères telles que le mariage des enfants (voir la section 3.3.c.i) peut empêcher

les filles de fréquenter l'école, temporairement ou indéfiniment. Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes établit clairement les responsabilités des États en vertu du droit international des droits humains en cas d'actes ou d'omissions des acteurs étatiques, tels que les autorités publiques, ou d'acteurs non étatiques (proches, enseignants, etc.⁴²²). En outre, les États sont tenus, notamment par les articles 3 à 5 de la CEDAW, de prendre des mesures concrètes pour garantir l'égalité des genres dans tous les contextes afin de lutter efficacement contre les causes profondes de la violence liée au genre.

Cette violence peut également s'exprimer en milieu scolaire. La violence liée au genre en milieu scolaire (VGMS) est définie par l'UNESCO comme « des actes ou des menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique perpétrés dans les écoles et leur environnement, résultant de normes et stéréotypes de genre, et imposés par des rapports de force inégaux ».⁴²³ La VGMS inclut également les attaques visant les filles scolarisées, en raison de « craintes quant au rôle potentiel de l'éducation en tant que catalyseur de transformation sociale, culturelle, économique et politique ».⁴²⁴

Le droit international des droits humains interdit la violence liée au genre dans tous les milieux, y compris scolaire. Cette interdiction s'applique aux actes ou omissions des acteurs ou organes étatiques, tels que les autorités publiques, mais aussi aux acteurs non étatiques tels que les conjoints, les proches, les enseignants, etc. Le droit international des droits humains impose aux États des responsabilités spécifiques vis-à-vis des auteurs de violence, bien expliquées par le Comité

418 Ibid., p. 16.

419 CRPD, article 16.

420 UNESCO, 2017, op. cit., p. 8.

421 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, 1992. *Recommandation générale n° 19 : Violence à l'égard des femmes*, par. 6.

422 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, 2017. *Recommandation générale n° 35 sur la violence à l'égard des femmes fondée sur le genre, portant actualisation de la recommandation générale n° 19* (doc. CEDAW/C/GC/35). (Observation générale n° 35 du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes), par. 21-26.

423 UNESCO et ONU Femmes, 2016. *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales*, p. 13.

424 HCDH, 2015, *Background paper on Attacks against girls seeking to access education*, p. 4.

pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes.⁴²⁵



Encadré 3.32 Lectures supplémentaires : Violence et harcèlement

Page du site de l'UNESCO *Violence et harcèlement à l'école* <https://fr.unesco.org/themes/violence-harcèlement-ecole>

RTE. 2017. *Fiche d'informations juridiques sur les violences sexistes à l'égard des femmes et des filles (en anglais)*. http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_Gender-based_violence_against_women_and_girls_2017_En.pdf

UNESCO. 2017. *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales*

3.6.c.ii Châtiments corporels⁴²⁶

Le droit international des droits humains interdit, sans aucune équivoque, les châtimens corporels dans tous les lieux publics, y compris dans les établissements scolaires et d'autres cadres éducatifs. Les châtimens corporels ou physiques sont définis par le Comité des droits de l'enfant comme « tous châtimens impliquant l'usage de la force physique et visant à infliger un certain degré de douleur ou de désagrément, aussi léger soit-il ».⁴²⁷ Le Comité considère ces châtimens corporels (« tape », « gifle », « fessée », etc.) comme une forme de violence.

Le Comité des droits de l'enfant appelle les États à prendre « toutes les mesures appropriées pour

veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention. »⁴²⁸ Le Comité des droits de l'enfant clarifie cette disposition en précisant que les châtimens corporels constituent une forme de violence contre les enfants en vertu de l'article 16 de la CRC⁴²⁹ et « ne [peuvent] être que dégradant[s] ».⁴³⁰ Partageant cet avis, le Comité contre la torture considère que les châtimens corporels constituent dans certains cas des peines cruelles, inhumaines ou dégradantes⁴³¹ et appelle régulièrement les États à interdire leur usage dans tous les contextes, de même que le CCPR. Dans son Observation générale n° 13, le CESCR rappelle que l'usage des châtimens corporels est incompatible avec la dignité humaine et « salue les initiatives que certains États parties ont prises pour inciter les établissements d'enseignement à appréhender le problème de la discipline scolaire sous un angle "positif", non violent ».⁴³²

Ainsi, les châtimens corporels sont contraires à la dignité de l'enfant et font obstacle à la promotion de la non-violence dans les écoles. En outre, ils peuvent représenter une forme de violence d'État contre les enfants, très difficile à justifier au regard du droit international. Toutefois, les châtimens corporels contre les enfants restent fréquents dans le cadre privé, c'est-à-dire dans les familles. Cela s'explique en grande partie par le fait que le droit international des droits humains considère les parents comme les mieux placés pour prendre des décisions sur l'éducation de leurs enfants. C'est donc à eux que reviennent les responsabilités et les libertés en la matière. Par ailleurs, les États restent généralement en dehors des questions familiales.

425 Observation générale n° 35 du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, par. 21-26.

426 Cette section s'inspire de la page du site de RTE *Châtiments corporels et droits l'éducation (en anglais)* <http://www.right-to-education.org/news/corporal-punishment-and-right-education> (consultée le 8 novembre 2018).

427 Comité des droits de l'enfant. 2006. *Observation générale n° 8 : Le droit de l'enfant à une protection contre les châtimens corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtimens* (doc. CRC/C/GC/8). (Observation générale n° 8 du Comité des droits de l'enfant), par. 11.

428 CRC, article 28 (2).

429 Observation générale n° 8 du Comité des droits de l'enfant, par. 1.

430 Ibid., par. 11.

431 Assemblée générale des Nations Unies. 1998. *État de la Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, Rapport du Secrétaire général* (doc. A/53/253) par. 4.

432 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 41.

Ils peuvent toutefois intervenir dans certains cas, en vertu de leur obligation légale de *protéger* les titulaires de droits contre des violations commises par des tiers.⁴³³ Par exemple, ils sont tenus de protéger les enfants contre les brutalités physiques et émotionnelles, mais aussi contre toutes les autres formes de violence. Historiquement, les châtimets corporels n'ont pas toujours été considérés comme une forme de violence. Ils sont donc largement tolérés par les sociétés, et dans de nombreux pays le droit reflète cet état de fait.



Le saviez-vous ?

D'après les derniers chiffres publiés par l'Initiative mondiale pour l'élimination de tous les châtimets corporels infligés aux enfants⁴³⁴, 131 États ont strictement interdit les châtimets corporels dans les établissements scolaires. En pratique, cela veut dire que 732 millions d'élèves dans le monde ne sont pas encore légalement protégés contre ces pratiques lorsqu'ils se trouvent à l'école.⁴³⁵ La situation est encore pire dans les familles car seulement 54 États interdisent les châtimets corporels aussi bien dans le cadre privé que dans les lieux publics. En effet, les États hésitent généralement à interférer avec la liberté des parents d'élever et de punir leurs enfants comme ils l'entendent.

Cela étant, les châtimets corporels sont de moins en moins tolérés socialement et les gouvernements sont aujourd'hui plus nombreux à franchir le pas entre les sphères publiques et privées pour protéger les enfants contre la violence. Il y a plusieurs raisons à ce changement d'attitude : d'abord, les enfants sont de plus en plus reconnus comme ayant des droits. Et ensuite les preuves empiriques s'accumulent d'une part pour montrer les effets délétères des châtimets corporels sur le bien-

être et l'épanouissement des enfants et d'autre part pour remettre en question l'efficacité de ces pratiques comme forme de discipline favorisant à long terme l'amélioration du comportement. Ainsi le Comité des droits de l'enfant, dans ses Observations générales n° 8 sur les châtimets corporels et n° 13 sur le droit de l'enfant d'être protégé contre toutes les formes de violence, affirme qu'il n'y a aucune exception à l'interdiction de la violence, qui « ne laisse aucune place à un quelconque degré de violence à caractère légal contre les enfants⁴³⁶ » et englobe les châtimets corporels.

Cela ne signifie pas pour autant que le Comité rejette l'idée que la discipline peut avoir un effet positif sur le développement des enfants.⁴³⁷ Il reconnaît que des interventions physiques peuvent être nécessaires pour prendre soin des enfants. Mais il établit une distinction claire entre « une action physique de protection et des voies de fait punitives⁴³⁸ », les châtimets corporels entrant dans cette dernière catégorie. C'est pourquoi il demande instamment à tous les États « de prendre des mesures d'urgence pour promulguer des lois ou abroger les textes existants, selon les besoins, afin d'interdire toutes les formes de violence, aussi légères soient-elles, au sein de la famille ».⁴³⁹

Enfin, le Comité fait valoir que les châtimets corporels peuvent constituer des violations d'autres droits fondamentaux garantis par la CRC, notamment les droits à la santé et à l'éducation. La négation de ces droits peut avoir de terribles répercussions, par exemple « l'arrêt ou l'interruption de l'éducation⁴⁴⁰ », des blessures physiques ou psychologiques durables ou « d'autres effets sur la qualité de vie de la victime ».⁴⁴¹

433 Pour plus d'informations sur les obligations légales des États en matière de *protection*, voir la section 4.3 du chapitre 4.

434 Voir le site (en anglais) de l'Initiative mondiale pour l'élimination de tous les châtimets corporels infligés aux enfants <https://endcorporalpunishment.org> (consulté le 24 octobre 2018).

435 Lieberman, A. 2012. *US pushes caveats at UN on condemning violence against women, children*. Devex.

436 Observation générale n° 8 du Comité des droits de l'enfant, par. 18.

437 Ibid., par. 13.

438 Ibid., par. 14.

439 Ibid., par. 8.

440 Observation générale n° 13 du Comité des droits de l'enfant, par. 16.

441 Ibid.

3.6.c.iii Infrastructures

Il est essentiel que le cadre physique dans lequel l'éducation est dispensée soit disponible, structurellement sûr, inclusif et propice à des apprentissages de qualité. Dans cette optique, les États ont l'obligation de fixer des normes minimales relatives aux infrastructures, dans la mesure où ils doivent « assurer la fourniture de services éducatifs en s'employant à mettre en place un réseau d'écoles, notamment en construisant des salles de classe ».⁴⁴²

Le rôle que jouent les infrastructures scolaires sûres et adaptées pour la mise en place d'une éducation de qualité est également rappelé par le Comité des droits de l'enfant dans son Observation générale n° 1. Il souligne que l'éducation de qualité renvoie également au « milieu dans lequel l'éducation est dispensée, qu'il s'agisse de la maison, de l'école ou d'un autre cadre ».⁴⁴³

En outre, lorsqu'ils définissent les caractéristiques de leurs infrastructures éducatives, les États doivent tenir compte des besoins des groupes marginalisés. Comme l'explique par exemple le Comité des droits de l'enfant, « la discrimination fondée sur le sexe peut être encore accrue par des pratiques telles que des conditions d'insécurité ou d'hostilité qui dissuadent les filles de poursuivre leur scolarité ».⁴⁴⁴

Le groupe marginalisé sans doute le plus concerné par les difficultés d'accès aux infrastructures éducatives est celui des personnes handicapées à mobilité réduite. La Convention relative aux droits des personnes handicapées reconnaît qu'il peut y avoir des « barrières [...] environnementales⁴⁴⁵ » empêchant les personnes handicapées de participer pleinement et efficacement à la société. Or, en tant que droit multiplicateur, le droit à l'éducation est indispensable pour permettre sa participation. Les États doivent donc tenir compte des besoins des personnes handicapées à mobilité réduite et

prendre toutes les mesures raisonnables pour que les établissements, les classes, les bibliothèques et autres infrastructures leur soient accessibles au même titre qu'aux autres élèves et sans discrimination.

Dans son Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation inclusive, le Comité des droits des personnes handicapées affirme sans équivoque que :

*Les élèves handicapés doivent évoluer dans un environnement destiné à favoriser leur inclusion et à garantir qu'ils seront traités dans des conditions d'égalité tout au long de leur scolarité, [et les États parties] devraient interdire et sanctionner la construction de tout bâtiment destiné à un usage d'enseignement qui ne serait pas accessible ainsi qu'établir un mécanisme de suivi efficace et un échancier en vue de rendre accessibles tous les locaux d'enseignement.*⁴⁴⁶

Les conflits armés ont aussi d'importants effets négatifs sur la sécurité et l'accessibilité des infrastructures scolaires. Par exemple, les écoles situées dans des zones de conflit ou de crise sont souvent endommagées ou détruites et il est parfois difficile de les réparer ou de les reconstruire parce que les attaques se poursuivent, que les matériaux et la main-d'œuvre manquent ou qu'il est dangereux d'être à proximité des bâtiments. Ces infrastructures ne sont donc pas appropriées.

En cas de conflit, les écoles peuvent être utilisées à des fins militaires, comme baraquements ou comme réserves de munitions. Lorsque cela se produit, les établissements deviennent des cibles d'attaques et ne peuvent absolument plus remplir leur fonction éducative. L'importance de la sécurité dans les écoles en cas de conflit est mise au premier plan par la Déclaration sur la sécurité dans les écoles⁴⁴⁷, adoptée – au moment de la rédaction du présent

442 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 50.

443 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 8.

444 Ibid., par. 10.

445 Préambule de la CRPD.

446 Observation générale n° 4 du Comité des droits des personnes handicapées, par. 22.

447 Déclaration sur la sécurité dans les écoles (adoptée le 29 mai 2015).

rapport – par 81 États désireux de montrer qu'ils sont engagés pour protéger les élèves, les enseignants et les établissements des effets des conflits.

3.6.c.iv Systèmes d'assainissement

Des systèmes d'assainissement adaptés et bien entretenus sont des éléments essentiels pour toutes les écoles et tous les établissements d'enseignement. Ces systèmes doivent garantir la qualité des infrastructures – toilettes bien conçues et bien construites, approvisionnement fiable en eau potable – et éviter des comportements délétères tels que la défécation en plein air. Il s'agit de réduire les risques sanitaires et l'exposition à des maladies en séparant et en traitant les déjections et autres déchets organiques dans le respect des normes d'hygiène.⁴⁴⁸ Le caractère indispensable des systèmes d'assainissement est souligné par le Comité des droits sociaux, économiques et culturels dans son Observation générale n° 13 sur le droit à l'éducation, dans laquelle il est précisé que « [pour] les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs, il faudra prévoir [...] des toilettes tant pour les filles que les garçons, un approvisionnement en eau potable », etc.⁴⁴⁹

L'absence de toilettes, et en particulier de toilettes non mixtes, de vestiaires et d'eau potable est aussi une difficulté en lien avec le genre, car les filles n'utilisent pas les toilettes de la même manière que les garçons. Parce qu'ils peuvent dissuader les filles de se rendre à l'école, des sanitaires inadaptés risquent d'être un obstacle à leur éducation. Par exemple, pendant leurs règles, les filles doivent pouvoir accéder à des toilettes mais aussi à des protections hygiéniques. Autrement, elles sont souvent amenées à manquer les cours car elles sont stigmatisées. Même lorsqu'elles peuvent se rendre à l'école, leur concentration est perturbée.

L'impact particulier de l'absence d'un système d'assainissement adéquat et approprié sur l'éducation des filles est mis en avant par le Comité des droits de l'enfant dans son Observation générale n° 1 sur les buts de l'éducation, dans laquelle il remarque que « la discrimination fondée sur le sexe peut être encore accrue [...] par des dispositions restreignant les bénéfices que les filles peuvent tirer des possibilités d'éducation offertes et par des conditions d'insécurité ou d'hostilité qui dissuadent les filles de poursuivre leur scolarité ».⁴⁵⁰ Le milieu scolaire est considéré comme « hostile » par exemple lorsque les établissements ne disposent pas de toilettes adaptées et non mixtes. En outre, une grande partie des violences de genre subies par les filles se déroulant dans des toilettes non mixtes, l'absence d'installation de ce type instaure un climat d'insécurité (voir la section 3.3.c.i).

Par ailleurs, même lorsque des toilettes non mixtes existent, si elles ne sont pas accessibles aux personnes handicapées, ces dernières ne peuvent pas pleinement bénéficier d'une éducation et jouir de ce droit. Plus largement, les personnes handicapées sont souvent davantage gênées par l'absence de vestiaires, de toilettes ou de robinets accessibles, entre autres. Cela peut nuire à leur santé et donc à leur accès à l'éducation. Dans son Observation générale n° 4 sur le droit à l'éducation, le Comité des droits des personnes handicapées précise que « [l]eur capacité de fréquenter un établissement d'enseignement et de recevoir une véritable éducation est gravement compromise si elles n'ont pas accès à des services de santé et à des traitements et soins adaptés. Il faut que les États parties mettent en place des programmes relatifs à la santé, à l'hygiène et à la nutrition qui tiennent compte de la problématique hommes-femmes [et sont] rattachés aux services d'enseignement. »⁴⁵¹

448 Voir par exemple la définition de l'assainissement selon l'UNICEF (en anglais) https://www.unicef.org/wash/3942_43084.html (consultée le 23 octobre 2018) et selon l'OMS <http://www.who.int/topics/sanitation/fr/> (consultée le 23 octobre 2018).

449 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 6.

450 Observation générale n° 1 du Comité des droits de l'enfant, par. 10.

451 Observation générale n° 4 du Comité des droits des personnes handicapées, par. 21.

3.7 Liberté de choix en matière d'éducation

La liberté de choix en matière d'éducation est la liberté des parents de fournir à leurs enfants une éducation religieuse et morale conforme à leurs propres convictions. À cet égard, ils sont libres de choisir de scolariser leurs enfants dans des établissements autres que publics. L'État a l'obligation de respecter cette liberté dans le système scolaire public.

Parce qu'elle est étroitement liée à l'exercice de la liberté de religion et de conscience, la liberté de choix en matière d'éducation est essentielle pour des sociétés démocratiques, tolérantes et plurielles. Le droit international des droits humains (DIDH) reconnaît aux parents (et aux tuteurs légaux) le droit d'exercer leur liberté de religion et de conscience, ce qui suppose que l'État ne doit pas interférer inutilement dans le choix de la manière dont ils éduquent leurs enfants.⁴⁵² Cela signifie que les États ne doivent pas interférer dans la manière dont les parents élèvent leurs enfants à la maison⁴⁵³ (c'est-à-dire en dehors du cadre scolaire) ou forcer les élèves à suivre des enseignements religieux obligatoires sans possibilité de dispense dans les écoles publiques. Il y a toutefois des limites à l'exercice des libertés parentales. Celles-ci s'arrêtent là où les droits de l'enfant sont bafoués ou en péril.

En vertu de cette liberté parentale, les États doivent permettre aux parents de choisir d'autres types d'éducation conformes à leurs convictions religieuses et morales, y compris ceux ne relevant pas des pouvoirs publics (écoles privées).⁴⁵⁴ Ainsi, le droit international permet aux agents non étatiques (particuliers ou organisations) de créer et de diriger des écoles privées, dans la mesure où celles-ci respectent les normes éducatives minimales prescrites par l'État.⁴⁵⁵ Selon l'interprétation du

CESCR, l'État est tenu de veiller à ce que cette liberté ne se traduise pas par des disparités extrêmes des possibilités d'éducation pour certains groupes sociaux.⁴⁵⁶ Même s'il s'agit d'un moyen essentiel pour protéger la liberté de religion et de conscience à laquelle elle est intimement liée, cette liberté s'applique à tous : chacun est libre de créer et de gérer une école.

Par exemple, les écoles accueillant des élèves issus de peuples autochtones et de minorités, en particulier linguistiques, sont courantes et elles jouent un rôle clé dans la protection et la transmission des valeurs culturelles, des pratiques et des langues d'une génération à l'autre. Pour les peuples autochtones cela signifie que le droit à l'éducation doit être formulé de manière à protéger le groupe dans son ensemble. La liberté de choix en matière d'éducation prend donc une dimension collective supplémentaire puisqu'elle représente également le droit d'influer sur la manière dont l'éducation est dispensée (contenu, méthodes, valeurs, objectifs et langue d'enseignement). Le DIDH autorise aussi la création d'écoles appliquant des pédagogies alternatives, comme l'apprentissage auto-dirigé et l'apprentissage par la pratique, ou encore d'établissements permettant aux élèves de se consacrer à leur passion et d'acquérir des compétences non académiques, comme les écoles d'arts de la scène ou les instituts formant les futurs sportifs.

Même si c'est un élément important du droit à l'éducation, la liberté accordée aux acteurs non étatiques de créer et de diriger des écoles privées n'est pas sans limite. Le DIDH est très clair, les établissements de ce type doivent respecter les normes minimales prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation. Les États sont donc tenus de protéger le droit à l'éducation d'éventuelles interférences de tiers en mettant en place des

452 ICCPR, article 18 (4).

453 ICCPR, article 18 (4).

454 ICESCR, article 13 (3).

455 ICESCR, article 13 (4) ; CRC, article 29 (2).

456 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 30.

réglementations.⁴⁵⁷ Le CESCR remarque que « [C]es normes minimales peuvent concerner l'admission, les programmes scolaires ou la reconnaissance des diplômes ». ⁴⁵⁸ Elles doivent par ailleurs être conformes aux buts de l'éducation⁴⁵⁹. Les États ne peuvent donc pas élaborer des normes qui permettraient à des acteurs non étatiques de remettre en cause le droit à l'éducation.

La CADE ajoute un critère supplémentaire : la fréquentation des écoles privées doit demeurer « facultative », et ces établissements doivent avoir pour objet « non d'assurer l'exclusion d'un groupe quelconque, mais d'ajouter aux possibilités d'enseignement qu'offrent les pouvoirs publics ». ⁴⁶⁰

3.8 Libertés académiques et autonomie des établissements

Selon le CESCR, « le droit à l'éducation ne peut être exercé que s'il s'accompagne des libertés académiques tant pour le personnel enseignant que pour les étudiants ». ⁴⁶¹ On entend par libertés académiques la possibilité pour les membres de la communauté universitaire, individuellement ou collectivement, d'acquérir, développer et transmettre savoir et idées à travers la recherche, l'enseignement, l'étude, les discussions, la documentation, la production, la création ou les publications. ⁴⁶² Ces libertés sont particulièrement importantes pour le personnel enseignant et les étudiants de l'enseignement supérieur car ils sont particulièrement exposés « aux pressions politiques ou autres, ce qui sape les libertés académiques ». ⁴⁶³ Toutefois, le Comité souligne que l'ensemble du personnel enseignant et des élèves, à tous les

niveaux du système éducatif, doit pouvoir bénéficier de ces libertés.

Les libertés académiques ne sont pas explicitement garanties par le DIDH en tant qu'élément du droit à l'éducation, mais elles le sont dans deux traités régionaux : la Charte arabe des droits de l'homme⁴⁶⁴ et la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.⁴⁶⁵ Toutefois, les libertés académiques entrent en jeu pour l'exercice des nombreux droits humains étroitement liés au droit à l'éducation. À tel point que ces libertés sont indispensables à la jouissance de plusieurs droits pour tout un chacun, notamment :

- le droit à la liberté d'expression, qui comprend la liberté d'avoir des opinions sans en être inquiété et « la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen de son choix ». ⁴⁶⁶
- le droit à la liberté de pensée⁴⁶⁷
- le droit de participer à la vie culturelle, de bénéficier du progrès scientifique et de ses applications et de bénéficier de la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur ; ainsi que le droit à la liberté indispensable à la recherche scientifique et aux activités créatrices⁴⁶⁸

Le CESCR souligne également que l'exercice des libertés académiques nécessite l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. Il définit l'autonomie comme le « degré d'indépendance dont [un établissement d'enseignement supérieur] a besoin pour prendre des décisions efficaces, qu'il s'agisse de ses travaux, de ses normes, de sa gestion

457 Pour plus d'informations sur les obligations des États en matière de protection du droit à l'éducation contre des violations causées par des acteurs non étatiques, voir la section 4.5 du chapitre 4.

458 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 28.

459 Ibid.

460 CADE, article 2 (b) et (c).

461 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 38.

462 Ibid., par. 39.

463 Ibid., par. 38.

464 Article 42 (2).

465 Article 13.

466 ICCPR, article 19.

467 Ibid., article 18.

468 ICESCR, article 15.

ou de ses activités connexes ».469 Le CESCR remarque cependant que « vu les importants investissements publics réalisés dans l'enseignement supérieur, il importe d'établir un équilibre satisfaisant entre l'autonomie de l'établissement et l'obligation qu'il a de rendre des comptes. Dans ce domaine, il n'existe pas d'arrangement type unique : les arrangements institutionnels doivent néanmoins être raisonnables, justes et équitables et aussi transparents et ouverts à la participation que possible ».470

Les libertés académiques et l'autonomie des établissements sont aussi abordées en détail dans deux recommandations non contraignantes :

- la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)
- la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)



Encadré 3.33 Informations complémentaires : Libertés académiques

Il existe un dispositif de suivi des libertés académiques, baptisé Academic Freedom Monitor et consultable (en anglais) sur le site <http://monitoring.academicfreedom.info/>.

469 Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (adoptée le 11 novembre 1997), par. 17.

470 Ibid.

Résumé

Le contenu normatif du droit à l'éducation est ce à quoi les titulaires de ce droit peuvent prétendre selon les différentes sources du droit international.

Le droit à l'éducation a une portée étendue et couvre presque tous les aspects de l'éducation : Des objectifs, aux personnes qui peuvent y avoir accès et à la qualité de l'éducation dont chaque personne doit pouvoir bénéficier.

Son contenu normatif n'est pas statique, il fait l'objet d'une évaluation permanente et évolue sans cesse, généralement dans le cadre du processus d'élaboration des traités et grâce au travail des organes habilités à interpréter les dispositions pertinentes.

Selon le cadre des 4 A, l'éducation doit être à *disposition, accessible, acceptable et adaptable*.

L'universalité est une caractéristique primordiale du droit à l'éducation.

L'égalité et la non-discrimination sont aussi des principes fondamentaux qui s'appliquent à l'ensemble du droit à l'éducation.

Selon le droit international, l'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit. La gratuité progressive doit être instaurée dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Le droit à l'éducation n'est pas seulement le droit d'accéder à l'éducation mais aussi le droit de recevoir une éducation de bonne qualité.

Demandez-vous...

- ➔ Dans votre pays, le droit à l'éducation couvre-t-il toutes les dimensions du contenu normatif fixé dans le droit international ?
- ➔ Dans votre pays, quelles sont les difficultés rencontrées à chaque niveau du système éducatif en matière de mise à disposition, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité ?

Chapitre 4 :

Obligations légales des États

Questions clés

Qu'entend-on par obligations légales des États ?

Qu'entend-on par obligations conventionnelles ?

Qu'entend-on par *la réalisation progressive* ?

Qu'entend-on par *obligations fondamentales minimales* ?

Qu'entend-on par obligations à *effet immédiat* ?

Qu'entend-on par obligations *d'assistance et de coopération internationales* ?

Quelles sont les responsabilités des acteurs non étatiques ?

Que sont les violations des droits humains ?

Les droits humains font partie du droit international. Étant donné que les États sont soumis au droit international et que ce sont eux qui signent les traités relatifs aux droits humains, ils sont les premiers responsables de l'application de ces droits et par conséquent du droit à l'éducation. Cela signifie que les États sont légalement obligés de garantir la pleine jouissance du droit à l'éducation et des droits humains qui s'y rapportent. Les obligations légales en la matière émanent d'une grande variété de sources.

Premièrement, les États ont des obligations légales parce que les traités relatifs aux droits humains sont justement des traités. Les traités sont régis, en droit international, par le droit des traités.

Deuxièmement, les traités relatifs aux droits humains eux-mêmes spécifient des obligations liées au contenu normatif du droit à l'éducation. Cela signifie que chaque disposition du droit à l'éducation est assortie d'obligations légales spécifiques. Par exemple, les obligations des États en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur ne sont pas identiques. Ils sont obligés de donner la priorité à la mise en place de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit. Fournir un enseignement primaire gratuit pour tous est une *obligation immédiate* pour tous les États. En outre, les États ont l'obligation immédiate « [d']agir » pour *l'instauration progressive* d'un enseignement secondaire et supérieur gratuit pour toutes les personnes relevant de leur juridiction.⁴⁷¹ Les traités relatifs aux droits humains décrivent également les obligations légales liées à la coopération et à l'assistance internationales.

Troisièmement, il existe également des cadres de compréhension et de clarification des obligations

des États élaborés par les organes de contrôle des traités. Les obligations les plus importantes et les plus largement utilisées, notamment par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR), appellent à *respecter, protéger et mettre en œuvre*.⁴⁷² Ce cadre a été largement approuvé par d'autres organes conventionnels, des titulaires de mandats au titre des procédures spéciales et par des États membres lors des travaux de normalisation.

Quatrièmement, le droit international reconnaît également les rôles des acteurs non étatiques – entreprises privées, société civile, organisations intergouvernementales, donateurs, etc. – dans la jouissance du droit à l'éducation. Cela signifie que les États ont l'obligation légale de veiller à ce que les actions des acteurs non étatiques n'enfreignent pas le droit à l'éducation et à ce qu'ils soient parallèlement tenus de respecter le droit à l'éducation.

Enfin, les États doivent non seulement protéger, respecter et mettre en œuvre les droits humains sur leur territoire, mais également à l'étranger. L'universalité des droits humains n'aurait pas de sens si les obligations des États ne s'appliquaient pas en dehors de leurs frontières. Les obligations extraterritoriales (OET) sont donc essentielles à la protection des droits humains dans le monde entier.

Il est important de comprendre les obligations légales pour clarifier les mesures que les États doivent ou ne doivent pas prendre. Cela aide les États à s'acquitter correctement de leurs obligations en vertu du droit international et permet aux parties prenantes, telles que la société civile, d'identifier les violations et de tenir les États responsables de leurs actes lorsqu'ils n'agissent pas conformément au droit international.

471 Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR). 1999. *Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)*, (Doc. E/C.12/1999/10). (Observation générale n° 13 du CESCR), par. 51-52.

472 Ibid., par. 46-48 et 50.

Figure 4.1 : Les obligations légales des États en vertu du droit international



Une violation survient lorsqu'un État manque à ses obligations vis-à-vis des droits humains. Selon le CESCR, le contenu normatif du droit à l'éducation (décrit au chapitre 3) est lié à des obligations légales spécifiques, et une violation peut être identifiée par le biais d'un « processus dynamique » qui implique une évaluation minutieuse des faits pertinents.⁴⁷³ Les violations des droits humains peuvent être le résultat d'une action (commission) ou d'un défaut d'action (omission).

Les sections suivantes décrivent les différentes obligations légales (présentées ci-dessus) auxquelles les États sont soumis, ce que les États doivent faire pour s'acquitter de leurs obligations légales et des exemples de ce qui peut constituer une violation.

4.1 Obligations en vertu du droit des traités

Les obligations en vertu du droit des traités imposent essentiellement aux États de respecter leurs engagements légaux à l'égard des traités, y compris les traités relatifs aux droits humains.

Une fois qu'un traité est entré en vigueur, les États parties sont juridiquement liés par les dispositions de ce traité et doivent agir de bonne foi dans le respect du traité : c'est le principe *pacta sunt servanda* (« les accords doivent être respectés »).⁴⁷⁴ La raison d'être de tout traité relatif aux droits humains est la pleine réalisation des droits humains qui y sont énoncés. Une ratification sans action ultérieure a très peu de chances d'aboutir à la pleine réalisation du droit à l'éducation. En effet,

⁴⁷⁴ Convention de Vienne sur le droit des traités (adoptée le 23 mai 1969, entrée en vigueur le 27 janvier 1980), Recueil des Traités, vol. 1155, p. 331 (*Vienna Convention on the Law of Treaties*, VCLT) article 26.

⁴⁷³ Ibid., par. 58.

le cadre juridique et institutionnel national des États nécessitera probablement une modification afin de s'aligner sur le droit international des droits humains. Il convient de souligner ici que les traités instaurent des obligations indépendantes du droit national et que, pour agir de bonne foi, les États ne peuvent invoquer le droit national en vigueur pour justifier le non-respect d'un traité.⁴⁷⁵ La ratification requiert donc que toutes les lois concernées soient modifiées si elles sont incompatibles avec les dispositions du traité. Pour plus d'informations sur la mise en œuvre du droit à l'éducation à l'échelle nationale, voir le chapitre 6.

4.2 Obligations générales en vertu du droit conventionnel

L'article 2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels⁴⁷⁶ (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966) énonce les obligations légales des États relatives à la réalisation de tous les droits économiques, sociaux et culturels, y compris le droit à l'éducation⁴⁷⁷. Plus précisément :

1. *Chacun des États parties au présent Pacte s'engage à agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, au maximum de ses ressources disponibles, en vue d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives.*

2. *Les États parties au présent Pacte s'engagent à garantir que les droits qui y sont énoncés seront exercés sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.*

D'autres traités relatifs aux droits humains clarifient également les obligations légales des États en ce qui concerne la mise en œuvre des droits humains, notamment :

Article 4 de la Convention relative aux droits de l'enfant (*Convention on the Rights of the Child*, CRC, 1989) :⁴⁷⁸

Les États parties s'engagent à prendre toutes les mesures législatives, administratives et autres qui sont nécessaires pour mettre en œuvre les droits reconnus dans la présente Convention. Dans le cas des droits économiques, sociaux et culturels, ils prennent ces mesures dans toutes les limites des ressources dont ils disposent et, s'il y a lieu, dans le cadre de la coopération internationale.

Article 4 (2) de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD, 2006) :⁴⁷⁹

Dans le cas des droits économiques, sociaux et culturels, chaque État Partie s'engage à agir, au maximum des ressources dont il dispose et, s'il y a lieu, dans le cadre de la coopération internationale, en vue d'assurer progressivement le plein exercice de ces droits, sans préjudice des obligations énoncées dans la présente Convention qui sont d'application immédiate en vertu du droit international.

⁴⁷⁵ Ibid., article 27.

⁴⁷⁶ Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR).

⁴⁷⁷ D'autres instruments énoncent également les obligations des États en matière de droit à l'éducation, notamment la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) et la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960). Lorsque ces traités prévoient des obligations plus strictes ou plus spécifiques, ils sont mentionnés dans les sections pertinentes.

⁴⁷⁸ Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3 (*Convention on the Rights of the Child*, CRC).

⁴⁷⁹ Convention relative aux droits des personnes handicapées (adoptée le 13 décembre 2006, entrée en vigueur le 3 mai 2008), Recueil des Traités, vol. 2515, p. 3 (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD).

Article 2 (2) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR, 1966).⁴⁸⁰

Les États parties au présent Pacte s'engagent à prendre, en accord avec leurs procédures constitutionnelles et avec les dispositions du présent Pacte, les arrangements devant permettre l'adoption de telles mesures d'ordre législatif ou autre, propres à donner effet aux droits reconnus dans le présent Pacte [...].

Les sous-sections suivantes décrivent le lien entre ces articles et le droit à l'éducation et les principales obligations légales qu'il implique.

4.2.a Réalisation progressive

L'article 2 (1) de l'ICESCR oblige les États à *réaliser progressivement* le droit à l'éducation. La réalisation progressive est un moyen de tenir compte du fait que les États, en particulier ceux disposant de moins de ressources, ont besoin de temps pour assurer de manière réaliste l'exercice de certains aspects du droit à l'éducation. Si l'ICESCR imposait des obligations immédiates pour réaliser le droit à une éducation gratuite pour tous, à tous les niveaux et types d'enseignement (préprimaire, primaire, secondaire, technique et professionnel, supérieur et fondamental) sans prendre en considération la disponibilité des moyens nécessaires (ressources, expertise, infrastructures, etc.), de nombreux États ne seraient tout simplement pas en mesure de s'en acquitter, ce qui affaiblirait considérablement la protection de tous les droits humains.

Le CESCR, qui supervise la mise en œuvre de l'ICESCR par les États parties, indique dans son Observation générale n° 3 sur la nature des obligations des États parties que la réalisation progressive « ne saurait être interprété[e] d'une manière qui priverait l'obligation en question de

tout contenu effectif » car cela irait à l'encontre de la raison d'être de l'ICESCR, qui est de « fixer aux États parties des obligations claires en ce qui concerne le plein exercice des droits en question ».⁴⁸¹

La réalisation progressive signifie donc que les États doivent « œuvrer aussi rapidement et aussi efficacement que possible »⁴⁸² pour la pleine réalisation du droit à l'éducation.

Les éléments du droit à l'éducation qui sont soumis à une réalisation progressive comprennent :

- l'enseignement secondaire gratuit
- l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) gratuits
- l'enseignement supérieur gratuit
- l'éducation de base gratuite pour tous ceux n'ayant pas suivi tout ou partie de leur enseignement primaire
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement

L'absence de mesures délibérées, concrètes et ciblées en vue de la réalisation progressive de ces éléments constitue une violation du droit à l'éducation.

4.2.a.i Ressources maximales disponibles

La réalisation progressive ne peut être comprise sans référence aux *ressources maximales disponibles*. L'article 2 (1) de l'ICESCR stipule que les États doivent « agir [...] au maximum de ses ressources disponibles ». Les ressources maximales disponibles comprennent les ressources nationales et internationales.

Lorsque les ressources sont insuffisantes, les États doivent « s'efforcer d'assurer la jouissance la plus large possible du [droit à l'éducation] dans les

⁴⁸⁰ Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).

⁴⁸¹ Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR). 1990. *Observation générale n° 3 : La nature des obligations des États parties (art. 2, par. 1 du Pacte)* (doc. E 1991/23). (Observation générale n° 3 du CESCR), par. 9.

⁴⁸² *Ibid.*, par. 9.

circonstances qui lui sont propres ».⁴⁸³ Cela oblige les États à hiérarchiser leurs obligations fondamentales minimales (voir la section 4.2.c). Toutefois, le CESCR précise que certaines obligations ne sont pas soumises à des contraintes de ressources. Celles-ci sont liées aux obligations immédiates (voir section 4.2.b) d'*agir*. Le CESCR précise également que, dans le cadre des obligations immédiates visant à garantir la *non-discrimination*, il existe une obligation particulière de protéger les membres les plus vulnérables de la société grâce à la mise en œuvre de « programmes spécifiques relativement peu coûteux ».⁴⁸⁴

Un exemple de violation de l'obligation d'agir au maximum des ressources disponibles d'un État serait le défaut de rechercher des ressources auprès de la communauté internationale si de telles ressources sont nécessaires, en particulier pour les obligations fondamentales minimales.



Encadré 4.1 Lectures complémentaires : Ressources maximales disponibles

International Bar Association's Human Rights Institute. 2017. *The Obligation to Mobilise Resources: Bridging Human Rights, Sustainable Development Goals, and Economic and Fiscal Policies*.

4.2.a.ii Non-régression

La présomption que les États assureront progressivement l'exercice du droit à l'éducation implique que les États ne doivent pas délibérément revenir en arrière en adoptant des mesures qui vont abroger ou restreindre les garanties existantes du droit à l'éducation. Par exemple, la suppression des programmes d'éducation de base des adultes, qui fournissent un substitut de qualité à ceux qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, ou la réduction

non justifiée d'une année à l'autre des ressources allouées à l'éducation constitueraient des mesures régressives.

Selon le CESCR, toute mesure régressive délibérée doit être « mûrement réfléchie », ce qui implique que les États doivent rechercher des mesures alternatives crédibles et ne peuvent pas décider arbitrairement de limiter la jouissance des droits humains et « peut être justifiée au regard de l'ensemble des droits consacrés par le Pacte », c'est-à-dire que la mesure vise à accroître la jouissance des autres droits humains. En outre, une telle décision ne doit être prise que lorsque « les ressources disponibles ont été pleinement utilisées ». Cela signifie que les États ne peuvent pas invoquer une pénurie de ressources si toutes les ressources n'ont pas été mobilisées. Le CESCR évalue si un État manque de ressources à la lumière des critères objectifs suivants :

- a. *le niveau de développement du pays*
- b. *la gravité du manquement présumé, en particulier la question de savoir si la situation a trait à l'exercice du minimum indispensable des droits reconnus dans le Pacte*
- c. *la situation économique actuelle du pays, en particulier la question de savoir s'il est en proie à une récession économique*
- d. *l'existence d'autres facteurs majeurs expliquant le manque de ressources de l'État partie, par exemple une catastrophe naturelle récente ou un conflit armé interne ou international*
- e. *la question de savoir si l'État partie s'est efforcé de trouver des solutions de substitution peu onéreuses*
- f. *La question de savoir si l'État partie a demandé la coopération et l'assistance de la communauté internationale ou refusé, sans raison suffisante, les ressources offertes par celle-ci afin de mettre en œuvre les dispositions du Pacte*⁴⁸⁵

483 Observation générale n° 3 du CESCR, par. 11.

484 Ibid., par. 12.

485 CESCR. 2007. *Appréciation de l'obligation d'agir « au maximum de ses ressources disponibles » dans le contexte d'un protocole facultatif au Pacte* (doc. E/C.12/2007/1), par. 10.

4.2.b Obligations à effet immédiat

Certains aspects du droit à l'éducation sont soumis à des obligations à effet immédiat qui obligent les États à prendre des mesures immédiates.

Cependant, cela ne signifie pas nécessairement que le droit sera immédiatement réalisé. Les obligations à effet immédiat requièrent une action *complète* pour que le droit en question devienne une réalité, tandis que les obligations liées à la réalisation progressive permettent aux États de prendre des mesures *progressives* en vue de la pleine réalisation du droit en question. Vis-à-vis du droit à l'éducation, les obligations à effet immédiat incluent les obligations *générales* consistant à :

- faire en sorte que le droit à l'éducation soit exercé sans discrimination aucune
- prendre des mesures délibérées, concrètes et ciblées en vue de la pleine réalisation du droit à l'éducation

Le CESCR identifie également les obligations immédiates relatives au contenu *spécifique* du droit à l'éducation :

- assurer un enseignement primaire gratuit et obligatoire. Si cela n'était pas déjà fait quand il est devenu partie à l'ICESCR, chaque État doit élaborer et adopter, dans un délai de deux ans, un plan d'action pour la mise en œuvre progressive, dans un délai raisonnable à fixer dans le plan, du principe de l'enseignement obligatoire et gratuit pour tous
- garantir la liberté éducative des parents sans ingérence des acteurs étatiques ou non étatiques et la liberté des acteurs non étatiques de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve de respecter les normes minimales en matière d'éducation.

Les violations d'obligations *spécifiques* à effet immédiat comprennent :

- l'absence de mise en place, à titre prioritaire, d'un enseignement primaire obligatoire et gratuit

pour tous les États manifestement en mesure de le faire. Par exemple, si un État garantit la gratuité de l'enseignement supérieur mais pas celle de l'enseignement primaire, cela constitue une violation du droit à l'éducation.

- l'incapacité de formuler et de adopter un plan d'action dans un délai raisonnable pour assurer un enseignement primaire gratuit et obligatoire
- l'interdiction des établissements d'enseignement privés
- l'incapacité de veiller à ce que les établissements d'enseignement privés se conforment aux « normes minimales en matière d'éducation »

4.2.b.i Agir

Alors que les États sont autorisés à concrétiser progressivement certains aspects du droit à l'éducation, ils ont l'obligation *immédiate* d'« agir [...] par tous les moyens appropriés, y compris en particulier l'adoption de mesures législatives » en vue d'assurer progressivement le plein exercice du droit à l'éducation. Ces mesures doivent être prises dans un « délai raisonnablement bref » et « doivent avoir un caractère délibéré, concret et viser aussi clairement que possible à la réalisation des obligations reconnues dans le Pacte ». Cela empêche les États de rester inactifs ou d'invoquer un manque de ressources.

L'article 2 (1) précise que les États doivent agir « par tous les moyens appropriés », tout en soulignant l'importance particulière des mesures législatives.⁴⁸⁶ Le CESCR note que les mesures juridiques sont « indispensables » pour concrétiser pleinement le droit à l'éducation.

Le CESCR souligne également que de telles mesures législatives devraient notamment faire en sorte que le droit à l'éducation soit dûment reconnu dans le cadre de l'ordre juridique national, pour que « toute

⁴⁸⁶ Pour plus d'informations sur la mise en œuvre au niveau national et sur les différentes mesures que les États devraient prendre, voir le chapitre 6.

personne ou groupe lésé doit disposer de moyens de réparation, ou de recours ».⁴⁸⁷

Néanmoins, les mesures législatives, quoique extrêmement importantes, ne sont qu'un exemple de moyen approprié que les États peuvent utiliser. On peut aussi citer les mesures administratives, financières, politiques, économiques, sociales et éducatives.⁴⁸⁸ Il est fort probable qu'un État devra employer plusieurs moyens pour faire pleinement du droit à l'éducation une réalité. En effet, les lois ne modifient pas instantanément les comportements, en particulier lorsque des facteurs culturels, économiques et sociaux sont en jeu. Par exemple, légiférer sur l'enseignement primaire obligatoire ne suffit souvent pas pour permettre à tous les enfants d'aller à l'école, car des facteurs tels que la pauvreté, la ruralité et les stéréotypes négatifs de genre peuvent constituer un obstacle pour de nombreux enfants. Parallèlement à l'instauration de la législation appropriée, un État devra s'attaquer à tous les obstacles (identifiés au moyen d'un suivi) afin de faire du droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire une réalité concrète.

Le CESCR affirme que l'obligation immédiate d'*agir* exige au minimum que les États « [contrôle] l'ampleur de la réalisation, et plus encore de la non-réalisation, des droits économiques, sociaux et culturels, et d'élaborer des stratégies et des programmes visant à promouvoir ces droits ».⁴⁸⁹ En ce qui concerne le droit à l'éducation, le CESCR déclare spécifiquement :

Au minimum, [les États parties] sont tenus d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale d'éducation englobant l'enseignement

*secondaire et supérieur et l'éducation de base, conformément au Pacte. Cette stratégie devrait prévoir des mécanismes, par exemple des indicateurs et des critères, à partir desquels il serait possible de suivre de près les progrès en la matière.*⁴⁹⁰

Cette exigence est confortée par l'obligation légale de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (*Convention against Discrimination in Education*, CADE, 1960) : « Les États parties [...] s'engagent [...] à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité de chance et de traitement en matière d'enseignement ».⁴⁹¹

Voici d'autres exemples de mesures que les États peuvent prendre :

- évaluer l'état de jouissance du droit à l'éducation, notamment en veillant à mettre en place des mécanismes adéquats pour la collecte et l'évaluation de données pertinentes et désagrégées de manière appropriée
- recenser les principaux obstacles à l'accès à l'éducation et les facteurs d'abandon et d'échec scolaires, et formuler des stratégies et des plans pour les surmonter
- incorporer dans les stratégies et les plans des indicateurs, des points de repère et des objectifs assortis de délais, réalisables et conçus pour évaluer les progrès accomplis dans la réalisation du droit à l'éducation
- obtenir les allocations budgétaires nécessaires pour assurer la performance adéquate du système éducatif et élargir progressivement les allocations

487 CESCR. 1998. *Observation générale n° 9: Application du Pacte au niveau national*. (Doc. E/C.12/1998/24) par. 2. Pour plus d'informations sur la mise en œuvre au niveau national et la reconnaissance du droit à l'éducation dans l'ordre juridique national, voir le chapitre 6 ; voir la section 8.3.a.ii du chapitre 8 pour plus d'informations sur la justiciabilité.

488 Pour un examen approfondi de la manière dont les États peuvent mettre en œuvre leurs obligations au niveau national, voir le chapitre 6.

489 Observation générale n° 3 du CESCR, par. 11.

490 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 52.

491 Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (*Convention against Discrimination in Education*, CADE) article 4.

budgétaires afin d'améliorer l'accessibilité et la qualité à tous les niveaux

- établir les mécanismes institutionnels nécessaires pour coordonner les efforts multisectoriels en vue de la réalisation du droit à l'éducation

Pour déterminer si un défaut d'action constitue une violation, le contexte est essentiel, compte tenu de la différence entre les ressources des États et les niveaux existants de jouissance du droit à l'éducation. Cependant, l'ICESCR donne un exemple clair d'échec dans la prise de mesures : Selon l'article 14, chaque État partie qui, au moment de la ratification ou de l'adhésion à l'ICESCR, n'a pas encore été en mesure de garantir la gratuité de l'enseignement primaire obligatoire pour tous, s'engage à élaborer et à adopter, dans les deux ans, un plan d'action détaillé pour la mise en œuvre progressive de l'enseignement obligatoire et gratuit. Le CESCR fournit également des indications sur les facteurs qu'il prend en compte lors de l'évaluation du caractère « suffisant » ou du « raisonnable » de toute mesure. Il se demande notamment :

- dans quelle mesure les dispositions prises étaient délibérées, concrètes et axées sur la réalisation des droits économiques, sociaux et culturels*
- si l'État partie a exercé son pouvoir discrétionnaire de manière non discriminatoire et non arbitraire*
- si la décision de l'État partie d'allouer (ou de ne pas allouer) les ressources disponibles est conforme aux normes internationales relatives aux droits de l'homme*
- lorsque plusieurs possibilités existent, si l'État partie a choisi celle qui est la moins restrictive pour les droits reconnus dans le Pacte*
- dans quel délai les mesures ont été prises*
- si les mesures qui ont été prises ont tenu compte de la situation précaire des personnes ou groupes défavorisés et marginalisés, si ces mesures étaient non discriminatoires et si elles ont accordé la*

*priorité à des situations graves ou comportant des risques*⁴⁹²

4.2.b.ii Non-discrimination

L'article 2 (2) de l'ICESCR, ainsi que de nombreuses dispositions du droit international relatif aux droits humains⁴⁹³, notamment l'article 26 de l'ICCPR et l'ensemble de la CADE de l'UNESCO, interdisent la discrimination dans l'éducation et obligent les États à agir immédiatement pour l'éliminer, quels que soient les ressources disponibles. Dans son Observation générale n° 20 sur la non-discrimination, le CESCR définit la discrimination comme suit :

*toute distinction, exclusion, restriction ou préférence ou tout autre traitement différencié reposant directement ou indirectement sur les motifs de discrimination interdits, et ayant pour but ou pour effet d'annuler ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, sur un pied d'égalité, des droits énoncés dans le Pacte.*⁴⁹⁴

La CADE identifie les pratiques discriminatoires courantes dans l'enseignement :⁴⁹⁵

- écarter une personne ou un groupe de l'accès à l'enseignement
- fournir une éducation de moindre qualité
- instituer ou maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes, sauf lorsqu'ils sont séparés pour les élèves des deux sexes ou pour des motifs d'ordre religieux ou linguistique ; et à condition qu'ils ne favorisent pas l'exclusion, qu'ils soient de même qualité que les établissements

492 CESCR. 2007. *Appréciation de l'obligation d'agir « au maximum de ses ressources disponibles » dans le contexte d'un protocole facultatif au Pacte* (doc. E/C.12/2007/1), par. 8.

493 Pour plus d'informations sur le contenu normatif des droits à la non-discrimination et à l'égalité et leur lien avec le droit à l'éducation, voir la section 3.3 du chapitre 3.

494 CESCR. 2009. *Observation générale n° 20 : La non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels (art. 2, par. 2 du Pacte)* (doc. E/C.12/GC/20). (Observation générale n° 20 du CESCR), par. 7.

495 CADE, article 1.

comparables et que l'enseignement dispensé soit conforme aux normes minimales prescrites.

- placer une personne ou un groupe dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme

Le CESCR définit la portée des obligations légales des États en rapport avec l'article 2 (2). Il appelle les États à éliminer à la fois la *discrimination formelle*, celle qui existe dans les cadres juridiques et politiques d'un État, et la *discrimination concrète*, celle qui est vécue, généralement par les groupes en butte à des préjugés tenaces ou hérités de l'histoire. Cela suppose l'adoption immédiate des « mesures nécessaires afin de prévenir, de réduire et d'éliminer les situations et les comportements qui génèrent ou perpétuent une discrimination concrète ». ⁴⁹⁶

La CADE détaille les mesures spécifiques visant à éliminer et prévenir la discrimination dans l'enseignement :

- Abroger toutes dispositions législatives et administratives et à faire cesser toutes pratiques administratives qui comporteraient une discrimination dans le domaine de l'enseignement ;*
- Prendre les mesures nécessaires, au besoin par la voie législative, pour qu'il ne soit fait aucune discrimination dans l'admission des élèves dans les établissements d'enseignement ;*
- N'admettre, en ce qui concerne les frais ou de scolarité, l'attribution de bourses et toute autre forme d'aide aux élèves, l'octroi des autorisations et facilités qui peuvent être nécessaires pour la poursuite des études à l'étranger, aucune différence de traitement entre nationaux par les pouvoirs publics, sauf celles fondées sur le mérite ou les besoins ;*
- N'admettre, dans l'aide éventuellement fournie, sous quelque forme que ce soit, par les autorités publiques aux établissements d'enseignement, aucune préférence ni restriction fondées*

uniquement sur le fait que les élèves appartiennent à un groupe déterminé ;

- Accorder aux ressortissants étrangers résidant sur leur territoire le même accès à l'enseignement qu'à leurs propres nationaux.* ⁴⁹⁷

Le droit international des droits humains impose également aux États d'adopter des mesures spéciales temporaires visant à instaurer une véritable égalité en matière d'éducation, à condition que ces mesures soient « raisonnables, objectives et proportionnées ». ⁴⁹⁸

Les États parties doivent exercer un contrôle sur l'éducation – englobant l'ensemble des politiques éducatives, des établissements d'enseignement, des programmes, des dépenses et autres pratiques – de manière à détecter toute discrimination *concrète* et *formelle* et à y remédier. ⁴⁹⁹

Les obligations légales des États s'étendent à la *protection* du droit à l'éducation contre les discriminations commises par des acteurs non étatiques, tels que le secteur privé (voir la section 4.5).

Parmi les exemples de violations du droit à l'éducation sur une base non discriminatoire, citons :

- l'adoption ou la non-abrogation des dispositions législatives qui établissent en matière d'éducation une discrimination à l'encontre d'individus ou de groupes, fondée sur un quelconque des motifs sur lesquels il est précisément interdit de la fonder ⁵⁰⁰
- la non-adoption de mesures destinées à s'attaquer *concrètement* à la discrimination dans le domaine de l'enseignement ⁵⁰¹
- la non-adoption par les États de mesures empêchant les parents de ne pas envoyer leurs filles à l'école ⁵⁰²

497 CADE, article 3.

498 Observation générale n° 20 du CESCR, par. 9.

499 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 59.

500 Ibid.

501 Ibid.

502 Observation générale n° 20 du CESCR, par. 11.

496 Observation générale n° 20 du CESCR, par. 8.

- de grandes disparités en matière de dotations budgétaires qui se traduisent par la prestation de services de qualité différente selon le lieu de résidence des bénéficiaires⁵⁰³

4.2.c Obligations fondamentales minimales

Les obligations fondamentales minimales (OFM) ne sont pas explicitement mentionnées dans le texte de l'ICESCR. Toutefois, le CESCR a précisé dans ses orientations faisant autorité auprès des États que « chaque État partie a l'obligation fondamentale minimum d'assurer, au moins, la satisfaction de l'essentiel de chacun des droits ». ⁵⁰⁴

Les OFM accordent la priorité à certains contenus du droit à l'éducation, sans lesquels les titulaires de droits sont considérés comme privés du droit à l'éducation. Selon le CESCR, il existe cinq obligations fondamentales minimales :

- garantir le droit d'accès aux établissements et programmes d'enseignement publics sur une base non discriminatoire
- s'assurer que l'éducation est conforme aux buts de l'éducation
- assurer un enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire
- adopter et mettre en œuvre une stratégie éducative nationale incluant des dispositions pour l'enseignement secondaire, supérieur et de base (éducation fondamentale des jeunes ou des adultes, ou visant à remplacer tout ou partie de l'enseignement primaire manqué.)
- garantir la liberté éducative des parents sans ingérence des acteurs étatiques ou non étatiques et la liberté des acteurs non étatiques de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve de respecter les normes minimales en matière d'éducation.

Ces éléments du droit à l'éducation sont si essentiels qu'un État qui attribue son incapacité à respecter les obligations fondamentales mentionnées ci-dessus à un manque de ressources disponibles doit démontrer que tous les efforts ont été déployés pour utiliser toutes les ressources disponibles afin de satisfaire en priorité ces obligations fondamentales minimales. ⁵⁰⁵

L'utilisation de programmes non conformes aux buts de l'éducation et l'absence d'un système transparent et efficace de contrôle de la conformité du système éducatif avec lesdits buts sont des exemples de non-respect des OFM.

4.2.d Assistance et coopération internationales

L'article 2 (1) de l'ICESCR⁵⁰⁶ appelle chaque État « à agir, tant par son effort propre que *par l'assistance et la coopération internationales*, notamment sur les plans économique et technique » [Mise en exergue de l'auteur.]

Cela signifie que les États sont légalement obligés de prendre des mesures aux niveaux national et international. Afin de réaliser pleinement le droit à l'éducation, les États ont l'obligation de solliciter l'assistance et la coopération internationales et les États en mesure de le faire ont le devoir de les fournir.

Il convient de préciser que la coopération internationale ne saurait se substituer aux actions nationales. En revanche, si un État n'est pas en mesure de concrétiser le droit à l'éducation, il devrait rechercher activement l'assistance nécessaire, en particulier sur les plans économique et technique, auprès d'autres États ou de donateurs multilatéraux.

Le CESCR précise que les ressources maximales disponibles incluent les ressources nationales

⁵⁰⁵ Ibid., par. 10.

⁵⁰⁶ Les articles 55 et 56 de la Charte des Nations Unies et l'article 4 de la CRC font également référence aux obligations liées à l'assistance et à la coopération internationales.

⁵⁰³ Observation générale n° 13 du CESCR, par. 35.

⁵⁰⁴ Observation générale n° 3 du CESCR, par. 10.

et internationales.⁵⁰⁷ Ainsi, un État qui assure la réalisation progressive du droit à l'éducation doit, pour s'acquitter de son obligation en la matière, rechercher des ressources extérieures.

Le corollaire de l'obligation de demander une assistance est que les États qui ont réalisé le droit à l'éducation et qui ont les moyens de soutenir d'autres États (aussi bien économiquement que techniquement) devraient le faire sur une base bilatérale ou multilatérale.

Le CESCR précise que la pleine réalisation du droit à l'éducation dans le monde entier incombe en particulier aux États qui sont en mesure de mettre « activement en œuvre un programme de coopération et d'assistance internationales ».⁵⁰⁸

De même, l'article 28 (3) de la CRC appelle les États à promouvoir et encourager la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes.

Enfin, les États qui fournissent une assistance internationale devraient prendre des mesures pour permettre aux États bénéficiaires de s'acquitter de leurs obligations en matière de droit à l'éducation. Cela signifie qu'ils doivent s'abstenir de prendre des mesures qui compromettent la jouissance du droit à l'éducation dans d'autres juridictions. En outre, lorsqu'ils *mettent en œuvre* le droit à l'éducation dans les États bénéficiaires, les États donateurs doivent respecter les principes et priorités suivants, fondés sur les obligations légales nationales des États, telles que prévus par le CESCR, et énoncés dans les Principes de Maastricht relatifs aux obligations extraterritoriales des États dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels (2011) :⁵⁰⁹

- a) *donner la priorité à la réalisation des droits des groupes défavorisés, marginalisés et vulnérables*⁵¹⁰ ;
- b) *donner la priorité aux obligations fondamentales afin d'assurer la réalisation du niveau minimum essentiel des droits économiques, sociaux et culturels et d'œuvrer aussi rapidement et efficacement que possible en vue de la réalisation pleine et entière des droits économiques, sociaux et culturels*⁵¹¹ ;
- c) *respecter les normes internationales en matière de droits de l'homme, y compris le droit à l'autodétermination et le droit de participer à la prise de décisions, ainsi que les principes de non-discrimination et d'égalité, y compris l'égalité des genres, la transparence, et l'obligation de rendre des comptes*
- d) *éviter toutes mesures régressives ou, le cas échéant, s'acquitter de son obligation de démontrer que de telles mesures sont dûment justifiées par référence à l'ensemble des obligations en matière de droits de l'homme, et sont uniquement prises après un examen approfondi des alternatives*⁵¹².

Pour plus d'informations sur les obligations extraterritoriales, voir la section 4.4.

4.3 Respecter, protéger, mettre en œuvre

Un outil analytique couramment utilisé pour clarifier les obligations en matière de droits humains est la « typologie tripartite », qui comprend les obligations de les respecter, de les protéger et de les mettre en œuvre.⁵¹³

507 Observation générale n° 3 du CESCR, par. 13.

508 Ibid., par. 14.

509 Principe 32 des Principes de Maastricht relatifs aux obligations extraterritoriales des États dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels.

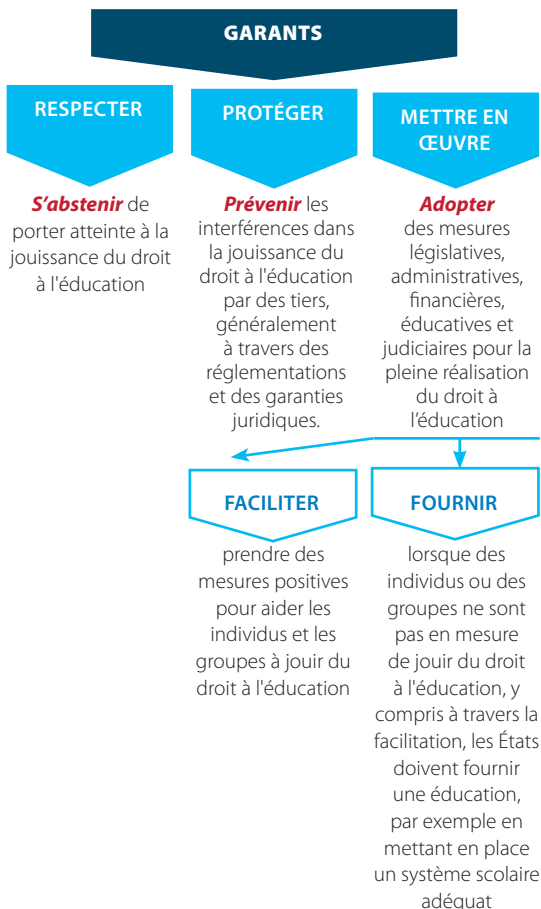
510 Observation générale n° 3 du CESCR, par. 12.

511 Ibid., par. 10.

512 Ibid., par. 9.

513 Pour plus d'informations sur la typologie tripartite, voir l'Observation générale n° 13 du CESCR, par. 46-48 et 50.

Figure 4.2 : La typologie tripartite : respecter, protéger, mettre en œuvre



L'obligation de *respecter* oblige les États à s'abstenir de toute atteinte à la jouissance du droit à l'éducation. Par exemple, les États ne doivent pas adopter des dispositions législatives qui établissent en matière d'éducation une discrimination à l'encontre d'individus ou de groupes, fondée sur un quelconque des motifs sur lesquels il est précisément interdit de la fonder. Ils ne doivent pas entraver indûment l'exercice des libertés en matière d'éducation, telles que le droit de créer des établissements d'enseignement autres que ceux gérés par l'État, dans la mesure où ils respectent les normes minimales en matière d'éducation. Cela inclut le droit des peuples autochtones et des

minorités ethniques, religieuses et linguistiques d'établir leur propre système d'éducation. Les États ne devraient pas porter atteinte à l'accès actuel des peuples à l'éducation en adoptant des mesures rétrogrades telles que la fermeture d'écoles ou l'abrogation de la législation nécessaire pour exercer le droit à l'éducation. De même, les États peuvent bafouer le droit à l'éducation en violant par leur action d'autres droits humains dans le domaine de l'éducation, par exemple en autorisant les châtiments corporels en tant que méthode disciplinaire dans les écoles.

L'obligation de *protéger* impose à l'État d'empêcher toute ingérence dans la jouissance du droit à l'éducation par des tiers (autres individus, groupes, écoles et établissements d'enseignement privés, entreprises privées, donateurs et autres acteurs non étatiques), généralement à travers des réglementations et des garanties juridiques. Par exemple, l'État doit veiller à ce que les tiers, y compris les parents, n'empêchent pas les filles d'aller à l'école. Les États doivent également réglementer et surveiller les écoles privées afin d'éviter toute discrimination à l'encontre des élèves (expulsion des filles enceintes, par exemple) et en leur imposant de respecter les normes minimales en matière d'éducation, notamment en ce qui concerne l'adéquation des programmes avec les buts de l'éducation définis dans le droit international des droits humains, les qualifications des enseignants et l'interdiction des châtiments corporels.

L'obligation de *mettre en œuvre* impose à l'État d'adopter des mesures législatives, administratives, budgétaires, judiciaires et autres mesures appropriées en vue de la pleine réalisation du droit à l'éducation. Cette dernière englobe du même coup deux obligations, celle de *faciliter* l'exercice du droit à l'éducation et celle de *assurer*. L'obligation de *faciliter* exige des États qu'ils prennent des mesures positives qui permettent et aident les individus et les communautés à jouir du droit à l'éducation. Par exemple, l'État peut faciliter la création d'établissements scolaires par les communautés

autochtones et minoritaires au travers de subventions et de la mise en place de conditions tenant compte de leurs spécificités culturelles (accréditation d'enseignants bilingues, etc.).

En règle générale, l'obligation d'*assurer* l'exercice du droit à l'éducation est déclenchée lorsqu'un individu ou un groupe est incapable, pour des raisons indépendantes de sa volonté, de l'exercer lui-même par les moyens dont il dispose. Les paramètres de cette dernière obligation ne sont pas les mêmes pour tous les niveaux d'éducation. Le droit à l'éducation exige spécifiquement que l'enseignement primaire soit universel, obligatoire et gratuit, tandis que les mesures visant à assurer d'autres niveaux d'enseignement doivent être appropriées pour rendre l'éducation progressivement accessible à tous. L'État peut généralement se conformer à l'obligation d'*assurer* le droit à l'éducation en développant activement le système scolaire, notamment en construisant des salles de classe, en proposant des programmes, en fournissant du matériel pédagogique, en formant les enseignants, en leur versant un salaire adéquat et en améliorant leurs conditions matérielles.

4.4 Obligations extraterritoriales

Les obligations extraterritoriales (OET) sont les obligations en matière de droits humains que les États ont au-delà de leurs frontières nationales envers les personnes vivant dans d'autres pays. Ces obligations sont cruciales pour la sauvegarde des droits humains dans le monde entier, compte tenu de la nature transnationale de nombreux défis actuels en matière de droits humains, notamment en ce qui concerne le droit à l'éducation pour tous. Cela inclurait, par exemple, l'assistance internationale sous forme d'aide au développement soutenant l'enseignement privé plutôt que l'enseignement public et la croissance des écoles privées dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur, fournie par des sièges ou des investisseurs basés dans des pays à revenu élevé.

Les OET concernant les droits économiques, sociaux et culturels sont fondées sur la clause de coopération et d'assistance internationale de l'ICESCR (voir section 4.2.d) et sur le fait que, contrairement à l'ICCPR, l'ICESCR ne contient pas de clause de limitation territoriale. Se fondant sur ces prémisses, les Principes de Maastricht relatifs aux obligations extraterritoriales des États en matière de droits économiques, sociaux et culturels (2011) ont été élaborés et formalisent les OET des États. Les principes de Maastricht, qui ont été élaborés par des experts en droit international, fournissent une reformulation concise des obligations internationales existantes en ce qui concerne les OET des États. Selon le Principe général 3 des Principes de Maastricht, « [t]ous les États ont l'obligation de respecter, de protéger et de mettre en œuvre les droits humains [...] à la fois sur et en dehors de leur territoire. ».

- *Obligations de respecter les droits humains à l'étranger*⁵¹⁴ : les États doivent veiller à ce que leurs politiques et leurs actions ne nuisent pas à la jouissance des droits humains dans d'autres pays. Par exemple, les États devraient veiller à ce que la protection et la promotion du droit à l'éducation soient dûment prises en compte lors de la conclusion d'accords internationaux ou de l'adoption de mesures nationales ayant des incidences extraterritoriales.
- *Obligations de protéger les droits humains à l'étranger*⁵¹⁵ : les États doivent mettre en place des réglementations et des mécanismes garantissant que les acteurs non étatiques, y compris les entreprises, ne compromettent pas la jouissance des droits humains dans d'autres pays, et qu'ils puissent être tenus pour responsables s'ils le font. Par exemple, les États devraient veiller à ce que les accords internationaux protégeant les droits d'auteur n'entraînent pas sur l'accès aux manuels scolaires dans les États à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur.

514 Principes de Maastricht, par. 19-22.

515 Ibid., par. 23-27.

- *Obligations de contribuer à la mise en œuvre des droits humains à l'étranger*⁵¹⁶ : les États doivent coopérer les uns avec les autres et contribuer à la création d'un environnement international propice à l'exercice universel des droits humains. Par exemple, les États doivent donner la priorité aux programmes favorisant la mise en place de l'enseignement primaire gratuit dans les États bénéficiaires, le cas échéant.

4.5 Obligations des États vis-à-vis des acteurs non étatiques et responsabilités des acteurs non étatiques

En vertu du droit international des droits humains, l'État est le sujet du droit international et donc le premier responsable. Cependant, le fait que la jouissance des droits humains peut être affectée par des acteurs autres que l'État (par exemple, la société civile, le secteur privé, les établissements d'enseignement privés, les organisations intergouvernementales, les groupes armés et même les parents et les enseignants, entre autres) est bien reconnu et explique pourquoi les États se doivent de *protéger* le droit à l'éducation contre toute ingérence indue.

Cette obligation de *protéger* le droit à l'éducation suppose de fixer des normes minimales en matière d'éducation imposées aux écoles privées⁵¹⁷, et de veiller au respect de ces normes.⁵¹⁸ Parmi les autres mesures de protection, on peut citer les mesures de diligence raisonnable suivantes : réalisation d'évaluations d'impact sur les droits humains de toute mesure susceptible d'affecter le droit à l'éducation, établissement d'une réglementation conforme aux obligations en matière de droits humains, information du public sur ces réglementations, contrôle du respect de ces

réglementations, mise en place de voies de recours pour les titulaires de droits si le droit à l'éducation était bafoué par des acteurs non étatiques.

En vertu du droit international, les États peuvent être tenus responsables des actes d'acteurs non étatiques, dans les cas où de tels actes seraient *imputables* à l'État, autrement dit s'il s'agit d'« actes ou omissions d'acteurs du secteur privé habilités en vertu du droit de cet État à exercer des prérogatives de la puissance publique ».⁵¹⁹ McCorquodale et Simons donnent l'exemple suivant : « Un État est responsable s'il est complice de l'activité de l'acteur non étatique. Cela peut se produire lorsqu'un État incite une personne morale à gérer une école en sachant qu'elle a déjà commis des actes de maltraitance ».⁵²⁰

Les acteurs non étatiques ont-ils des obligations ? Cette question fait l'objet d'un débat controversé, contesté et en évolution. Dans tous les cas, le droit international exige des États qu'ils imposent des obligations aux acteurs privés. Par ailleurs, cela ne signifie pas que les acteurs non étatiques n'ont aucune *responsabilité* en vertu du droit international. Si les États ont l'obligation de protéger le droit à l'éducation contre les actions délétères d'acteurs non étatiques, il est alors logique que les acteurs non étatiques ne doivent pas agir de manière à nuire au droit à l'éducation. Les acteurs non étatiques ont donc la responsabilité de *respecter* le droit à l'éducation. Cela implique des actions différentes selon le type d'acteur non étatique. On distingue trois principaux acteurs non étatiques concernés par le droit à l'éducation : les organisations intergouvernementales, la société civile et les entreprises.

519 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. 2017. *Recommandation générale n° 35 sur la violence à l'égard des femmes fondée sur le genre, portant actualisation de la recommandation générale n° 19*. (Doc. CEDAW/C/GC/35), par. 24.

520 McCorquodale, R. et P. Simons, P. 2007. Responsibility beyond Borders: State Responsibility for Extraterritorial Violations by Corporations of International Human Rights Law, *70 Modern Law Review* 598.

516 Ibid., par. 28-35.

517 ICESCR, article 13 (4).

518 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 49.

4.5.a Organisations intergouvernementales

Les organisations intergouvernementales (OI) comprennent l'Organisation des Nations Unies, ses agences et organes, ainsi que des organismes régionaux tels que l'Union européenne, l'Union africaine et l'Organisation des États américains. Les OI ont généralement des mandats spécifiques en matière de droits humains. De fait, ces organes sont en grande partie responsables de la rédaction, de la négociation et de l'adoption des traités relatifs aux droits humains.

Malgré leur rôle dans l'élaboration de traités, les OI ne sont généralement pas elles-mêmes contraintes par le droit international, sauf peut-être dans des circonstances exceptionnelles où elles ont ratifié des traités relatifs aux droits humains (comme l'Union européenne dans le cas de la CRPD) ou qu'elles agissent comme des États et assument donc les mêmes obligations, ou encore lorsqu'elles ont une connaissance préalable des risques en matière de droits de l'homme causés par d'éventuelles actions ou omissions (imputabilité). Certains font également valoir que les obligations légales des États s'étendent également aux États qui agissent par l'intermédiaire d'organisations intergouvernementales.⁵²¹ Cependant, il convient de souligner que ces cas ne sont pas universellement applicables ni nécessairement convenus.

Cependant, les OI ont une importance particulière dans la réalisation du droit à l'éducation en raison 1) de l'obligation des États de rechercher l'assistance

et la coopération internationales et de la fournir, si possible, et 2) de leurs mandats spécifiques visant à faciliter l'exercice du droit à l'éducation à travers l'assistance et la coopération internationales. Lorsque les OI assument la responsabilité de contribuer à la réalisation du droit à l'éducation, elles doivent veiller à ce que leurs actions tendent vers cet objectif et ne portent pas atteinte au droit à l'éducation dans les pays bénéficiaires. Elles doivent également veiller à ce que le comportement de leur personnel ou des autres personnes sous contrat avec l'OI soit conforme au droit international des droits humains applicable, en mettant en place des politiques et des mécanismes appropriés. Ainsi, bien que les OI n'aient pas d'obligations similaires à celles de l'État, il serait contraire à leur mandat de violer le droit à l'éducation.



Encadré 4.2 Informations complémentaires : Le rôle et la responsabilité de l'UNESCO dans la réalisation du droit à l'éducation

L'UNESCO a un rôle unique à jouer dans la réalisation du droit à l'éducation. En tant que partie intégrante de sa mission constitutionnelle visant à « assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation », la réalisation du droit à l'éducation figure parmi ses grandes priorités.

Au sein du système des Nations Unies, l'UNESCO est la seule agence disposant d'un mandat couvrant *tous les aspects* de l'éducation. Elle dispose pour cela d'un réseau mondial d'instituts et de bureaux spécialisés. À ce titre, elle a été chargée de diriger le programme mondial Éducation 2030 dans le cadre de l'Objectif de développement durable n°4.

L'UNESCO s'efforce de garantir le droit à l'éducation en :

- assurant le suivi de la mise en œuvre du droit à l'éducation dans le monde entier, à l'échelle nationale
- aidant les États à établir des cadres nationaux solides formant les bases juridiques et les conditions d'une éducation durable et de qualité pour tous

521 Voir, par exemple, le Principe 15 des principes de Maastricht : « En tant que membre d'une organisation internationale, l'État demeure responsable de son propre comportement en ce qui concerne ses obligations relatives aux droits de l'homme sur et en dehors de son territoire. Un État qui transfère des compétences, ou participe à une organisation internationale doit prendre toutes les mesures raisonnables afin de s'assurer que l'organisation en question agisse conformément aux obligations internationales en matière de droits de l'homme dudit État ». Et l'Observation générale n° 13 du CESCR, par. 56 : « [Les États parties] sont tenus de veiller, en tant que membres d'organisations internationales, y compris les organisations internationales financières, à ce que leurs actes prennent dûment en considération le droit à l'éducation. ».

- défendant les principes du droit à l'éducation et les obligations légales en menant des recherches et des études sur des questions clés
- soutenant les travaux de l'Observatoire sur le droit à l'éducation
- renforçant les capacités, les mécanismes de rapport et la sensibilisation aux principaux défis
- développant des partenariats et des réseaux sur des questions et défis clés en rapport avec le droit à l'éducation

Pour plus d'informations, voir la page *Droit à l'éducation* de l'UNESCO <https://fr.unesco.org/themes/droit-a-education>

- portant à l'attention des États des situations préoccupantes
- participant au suivi du droit à l'éducation
- dénonçant les violations
- demandant des comptes aux États

Dans certains cas, les OSC assument un rôle de prestataire d'éducation. C'est particulièrement fréquent dans le cas des organisations communautaires, des organisations professionnelles et des ONG et les ONGI intervenant dans les zones où les États ne parviennent pas à fournir une éducation publique. En l'occurrence, les États ont l'obligation légale de *protéger* le droit à l'éducation et les OSC ont la responsabilité de *respecter* le droit à l'éducation.

4.5.b Société civile

Selon l'Oxford Living Dictionary, la société civile est une communauté de citoyens liés par des intérêts communs et une activité collective. La société civile comprend un large éventail d'acteurs, notamment les organisations non gouvernementales (ONG), les organisations non gouvernementales internationales (ONGI), les organisations communautaires, les organisations professionnelles, les mouvements sociaux, les corps enseignants et les groupes de parents, les syndicats et groupes étudiants, ainsi que d'autres syndicats et associations professionnelles. Les organisations de la société civile (OSC) n'ont donc pas de mission unique et assument des rôles différents dans des sociétés différentes. Les OSC varient également en taille et en puissance.

Comme les OI, les OSC ne sont soumises à aucune obligation légale spécifique en matière de droits humains, hormis la responsabilité de respecter le droit à l'éducation et de s'abstenir de prendre des mesures qui conduiraient à une violation de celui-ci. Cependant, la société civile a un rôle important à jouer pour aider les États à respecter leurs obligations légales, notamment en :

- rappelant aux États leurs obligations légales



Encadré 4.3 Informations complémentaires : Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative, RTE*)

RTE est une ONG internationale qui milite pour faire reconnaître le droit à l'éducation comme un droit humain fondamental en rendant accessible à tous le droit, international et national.

RTE mène des recherches et des analyses juridiques et développe des outils et des guides (tels que celui-ci) pour aider les individus à comprendre et utiliser efficacement les mécanismes des droits humains afin de revendiquer et de faire respecter le droit à l'éducation.

L'objectif de RTE est de créer des passerelles entre les disciplines (droits humains, éducation et développement), les acteurs (OSC, organisations internationales, universitaires) et les communautés linguistiques, en reliant le plaidoyer international, national et local à des engagements pratiques conduisant à des changements positifs sur le terrain.

Pour plus d'informations, voir le site Internet de RTE : <https://www.right-to-education.org/fr>

4.5.c Entreprises

Les deux dernières décennies ont vu une augmentation du nombre d'entreprises du secteur de l'éducation, notamment des écoles à faible coût et à but lucratif, des investissements commerciaux à grande échelle dans des chaînes d'écoles privées, des cours particuliers ou des services éducatifs tels que les tests. Leur expansion rapide a suscité des inquiétudes du point de vue des droits humains, comme l'ont souligné de nombreux organes des Nations Unies, tels que le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation⁵²², les organes de suivi des droits humains des Nations Unies⁵²³, et le Conseil des droits de l'homme (CDH).⁵²⁴

En vertu de leurs obligations de *protection*, les États ont l'obligation de réglementer et de contrôler les établissements d'enseignement privés. Ils doivent notamment veiller à ce que les prestataires privés respectent les normes minimales en matière d'éducation, notamment en ce qui concerne l'admission, les programmes d'études et la reconnaissance des certificats.⁵²⁵ En outre, les organes conventionnels des Nations Unies ont émis des interprétations faisant autorité au sujet des obligations des États dans le contexte d'activités commerciales. En 2013, le Comité des droits de l'enfant a publié l'Observation générale n° 16 sur les obligations des États concernant les incidences du secteur des entreprises sur les droits de l'enfant.⁵²⁶ En 2017, le CESCR a publié l'Observation générale n° 24 sur les obligations des États en

vertu de l'ICESCR dans le contexte des activités des entreprises.⁵²⁷

En outre, bien que l'obligation première de protéger les droits humains incombe toujours aux États, les entreprises ont la responsabilité de *respecter* les droits humains dans l'exercice de leurs activités. En 2011, le CDH a adopté les Principes directeurs relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme⁵²⁸, qui énoncent les responsabilités des entreprises. Le Principe directeur n° 11 stipule que « [l]es entreprises devraient respecter les droits de l'homme. Cela signifie qu'elles devraient éviter de porter atteinte aux droits de l'homme d'autrui et remédier aux incidences négatives sur les droits de l'homme dans lesquelles elles ont une part. ». Les commentaires officiels sur les Principes directeurs relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme, approuvés par le CDH, précisent que « [l]a responsabilité de respecter les droits de l'homme est une norme de conduite générale que l'on attend de toutes les entreprises où qu'elles opèrent. [...] Elle prévaut en outre sur le respect des lois et règlements nationaux qui protègent les droits de l'homme ».

Le Principe directeur n° 13 donne des indications complémentaires sur ce qu'implique la responsabilité de respecter :

La responsabilité de respecter les droits de l'homme exige des entreprises :

- a) *Qu'elles évitent d'avoir des incidences négatives sur les droits de l'homme ou d'y contribuer par leurs propres activités, et qu'elles remédient à ces incidences lorsqu'elles se produisent ;*
- b) *Qu'elles s'efforcent de prévenir ou d'atténuer les incidences négatives sur les droits de l'homme qui sont directement liées à leurs activités, produits ou services par leurs relations*

522 Singh, K. 2015. *Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation - Protéger le droit à l'éducation contre la commercialisation* (doc. A/HRC/29/30).

523 GI/ESCR. 2016. *Human rights bodies statements on private education September 2014 – November 2017*. Document de synthèse, version 9.

524 Voir, par exemple, Conseil des droits de l'homme 2018. Résolution 8/4. *Le droit à l'éducation : suivi du Conseil des droits de l'homme* (doc. A/HRC/38/L.13).

525 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 29.

526 Comité des droits de l'enfant. 2013. *Observation générale n° 16 : sur les obligations des États concernant les incidences du secteur des entreprises sur les droits de l'enfant* (doc. CRC/C/GC/16).

527 CESCR. 2017. *Observation générale n° 24 sur les obligations des États en vertu du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels dans le contexte des activités des entreprises* (doc. E/C.12/GC/24).

528 Conseil des droits de l'homme. 2011. *Principes directeurs relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme*. HCDH. (HR/PUB/11/04).

commerciales, même si elles n'ont pas contribué à ces incidences.

Le Principe directeur n° 15 définit les politiques et processus que les entreprises doivent adopter pour respecter les droits humains :

Afin de s'acquitter de leur responsabilité en matière de respect des droits de l'homme, les entreprises doivent avoir en place des politiques et des procédures en rapport avec leur taille et leurs particularités, y compris :

- a) *L'engagement politique de s'acquitter de leur responsabilité en matière de respect des droits de l'homme ;*
- b) *Une procédure de diligence raisonnable en matière de droits de l'homme pour identifier leurs incidences sur les droits de l'homme, prévenir ces incidences et en atténuer les effets, et rendre compte de la manière dont elles y remédient ;*
- c) *Des procédures permettant de remédier à toutes les incidences négatives sur les droits de l'homme qu'elles peuvent avoir ou auxquelles elles contribuent.*



Encadré 4.4 Informations complémentaires : Le défi de la participation des acteurs privés à l'éducation

Les vingt dernières années ont vu une augmentation sans précédent du nombre de prestataires privés dans le domaine de l'éducation. Des pays comme le Kenya sont passés de 3 % en 1999 à plus de 30 % en 2011⁵²⁹, tandis qu'au Maroc, la part des écoles privées a triplé entre 2000 et 2012.⁵³⁰

- L'implication des acteurs privés dans l'éducation revêt différentes formes, notamment :
- écoles privées traditionnelles accueillant l'élite
- écoles à bas coût et à but lucratif ciblant les ménages à faible revenu

- investissements commerciaux à grande échelle dans des chaînes d'écoles privées
- privatisation des services éducatifs : tests, manuels et repas, etc.
- adoption de techniques de gestion du secteur privé par le secteur de l'éducation publique
- écoles communautaires et confessionnelles
- cours particuliers
- scolarisation à domicile

Bien que le droit international des droits humains permette l'implication d'acteurs privés, de plus en plus d'éléments suggèrent que cela peut avoir des effets néfastes sur la jouissance du droit à l'éducation, notamment en ce qui concerne la discrimination et la ségrégation ; la qualité de l'éducation dispensée ; le manque de transparence et de responsabilité ; et la mauvaise utilisation des ressources.

En particulier, il peut y avoir lieu de s'inquiéter de l'émergence d'écoles privées à bas coûts. Elles sont souvent la preuve de l'incapacité du gouvernement à mettre en place un système éducatif public gratuit et de qualité, ce qui représente un grave manquement aux droits humains. Les parents n'ont d'autre choix que d'envoyer leurs enfants dans de telles écoles, quelle que soit la qualité de l'enseignement ou l'impact financier sur la famille.

De profonds changements dans la manière dont l'éducation est dispensée font qu'aujourd'hui c'est de moins en moins un service public, et de plus en plus une « marchandise ». Il est donc essentiel de veiller à ce que la participation d'acteurs privés ne porte pas atteinte au droit à l'éducation.

Depuis 2015, divers acteurs de l'éducation travaillent ensemble pour faciliter l'élaboration par des experts de Principes directeurs relatifs aux droits de l'homme (ci-après dénommés les « Principes directeurs »). Ceux-ci compileraient et clarifieraient les obligations existantes des États en ce qui concerne les acteurs privés de l'éducation et fourniraient des conseils sur la manière de mettre en œuvre le droit à l'éducation compte tenu de l'ampleur que prend la participation du secteur privé dans ce domaine. L'intention est de faire de ce texte une référence normative et un outil politique pour traiter la question de la participation du secteur privé à l'éducation.

529 GIESCR. 2015. *Kenya's support to privatisation in education and its impact on discrimination and segregation.*

530 GIESCR 2018. *Private Actors in Education: Morocco.*

Les Principes directeurs devraient être adoptés en 2019.

Pour plus d'informations, voir la page de RTE *Questions fréquemment posées sur les Principes directeurs des droits de l'homme relatifs aux obligations des États concernant l'engagement des acteurs privés dans l'éducation* <https://www.right-to-education.org/fr/page/questions-fr-quemment-pos-es-sur-les-principes-directeurs-des-droits-de-l-homme-relatifs-aux>



Encadré 4.5 Lectures complémentaires : Privatisation de l'éducation

UNESCO. 2015. Document de travail sur la politique éducative : *Overview of the role of private providers in education in light of the existing international legal framework: investments in private education: undermining or contributing to the full development of the human right to education?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243823>

UNESCO. 2015. Working Papers on Education Policy: *The Privatization of education in developing countries: evidence and policy implications* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243824>

Singh, K. 2015. *Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation - Protéger le droit à l'éducation contre la commercialisation* (doc. A/HRC/29/30).

Singh, K. 2015. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation sur les partenariats public-privé et le droit à l'éducation* (doc. A/70/342).

Alston, P. 2018. *Rapport du Rapporteur spécial sur les droits de l'homme et l'extrême pauvreté* (doc. A/73/396).

Page de RTE *La privatisation de l'éducation* <http://www.right-to-education.org/privatisation>

Page de l'Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels (*Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights*, GIESCR) *Private actors and education* <https://www.gi-escr.org/private-actors-social-services/education/>

4.6 Éducation en situations d'urgence⁵³¹



Encadré 4.6 Définition : Situations d'urgence

Les situations d'urgence affectant l'éducation sont définies comme toutes les situations dans lesquelles des catastrophes naturelles ou causées par l'homme détruisent, en peu de temps, les conditions habituelles de la vie, des infrastructures de soins et d'éducation pour les enfants et perturbent, nient, entravent ou retardent la réalisation du droit à l'éducation. Ces situations peuvent notamment être causées par des conflits armés – aussi bien internationaux, incluant donc l'occupation militaire, que non-internationaux –, des situations post-conflit et tous les types de catastrophes naturelles.⁵³²

L'éducation est un droit international humain auquel chacun a droit, à tout moment. Cependant, dans les situations d'urgence, les États rencontrent souvent des difficultés pour garantir et protéger le droit à l'éducation, en particulier pour les groupes vulnérables déjà marginalisés, par exemple les personnes handicapées. Cela peut être dû à une coupure généralisée de courant et à l'anarchie qui en découle, à la destruction d'infrastructures ou à la réorientation des ressources. Dans tous les cas, les situations d'urgence augmentent les risques de violation du droit à l'éducation. Il est donc important que le droit international et la communauté internationale agissent pour minimiser et atténuer les effets délétères des situations d'urgence.

En cas d'urgence, le droit international des droits humains s'applique à tous les contextes. Les individus ne perdent pas leurs droits à cause des conflits, de la famine ou des catastrophes naturelles. Formellement, le droit à l'éducation n'est pas

531 Cette section s'inspire de la page de RTE *Éducation en situations d'urgence* <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/l-education-en-situations-durgence> (consultée le 8 novembre 2018).

532 Comité des droits de l'enfant. 2008. *Recommandations issues de la journée de discussion générale sur le droit de l'enfant à l'éducation dans les situations d'urgence*, par. 2.

susceptible de dérogation. Autrement dit, les États ne sont pas autorisés à limiter temporairement sa jouissance pendant un état d'urgence. Cependant, l'ICESCR contient la clause restrictive suivante :

Les États parties au présent Pacte reconnaissent que, dans la jouissance des droits assurés par l'État conformément au présent Pacte, l'État ne peut soumettre ces droits qu'aux limitations établies par la loi, dans la seule mesure compatible avec la nature de ces droits et exclusivement en vue de favoriser le bien-être général dans une société démocratique.⁵³³

Dans la pratique, les États peuvent limiter l'exercice du droit à l'éducation, mais le CESCR précise que, le cas échéant, il revient à l'État de justifier ces limitations⁵³⁴ Néanmoins, les États restent tenus de respecter leurs obligations fondamentales minimales (voir la section 4.2.c).

En outre, en fonction de la nature de la situation d'urgence, différents domaines du droit international peuvent également s'appliquer. Vis-à-vis du droit à l'éducation, il s'agit du droit international des droits humains, du droit international humanitaire (ou droit des conflits armés), du droit international des réfugiés et du droit pénal international⁵³⁵. En outre, des instruments non contraignants tels que la Déclaration sur la sécurité dans les écoles⁵³⁶ (2015) s'appliqueraient également.

De plus, en cas d'urgence, la capacité d'un État à garantir le droit à l'éducation peut être compromise et d'autres acteurs (Nations Unies, ONG, autres États, etc.) sont tenus de proposer une assistance et une coopération internationales (voir la section 4.2.d).

Dans les situations d'urgence, l'éducation n'est généralement pas considérée comme un moyen de sauver des vies, mais son importance pour les personnes touchées, constamment soulignée par

les parents et les apprenants eux-mêmes, ne doit pas être sous-estimée. Elle apporte une protection émotionnelle et physique mais aussi une stabilité et un sentiment essentiel de continuité.⁵³⁷ À moyen terme, l'éducation peut aider les enfants soldats, les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, les migrants, les réfugiés et toutes les personnes touchées par des situations d'urgence à réintégrer la société. À long terme, l'éducation peut jouer un rôle dans la prévention des situations d'urgence.



Encadré 4.7 Lectures complémentaires : Le droit à l'éducation en situations d'urgence

Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (*Inter-Agency Network for Education in Emergencies*, INEE). 2010. *Normes minimales pour l'éducation : Préparation, interventions, relèvement*.

Le *Manuel de normes minimales de l'INEE* est un outil global qui définit le niveau minimal de qualité et d'accès à l'éducation dans les situations d'urgence jusqu'au relèvement. Il contient 19 normes découlant des dispositions sur le droit à l'éducation telles qu'énoncées dans le droit international des droits humains, le droit humanitaire et le droit des réfugiés. Des actions clés et des notes d'orientation accompagnent chaque norme.

Page de RTE *L'éducation en situations d'urgence*
<https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/l-education-en-situations-durgence>

533 ICESCR, article 4.

534 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 42.

535 Pour des informations sur ces domaines du droit, voir le chapitre 2.

536 Déclaration sur la sécurité dans les écoles (adoptée le 29 mai 2015).

537 Pour plus d'informations sur l'importance de l'éducation dans les situations d'urgence, voir : Save the Children. 2015. *What do children want in times of emergency and crisis? They want an education*.

Résumé

Les États sont les principaux garants du droit à l'éducation. Cela signifie que les États sont légalement obligés de garantir la pleine jouissance du droit à l'éducation.

Les obligations légales émanent d'une grande variété de sources.

Les obligations en vertu du droit des traités imposent essentiellement aux États de respecter leurs engagements légaux à l'égard des traités.

En droit conventionnel, les obligations incombant aux États incluent la réalisation progressive du droit à l'éducation, le recours aux ressources maximales disponibles pour réaliser le droit à l'éducation, et le respect des principes de non-régression et de non-discrimination.

Certains aspects du droit à l'éducation sont soumis à des obligations à effet immédiat qui obligent les États à prendre des mesures immédiates.

Les obligations fondamentales minimales accordent la priorité à certains contenus du droit à l'éducation sans lesquels les titulaires de droits sont considérés comme privés du droit à l'éducation.

Les obligations légales appellent les États à agir aux niveaux national et international.

La « typologie tripartite » – *respecter, protéger et mettre en œuvre* – fournit le cadre le plus important et le plus largement utilisé pour comprendre et clarifier les obligations légales des États.

Les acteurs non étatiques, parmi lesquels les organisations intergouvernementales, la société civile et les entreprises, sont tenus de respecter le droit à l'éducation.

Une violation survient lorsqu'un État manque à ses obligations vis-à-vis des droits humains.

Les États ont toujours l'obligation légale de mettre en œuvre le droit à l'éducation en cas d'urgence.

Demandez-vous...

- ➔ Votre pays affecte-t-il le maximum de ses ressources disponibles à la réalisation du droit à l'éducation ?

- ➔ Votre pays est-il conscient de ses obligations fondamentales minimales, telles que le respect du principe de non-discrimination et l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ? Comment sont-elles mises en œuvre ?

- ➔ Comment votre pays réglemente-t-il et contrôle-t-il les acteurs non étatiques ? Veille-t-il à ce qu'ils respectent le droit à l'éducation ?

- ➔ Votre pays a-t-il élaboré des plans nationaux d'éducation crédibles, assortis d'un échéancier précis et chiffré, destinés à assurer un enseignement primaire gratuit et obligatoire et un enseignement secondaire et supérieur progressivement gratuit ?

- ➔ Votre pays est-il affecté par un conflit ? Dans l'affirmative, quelles mesures ont été prises pour garantir la mise en œuvre du droit à l'éducation et la poursuite de l'éducation ?

Chapitre 5 :

Le droit à l'éducation et

l'ODD 4-Éducation 2030

Questions clés

Qu'est-ce que l'ODD 4-Éducation 2030 ?

Quelle est la relation entre le droit à l'éducation et l'ODD 4-Éducation 2030 ?

Comment les États s'engagent-ils vis-à-vis de l'ODD 4-Éducation 2030 ?

Comment le droit à l'éducation peut-il être utilisé pour assurer la mise en œuvre concrète de l'ODD 4-Éducation 2030, et inversement ?

L'importance de l'éducation et de ses multiples facettes est démontrée par les divers engagements des États, ayant de nombreux objectifs. Les États sont engagés juridiquement en faveur du droit à l'éducation, mais ils le sont aussi politiquement pour faire de l'éducation une partie intégrante du développement durable dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (Programme 2030⁵³⁸). Ce programme ambitieux et universel vise à : « éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et dans toutes ses dimensions, à lutter contre les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre, à préserver la planète, à créer une croissance économique soutenue, partagée et durable et à favoriser la cohésion sociale ».⁵³⁹

Large et global par nature, le Programme 2030 couvre des problèmes systémiques tels que la faim, la pauvreté et les inégalités, ainsi que des problèmes plus vastes de gouvernance liés à la responsabilité, au financement et à la corruption. Ces problèmes sont traduits en dix-sept Objectifs de développement durable⁵⁴⁰ (ODD) que tous les États se sont engagés à atteindre d'ici 2030. L'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) du Programme 2030 définit un nouveau programme mondial pour l'éducation :



« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

En engageant tous les pays à assurer un accès égal à une éducation de qualité à tous les niveaux, l'ODD 4 est clairement fondé sur les droits, contrairement à ses prédécesseurs, les Objectifs du Millénaire pour le développement⁵⁴¹ (OMD) sur l'éducation, qui se concentraient étroitement sur l'accès universel à l'éducation primaire (OMD 2) et l'égalité des sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (OMD 3) et l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT) de garantir le droit à une éducation de base pour tous - qui n'ont pas été atteints à l'échéance de 2015.⁵⁴²

La portée de l'ODD 4-Éducation 2030 reflète le caractère multidimensionnel du droit à l'éducation. En particulier, il fait référence à la qualité de l'éducation, en mettant l'accent sur l'amélioration d'un apprentissage efficace et pertinent. De plus, l'ODD 4 est un programme universel applicable à tous les pays et non pas uniquement aux pays à faible revenu et touchés par un conflit - comme c'était le cas pour les OMD - ou principalement à des pays avec des taux élevés d'enfants non scolarisés, comme le stipulait l'objectif de l'EPT.

Outre l'ODD 4, le monde de l'éducation a adopté la Déclaration d'Incheon⁵⁴³, lors du Forum mondial sur l'éducation de mai 2015, affirmant ainsi son soutien à l'ODD 4 et au Programme 2030. Cela a conduit à l'adoption du Cadre d'action Éducation 2030⁵⁴⁴, qui fournit des orientations sur la manière dont les pays, en collaboration avec l'UNESCO et les partenaires mondiaux, peuvent mettre en œuvre l'ODD 4. Le terme ODD 4-Éducation 2030 englobe à la fois l'ODD 4 et les Cibles liées à l'éducation dans les autres ODD.⁵⁴⁵

538 Assemblée générale des Nations Unies. 2015. *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York, Assemblée générale des Nations Unies (Doc. A/RES/70/1).

539 Ibid., par. 13.

540 Pour plus d'informations sur les ODD, voir la page des Nations Unies 17 objectifs pour sauver le monde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> (consultée le 15 octobre 2018).

541 Assemblée générale des Nations Unies. 2000. Résolution 55/2. *Déclaration du Millénaire* (Doc. A/RES/55/2).

542 Pour plus d'informations sur les réalisations et les faiblesses des OMD, voir par exemple : Rapport mondial de suivi sur l'éducation/ UNESCO. 2015. *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*.

543 UNESCO. 2015. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*.

544 Ibid.

545 UNESCO. 2017. *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 : Éducation 2030*, Annexe 2.

L'ODD 4-Éducation 2030 et le droit à l'éducation doivent être considérés comme complémentaires et se renforçant mutuellement. Une éducation de qualité est la base du développement durable car elle :

- permet de sortir de la pauvreté et de mettre fin au cercle vicieux de la pauvreté qui se perpétue de génération en génération
- donne aux groupes marginalisés les moyens d'agir
- permet la réalisation d'autres droits humains
- réduit les inégalités sociales, économiques et de pouvoir
- stimule une croissance économique durable et inclusive
- favorise la paix, la tolérance et le respect des droits humains

De même, le droit à l'éducation ne peut être pleinement réalisé sans développement durable car la pauvreté—en plus d'être injuste et inutile, et d'être une cause et une conséquence des violations des droits humains—constitue l'un des obstacles les plus importants à l'exercice du droit à l'éducation par de nombreuses personnes.

Les efforts en faveur du développement durable et du droit à l'éducation doivent donc être synchronisés. Les droits humains peuvent fournir des orientations pour la mise en œuvre du Programme 2030 et le Programme 2030 peut contribuer à la réalisation des droits humains.

Ce chapitre présente le contenu de l'ODD 4, avant de montrer comment l'éducation peut aider à atteindre les autres ODD. Il explique la différence entre le droit à l'éducation et l'ODD 4-Éducation 2030 en ce qui concerne le type d'engagement, puis établit des parallèles entre les deux en s'appuyant sur leur contenus normatifs respectifs.⁵⁴⁶

⁵⁴⁶ Ce chapitre s'inspire de la page de RTE *Éducation 2030* <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/education-2030> (consulté le 25 octobre 2018).

5.1 Cibles et mesures d'application

L'ODD 4 est décomposé en 10 « cibles » au niveau mondial, universellement applicables. Les trois dernières sont appelées « moyens de mise en œuvre ». Pour bien comprendre les sept cibles et les trois moyens de mise en œuvre, il est nécessaire de faire référence à la Déclaration de Incheon et aux options stratégiques du Cadre d'action Éducation 2030. Les cibles sont les suivantes :



4.1 Garantir une éducation primaire et secondaire universelle, gratuite, équitable et de qualité



4.2 Garantir l'accès universel à un enseignement préprimaire de qualité



4.3 Garantir un accès égal à un enseignement technique, professionnel et supérieur de qualité



4.4 Augmenter le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat



4.5 Garantir un accès égal à tous les niveaux d'éducation, en particulier pour les groupes marginalisés



4.6 Atteindre l'alphabétisation complète des jeunes et faire progresser considérablement l'alphabétisation des adultes



4.7 Faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits humains, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

Les moyens de mise en œuvre sont :



4.a Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous.



4.b Augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement



4.c Accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

5.2 Éducation et développement durable

L'éducation est également essentielle à la réalisation du Programme 2030. Alors que les ODD sont « intégrés et indissociables et concilient les trois dimensions du développement durable⁵⁴⁷ » : économique, social et environnemental : l'éducation, en tant que catalyseur de développement, est considérée comme essentielle pour atteindre les autres ODD. Le résumé du rapport mondial de suivi

sur l'éducation 2016⁵⁴⁸ fournit la liste suivante reliant l'éducation à d'autres ODD :

- *l'éducation est décisive pour sortir de la pauvreté (ODD 1)*
- *L'éducation contribue de manière déterminante à l'adoption progressive de méthodes agricoles plus durables et à une meilleure compréhension de la nutrition (ODD 2)*
- *l'éducation peut faire une réelle différence dans de multiples domaines liés à la santé – mortalité précoce, santé reproductive, propagation des maladies, mode de vie sains et bien-être (ODD 3)*
- *l'éducation des femmes et des filles est déterminante si nous voulons réaliser l'alphabétisation de base, renforcer les compétences et les aptitudes participatives et améliorer les chances de la vie (ODD 5)*
- *l'éducation et la formation renforcent les compétences et les capacités nécessaires à une utilisation plus durable des ressources naturelles, elles peuvent promouvoir l'hygiène (ODD 6)*
- *les programmes d'enseignement, non formels et informels notamment, peuvent encourager la conservation de l'énergie et stimuler l'adoption de sources d'énergie renouvelables (ODD 7)*
- *il y a un lien direct entre des domaines tels que la vitalité économique, l'entrepreneuriat, les compétences adaptées au marché du travail et le niveau d'instruction (ODD 8)*
- *l'éducation est nécessaire afin de développer les compétences requises pour bâtir des infrastructures plus résilientes et favoriser une industrialisation plus durable (ODD 9)*
- *lorsqu'elle est accessible dans des conditions d'égalité, l'éducation constitue un moyen avéré de réduire les inégalités sociales et économiques (ODD 10)*
- *l'éducation fournit à chacun les compétences nécessaires pour participer à l'organisation et à*

547 Assemblée générale des Nations Unies. 2015., op. cit., Préambule.

548 UNESCO. 2016. *Résumé du rapport mondial de suivi sur l'éducation*, p. 8.

l'entretien de villes plus durables et faire preuve de résilience dans les situations de catastrophe (ODD 11)

- *l'éducation peut réellement changer la donne en ce qui concerne les modes de production (notamment en ce qui concerne l'économie circulaire) et aider les consommateurs à comprendre ce que sont les biens produits selon des modes de production plus durable et la prévention des déchets (ODD 12)*
- *l'éducation est indispensable pour aider le plus grand nombre à comprendre l'impact du changement climatique. Elle favorise l'adaptation et l'atténuation, en particulier au niveau local (ODD 13)*
- *l'éducation est essentielle pour favoriser une prise de conscience de l'environnement marin et susciter un consensus proactif sur ce que constitue une exploitation durable et raisonnable (ODD 14)*
- *l'éducation et la formation renforcent les compétences et les capacités requises pour soutenir des moyens de subsistance durables et préserver les ressources naturelles et la biodiversité, en particulier dans les milieux menacés (ODD 15)*
- *l'éducation est déterminante pour favoriser durablement l'avènement de sociétés participatives, inclusives et justes ; ainsi que la cohérence sociale (ODD 16)*
- *l'apprentissage tout au long de la vie renforce les capacités nécessaires à la compréhension et à la promotion des politiques et des pratiques de développement durable (ODD 17)*

Des objectifs explicites liés à l'éducation figurent également dans d'autres ODD tels que ceux consacrés à la santé, à l'égalité des genres, à la consommation et à la production durables, à la croissance économique et au travail décent, ou encore à l'atténuation du changement climatique.⁵⁴⁹



Encadré 5.1 Lectures complémentaires : Objectif de développement durable 4

UNESCO. 2015. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4.*

UNESCO. 2017. *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 : Éducation 2030*

UNESCO. 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements.*

ISU/UNESCO. 2018. *Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4.*

Page de l'UNESCO *Diriger l'ODD 4 - Éducation 2030*
<https://fr.unesco.org/themes/education-2030-odd4>

Page de RTE *Éducation 2030*
<https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/education-2030>

5.3 Engagement politique contre engagement juridique

Bien que l'engagement en faveur de l'ODD 4-Éducation 2030 soit louable et qu'il conduise à un changement significatif, il n'est pas juridiquement contraignant pour les États membres, contrairement aux obligations relevant du droit international des droits humains et portant sur la mise en œuvre du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation est un droit humain garanti par le droit international. Lorsque les États s'engagent pour le droit à l'éducation, ils le font légalement, en ratifiant les instruments relatifs aux droits humains.⁵⁵⁰ L'ODD 4-Éducation 2030 n'instaure pas d'obligations légales. En revanche, les États s'engagent politiquement à s'approprier et établir un cadre national comprenant des lois, politiques, plans et programmes pour la mise en œuvre effective de l'ODD 4-Éducation 2030. Le type d'engagement n'est pas un problème en tant que tel et ne dément

⁵⁴⁹ Hinzen, H et Schmitt, S. 2016. *Agenda 2030 - Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Goals*. International Perspectives in Adult Education / N° 75, DVV International.

⁵⁵⁰ Pour plus d'informations sur les instruments relatifs aux droits humains concernant le droit à l'éducation, voir le chapitre 2.

pas l'importance du Programme 2030. En fait, l'engagement politique permet aux ODD d'être extrêmement ambitieux et complets et de traiter des problèmes qui ne peuvent être résolus que par une action collective, comme le changement climatique.

Cependant, puisque les États ont des obligations légales en vertu du droit international des droits humains⁵⁵¹, les cadres nationaux établis par ceux-ci pour guider la mise en œuvre de l'ODD 4-Éducation 2030 doivent être conformes au droit à l'éducation. Voir le chapitre 2 sur les sources juridiques garantissant le droit à l'éducation et le chapitre 3 sur le contenu normatif du droit à l'éducation.

Les États mettant en œuvre leurs engagements politiques vis-à-vis de l'ODD 4-Éducation 2030 doivent le faire de manière à respecter leurs obligations à effet immédiat et progressif, ainsi que leurs obligations fondamentales minimales. Par exemple, l'obligation d'assurer un enseignement gratuit au niveau primaire (Cible 4.1) et l'obligation de garantir l'égalité d'accès à l'éducation de manière non discriminatoire (Cibles 4.1-4.3, 4.5-4.6, 4.a-4.b) sont à la fois des obligations fondamentales minimales et des obligations à effet immédiat, ce qui signifie que ces aspects de l'ODD 4-Éducation 2030 doivent être prioritaires dans les politiques de développement. Pour le contenu soumis à une réalisation progressive, tel que la Cible 4.1 qui porte sur l'enseignement secondaire gratuit, l'ODD 4-Éducation 2030 crée effectivement un délai de 15 ans. Pour plus d'informations, voir le chapitre 4 sur les obligations légales des États.



Encadré 5.2 Informations complémentaires : La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, pierre angulaire de l'ODD 4-Éducation 2030

La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement⁵⁵² (CADE, 1960) a été reconnue comme la pierre angulaire de l'ODD 4-Éducation 2030.⁵⁵³ D'autres instruments élaborés par l'UNESCO consacrent en outre le droit à l'éducation dans ses différentes dimensions, en plus des instruments adoptés par les Nations Unies et ses agences et organes régionaux. Pour plus d'informations sur le sujet, voir le chapitre 2.

La Stratégie de l'UNESCO concernant les instruments normatifs dans l'éducation (2015-2021) vise à intégrer le travail normatif et à assurer une meilleure articulation entre le volet normatif et le volet opérationnel de la mise en œuvre de l'ODD 4-Éducation 2030. À cet égard, la Stratégie de l'UNESCO encourage les États membres à utiliser les instruments normatifs en tant qu'outil stratégique pour atteindre les objectifs de l'ODD 4-Éducation 2030. En effet, les instruments portant sur l'éducation sont des outils puissants pour promouvoir, défendre et soutenir à l'avenir l'élaboration de politiques et de systèmes résilients en matière d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie.

Le fait que les États s'engagent politiquement et juridiquement en faveur de l'éducation ne signifie pas que les mesures prises pour tenir ces deux types d'engagement s'excluent mutuellement. Au contraire, ces engagements s'agrègent et interagissent, ce qui oblige les États à veiller à ce que les efforts déployés pour réaliser l'ODD 4-Éducation 2030 et le Programme 2030 dans son ensemble soient conformes aux droits

551 Le Programme 2030 réaffirme l'engagement des États et l'importance du droit international. Assemblée générale des Nations Unies. 2015., op. cit., par. 18-19.

552 Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (*Convention against Discrimination in Education*, CADE).

553 Pour plus d'informations voir UNESCO. 2015. Décisions adoptées par le Conseil exécutif lors de sa 197^e session (doc. 197 EX/Décisions), par. 5.

humains. Cela vaut tant pour le contenu normatif de ces mesures que pour les processus qui sous-tendent leur formulation et leur mise en œuvre. Le Programme 2030 le reconnaît et constitue une réaffirmation politique des engagements juridiques pris par les États en matière de droits humains.⁵⁵⁴



Encadré 5.3 Informations complémentaires : Cadres de développement durable et droits économiques et sociaux

S'il existe bien un lien entre les droits économiques et sociaux et le développement durable, il convient de distinguer ces éléments. Les efforts des États pour atteindre l'ODD 4 ne sont pas automatiquement synonymes de respect du droit à l'éducation en vertu du droit international. En fait, comme le souligne Philip Alston dans son rapport sur les droits économiques et sociaux: « Les États qui sont priés d'expliquer comment ils respectent les droits économiques et sociaux décrivent des initiatives d'ordre général portant sur le développement ou la protection sociale. [Mais de telles initiatives] n'ont pas forcément pour effet de promouvoir les droits, ni même de les protéger, et même lorsque c'est le cas, elles sont susceptibles de promouvoir, en fin de compte, les intérêts spéciaux d'un groupe ciblé ».⁵⁵⁵



Encadré 5.4 Lectures complémentaires : Mettre en œuvre l'Objectif de développement durable 4

L'UNESCO a publié une synthèse analytique passant en revue les lois nationales de 11 pays et suggérant des domaines de réformes juridiques pour soutenir les progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4. Voir : UNESCO. 2017. *Opérationnaliser l'Objectif de développement durable 4 : examen des législations nationales sur le droit à l'éducation*

5.4 Lier le droit à l'éducation à l'ODD 4

L'ODD 4-Éducation 2030 se caractérise par le fait qu'il repose sur les droits et qu'il vise à garantir la pleine jouissance des droits humains, qui sont fondamentaux pour parvenir au développement durable. L'ODD 4-Éducation 2030 s'aligne largement avec le droit à l'éducation et, bien qu'il ne crée pas en soi d'obligations légales, il énonce des engagements clairs pouvant nécessiter une réforme des législations nationales en matière de droit à l'éducation. Il permet de relier davantage les réformes politiques et juridiques et de veiller à ce que les pratiques s'adaptent en conséquence. Les lacunes juridiques résultant de cadres juridiques nationaux incomplets peuvent nuire aux efforts déployés pour atteindre l'ODD 4-Éducation 2030 et garantir le droit à l'éducation, un droit à vie.⁵⁵⁶



Encadré 5.5 Informations complémentaires : Services consultatifs de l'UNESCO

Conformément à sa mission consistant à aider les États membres à respecter leurs engagements internationaux en faveur du droit à l'éducation et de l'ODD 4-Éducation 2030, l'UNESCO fournit des services de conseil en matière de réforme du droit ou de développement du droit aux États membres souhaitant engager un processus de révision de leur cadre juridique pour faire respecter efficacement le droit à l'éducation. Pour plus d'informations, voir l'encadré 6.7 *Coopérer avec l'UNESCO* dans la section 6.3.b du chapitre 6.

L'ODD 4-Éducation 2030 accorde une importance particulière à une éducation et à un apprentissage de qualité.⁵⁵⁷ Les États concentrent souvent leurs efforts sur l'élargissement de l'accès à l'éducation, au risque de négliger la nécessité d'améliorer

554 Assemblée générale des Nations Unies. 2015., op. cit., chapitre 8.

555 Alston, P. 2016. *Rapport du Rapporteur spécial sur les droits de l'homme et l'extrême pauvreté* (doc. A/HRC/32/31), par. 6.

556 UNESCO. 2017. *Opérationnaliser l'Objectif de développement durable 4 : examen des législations nationales sur le droit à l'éducation*.

557 Pour plus d'informations sur l'éducation de qualité, voir la section 3.6 du chapitre 3.

les résultats de l'apprentissage en renforçant les moyens, les processus, l'évaluation des résultats et les mécanismes permettant de mesurer les progrès.⁵⁵⁸ En tant que tel, une augmentation des taux d'inscription nécessite des investissements supplémentaires dans le matériel pédagogique, les enseignants, les infrastructures, entre autres. En effet, selon le Cadre d'action, les États devraient affecter à l'éducation au moins 4 % à 6 % de leur PIB et 15 % à 20 % de leurs dépenses publiques.⁵⁵⁹

La cible consistant à assurer une éducation primaire et secondaire gratuite (cible 4.1) est un autre exemple de renforcement mutuel. Selon le droit international, les États ont l'obligation immédiate de dispenser un enseignement primaire gratuit, mais peuvent instaurer progressivement la gratuité dans l'enseignement secondaire. Avec ce nouveau programme pour l'éducation, les États ont effectivement créé un délai de quinze ans pour atteindre douze ans d'enseignement primaire et secondaire public et gratuit, dont au moins neuf ans sont obligatoires.⁵⁶⁰

En incluant un engagement pour l'égalité d'accès à un développement, à des soins et à un enseignement préscolaire de qualité, l'ODD 4-Éducation 2030 renforce également le contenu actuel du droit à l'éducation. Le droit à l'éducation s'applique à toutes les étapes de la vie, de la petite enfance à l'éducation des adultes. Cependant, si le droit international des droits humains ne consacre pas clairement le droit à l'éducation et protection de la petite enfance (EPPE), les interprétations reconnaissent son importance et reconnaissent que « le droit à l'éducation durant la petite enfance commence à la naissance et qu'il est étroitement lié au droit des jeunes enfants à un

développement maximal⁵⁶¹ ». En outre, les États qui appliquent le droit à l'éducation à leurs contextes nationaux se sont de plus en plus engagés dans l'EPPE et l'ont mise en œuvre. Les implications juridiques de l'ODD 4-Éducation 2030 sont claires lorsqu'il préconise la mise en place d'au moins un an d'enseignement préprimaire de qualité gratuit et obligatoire.

D'autre part, il convient de noter que le droit international des droits humains stipule que l'enseignement technique, professionnel et supérieur devrait être progressivement gratuit, tandis que la Cible 4.3 vise à garantir qu'ils sont « abordables ». Dans ce cas, le droit à l'éducation est plus ambitieux. Toutefois, s'il ne peut être rendu gratuit en raison de ressources limitées, les États devraient au moins en garantir le caractère abordable.



Encadré 5.6 Lectures complémentaires : Alignement normatif du droit à l'éducation et de l'ODD 4

RTE a cartographié les convergences et les écarts entre le contenu normatif du droit à l'éducation et celui de l'ODD 4 dans son document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 (en anglais) : RTE. 2017. Accountability from a human rights perspective: The incorporation and enforcement of the right to education in the domestic legal order. Étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8, *Rendre des comptes en matière d'éducation tenir nos engagements*, p. 10-18.

558 Déclaration d'Incheon, par. 9.

559 Cadre d'action, par. 105.

560 Cadre d'action, par. 30.

561 Comité des droits de l'enfant. 2005. *Observation générale n° 7 : Mise en oeuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance* (doc. CRC/C/GC/7/Rev.1). (Observation générale n° 7 du Comité des droits de l'enfant), par. 6 et 28. Bien que les Observations générales ne soient pas juridiquement contraignantes, elles sont généralement considérées comme des contributions utiles à la compréhension des instruments relatifs aux droits de l'homme.

Résumé

Le Programme 2030 est un engagement politique en faveur de l'éducation fondé sur les droits humains et limité à 15 ans.

Le droit à l'éducation est un engagement juridique, inscrit dans le droit international, sans limite de temps.

Le droit à l'éducation et l'ODD 4-Éducation 2030 se renforcent mutuellement afin de garantir la mise en œuvre concrète des deux.

Bien qu'il n'y ait pas de mécanisme redditionnels pour l'ODD 4-Éducation 2030, les obligations légales découlant du contenu de l'ODD 4-Éducation 2030 offrent la possibilité d'une responsabilité légale à travers l'application du droit à l'éducation.

Chapitre 6 :

Mise en œuvre nationale
du droit à l'éducation

Questions clés

Qu'entend-on par *mise en œuvre nationale* et qu'est-ce que cela signifie ?

Pourquoi est-il essentiel que les États mettent en œuvre le droit à l'éducation ?

Comment les États ratifient-ils ou adhèrent-ils à un traité ?

Qu'est-ce qu'une *réserve* ?

Que sont le *monisme* et le *dualisme* ?

Quels sont les différents niveaux de protection dans l'ordre juridique national ?

Comment les constitutions et les lois protègent-elles le droit à l'éducation ?

Que sont les mesures financières, administratives et éducatives ?

En vertu du droit international des droits humains (DIDH), les États ont l'obligation légale de faire du droit à l'éducation une réalité pour toute personne vivant sous sa juridiction. Les États le font tout au long du processus de mise en œuvre au niveau national.

La mise en œuvre au niveau national est le processus par lequel les États concrétisent au niveau national leur engagement juridique (et politique et moral) international en faveur du droit à l'éducation, par divers moyens, tels que la mise en place d'une législation ou l'allocation de ressources financières.

En vertu du DIDH, les États jouissent d'une grande latitude (ou d'une large « marge de discrétion ») pour déterminer comment le droit à l'éducation doit être mis en œuvre de la manière la plus efficace possible au niveau national. Le DIDH permet donc une diversité de méthodes et de moyens de mise en œuvre afin de réaliser pleinement le droit à l'éducation. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966) impose notamment aux États d'appliquer le droit à l'éducation « par tous les moyens appropriés⁵⁶² », en ne prescrivant explicitement qu'une seule mesure, à savoir « l'adoption de mesures législatives⁵⁶³ », que le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR) a clairement défini comme « hautement souhaitable » et, dans certains cas, comme « indispensable » pour la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation.

L'obligation de mettre en œuvre le droit à l'éducation « par tous les moyens appropriés » tient compte du fait que, pour chaque État, ce qui est

approprié dépendra d'une multitude de facteurs, tels que le contexte de l'éducation nationale, les ressources et la capacité technique de l'État, et les structures qui appliqueront les mesures nécessaires.

Malgré la large marge d'appréciation laissée aux États en vertu du DIDH, le CESCR, dans ses directives faisant autorité, donne aux États une vision claire des objectifs de la mise en œuvre au niveau national et de la nature de ce processus. Cette vision repose sur une lecture holistique du DIDH, et en particulier sur le droit à un recours effectif inscrit dans divers traités relatifs aux droits humains.⁵⁶⁴ Selon le CESCR, le droit à l'éducation « [doit être dûment reconnu] dans le cadre de l'ordre juridique national, toute personne ou groupe lésé doit disposer de moyens de réparation, ou de recours, appropriés et les moyens nécessaires pour faire en sorte que les pouvoirs publics rendent compte de leurs actes doivent être mis en place ».⁵⁶⁵ La raison en est que, pour le CESCR, il est présumé que les recours judiciaires et/ou autres recours utiles sont des « moyens appropriés » en partie parce que d'autres moyens que les États peuvent employer « risquent d'être inopérants s'ils ne sont pas renforcés ou complétés par des recours juridictionnels. »⁵⁶⁶ À cet égard, il convient de noter que le droit à un recours effectif contribue grandement à la réalisation du droit à l'éducation.

Pour que les États obtiennent le droit d'accéder à la justice et à un recours effectif pour faire respecter le droit à l'éducation, le CESCR est d'avis qu'il est « souhaitable » que les États incorporent le droit à l'éducation dans leur droit interne. Les États le font à travers le processus de transposition de traités, qui est entièrement déterminé par les

562 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR) article 2 (1).

563 Ibid.

564 Pacte international relatif aux droits civils et politiques, article 2 (3) ; Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, article 6 ; et Déclaration universelle des droits de l'homme, article 8. Voir aussi Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR). 1998. *Observation générale n° 9 : Application du Pacte au niveau national*. (Doc. E/C.12/1998/24). (Observation générale n° 9 du CESCR), par. 9.

565 Observation générale n° 9 du CESCR, par. 2.

566 CESCR. 1990. *Observation générale n° 3 : La nature des obligations des États parties (art. 2, par. 1 du Pacte)* (doc. E 1991/23). (Observation générale n° 3 du CESCR), par. 3.

arrangements constitutionnels ou juridiques des États. De nouveau, compte tenu de la diversité des arrangements internes des États, le DIDH ne prescrit aucune méthode précise de transposition.

Le droit à l'éducation peut être intégré dans les ordres juridiques nationaux des États par diverses méthodes, chacune affectant le statut du droit à l'éducation dans l'ordre juridique national. Le droit à l'éducation peut également être intégré sous différentes formes de droit, ce qui influe sur le niveau de protection juridique.

La protection juridique la plus élevée que les États puissent accorder au droit à l'éducation au sein de l'ordre juridique national est une protection constitutionnelle. Cela permet, compte tenu de certaines autres conditions et en particulier de mesures judiciaires supplémentaires (voir la section 8.3.a du chapitre 8), que le droit à l'éducation soit justiciable et pleinement exécutoire devant les tribunaux. Ce sont des conditions préalables pour garantir le droit à un recours effectif en cas de violation du droit à l'éducation.

Le statut constitutionnel est toutefois insuffisant à lui seul pour appliquer pleinement le droit à l'éducation. Les États devraient également mettre en œuvre des moyens supplémentaires, notamment une législation, qui donne un sens au droit à l'éducation et l'adapte aux conditions nationales, et qui constitue la deuxième protection juridique la plus élevée du droit à l'éducation.

L'État dispose également d'une vaste gamme de mesures pour mettre en œuvre le droit à l'éducation à l'échelle nationale, qui s'ajoutent aux mesures juridiques, notamment : mesures administratives, financières, politiques, économiques, sociales et éducatives.

Ce chapitre porte d'abord sur la manière dont les États transposent et traduisent leurs engagements internationaux dans leur droit national, à commencer par le processus de ratification et d'adhésion.

Le chapitre examine ensuite les méthodes spécifiques de transposition des traités. C'est-à-dire comment un État pourrait incorporer un traité relatif aux droits humains dans son ordre juridique interne, en tenant compte de ses dispositions constitutionnelles.

Le chapitre décrit ensuite les moyens spécifiques par lesquels les États peuvent donner effet au droit à l'éducation dans l'ordre juridique national : moyens constitutionnels, législatifs, politiques et autres.

6.1 Ratification et adhésion

Figure 6.1 : Processus pour devenir un État partie à un traité



Avant la mise en œuvre nationale d'un traité relatif aux droits humains, un État doit d'abord « [établir] son consentement pour être lié par un traité ».⁵⁶⁷ Il existe deux principaux processus par lequel un État devient partie⁵⁶⁸ à un traité relatif aux droits humains : la ratification ou l'adhésion.⁵⁶⁹

La ratification est un processus en deux étapes : dans un premier temps, un représentant dûment habilité de l'État signe le traité, indiquant ainsi son intention d'être juridiquement lié par le traité (sans que cette intention soit elle-même contraignante). À ce stade, les États doivent s'abstenir de tout acte allant à l'encontre de la raison d'être du traité. Toutefois, dans certaines circonstances, la signature peut également

567 Convention de Vienne sur le droit des traités (adoptée le 23 mai 1969, entrée en vigueur le 27 janvier 1980), Recueil des Traités, vol. 1155, p. 331 (*Vienna Convention on the Law of Treaties*, VCLT).

568 L'expression « partie à un traité » indique que le traité est entré en vigueur, avant cela les États sont dits « contractants » (VCLT, article 2 (1) (f)).

569 Définie par la VCLT comme « l'acte international ainsi dénommé par lequel un État établit sur le plan international son consentement à être lié par un traité ».

créer l'obligation de prendre des mesures positives pour garantir l'objet et le but du traité, telles que la modification de dispositions législatives nationales contraires à ceux-ci.⁵⁷⁰ L'État achève ensuite le processus en ratifiant le traité. L'adhésion a les mêmes conséquences juridiques que la ratification mais se fait directement, sans signature.

Les procédures formelles d'adhésion et de ratification varient selon les procédures constitutionnelles de l'État, mais impliquent généralement une décision formelle prise par la législature, le chef de l'État et/ou le gouvernement, ce qui ajoute une légitimité démocratique au processus. L'instrument de ratification ou d'adhésion (généralement une lettre scellée formelle) est ensuite déposé auprès de l'organe compétent. Dans le cas des traités relatifs aux droits humains des Nations Unies, il s'agit du Secrétaire général des Nations Unies. Le traité entre alors en vigueur immédiatement ou selon ses termes.⁵⁷¹

Une fois qu'un traité est entré en vigueur, les États parties sont juridiquement liés par les dispositions de ce traité et doivent agir de bonne foi dans le respect du traité : c'est le principe *pacta sunt servanda* (« les accords doivent être respectés »).⁵⁷² La raison d'être de tout traité relatif aux droits humains est la pleine réalisation des droits humains qui y sont énoncés. Une ratification sans action ultérieure a très peu de chances d'aboutir à la pleine réalisation du droit à l'éducation. En effet, les arrangements juridiques internes (cadre juridique et politique en matière d'éducation) et institutionnels des États devront probablement être modifiés pour s'aligner sur le droit international des droits humains. Il convient de souligner ici que les traités instaurent des obligations indépendantes du droit national et que, pour agir de bonne foi, les États ne peuvent invoquer le droit national en vigueur pour justifier le non-respect d'un traité.⁵⁷³ La ratification

nécessite donc au minimum la modification des lois incompatibles. Pour obtenir une protection maximale propice à la pleine réalisation du droit à l'éducation, les États doivent donner effet aux traités pertinents « par tous les moyens appropriés ».⁵⁷⁴



Encadré 6.1 Informations complémentaires : Réserves aux traités

Lorsqu'un État ratifie un traité ou y adhère, il peut, si le traité le permet, formuler une réserve. La Convention de Vienne sur le droit des traités (VCLT, 1969) définit une réserve comme : « une déclaration unilatérale, quel que soit son libellé ou sa désignation, faite par un État quant il signe, ratifie, accepte ou approuve un traité ou y adhère, par laquelle il vise à exclure ou à modifier l'effet juridique de certaines dispositions du traité dans leur application à cet État ».⁵⁷⁵

Un exemple est la réserve de l'Irlande au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels :

L'Irlande reconnaît le droit inaliénable et le devoir des parents de veiller à l'éducation de leurs enfants. Tout en reconnaissant que l'État a l'obligation d'assurer l'enseignement primaire gratuit et tout en exigeant que les enfants bénéficient d'un niveau minimal d'enseignement, l'Irlande se réserve cependant le droit de permettre aux parents d'assurer à domicile l'enseignement de leurs enfants, dès lors qu'ils se conforment à ces normes minimales.

Les réserves permettent aux États d'accepter un traité relatifs aux droits humains dans son ensemble tout en ayant la possibilité de se soustraire à l'application de certaines dispositions auxquelles ils ne veulent pas ou ne peuvent pas se conformer. Toutefois, aucune réserve ne peut être incompatible avec « l'objet et le but du traité ». En outre, un traité peut interdire les réserves ou ne permettre que certaines réserves. Par exemple, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement⁵⁷⁶ (1960) n'autorise aucune réserve.

570 Voir Corten, O. et Klein, P. (eds). 2011. *The Vienna Conventions on the Law of Treaties: A commentary*. Oxford, Oxford University Press.

571 VCLT, article 24.

572 Ibid., article 26.

573 Ibid., article 27.

574 ICESCR, article 2 (1).

575 Ibid., article 2 (1) (d).

576 Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (CADE).

Les réserves au droit à l'éducation ou à d'autres dispositions pertinentes (la clause de non-discrimination, par exemple) posent problème, car elles peuvent être la preuve d'un engagement moindre envers le droit à l'éducation. En effet, elles indiquent le refus d'un État de se conformer à des dispositions qui les obligent à agir sur le droit à l'éducation ou sur les dispositions qui le concernent potentiellement.

Les réserves ne doivent pas être considérées comme permanentes. Les États devraient examiner régulièrement les réserves qu'ils ont formulées à l'égard des principaux traités relatifs aux droits humains garantissant le droit à l'éducation et, dans la mesure du possible, les retirer, afin de garantir un engagement juridique total en faveur du droit à l'éducation.



Encadré 6.2 Informations complémentaires : Où trouver le statut de ratification des principaux traités relatifs aux droits humains

Pour les principaux traités relatifs aux droits humains des Nations Unies, le Haut-Commissariat aux droits de l'homme a mis au point un tableau de bord dans lequel vous pouvez effectuer une recherche par traité ou par pays comprenant toute réserve ayant été saisie : <http://indicators.ohchr.org>.

Pour les instruments de l'UNESCO, une liste des États parties est disponible pour chaque Convention dans la section correspondante http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13648&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html

Pour les instruments sur les réfugiés et les apatrides, y compris les réserves, voir le Recueil des traités de l'ONU https://treaties.un.org/pages/Treaties.aspx?id=5&subid=A&clang=_fr

Pour les instruments de l'OIT, NORMLEX permet aux utilisateurs de rechercher le statut de ratification par pays et par convention <https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:1:>

6.2 Méthodes d'incorporation du droit à l'éducation dans l'ordre juridique national⁵⁷⁷

La transposition du droit à l'éducation dans l'ordre juridique national a pour objectif de donner effet au droit à l'éducation au niveau national. Selon le CESCR, « D'une manière générale, les normes internationales contraignantes relatives aux droits humains devraient s'appliquer directement et immédiatement dans le cadre du système juridique interne de chaque État partie et permettre ainsi aux personnes de demander aux tribunaux nationaux d'assurer le respect de leurs droits. »⁵⁷⁸ Cependant, dans la pratique, les arrangements internes des États signifient que cela n'est pas toujours possible. Pour cette raison, en vertu du DIDH, les États peuvent choisir les méthodes spécifiques par lesquelles un traité relatif aux droits humains est transposé dans leur système juridique interne, ainsi que le statut du traité dans leur législation nationale.

La méthode peut varier considérablement d'un État à l'autre et est influencée par de nombreux facteurs liés à la culture historique, politique et juridique du pays, qui dépendent souvent en grande partie de la démarche généralement adoptée par chaque État pour incorporer les traités dans son ordre juridique interne.⁵⁷⁹ On distingue les approches « dualistes », « monistes » et « hybrides ».

Il est important de comprendre l'approche d'un État en matière de transposition de traités pour un certain nombre de raisons, notamment :

- déterminer de quelle manière le droit à l'éducation peut être intégré dans le pays à l'avenir

577 La section suivante est basée sur le document de référence de RTE. 2017. *Accountability from a human rights perspective: The incorporation and enforcement of the right to education in the domestic legal order*. Étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8, *Rendre des comptes en matière d'éducation tenir nos engagements*, p. 22-29

578 Observation générale n° 9 du CESCR, par. 4.

579 Ibid., par. 6.

- déterminer si le droit à l'éducation fait partie du droit national
- identifier le statut du droit à l'éducation dans le droit national
- repérer les lacunes dans la protection du droit à l'éducation
- déterminer si le droit à l'éducation est opposable devant les tribunaux nationaux



Encadré 6.3 Conseil : Déterminer si un traité a été incorporé dans le droit interne

Les rapports des États aux organes de suivi des traités des Nations Unies (en particulier le Comité des droits économiques, sociaux et culturels et le Comité des droits de l'enfant) et leurs observations finales correspondantes peuvent être un moyen utile de déterminer si un traité a bien été incorporé. Par exemple, dans ses rapports au Comité des droits de l'enfant, le Ghana a confirmé qu'en tant qu'État dualiste, il avait promulgué la loi de 1998 sur les enfants (loi 560) visant à appliquer à l'échelle nationale la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC, 1989).⁵⁸⁰ Le Comité a reconnu que cette loi était conforme à la Convention.⁵⁸¹

6.2.a Dualisme

Les États qui suivent l'approche dualiste considèrent le droit national et le droit international comme deux sources de droit distinctes et, par conséquent, les traités internationaux ne s'appliquent pas directement dans l'ordre juridique national. Pour que les dispositions d'un traité soient applicables sur le territoire, il faut d'abord le mettre en œuvre à travers la législation.

Historiquement, les pays de common law tels que le Royaume-Uni, l'Australie, le Canada et l'Inde ont adhéré au système dualiste. Par exemple, l'adoption de la loi sur les droits humains, *Human Rights Act*, en 1998 a transposé la quasi-totalité de la Convention européenne des droits de l'homme, y compris le droit de ne pas se voir refuser une éducation, dans le droit anglais et gallois, et a donc pour effet d'être applicable devant les tribunaux nationaux.

Diverses techniques juridiques (transformation, adaptation et adoption, par exemple⁵⁸²) sont utilisées par les États dualistes pour incorporer les traités dans leur droit national, ce qui peut parfois rendre difficile l'identification claire de la mise en œuvre d'un traité. En examinant l'incorporation par les États de la Convention relative aux droits de l'enfant⁵⁸³ (*Convention on the Rights of the Child*, CRC, 1989), le CRIN a constaté que la très grande majorité des pays dualistes n'avaient pas reconnu la CRC dans le cadre de leur législation nationale, élaborant plutôt une législation fragmentée sur les divers domaines que la CRC traite. Le CESCR a également noté ce problème avec les systèmes dualistes : « certains ont fait des dispositions du Pacte des dispositions du droit national, en complétant ou en modifiant la législation en vigueur, sans pour autant reprendre les termes mêmes du Pacte ».⁵⁸⁴

580 Comité des droits de l'enfant *Troisième, quatrième et cinquième rapports périodiques du Ghana au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies*, 9 juin 2015 (doc. CRC/C/GHA/35), par. 6.

581 Deuxième rapport périodique des États parties à la Convention devant être remis en 1997, *Ghana*, 14 juillet 2005 (doc. CRC/C/65/Add.34), par. 1.

582 Commission de Venise. 2014. *Rapport sur la mise en œuvre des traités internationaux relatifs aux droits de l'homme dans la législation nationale et sur le rôle des juridictions* (CDL-AD (2014)036-f), p. 23. Voir également Sloss, D. 2011. *Domestic Application of Treaties*, p. 4-5.

583 Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3 (*Convention on the Rights of the Child*, CRC).

584 Observation générale n° 9 du CESCR, par. 6.



Exemple 6.1 : La Constitution du Ghana, 1992 (telle qu'amendée)

État dualiste, le Ghana a transposé le droit à l'éducation dans son ordre juridique interne par la technique juridique de la « transformation » : le droit à l'éducation, tel que garanti par l'ICESCR et la CRC est presque mot pour mot incorporé dans la constitution nationale.

Article 25

(1) *Toute personne a droit à l'égalité des chances en matière d'éducation, en vue de réaliser pleinement ce droit -*

- (a) *l'éducation de base doit être gratuite, obligatoire et accessible à tous ;*
- (b) *l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;*
- (c) *l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;*
- (d) *l'alphabétisation fonctionnelle doit être encouragée ou intensifiée autant que possible ;*
- (e) *le développement d'un système d'écoles avec des installations adéquates à tous les niveaux doit être activement poursuivi.*

(2) *Toute personne a droit, à ses frais, de créer et de diriger une ou plusieurs écoles privées à tous les niveaux et dans toutes les catégories, conformément aux conditions prévues par la loi.*

généralement l'approche moniste, citons les Pays-Bas, la République tchèque, l'Argentine, l'Autriche et la Suède.⁵⁸⁵

En ce qui concerne l'ICESCR, le CESCR a indiqué qu'une approche moniste de l'incorporation directe était « souhaitable », dans la mesure où elle évite au dualisme de risquer de modifier les droits au détriment des titulaires de droits grâce au processus de traduction et de rédaction juridique.⁵⁸⁶

6.2.c Hybride/mixte

Certains États, appelés systèmes « hybrides » ou « mixtes », adoptent une approche à la fois moniste et dualiste, selon le type de traité et/ou la source du droit international. En Afrique du Sud, une telle approche est adoptée, le monisme étant appliqué par rapport au droit international coutumier et le dualisme suivi en matière de traités.⁵⁸⁷

La Commission de Venise a constaté que la plupart des États appartiennent aujourd'hui à cette catégorie « mixte ». ⁵⁸⁸ Plusieurs autres commentateurs suggèrent qu'aucun État ne se conforme parfaitement à l'un ou l'autre modèle ⁵⁸⁹ et que la plupart se situent quelque part entre le monisme et le dualisme.⁵⁹⁰



Encadré 6.4 Conseil : Comment déterminer si un traité ratifié a été incorporé directement ou indirectement

Identifier si l'approche générale d'un État en matière de traités est moniste ou dualiste peut être un point de départ utile pour comprendre si et comment

6.2.b Monisme

Les États qui suivent l'approche moniste considèrent que le droit international et le droit national font partie du même système juridique, ce qui signifie que lorsqu'un traité est ratifié ou qu'un État y adhère, il entre automatiquement dans le droit national sans qu'il soit nécessaire de mettre en œuvre des instruments juridiques. Parmi les États qui suivent

585 Weissbrodt, D et de La Vega, C. 2007. *International Human Rights Law: An Introduction*, University of Pennsylvania Press, p. 344.

586 Observation générale n° 9 du CESCR, par. 8.

587 Barnard, M. 2015. *Legal Reception in the AU Against the Backdrop of the Monist/Dualist Dichotomy*, p. 161.

588 Commission de Venise. 2014. *Rapport sur la mise en œuvre des traités internationaux relatifs aux droits de l'homme dans la législation nationale et sur le rôle des juridictions*, p. 7.

589 Weissbrodt, D et de La Vega, C. 2007. *International Human Rights Law: An Introduction*, University of Pennsylvania Press, p. 343.

590 Moore, J. 2012. *Humanitarian Law in Action within Africa*. Oxford. Oxford University Press, p. 30.

un traité relatifs aux droits humains a été incorporé. Cependant, l'utilité de la dichotomie moniste/dualiste est limitée en raison du nombre de systèmes mixtes et des lignes de plus en plus floues de la pratique des États. Dans de nombreux cas, il sera nécessaire de procéder à une analyse des dispositions constitutionnelles de l'État afin de déterminer si un traité a été officiellement incorporé ou mis en œuvre de manière informelle et, par conséquent, si ses dispositions produisent des effets juridiques au niveau national.⁵⁹¹

Le point de départ le plus simple d'une telle analyse consiste à vérifier si la constitution de l'État contient une « clause d'incorporation ».⁵⁹² C'est l'une des techniques juridiques les plus courantes pour l'incorporation dans des systèmes monistes et la formulation des clauses est assez normalisée.⁵⁹³ Par exemple, dans la Constitution de l'Albanie⁵⁹⁴, l'article 122 dispose :

1. Tout accord international ratifié fait partie du système juridique interne après sa publication au Journal officiel de la République d'Albanie. Il est mis en œuvre directement, sauf dans les cas où il ne s'exécute pas automatiquement et où sa mise en œuvre nécessite la promulgation d'une loi.

Une autre technique juridique pour l'incorporation consiste pour les lois nationales ou d'autres actes juridiques nationaux à inclure des références concrètes au traité international spécifique, en donnant force de loi au traité dans l'ordre juridique interne. Plus rarement, l'incorporation de traités internationaux peut être fondée sur la jurisprudence.⁵⁹⁵

Comme le suggère le libellé de la clause d'incorporation de l'Albanie, même si un État est soi-disant « moniste », cela ne signifie pas qu'un traité particulier peut être automatiquement et directement appliqué par les tribunaux nationaux. Il peut être nécessaire que le tribunal détermine

d'abord si le traité, ou les dispositions pertinentes du traité, s'appliquent d'elles-mêmes, ce qui peut dépendre du fait que le tribunal estime que les dispositions sont suffisamment « spécifiques » pour être appliquées sans législation nationale d'application. Sur cette question, le CESCR a souligné que :

Il est particulièrement important [pour les tribunaux] d'éviter toute présomption de non-application directe des normes du Pacte. En fait, bon nombre de ces normes sont libellées en des termes qui sont au moins aussi clairs et précis que ceux des autres instruments relatifs aux droits de l'homme dont les tribunaux considèrent généralement les dispositions comme directement applicables.⁵⁹⁶

Dans ses directives faisant autorité, le CESCR indique explicitement que de nombreux aspects du droit à l'éducation sont « susceptibles d'être immédiatement appliqués par des organes de caractère judiciaire et autre dans le cadre de nombreux systèmes juridiques nationaux. Il serait difficile de suggérer que les dispositions indiquées ne sont pas, étant donné leur nature, applicables en elles-mêmes et par elles-mêmes ».⁵⁹⁷

Un autre point pratique est de savoir si l'État exige que le traité ratifié ait été publié avant de pouvoir être considéré comme officiellement incorporé. Au Bénin, par exemple, après la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant, mais avant sa publication, la Cour constitutionnelle a estimé qu'elle ne faisait pas partie du droit positif du Bénin, car elle n'avait pas été publiée et n'était donc pas directement exécutoire. Le Bénin a par la suite publié la CRC au Journal officiel en 2006.⁵⁹⁸

Il existe également d'autres méthodes plus informelles d'incorporation de traités.⁵⁹⁹ Par exemple, un certain nombre de commentateurs ont relevé dans certains systèmes traditionnellement dualistes, une tendance apparemment croissante à utiliser des traités internationaux non incorporés pour interpréter des lois nationales ou des dispositions constitutionnelles, de la part des tribunaux nationaux.⁶⁰⁰

591 Le CRIN a constaté que moins de la moitié des États (48 %) ayant ratifié la CRC l'avaient pleinement intégrée dans leur législation. Voir CRIN. 2016. *Rights, Remedies & Representation: Global Report on Access to Justice for Children*, p. 7.

592 Les rapports constitutionnels de l'Initiative de Toronto sur les droits économiques et sociaux sont une ressource utile pour déterminer si la constitution d'un pays contient une clause d'incorporation.

593 Commission de Venise, op. cit., p. 8.

594 Constitution de l'Albanie (1998, modifiée en 2015).

595 Par exemple, le Tribunal fédéral suisse a déclaré que les traités internationaux faisaient partie de l'ordre juridique national (voir l'affaire Frigerio BGE 94 I 669, p. 678 E. 6a. [1968]).

596 Observation générale n° 9 du CESCR, par. 11.

597 Observation générale n° 3 du CESCR, par. 5.

598 CRIN. 2014. *Access to Justice for Children: Benin*.

599 Voir RTE., op. cit., p. 28

600 Voir, par exemple, Waters, A. 2007. *Creeping Monism: The Judicial Trend Toward Interpretive Incorporation of Human Rights Treaties*; Sloss, D. 2011. *Domestic Application of Treaties*; et *ibid.*, p. 14.

6.2.d Statut du traité dans l'ordre juridique interne

Une fois que le droit à l'éducation est reconnu comme faisant partie de l'ordre juridique national, la question suivante est de savoir quel statut il occupe dans la hiérarchie des normes nationales. Il est important d'intégrer le droit à l'éducation dans l'ordre juridique national. C'est ce qui lui permet d'être applicable et de passer outre des lois contradictoires, sans quoi il ne pourrait être respecté. Cependant, l'adhésion d'un État au monisme ne signifie pas automatiquement la supériorité du droit international sur le droit national. De nouveau, dans certains cas, la constitution disposera explicitement le statut des traités internationaux, parfois en leur accordant le même statut que la constitution elle-même ou en affirmant que les traités internationaux prévalent sur le droit interne. La Constitution de l'Argentine⁶⁰¹, par exemple, énumère explicitement les traités auxquels elle confère un statut constitutionnel, tandis que la Constitution de l'État plurinational de Bolivie⁶⁰² dispose explicitement que les traités internationaux relatifs aux droits humains doivent prévaloir dans l'ordre juridique interne. Cependant, dans certains cas, la constitution peut être muette ou peu claire sur le statut des traités internationaux, auquel cas la question peut avoir fait l'objet d'une interprétation judiciaire. Par exemple, la Cour constitutionnelle péruvienne a précisé que les traités relatifs aux droits humains avaient un rang constitutionnel.⁶⁰³

6.3 Moyens d'intégrer le droit à l'éducation dans l'ordre juridique national

Les États peuvent intégrer le droit à l'éducation dans l'ordre juridique national en lui accordant un statut constitutionnel ou inférieur, relevant par exemple de la législation ou du droit statutaire.

601 Constitution de l'Argentine (1853, modifiée en 1994) section 75.22.
602 Constitution de l'État plurinational de Bolivie (2009), article 13.
603 Micus, A. 2015. *Inter-American Human Rights Systems as a Safeguard for Justice in National Transitions*. Boston. Brill Nijhoff, p. 197.



Encadré 6.5 Lectures complémentaires : Mettre en œuvre le droit à l'éducation

UNESCO. 2016. *Implementing the Right to Education: A Compendium of Practical Examples Based on the 8th Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (2011-2013)*.

6.3.a. Protection constitutionnelle

La protection juridique la plus élevée que les États puissent accorder au droit à l'éducation au sein de l'ordre juridique national est une reconnaissance constitutionnelle. Actuellement, 82 % des constitutions nationales contiennent une disposition sur le droit à l'éducation, dont la portée et le caractère exécutoire varient.⁶⁰⁴

La protection constitutionnelle est importante car, lorsqu'elle est complétée par des mesures judiciaires⁶⁰⁵, elle permet à la plus haute juridiction nationale (cour constitutionnelle ou cour suprême) de statuer sur les violations potentielles du droit à l'éducation. Cela signifie que les mécanismes judiciaires peuvent, si le droit à l'éducation est *justiciable*, déterminer si l'État (ou un autre garant) s'est conformé à ses obligations juridiques en matière de droits humains (voir le chapitre 4), les obliger à rendre des comptes en assignant des responsabilités et en imposant des sanctions pour les violations et les transgressions, et veiller à ce que des mesures correctives appropriées soient prises si nécessaire.⁶⁰⁶

Une caractéristique importante du droit constitutionnel est sa primauté au sein de l'ordre juridique national, ce qui signifie que, de manière

604 Une liste complète des États où le droit à l'éducation est incorporé dans la constitution nationale figure dans la section 8.3.a.ii du chapitre 8.

605 Pour plus d'informations, voir la section 8.3.a du chapitre 8.

606 Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et Centre des droits économiques et sociaux. 2013. *Qui sera responsable - droits de l'homme et programme de développement pour l'après-2015*. New York et Genève (doc. HR/PUB/13/1), p. 97.

générale, toutes les autres lois, politiques et actions de l'État doivent être compatibles. Les lois et les politiques jugées contraires à la constitution (« inconstitutionnelles ») peuvent être déclarées incompatibles ou annulées par les tribunaux.

La protection constitutionnelle est également plus durable que la législation car elle garantit une protection solide contre les lubies politiques.

La constitution devrait idéalement incorporer le droit à l'éducation de manière à garantir la même protection que celle garantie par le droit international des droits humains. Toutefois, dans certains cas, les États choisissent d'élargir le contenu normatif du droit à l'éducation. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne l'enseignement préprimaire, qui n'a malheureusement pas l'importance qu'il devrait revêtir au titre du DIDH et de la gratuité de l'enseignement. Par exemple, la constitution de la Fédération de Russie dispose que tous les niveaux d'enseignement sont gratuits.

Exemple 6.2 : La Constitution de la Fédération de Russie, 1993

Article 43

1. *Toute personne a droit à l'éducation.*
2. *L'accès de tous et la gratuité de l'enseignement pré-scolaire, élémentaire général et secondaire professionnel dans des établissements de l'État ou municipaux et dans les entreprises sont garantis.*
3. *Chacun a droit, sur la base d'un concours, de recevoir gratuitement un enseignement supérieur dans un établissement d'enseignement de l'État ou municipal et dans les entreprises.*
4. *L'enseignement général fondamental est obligatoire. Les parents ou les tuteurs veillent à ce que les enfants reçoivent un enseignement général fondamental.*
5. *La Fédération de Russie établira des normes en matière d'éducation au niveau fédéral et soutiendra diverses formes d'éducation et d'auto-éducation.*

6.3.b Protection législative

Outre la protection constitutionnelle, la meilleure protection juridique du droit à l'éducation est la promulgation d'une loi, généralement une loi sur l'éducation. L'importance de la législation réside dans le fait qu'elle met en œuvre la disposition constitutionnelle ou, en l'absence d'une disposition relative au droit à l'éducation, constitue le principal moyen juridique par lequel le droit est reconnu, s'il est reconnu comme un droit opposable.

Les lois sont également exécutoires devant les tribunaux. Cependant, les lois sont plus facilement abrogées que les dispositions constitutionnelles, offrant moins de certitude et, par conséquent, moins de protection juridique.

Exemple 6.3 : Loi de 2009 sur le droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire (RTE) , Inde, 2009

Suite à la décision historique de la Cour suprême indienne dans l'affaire *Mohini Jain c. Karnataka*⁶⁰⁷, selon laquelle le droit à l'éducation faisait partie du droit constitutionnel à la vie, un amendement constitutionnel a été adopté en 2002, garantissant le droit à l'éducation en tant que droit constitutionnel distinct dans l'article 21-A.

En 2009, afin de donner effet au droit à l'éducation nouvellement codifié, le Parlement indien a adopté la loi RTE. La loi est entrée en vigueur en 2010 et prévoit que tout enfant âgé de 6 à 14 ans a droit à un enseignement gratuit et obligatoire dans une école de quartier. Cette loi est une loi fédérale énonçant les obligations du gouvernement fédéral et des gouvernements des États.

À la suite de la loi RTE, l'Inde est devenue l'une des juridictions les plus réceptives aux litiges en matière de droit à l'éducation. Pour plus d'informations sur l'état de la mise en œuvre au niveau national, voir le site Internet de la plateforme du droit à l'éducation <http://righttoeducation.in>

607 *Miss Mohini Jain v State of Karnataka and Others* 1992 AIR 1858.

La législation en matière d'éducation garantit également que le droit à l'éducation est pleinement appliqué au niveau national.⁶⁰⁸ Le plus souvent brèves, les dispositions constitutionnelles fixent généralement des normes et assurent la codification des droits. Cependant, la manière dont ces normes sont respectées est normalement précisée dans la législation primaire, elle-même étoffée par une forme particulière de législation appelée « réglementation » ou « législation subordonnée » ou « secondaire ». La législation relative à l'enseignement primaire adapte effectivement le droit à l'éducation aux circonstances spécifiques de l'État, en tenant compte des facteurs juridiques, politiques, économiques, sociaux et culturels ; et un règlement définit les exigences, les principes et les procédures permettant d'atteindre les objectifs dans la législation primaire.

Exemple 6.4 : S'assurer que les lois nationales sur l'éducation sont culturellement pertinentes

En 2009, la Bolivie a modifié sa disposition constitutionnelle sur le droit à l'éducation afin de mettre en avant le caractère intraculturel, interculturel et plurilingue de l'éducation.⁶⁰⁹ En 2010, la Bolivie a ensuite adopté la loi sur l'éducation Avelino Siñani-Elizardo Pérez, qui définit un nouveau modèle d'éducation « décolonisant » et « orienté vers la réaffirmation culturelle » de toutes les nations et de tous les peuples.⁶¹⁰ Elle souligne l'importance d'une formation productive, de la participation des communautés et de la légitimation du savoir et de la culture des peuples autochtones. Ces changements constituent une tentative d'adaptation et de mise en œuvre du droit à l'éducation d'une manière culturellement pertinente, qui reconnaît les caractéristiques démographiques uniques de la Bolivie, où les peuples autochtones représentent environ 62 % de la population.

Les lois sur l'éducation devraient refléter et suivre le droit à l'éducation garanti au niveau international. En vertu de la Convention de Vienne sur le droit des traités (*Vienna Convention on the Law of Treaties*, VCLT, 1969), les États ne sont pas autorisés à invoquer leur droit national pour justifier le non-respect de leurs obligations en vertu d'un traité qu'ils ont ratifié ou auquel ils ont adhéré. Cela signifie que les États ne peuvent pas adopter de lois qui restreignent le droit à l'éducation et que si leurs lois sont incompatibles, ils doivent les modifier.



Encadré 6.6 Conseil : Examen de la législation et des politiques en matière d'éducation

Afin d'aider les États membres à revoir leurs cadres juridiques et politiques en vue de renforcer les fondements du droit à l'éducation dans les systèmes juridiques nationaux, l'UNESCO a élaboré le document intitulé *Droit à l'éducation : principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques*.⁶¹¹ Ces principes directeurs se concentrent sur l'évaluation de l'alignement des constitutions, législations, réglementations et politiques nationales sur les normes et dispositions internationales, tout en identifiant les lacunes, afin d'ouvrir la voie à une réforme du droit. Un accent particulier est mis sur les dispositions relatives à l'égalité des genres et à l'éducation inclusive. Les directives sont destinées aux Ministères de l'éducation dans le cadre de la révision des cadres juridiques et politiques nationaux dans le domaine de l'éducation. L'examen doit être participatif et mené par des experts ayant une compréhension et une connaissance approfondies du système éducatif national.



Encadré 6.7 Informations complémentaires : Coopérer avec l'UNESCO : examen juridique et assistance technique

L'UNESCO définit et élabore des normes et standards en matière d'éducation afin de favoriser la mise en

608 Dans les systèmes fédéraux, tels que les États-Unis et le Canada, où l'éducation relève de la compétence des gouvernements régionaux, il est probable que les lois et les politiques en matière d'éducation varient d'une région à l'autre.

609 Constitution de l'État plurinational de Bolivie (2009), Chapitre VI, section 1, articles 77 à 90.

610 Ley de la educación N° 070 'Avelino Siñani-Elizardo Pérez' Artículo 3 (2) [loi sur l'éducation n° 070 'Avelino Siñani-Elizardo Pérez' article 3 (2)].

611 UNESCO. 2014. *Droit à l'éducation : principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques*. Paris, UNESCO.

œuvre du droit à l'éducation au niveau des pays. Elle en assure également le suivi. Dans le cadre de son mandat, l'UNESCO aide les États membres à honorer leurs engagements internationaux relatifs au droit à l'éducation et à l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) en veillant à ce que leur législation nationale non seulement renforce le droit à l'éducation, mais crée également un environnement favorable à la réalisation de l'ODD 4.

Un exercice de révision de la législation à l'échelle régionale a été lancé pour la première fois en 2010-2011, l'accent étant mis en particulier sur les dispositions relatives à l'égalité des genres. Cette démarche visait à sensibiliser les pays à l'importance de disposer de lois éducatives inclusives, respectueuses des droits des femmes et axées sur les droits, et à offrir des conseils et des recommandations fondés sur des données factuelles afin de susciter une demande de réforme du droit. Cela a conduit à l'élaboration du manuel *Droit à l'éducation : principes directeurs pour l'examen de la législation et des politiques* (voir l'encadré 6.6).

Dans ce contexte et conformément à sa Stratégie sur les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021), l'UNESCO fournit des services de conseil en matière de réforme du droit ou de développement du droit aux États membres souhaitant engager un processus de révision de leur cadre juridique pour faire respecter efficacement le droit à l'éducation, en mettant à profit son expertise technique ainsi que les outils et les ressources développés au cours des dernières années.

À la demande des États membres, les services de conseil sont conçus pour :

- Fournir un *examen juridique*, basé sur les *Principes directeurs*, qui présente une évaluation globale du droit à l'éducation au niveau national et de sa compatibilité avec les instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits humains. Les points de conformité ainsi que les différences et les lacunes, les défis à relever et les priorités futures du cadre juridique et politique du pays et du système éducatif dans son ensemble sont définis dans une approche fondée sur les droits. Sur la base de ces conclusions, des conseils et des recommandations visant à améliorer la conformité du pays aux normes internationales sont fournis. Ces recommandations peuvent stimuler les débats

nationaux sur la réforme et le développement de la législation.

- Fournir une *assistance technique* pour le développement de nouvelles lois ou l'examen de législations spécifiques. Sur la base des priorités nationales, un projet de réforme juridique est formulé conformément au cadre normatif international et aux engagements de l'ODD 4.

À la lumière des engagements internationaux et des obligations légales des États au titre des instruments normatifs, l'UNESCO peut aider les États membres à ouvrir la voie à la réalisation des objectifs de l'ODD 4 et à la réalisation du droit à l'éducation pour tous.

6.4 Mesures complémentaires pour la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation

Un cadre juridique solide et complet garantissant le droit à l'éducation est un élément indispensable du processus de mise en œuvre nationale, mais il est en soi peu susceptible de permettre la pleine jouissance du droit à l'éducation au niveau national. Il est fort probable qu'un État devra employer plusieurs moyens pour faire pleinement du droit à l'éducation une réalité. En effet, les lois, bien qu'importantes, ne modifient pas instantanément les comportements, en particulier lorsque des facteurs culturels, économiques et sociaux sont en jeu. Par exemple, légiférer sur l'enseignement primaire obligatoire ne suffit souvent pas pour permettre à tous les enfants d'aller à l'école, car des facteurs tels que la pauvreté, la ruralité et les stéréotypes négatifs de genre peuvent constituer un obstacle pour de nombreux enfants. Parallèlement à l'instauration de la législation appropriée, assortie de politiques et de mécanismes administratifs et/ou judiciaires, un État devra s'attaquer à tous les obstacles (identifiés au moyen d'un suivi) afin de faire du droit à l'enseignement primaire gratuit et obligatoire une réalité concrète. Cela nécessitera aussi très probablement d'allouer des ressources financières suffisantes et de prendre des mesures éducatives et administratives.

6.4.a Politiques et stratégies en matière d'éducation

Les États devraient également mettre en œuvre le droit à l'éducation à travers des politiques, stratégies, plans et programmes d'action. Les politiques sont informelles (c'est-à-dire non juridiques) et définissent les objectifs principaux d'un gouvernement, ses priorités et ses stratégies pour atteindre ses objectifs ou traiter les problèmes identifiés. Ainsi, les politiques et stratégies sont variables et ont une durée de vie limitée. Elles ne sont pas exécutoires devant les tribunaux et ne constituent pas un moyen approprié de donner un effet juridique au droit à l'éducation. Cependant, si elles ne sont pas conformes à la constitution ou aux lois nationales, elles peuvent être soumises à un contrôle juridictionnel.



Exemple 6.5 : La politique éducative du Népal

En 2016, dans le prolongement du Plan de réforme du secteur scolaire (PRSS) 2009-2016, le gouvernement du Népal a élaboré le Plan de développement du secteur scolaire (PDSS) 2016-2023 en vue de renforcer ses efforts pour assurer un accès équitable à une éducation de qualité pour tous.⁶¹² Le PDSS définit les priorités et les objectifs du Népal en matière d'éducation. Il comprend trois composantes clés pour lesquelles différents objectifs sont identifiés. Ces composantes sont l'éducation de base, l'enseignement secondaire et l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, le PDSS couvre un certain nombre de thèmes transversaux liés à la réalisation du droit à l'éducation, notamment la gestion et l'évolution professionnelle des enseignants, la gouvernance et la gestion, le développement des capacités institutionnelles, l'examen et l'évaluation, et les TIC dans l'éducation.

Dans le cadre du DIDH, les États sont appelés à élaborer des stratégies éducatives pour mettre en

œuvre certains aspects du droit à l'éducation. S'ils ne peuvent garantir un enseignement primaire gratuit et obligatoire, ils sont tenus « [d'établir et d'adopter] un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ».⁶¹³ Dans de nombreux pays, le document dans lequel de tels plans sont présentés est le « Plan sectoriel de l'éducation » ou la « Stratégie en matière d'éducation ».

Afin de se conformer à leurs obligations de concrétiser progressivement le droit à une éducation gratuite à d'autres niveaux, les États sont tenus :

*[a]u minimum, [...] d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale d'éducation englobant l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base, conformément au Pacte. Cette stratégie devrait prévoir des mécanismes, par exemple des indicateurs et des critères, à partir desquels il serait possible de suivre de près les progrès en la matière.*⁶¹⁴



Encadré 6.8 Conseil : Ce que les stratégies nationales en matière d'éducation ou les plans sectoriels devraient inclure

Selon le CESCR, les stratégies nationales devraient répondre aux critères suivants.⁶¹⁵

- le processus de formulation et de mise en œuvre de la stratégie doit être conforme aux principes des droits humains, tels que la participation, la reddition des comptes et la transparence
- la stratégie devrait reposer sur une identification systématique des mesures et activités politiques

613 ICESCR, article 14 ; voir aussi CESCR. 1999. *Observation générale n° 11 : Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte)* (doc. E/C.12/1999/4). (Observation générale n° 11 du CESCR).

614 Observation générale n° 13 du CESCR, par. 52.

615 Observation générale n° 11 du CESCR ; Observation générale n° 13 du CESCR, par. 49-54.

612 Ministère népalais de l'éducation. 2016. Plan de développement du secteur scolaire 2016-2023. Katmandou : Ministère de l'éducation, gouvernement du Népal, v.

découlant du contenu normatif du droit à l'éducation et des obligations incombant à l'État, y compris le respect des buts de l'éducation conformément aux normes des droits humains

- la stratégie devrait accorder une attention particulière à la prévention et à l'élimination de la discrimination dans l'accès à l'éducation des filles, des personnes handicapées, des peuples autochtones et des minorités nationales, ethniques et linguistiques, ainsi que d'autres groupes marginalisés
- la stratégie devrait également identifier des mesures positives, notamment un système de bourses pour soutenir les personnes appartenant à des groupes marginalisés, en tenant compte de leurs besoins éducatifs et culturels spécifiques et des obstacles qu'elles pourraient rencontrer pour accéder à l'éducation et en tirer parti. Cela nécessite une analyse systématique des données ventilées sur les résultats et les moyens de l'éducation
- la stratégie devrait favoriser le développement d'un système d'écoles à tous les niveaux, en considérant le rôle des établissements autres que ceux fournis par l'État, tels que les écoles créées et gérées par les peuples autochtones et les communautés minoritaires, ainsi que le rôle du secteur privé
- la stratégie devrait définir des normes de qualité et des mécanismes transparents et efficaces pour contrôler la qualité et les résultats de l'éducation
- la stratégie devrait prévoir une répartition claire des responsabilités et un échéancier précis pour la mise en œuvre des mesures nécessaires
- la stratégie devrait définir des mécanismes institutionnels, y compris la coordination entre les ministères concernés et entre les différents niveaux de gouvernement.
- la stratégie devrait également identifier les ressources disponibles pour atteindre les objectifs fixés, notamment la construction de salles de classe, la mise en place de programmes, la fourniture de matériel pédagogique, la formation des enseignants et leur rémunération adéquate. Les allocations budgétaires sont cruciales pour la mise en œuvre du droit à l'éducation et le budget public peut être un puissant instrument de suivi de la mise en œuvre de la stratégie nationale.

Des informations détaillées soumise à la disposition des pays qui souhaitent élaborer des plans sectoriels de l'éducation, par l'Institut international de planification de l'éducation⁶¹⁶ (IIEP) de l'UNESCO et par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME).⁶¹⁷

6.4.b Mesures financières

Un problème fréquent dans la mise en œuvre du droit à l'éducation au niveau national n'est pas nécessairement l'absence d'un cadre juridique et politique efficace, mais plutôt le manque de ressources pour financer correctement sa mise en œuvre. Par exemple, les lois et les politiques en matière d'éducation qui traitent du manque d'accès et de l'amélioration de la qualité de l'éducation exigent souvent la construction et l'inspection ultérieure des écoles, la formation des enseignants et la distribution de manuels. Ces mesures nécessitent toutes des ressources suffisantes. Le fait est que tous les droits humains nécessitent des ressources pour être mis en œuvre au niveau national, et le droit à l'éducation ne fait pas exception. Le DIDH oblige donc les États à « agir [...] au maximum de [leurs] ressources disponibles » pour concrétiser le droit à l'éducation.⁶¹⁸ Pour certains aspects du droit à l'éducation, notamment la non-discrimination et l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, les États ne peuvent invoquer un manque de ressources, car il s'agit d'« obligations fondamentales minimales » dont ils doivent s'acquitter immédiatement. Les références internationales suggèrent que les États devraient consacrer au moins 4 % à 6 % du produit intérieur brut et/ou au moins 15 % à 20 % des dépenses publiques totales à l'éducation.⁶¹⁹

616 Institut international de planification de l'éducation (IIEP) <http://www.iiep.unesco.org/fr> (consulté le 7 novembre 2018).

617 Partenariat mondial pour l'éducation (PME) <https://www.globalpartnership.org/fr> (consulté le 7 novembre 2018).

618 Pour plus d'informations, voir le chapitre 4 sur les obligations légales des États.

619 UNESCO. 2015. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*, par. 14.



Exemple 6.6 : La Constitution de la République d'Indonésie de 1945 (telle que modifiée en 2002)

Article 31

1. *Tout citoyen a droit à l'éducation.*
2. *Tout citoyen a l'obligation de participer à l'éducation de base et le gouvernement a l'obligation de la financer.*
4. *L'État doit accorder la priorité au budget de l'éducation avec au moins 20 % du budget de l'État et des budgets des régions pour répondre aux besoins de mise en œuvre de l'éducation nationale.*

Toutefois, il arrive encore que les États qui atteignent ces critères n'allouent pas suffisamment de ressources, de sorte que l'on reconnaît de plus en plus la nécessité de s'intéresser à l'assiette fiscale d'un pays (par exemple, en utilisant le ratio impôts sur PIB) et aux politiques macro-économiques (monétaires et budgétaires) mises en œuvre pour s'assurer qu'elles facilitent la mise à disposition du maximum de ressources disponibles.⁶²⁰ Cela implique de faire en sorte que les mesures d'austérité n'aient pas d'impact négatif sur le droit à l'éducation.⁶²¹

En outre, il existe également des points de repère internationaux pour l'allocation raisonnable des budgets. Par exemple, le PME estime que l'éducation de base [enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire] devrait recevoir au moins 45 % des dépenses d'éducation. L'objectif est d'éviter les situations où la majeure partie du budget de l'enseignement profite à une petite élite de l'enseignement supérieur, ce qui constitue une discrimination à l'encontre de la majorité. Il est également important de veiller à ce que les ressources allouées à l'éducation soient partagées

équitablement afin de remédier aux inégalités et à la discrimination et de garantir le droit à l'éducation de tous, y compris des groupes marginalisés. Il faut aussi s'assurer que les dépenses arrivent effectivement dans les zones défavorisées, quitte à investir dans le suivi du budget et dans un mécanisme de contrôle indépendant.

Les États ont également l'obligation de solliciter l'assistance internationale d'autres États en mesure de fournir des ressources, ainsi que des institutions multilatérales.⁶²² Le CESCR précise que les ressources maximales disponibles incluent les ressources nationales et internationales.⁶²³ Cela signifie que, parallèlement, les donateurs sont tenus de fournir une assistance internationale aux États afin de mettre en œuvre le droit à l'éducation. Les statistiques de l'UNESCO révèlent que l'aide à l'éducation a atteint en 2016 son niveau le plus élevé depuis 2002, date à partir de laquelle sont consignées les données relatives aux décaissements. Il y a lieu de s'en féliciter mais l'UNESCO remarque qu'il « reste encore fort à faire pour que l'aide parvienne à ceux dont les besoins sont les plus importants ».⁶²⁴

Dans certains États, les gouvernements ouvrent le secteur de l'éducation à la participation du secteur privé afin de réduire leurs propres coûts. Cependant, de telles politiques peuvent avoir un impact négatif sur le droit à l'éducation, en particulier lorsque les États ne réglementent pas la participation des acteurs privés (voir la section 4.5.c du chapitre 4).

6.4.c Mesures éducatives

Les mesures éducatives sont importantes pour changer les comportements, briser les normes culturelles et les préjugés qui sous-tendent la discrimination, sensibiliser les principales parties

620 Pour plus d'informations sur les ressources maximales disponibles, voir la section 4.2.a.i du chapitre 4.

621 Sepulveda, M. C. 2011. *Rapport de l'experte indépendante sur la question des droits de l'homme et de l'extrême pauvreté* (doc. A/HRC/17/34).

622 Pour plus d'informations sur l'assistance et la coopération internationales, voir la section 4.2.d du chapitre 4.

623 Observation générale n° 3 du CESCR, par. 13.

624 Rapport mondial de suivi sur l'éducation. 2018. *Document d'orientation 36 : Aide à l'éducation : un retour à la croissance ?*, p. 11.

prenantes au droit à l'éducation et aux lois et politiques pertinentes et autonomiser les titulaires de droits. Citons par exemple les campagnes de sensibilisation du public ; la communication communautaire ; l'éducation aux droits humains dans les écoles ; et le renforcement des capacités des fonctionnaires, des enseignants, des directeurs d'établissements, etc.

Ces mesures doivent être complémentaires et s'accorder en particulier avec les mesures administratives et juridiques. Il s'agit de sensibiliser les individus aux lois, règlements, procédures et règles administratives, ainsi qu'aux politiques, afin qu'elles soient davantage acceptées. Par exemple, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes⁶²⁵ (1979) oblige les États à prendre toutes les mesures appropriées pour :⁶²⁶

- a) *Modifier les schémas et modèles de comportement socio-culturel de l'homme et de la femme en vue de parvenir à l'élimination des préjugés et des pratiques coutumières, ou de tout autre type, qui sont fondés sur l'idée de l'infériorité ou de la supériorité de l'un ou l'autre sexe ou d'un rôle stéréotypé des hommes et des femmes ;*
- b) *Faire en sorte que l'éducation familiale contribue à faire bien comprendre que la maternité est une fonction sociale et à faire reconnaître la responsabilité commune de l'homme et de la femme dans le soin d'élever leurs enfants et d'assurer leur développement, étant entendu que l'intérêt des enfants est la condition primordiale dans tous les cas.*

Pour de nombreux États, peut-être tous, une simple modification de la loi pour éliminer la discrimination

à l'égard des femmes et des filles ne suffirait pas à faire respecter la disposition ci-dessus. Des mesures éducatives destinées aux hommes et aux femmes seraient nécessaires pour faire évoluer les comportements et éliminer les stéréotypes préjudiciables persistants.

On trouve d'autres exemples de mesures éducatives dans :

Le Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965) qui oblige les États à « prendre des mesures immédiates et efficaces, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, pour lutter contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale et favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre nations et groupes raciaux ou ethniques ».⁶²⁷

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) qui oblige les États à adopter des mesures de sensibilisation qui : « [e]ncouragent à tous les niveaux du système éducatif, notamment chez tous les enfants dès leur plus jeune âge, une attitude de respect pour les droits des personnes handicapées ».⁶²⁸

Pour plus d'informations sur l'éducation aux droits humains, voir la section 3.6.b.i du chapitre 3.

6.4.d Mesures judiciaires

Les mesures judiciaires complètent les mesures juridiques et, ensemble, elles sont vitales pour l'application légale du droit à l'éducation. Elles comprennent les mesures visant à garantir que les affaires concernant le droit à l'éducation puissent être portées devant les tribunaux et entendues

625 Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adoptée le 18 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 septembre 1981), Recueil des Traités, vol. 1249, p. 13 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, CEDAW*).

626 Ibid., Article 5.

627 Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (adoptée le 21 décembre 1965, entrée en vigueur le 4 janvier 1969), Recueil des Traités, vol. 660, p. 195, (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, ICERD*), article 7.

628 Convention relative aux droits des personnes handicapées (adoptée le 13 décembre 2006, entrée en vigueur le 3 mai 2008), Recueil des Traités, vol. 2515, p. 3, (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD*) article 8.

par des juges. Cela oblige donc les États à mettre en place les dispositions nécessaires pour rendre le droit à l'éducation *justiciable*, qui peut être jugé, à la fois en droit et en pratique. La reconnaissance dans l'ordre juridique interne est la première étape (voir les sections ci-dessus). Cependant, toute une série de mesures doivent également être instituées afin de créer la culture juridique propice pour faire respecter le droit à l'éducation. Pour plus d'informations, voir la section 8.3.a du chapitre 8.

6.4.e Mesures administratives

Les divers organes des droits humains aux niveaux international et régional élaborent relativement peu de directives sur les mesures administratives pour la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation. Cependant, les mesures administratives peuvent renvoyer à la fois à des mesures de droit administratif et à des mesures liées à l'administration de l'État.

Le droit administratif concerne l'organisation, les pouvoirs, les devoirs et les fonctions des pouvoirs publics de toute nature engagés dans l'administration ; les relations entre eux et avec les citoyens et les organismes non gouvernementaux ; les méthodes juridiques de contrôle de l'administration publique ; et les droits et obligations des fonctionnaires.⁶²⁹ Une mesure administrative importante est le contrôle juridictionnel de la légalité des actes et décisions des autorités publiques, y compris en matière d'éducation.

Les recours administratifs font également partie du droit administratif et sont des mécanismes non judiciaires qui peuvent apporter une forme de réparation, notamment par le biais des médiateurs et des institutions nationales des droits humains, des mécanismes fournis par les commissions scolaires/comités de gestion des écoles, des bureaux d'éducation de district, des conseils d'éducation locaux et provinciaux et des ministères

de l'éducation. Souvent, les recours administratifs doivent être épuisés avant d'enclencher les mécanismes juridiques. Le CESCR souligne l'importance des mécanismes administratifs :

Les recours administratifs sont, dans bien des cas, suffisants, et les personnes qui relèvent de la juridiction d'un État partie s'attendent légitimement à ce que toutes les autorités administratives tiennent compte des dispositions du Pacte dans leurs décisions, conformément au principe de bonne foi. Tout recours administratif doit être accessible, abordable, rapide et utile. De même, il est souvent utile de pouvoir se prévaloir d'un recours judiciaire de dernier ressort contre des procédures administratives de ce type.⁶³⁰

Les mesures administratives peuvent également inclure celles liées à l'administration de l'État. Dans ce cas, le Ministère de l'éducation est le plus pertinent car il administre généralement le système éducatif (bien que cela ne soit pas nécessairement le cas dans les systèmes fédéraux), mais des mesures administratives peuvent également être prises par l'exécutif (décrets et autres formes inférieures de législation non législative, par exemple).

Les mesures administratives comprennent le suivi de l'éducation et la collecte de données administratives, les réglementations concernant les qualifications et le déploiement des enseignants, les codes de conduite des enseignants, les moyens et les mécanismes permettant aux parents de participer à la gouvernance de l'école et l'inspection du système éducatif.

Voyons par exemple comment la Croatie assure la formation des enseignants.⁶³¹

⁶²⁹ Observation générale n° 9 du CESCR, par. 9.

⁶³¹ UNESCO. 2016. *Implementing the Right to Education: A Compendium of Practical Examples Based on the 8th Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (2011-2013)*. Paris, UNESCO, p. 126.

⁶²⁹ Page, E.C. et Robson, W.A. 2018. 'Administrative law', Encyclopædia Britannica.

Des programmes de formation professionnelle sont menés et organisés par l'Agence pour la formation des enseignants mais peuvent également être mis en œuvre par des établissements d'enseignement supérieur et des entités de la société civile. Des dispositions sous-réglementaires prévoient les méthodes et les procédures de formation professionnelle des enseignants, des professeurs, des enseignants associés et des chefs d'établissements.

Les agences compétentes dispensent une formation professionnelle gratuite à tous les professionnels de l'éducation (éducateurs, enseignants, experts associés, chefs d'établissements, etc.). La formation permet au personnel éducatif de progresser grâce à un système de crédit entrant dans le calcul de leur salaire à un certain pourcentage. En 2011, 1 789 professionnels de l'éducation au total ont été promus à des postes de responsables et de conseillers.

Résumé

La mise en œuvre nationale du droit à l'éducation est le processus par lequel les États transforment leur engagement juridique en faveur du droit à l'éducation en une jouissance effective du droit à l'éducation par tous.

Les États doivent reconnaître le droit à l'éducation dans leurs ordres juridiques nationaux en y incorporant les traités relatifs aux droits humains.

Les États devraient garantir le droit à l'éducation en tant que droit constitutionnel et/ou en promulguant une législation.

Les États peuvent mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national grâce à diverses mesures complémentaires, notamment politiques, administratives, financières, judiciaires et éducatives.

Demandez-vous...

- ➔ Quels sont les instruments internationaux relatifs aux droits humains que votre pays a ratifiés ? Existe-t-il des obstacles entravant l'achèvement du processus de ratification des instruments relatifs aux droits humains et comment sont-ils résolus ?
- ➔ Le droit à l'éducation est-il inscrit dans le droit constitutionnel ou dans la législation primaire ? Si oui, dans quelle mesure ?
- ➔ Quelles politiques votre gouvernement a-t-il mises en place ? Les documents de politique incluent-ils un échéancier et un budget ?
- ➔ Les mesures, notamment législatives et politiques, font-elles l'objet d'une consultation publique ?
- ➔ Quelle proportion du PIB votre gouvernement alloue-t-il à l'éducation ? Quelle proportion des dépenses publiques votre gouvernement alloue-t-il à l'éducation ? Ces chiffres correspondent-ils aux références internationales ?
- ➔ Comment les lois nationales relatives à l'éducation se traduisent-elles dans la pratique à travers des cadres politiques, des mesures administratives, etc. ?

Chapitre 7 :

Assurer le suivi du
droit à l'éducation

Questions clés

Qu'est-ce que le suivi des droits humains ?

Quel est le but de ce suivi ?

Quelle est la base juridique du suivi de l'État ?

Quels sont les indicateurs des droits humains ?

Comment collecter et analyser les données ?

Qui doit assurer le suivi ?

Quelles sont les obligations des États en matière de suivi et quels sont les organes gouvernementaux qui doivent se charger du suivi du droit à l'éducation ?

Pourquoi la société civile doit-elle assurer un suivi ?

Quels sont les mécanismes de suivi au niveau national ?

Quels sont les mécanismes de suivi au niveau international ?

Quels sont les mécanismes de suivi au niveau régional ?

Comment les mécanismes des droits humains participent-ils au suivi et quel est le processus ?

Comment le suivi de l'ODD 4–Éducation 2030 est-il assuré ?

Le suivi des droits humains n'est pas facultatif pour les États. Il s'agit d'une obligation liée d'une part à l'obligation de mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national, et d'autre part à leur obligation de rendre compte aux organes internationaux et régionaux compétents des mesures qu'ils ont prises pour se conformer à leurs obligations légales en matière de droits humains.

Le Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) définit le suivi comme le processus de surveillance et d'évaluation systématique de la performance d'un État au regard de ses obligations en matière de droits humains.⁶³² Le suivi est donc le processus qui permet de déterminer si les États respectent leurs obligations légales, et de voir notamment si des progrès ont été accomplis ou non. Cependant, le suivi ne se limite pas à la simple vérification de l'état de mise en œuvre du droit à l'éducation dans un État donné ; c'est une activité clé pour les États afin de faciliter la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation (voir le chapitre 6). Sans ces informations, les États ne peuvent pas progresser vers la pleine réalisation du droit à l'éducation et ne peuvent donc pas être tenus pour responsables. Le suivi est donc crucial pour la réalisation du droit à l'éducation. Cela est particulièrement vrai pour les droits humains comme le droit à l'éducation, qui nécessitent du temps et des ressources pour leur pleine mise en œuvre au niveau national, et pour lesquels le suivi joue un rôle accru.

D'autres acteurs assurent également le suivi du droit à l'éducation. La société civile joue un rôle complémentaire pour le suivi des droits humains, car elle représente des groupes marginalisés et des points de vue différents que les États pourraient autrement négliger ou ignorer.

Au niveau international, il existe divers mécanismes de suivi du droit à l'éducation. Par exemple, les organes conventionnels des Nations Unies qui évaluent la conformité des États avec les principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains et les organes régionaux qui supervisent la mise en œuvre des traités régionaux des droits humains. Ces processus impliquent aussi la société civile.

Enfin, il existe plusieurs autres organes appelés à s'assurer qu'ils contribuent à la réalisation du droit à l'éducation et, à tout le moins, n'ont pas d'incidence négative sur la jouissance de ce droit. Il s'agit principalement des acteurs non étatiques, tels que les entreprises et les donateurs, ou encore les institutions multilatérales qui collaborent avec les États et la société civile pour résoudre des problèmes spécifiques dans le domaine de l'éducation et assurent un suivi pour identifier les aspects sur lesquels les États ont le plus besoin de soutien.

Ce chapitre commence par examiner le processus de suivi du droit à l'éducation, de l'utilisation d'indicateurs à la collecte et à l'interprétation des données.

Le chapitre examine ensuite les rôles des différents acteurs dans le suivi des droits humains (l'État et ses divers organes, les mécanismes internationaux, tels que les organes conventionnels des Nations Unies et les mécanismes de suivi régionaux) et donne des informations pratiques sur la manière de s'engager dans cette démarche, à la fois pour les États et la société civile.

7.1 Les principaux objectifs du suivi du droit à l'éducation

Le but ultime de toutes les activités de suivi est de contribuer à la réalisation du droit à l'éducation. Cependant, le suivi est également une bonne pratique et sert à renforcer les systèmes éducatifs en les rendant plus réactifs, efficaces et efficaces.

632 Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH). 2005. *Droits économiques, sociaux et culturels : Manuel destiné aux institutions nationales des droits de l'homme*. Nations unies, New York et Genève, p. 60.

Il contribue à la réalisation du droit à l'éducation des manières suivantes :

Figure 7.1 : Les objectifs du suivi



Le suivi montre si les États respectent leurs obligations légales, internationales et nationales, y compris si des progrès ont été réalisés ou non, si les États dépensent au maximum leurs ressources disponibles, si les obligations fondamentales immédiates et minimales sont respectées et si la discrimination dans l'éducation a été éliminée.

Le suivi permet d'effectuer des analyses de la situation et du contexte de chaque État, en tenant compte des facteurs politiques, sociaux, économiques et historiques uniques qui peuvent favoriser ou entraver la mise en œuvre nationale.

Le suivi fournit des preuves à l'appui de la formulation des mesures prises par l'État, par exemple, dans l'élaboration de la législation, la planification du secteur de l'éducation et l'allocation des ressources. Au minimum, les États doivent veiller à évaluer tout impact négatif potentiel de toute loi, politique ou mesure proposée par le biais, par exemple, d'évaluations d'impact et d'impact cumulatif sur les droits humains.

Le suivi aide à évaluer l'efficacité des mesures visant à mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national, en déterminant notamment

si elles ont effectivement l'effet souhaité, si elles affectent positivement la jouissance du droit à l'éducation, quelles sont les lacunes, ce que fonctionne, pourquoi et comment les solutions peuvent être étendues.

Le suivi aide les États à identifier les problèmes ou les lacunes dans la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation tant en droit (*de jure*) qu'en fait (*de facto*). Par exemple, si un État n'interdit pas la discrimination dans l'accès à l'éducation et dans l'enseignement, il est probable que de nombreux enfants se voient refuser leur droit à l'éducation. Cependant, si un État interdit la discrimination mais que les enfants non scolarisés sont encore trop nombreux, le problème ne vient pas de la loi mais du fait que l'État n'a pas correctement mis en œuvre le droit à l'éducation par des politiques et des programmes adéquats. Ce n'est qu'en identifiant les problèmes—à travers le suivi des droits humains—qu'ils peuvent être résolus par des solutions appropriées, ciblées et efficaces.

Le suivi permet d'évaluer le niveau de jouissance du droit à l'éducation dans le temps et de mettre au jour les inégalités éducatives et les violations possibles, y compris l'ampleur et l'impact du manque de jouissance, afin de définir des actions prioritaires.

Le suivi permet aux États d'enquêter sur les causes possibles des violations et des problèmes, qu'il s'agisse de manquements juridiques, politiques, culturels ou sociaux, ou d'un manque de ressources financières, etc.

Le suivi sert également à favoriser l'inclusion, la transparence et la reddition des comptes au sein du système éducatif. Les processus de suivi doivent être ouverts aux parties intéressées et concernées, y compris les enseignants, les parents, les enfants et les organisations de la société civile. Cela permet de prendre des mesures pour résoudre les problèmes réels rencontrés sur le terrain et garantit que les solutions viennent de la base.

Le suivi a aussi un objectif plus large : garantir que les considérations relatives aux droits humains sont prises en compte à toutes les étapes de la prise de décisions et de l'action des mécanismes contrôlant le respect des obligations des États. Grâce au suivi, les États peuvent poser des bases institutionnelles pour garantir le respect du droit international des droits humains avant que des décisions susceptibles de porter atteinte à ces droits ne soient prises.

7.2 Base juridique du suivi du droit à l'éducation

Les États sont légalement tenus d'assurer le suivi du droit à l'éducation. La première base fait partie de leurs obligations de mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national lorsqu'ils ratifient un traité relatif aux droits humains garantissant le droit à l'éducation, la mise en œuvre étant comprise comme un processus continu et itératif. En vertu du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels⁶³³ (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966), les États sont tenus, dans le cadre de leurs obligations immédiates d'éliminer la discrimination⁶³⁴, d'« exercer un contrôle sur l'éducation - englobant l'ensemble des politiques éducatives, des établissements d'enseignement, des programmes, des dépenses et autres pratiques - de manière à détecter toute discrimination de fait et à y remédier. Les statistiques relatives à l'éducation devraient être ventilées par motif sur lequel il est interdit de fonder l'exercice d'une discrimination ».⁶³⁵

633 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR).

634 Voir la section 4.2.b.ii du chapitre 4 pour plus d'informations sur les obligations légales des États en matière de non-discrimination ; et la section 3.3 du chapitre 3 sur le contenu normatif du droit à une éducation sans discrimination.

635 Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR). 1999. *Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)*, par. 37. (Doc. E/C.12/1999/10). (Observation générale n° 13 du CESCR).

En outre, les États sont tenus d'assurer un suivi dans le cadre de leur obligation immédiate d'agir⁶³⁶ pour la pleine réalisation du droit à l'éducation. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR) précise qu'au minimum, les États doivent « contrôler l'ampleur de la réalisation, et plus encore de la non-réalisation, des droits économiques, sociaux et culturels, et d'élaborer des stratégies et des programmes visant à promouvoir ces droits ».⁶³⁷ En ce qui concerne le droit à l'éducation, le CESCR déclare spécifiquement :

Au minimum, [les États parties] sont tenus d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale d'éducation englobant l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base, conformément au Pacte. Cette stratégie devrait prévoir des mécanismes, par exemple des indicateurs et des critères, à partir desquels il serait possible de suivre de près les progrès en la matière.

En outre, le CESCR précise que les obligations fondamentales immédiates et minimales des États les obligent à maintenir un système transparent et efficace pour contrôler la conformité aux buts de l'éducation, tels qu'ils sont énoncés dans le droit international (voir la section 3.2 du chapitre 3), dans l'ensemble du système éducatif, y compris dans les écoles publiques et privées.⁶³⁸

Enfin, bien que cela ne soit pas explicitement mentionné, les articles 13 (3) et (4) de l'ICESCR, qui consacrent la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement privés tant que ces établissements sont conformes aux normes minimales en matière d'éducation prescrites ou approuvées par l'État, exigent implicitement que les États contrôlent les écoles privées afin de s'assurer qu'elles respectent lesdites normes minimales.

La deuxième base juridique du suivi des États est que les traités internationaux relatifs aux droits humains sont généralement contrôlés par un organe ou un mécanisme habilité ou établi pour en superviser la mise en œuvre. Cela entraîne généralement des obligations contraignantes pour les États, notamment celle de soumettre des rapports sur les mesures qu'ils ont prises pour mettre en œuvre le droit à l'éducation. Les États sont donc amenés à entreprendre des examens initiaux et périodiques du droit à l'éducation au niveau national au moyen d'un suivi. Ici, les obligations de suivi liées à la préparation de rapports ne doivent pas être considérées comme distinctes des obligations de suivi portant sur la mise en œuvre et la pleine réalisation du droit à l'éducation. La *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme* souligne que les États doivent saisir cette « occasion de faire le point sur l'état de la protection des droits de l'homme sous leur juridiction aux fins de planifier et appliquer leurs politiques⁶³⁹ » et définit les moyens suivants par lesquels les rapports périodiques peuvent favoriser la pleine réalisation du droit à l'éducation. Ils sont l'occasion :⁶⁴⁰

- a) *De procéder à un examen complet des mesures qu'il a prises pour harmoniser la législation et les politiques nationales avec les instruments relatifs aux droits de l'homme auxquels il est partie ;*
- b) *De suivre les progrès accomplis s'agissant de promouvoir l'exercice des droits consacrés par les instruments dans le contexte de la promotion des droits de l'homme en général ;*
- c) *De repérer les problèmes et les lacunes dans sa manière d'aborder l'application des instruments ;*

636 Pour plus d'informations sur l'obligation d'agir, voir la section 4.2.b.i du chapitre 4.

637 CESCR. 1990. *Observation générale n° 3 : La nature des obligations des États parties (art. 2, par. 1 du Pacte)* (doc. E 1991/23). (*Observation générale n° 3 du CESCR*), par. 11.

638 *Observation générale n° 13 du CESCR*, par. 59.

639 Nations Unies. 2008. *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme* (doc. HRI/GEN/2/Rev.6), par. 9.

640 *Ibid.*, par. 10.

d) *De concevoir et d'élaborer les politiques requises pour atteindre ces objectifs.*

La *Compilation des directives* souligne également que le processus de rapport doit inclure des perspectives alternatives :

Le processus d'établissement de rapports devrait favoriser et faciliter, au niveau national, un contrôle public des politiques du gouvernement et un engagement constructif aux côtés d'acteurs concernés de la société civile dans un esprit de coopération et de respect mutuel, l'objectif étant de promouvoir la jouissance de tous les droits protégés par l'instrument concerné⁶⁴¹.

Malgré les obligations légales des États en matière de suivi du droit à l'éducation, il est juste de dire que les systèmes et processus de contrôle des droits humains ne sont généralement pas bien intégrés dans l'appareil étatique existant. Il s'agit d'un énorme obstacle pour garantir que les États respectent leurs obligations légales en vertu du droit international.

Les sections 7.7 et 7.8 contiennent une liste des organes de suivi des droits humains auxquels les États doivent faire rapport régulièrement.

7.3 Comment assurer le suivi du droit à l'éducation

Le suivi du droit à l'éducation ne devrait pas être un processus *ad hoc* mais plutôt un processus systématique et fondé sur les obligations juridiques des États en vertu du droit international des droits humains.

Le suivi nécessite la production ou la collecte de données, basées sur des indicateurs des droits humains. Cela signifie qu'un large éventail de données doit être collecté, couvrant les lois et politiques en vigueur dans le domaine de l'éducation ; les résultats scolaires ou les taux

de jouissance de l'éducation (comme les taux d'inscription) ; et des indicateurs pour évaluer les moyens accordés à l'éducation, comme les ressources allouées à l'éducation, la taille des salles de classe et le nombre d'élèves par enseignant. Ces données doivent ensuite être analysées du point de vue des droits humains et utilisées pour soutenir la prise de décisions fondée sur des preuves.

La méthode du suivi est également importante. En effet, du point de vue des droits humains, le processus est aussi important que le résultat. Le suivi doit donc s'aligner sur les principes des droits humains d'égalité et de non-discrimination, de transparence et de responsabilité, d'inclusion et de participation.

En termes d'égalité et de non-discrimination, des données ventilées sont nécessaires pour obtenir des renseignements sur la jouissance inégale du droit à l'éducation.

Le suivi doit être transparent, en particulier lorsqu'il est effectué par les États, afin de pouvoir être contrôlé. Un processus de suivi transparent donne un système de suivi responsable.

En termes de participation et d'inclusion, le suivi doit servir les titulaires de droits et les parties prenantes concernées doivent pouvoir s'engager de manière significative dans le processus de suivi.

641 Ibid., par. 10.

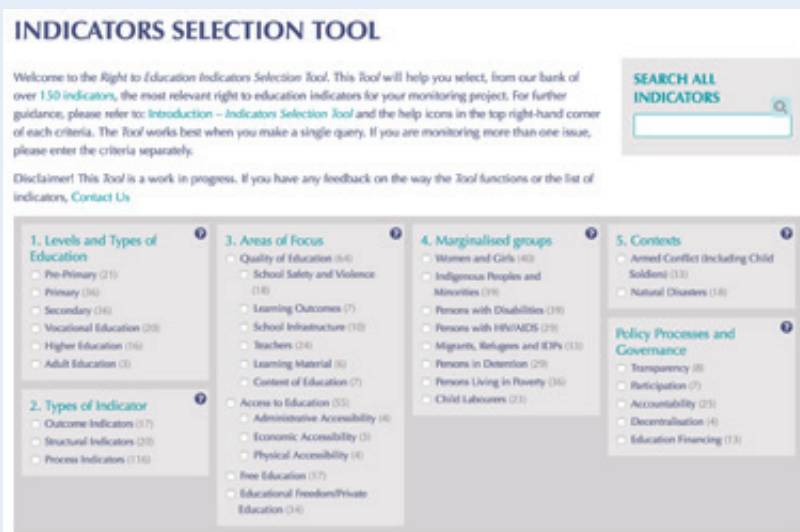
Encadré 7.1 Informations complémentaires : Le Guide de suivi du droit à l'éducation

En 2016, RTE a lancé le *Guide de suivi du droit à l'éducation* (en anglais), qui fournit un cadre pour assurer ce suivi en six étapes faciles et *l'Outil de sélection des indicateurs du droit à l'éducation* (en anglais), qui permet aux utilisateurs de sélectionner uniquement les plus pertinents dans parmi plus de 150 indicateurs que RTE a élaborés pour mesurer chaque aspect du droit à l'éducation.



Source : Page de RTE *Welcome to the Right to Education Monitoring Guide*. Right to Education Initiative © 2017. Consultée le 8 novembre 2018 à l'adresse <http://www.right-to-education.org/monitoring/>. Capture d'écran par l'auteur.

Le *Guide* et *l'Outil* permettent aux utilisateurs d'assurer un suivi systématique des questions d'éducation du point de vue des droits humains d'une manière conviviale et cohérente. Ensemble, ils offrent aux utilisateurs une compréhension inégalée du processus de suivi, depuis la conception de la recherche jusqu'à une action réussie, en passant par la collecte de preuves crédibles et pertinentes reposant sur les indicateurs du droit à l'éducation, l'interprétation de ces données et la formulation de recommandations politiques solides. Plus que cela, ils sont pratiques par nature. Le *Guide* et *l'Outil* permettent aux utilisateurs, dont l'État, la société civile et d'autres acteurs non étatiques, d'opérer les changements nécessaires à la pleine jouissance du droit à l'éducation.



Source : Page de RTE *Outil de sélection des indicateurs*. Right to Education Initiative © 2017. Consultée le 8 novembre 2018 à l'adresse <http://www.right-to-education.org/monitoring/tool>. Capture d'écran par l'auteur.

Le *Guide de suivi du droit à l'éducation* est organisé autour d'un cadre de suivi basé sur le droit international des droits humains (DIDH), les obligations légales des États concernant la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation, ainsi que des guides clés sur le suivi des droits humains.⁶⁴²

Le *Guide* comprend des conseils sur la façon de planifier un projet de suivi. Il présente ensuite les quatre étapes de fond décrites ci-dessous, et donne enfin des conseils aux organisations de la société civile sur la défense des droits humains.

Les quatre étapes de fond qui constituent la base du cadre de suivi sont les suivantes :

1. identifier les privations et les inégalités dans la jouissance du droit à l'éducation
2. analyser les lois et politiques en matière d'éducation, ainsi que leur mise en œuvre
3. analyser l'utilisation, y compris impropre, des ressources financières allouées à la mise en œuvre des lois et politiques dans le domaine de l'éducation.
4. examiner si la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation est menée conformément aux principes clés des droits humains en matière de transparence, de participation et de responsabilité

642 Centre pour les droits économiques et sociaux (Center for Economic and Social Rights, CESR). 2012. *The OPERA Framework: Assessing compliance with the obligation to fulfil economic, social and cultural rights* ; Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH). 2012. *Indicateurs des droits de l'homme : Guide pour mesurer et mettre en œuvre* (doc. HR/PUB/12/5).

7.3.a Indicateurs du droit à l'éducation

*« L'ampleur et la complexité de ce que les gouvernements et les autres acteurs de l'éducation doivent faire pour faire progresser l'éducation sont impossibles à atteindre sans des données de qualité ».*⁶⁴³

Le suivi du droit à l'éducation repose sur des données. Selon le Forum Asie-Pacifique des institutions nationales des droits de l'homme et le Centre pour les droits économiques et sociaux : « Les données sont des informations discrètes, telles que l'âge, l'origine ethnique et le niveau de revenu. On parle de preuves lorsque les données sont utilisées pour établir des faits, tester des hypothèses ou étayer des arguments. La clé d'un suivi efficace est de trouver les données pertinentes, de les analyser

et de les transformer en preuves ».⁶⁴⁴ De bonnes données constituent la base de bonnes décisions.

Les Indicateurs des droits humains permettent la collecte de données afin de mesurer divers aspects des droits humains et sont un outil essentiel pour contrôler la mise en œuvre au niveau national, éclairer les politiques publiques, gérer les programmes, suivre les progrès et le respect des droits humains, et mesurer la performance et les résultats globaux. Le HCDH souligne d'autres utilisations des indicateurs des droits humains :

L'utilisation d'indicateurs peut contribuer à rendre nos communications plus concrètes et plus efficaces. Compiler des indicateurs permet d'enregistrer les informations de façon efficace et ceci a des effets positifs sur la surveillance et le suivi des problèmes et des résultats. Des indicateurs clairement définis permettent au public de mieux comprendre les contraintes et compromis politiques, et contribuent à dégager un plus large consensus sur les priorités sociales. Plus important

643 Institut de statistique de l'UNESCO. 2017. *La révolution des données sur l'éducation*. Document d'information ISU n° 39, p. 13.

644 Forum Asie-Pacifique des institutions nationales des droits de l'homme et CESR. 2015 (mise à jour 2018). *Defending Dignity: A Manual for National Human Rights Institutions on Monitoring Economic, Social and Cultural Rights*, p. 54.

*encore, si elles sont utilisées de façon appropriée, les informations et les statistiques peuvent constituer de puissants outils d'instauration d'une culture de la responsabilité et de la transparence*⁶⁴⁵.

En 2012, en réponse à un besoin croissant, le HCDH a développé un cadre de suivi des droits humains, applicable à différentes questions dans divers contextes, dans sa publication clé, *Indicateurs des droits de l'homme : Guide pour mesurer et mettre en œuvre*.

Le cadre recommande l'élaboration d'indicateurs structurels, de processus et de résultats. Cette configuration d'indicateurs permet d'évaluer les mesures prises par les États pour s'acquitter de leurs obligations, depuis les engagements et l'acceptation des normes internationales des droits humains (*indicateurs structurels*) jusqu'aux efforts déployés pour respecter les obligations qui découlent des normes (*indicateurs de processus*) et aux résultats de ces efforts (*indicateurs de résultat*).

Le cadre se concentre principalement sur les indicateurs qui sont ou peuvent être compilés par les systèmes statistiques officiels à l'aide de dossiers administratifs et d'enquêtes statistiques et comprend des indicateurs quantitatifs et qualitatifs.



Encadré 7.2 Définitions : Indicateurs qualitatifs et quantitatifs

Les Indicateurs des droits humains peuvent être quantitatifs ou qualitatifs.

Les indicateurs quantitatifs portent sur des informations qui peuvent être mesurées et exprimées numériquement, par exemple le taux d'alphabétisation, le taux d'enfants non scolarisés et le ratio enseignant / élève. En règle générale, les indicateurs quantitatifs sont utilisés pour donner une idée de l'étendue du problème examiné ou du degré auquel l'État se conforme à ses obligations légales. Ils peuvent également révéler des modèles et des tendances dans l'exercice du droit à l'éducation.

Les indicateurs qualitatifs saisissent des informations qui décrivent quelque chose qui n'est pas mesurable, par exemple, des catégories ou des réponses par oui ou par non, comme : tel État a-t-il ratifié un traité sur les droits humains ou la discrimination est-elle interdite par la loi ? Les indicateurs qualitatifs peuvent également donner des informations basées sur la perception, par exemple, les perspectives des titulaires de droits et des garants de ces droits. Les informations qualitatives comprennent des formes non écrites telles que des documents audiovisuels (photographies, vidéos, etc.). Les indicateurs qualitatifs génèrent des informations plus nuancées et sont donc essentiels pour comprendre pourquoi une violation a eu lieu et son impact sur les personnes concernées.

Il est préférable d'utiliser les deux types d'indicateurs pour donner une image aussi claire que possible. Dans certains cas, lorsque le projet couvre un petit périmètre et ne vise pas à être exhaustif, il peut être acceptable d'utiliser des indicateurs qualitatifs ou quantitatifs, selon le type d'informations recherchées.



Encadré 7.3 Informations complémentaires : Assurer le suivi du droit à l'éducation à l'aide d'indicateurs structurels, de processus et de résultat

Le *Guide de suivi du droit à l'éducation* est basé sur le cadre du Haut-Commissariat aux droits de l'homme mais inverse l'ordre des indicateurs et adopte l'ordre *résultats-structure-processus* pour faciliter le processus de suivi (puisque'il ne s'agit pas simplement d'identifier les indicateurs).

Les *indicateurs de résultat* sont présentés en premier aux utilisateurs. Les indicateurs de résultat mesurent la jouissance du droit à l'éducation, ainsi que la portée et l'ampleur de diverses formes de privations et d'inégalités dans le domaine de l'éducation. Par exemple, dans une étude sur les taux d'achèvement de l'enseignement primaire (une mesure de l'obligation de garantir un enseignement primaire gratuit et obligatoire) en République-Unie de Tanzanie en 2015, les données montrent que vivre dans les zones urbaines (plutôt que dans les zones rurales) augmentait d'un peu plus de 19 % les chances de terminer le primaire, et que le fait d'appartenir au sous-ensemble le plus riche de la population augmentait d'un tiers les chances d'aller

645 HCDH. 2012., op. cit., p. 1.

au bout de l'enseignement primaire par rapport au sous-ensemble le plus pauvre.⁶⁴⁶ Les données montrent clairement qu'il y a une inégalité et renseignent sur son étendue et son évolution.

Cependant, les niveaux de jouissance inégaux ne nous disent pas grand-chose sur les raisons d'être des inégalités. L'étape suivante consiste donc à rechercher les raisons pouvant expliquer les inégalités identifiées. Par exemple, sont-elles le résultat de lois et politiques lacunaires, inadéquates ou inefficaces, ou d'un manque de mise en œuvre ? Pour ce faire, les utilisateurs apprennent à évaluer l'engagement juridique d'un État en faveur du droit à l'éducation et à examiner les mesures prises pour concrétiser cet engagement.

L'engagement en faveur du droit à l'éducation est mesuré par les *indicateurs structurels*. L'engagement requiert l'adoption de lois et de politiques et l'existence d'institutions fondamentales. Par exemple, l'incorporation du droit à l'éducation en tant que droit constitutionnel justiciable démontre un engagement clair en faveur du droit à l'éducation. L'absence d'engagement signifie qu'il n'y a pas de volonté ou d'effort pour mettre en œuvre le droit à l'éducation, et c'est là tout le problème. Cependant, dans certains cas, les États sont attachés au droit à l'éducation, mais des manquements à leurs engagements peuvent être à l'origine des inégalités observées. Par exemple, un État peut avoir ratifié les traités pertinents relatifs aux droits humains qui n'ont pas encore été pleinement intégrés dans le système juridique.

Cependant, nombreux États, voire la plupart, ne pâtissent pas tant d'un manque d'engagement en faveur du droit à l'éducation mais plutôt de difficultés pour le mettre en œuvre. Pour évaluer les écarts entre l'engagement et la mise en œuvre, les efforts réellement déployés par les États pour faire du droit à l'éducation une réalité doivent également être évalués. Cet effort est mesuré à l'aide des *indicateurs de processus*. Les indicateurs de processus mesurent les efforts d'un État pour transformer ses engagements en une meilleure jouissance du droit à l'éducation. Ils peuvent être utilisés pour évaluer la qualité, l'adéquation, l'efficacité et l'efficience des lois et politiques éducatives et leur mise en œuvre au niveau national, ainsi que les moyens accordés à l'éducation, tels que les enseignants, le matériel d'apprentissage et les infrastructures

scolaires. En liant une évaluation des efforts d'un État aux inégalités précédemment observées, on peut faire apparaître les raisons pour lesquelles certaines personnes ne jouissent pas de leur droit à l'éducation.

L'étape suivante consiste à évaluer le caractère suffisant des ressources allouées à la mise en œuvre des lois et politiques éducatives identifiées comme contribuant à la jouissance inégale du droit à l'éducation. Cela est fait en utilisant un type particulier d'*indicateur de processus*. Souvent, les lois et politiques elles-mêmes ne sont pas en cause, mais les ressources nécessaires pour assurer la pleine mise en œuvre des lois et politiques ne sont pas disponibles.

Enfin, la dernière étape consiste à déterminer si la manière dont les lois et politiques sont élaborées et mises en œuvre est conforme aux principes de participation, de transparence et de reddition des comptes - tous les éléments importants d'une approche fondée sur les droits humains. Cela peut également être fait en utilisant les indicateurs *structurels* et de *processus*.

7.3.b Collecter des données

Un suivi efficace des droits humains est basé sur des données fiables et crédibles (qu'elles soient collectées par l'État, la société civile ou d'autres acteurs) et une analyse de ces données en utilisant les normes internationales des droits humains. Les données collectées d'une manière méthodologiquement non fiable ou peu claire risquent d'être facilement rejetées. Cela dit, aucune méthode de collecte de données n'est neutre. Elles reflètent toutes un choix politique concernant les points de vue qui sont entendus, le type d'analyse à effectuer, le public visé, etc.

Les données peuvent être collectées à partir de sources primaires ou secondaires. Les données primaires sont des données collectées par le biais de recherches primaires, c'est-à-dire d'une expérience directe de première main, par exemple au moyen d'entretiens ou de questionnaires. Les données secondaires sont des données qui ont été précédemment collectées et qui ne sont pas spécifiquement destinées au projet en question.

646 UNESCO et Rapport mondial de suivi de l'éducation. *Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation* (WIDE).

La plupart des projets de suivi s'appuient sur des données existantes (données secondaires), ce qui présente de nombreux avantages. Par exemple, le processus est moins coûteux et les données sont parfois plus fiables. Cependant, lorsque l'on s'appuie sur des données existantes, il faut être prudent car ceux qui ont initialement collecté les données peuvent avoir eu des raisons de les déformer. Par exemple, si l'allocation des ressources du gouvernement aux écoles publiques est liée aux inscriptions, les écoles peuvent déclarer des chiffres d'inscription plus élevés afin d'obtenir des ressources plus importantes, produisant des distorsions dans les estimations des inscriptions des élèves et du nombre d'enseignants ou de salles de classe. De même, les écoles privées peuvent déclarer moins de revenus et de dépenses afin d'en retirer de plus grands avantages ou de réduire leurs impôts. Par conséquent, dans la mesure du possible, il est préférable une source de données standardisée et internationalement reconnu, par exemple de l'Institut de statistique de l'UNESCO⁶⁴⁷. En outre, chaque fois que des doutes ont été émis quant à la véracité des données, il convient d'évaluer leur fiabilité.

Il peut également être utile d'envisager d'autres sources de données, telles que des ensembles de données universitaires ou des projets de suivi menés par des organisations de la société civile.



Encadré 7.4 Informations complémentaires : Les États comme producteurs de données

Les États, dans le cadre de leurs fonctions de suivi, devraient produire des données primaires sur le droit à l'éducation, qui peuvent être utilisées par les États, la société civile et d'autres acteurs. Il faut cependant être prudent car les données officielles ne sont pas toujours fiables. Les sources pertinentes comprennent :

- les données administratives
- les données des recensements
- les tests d'évaluation des étudiants
- les enquêtes de population
- les documents juridiques et politiques

Si les données secondaires ne sont pas disponibles ou seulement partiellement, anciennes ou de mauvaise qualité, il peut être utile d'envisager de collecter des données primaires. Cela peut être particulièrement nécessaire en ce qui concerne les dimensions qualitatives du droit à l'éducation, car il est crucial de se renseigner sur l'expérience perçue de ceux qui utilisent le système éducatif (c'est-à-dire les enfants et les parents). Ce type d'informations n'est généralement pas disponible et il peut être nécessaire de collecter des données primaires. Les méthodes de collecte des données primaires comprennent :

Les enquêtes de population

Les gouvernements utilisent couramment les enquêtes de population pour recueillir des informations sur divers aspects d'une population, y compris des informations liées à l'éducation. Cependant, il est également possible de produire votre propre enquête pour obtenir des données qui ne sont pas recueillies par les enquêtes gouvernementales. Il existe deux types d'enquêtes de population particulièrement utiles pour le suivi du droit à l'éducation : les enquêtes auprès des ménages et les enquêtes auprès des enfants. Ces enquêtes peuvent être réalisées au niveau national, provincial ou local.

Les enquêtes permettent de collecter des informations qualitatives et sont particulièrement adaptées lorsqu'il est nécessaire de collecter de manière cohérente des informations spécifiques auprès de nombreux individus ou ménages. Elles permettent de rassembler des preuves qui peuvent être facilement comptées, catégorisées et analysées statistiquement, afin d'évaluer l'ampleur

647 Voir la page de l'ISU <http://uis.unesco.org/fr> (consultée le 8 novembre 2018).

d'un problème (par exemple, 47 % des enfants qui ont abandonné l'école ont mentionné le coût de la scolarité comme principal obstacle à l'accès à l'éducation).

Les enquêtes de population permettent également aux chercheurs de contrôler les pratiques réelles. Par exemple, le mariage des enfants est illégal dans un certain nombre de juridictions et pourtant il continue d'entraver l'accès des filles à l'éducation. Un autre exemple courant est la facturation de frais illicites malgré la loi garantissant la gratuité de l'enseignement primaire.

Une enquête de population peut combiner différents types de questions, par exemple sur des informations factuelles (par exemple, le sexe, le revenu, l'origine ethnique, etc.), les expériences au sein du système éducatif (par exemple, avez-vous vécu des situations de discrimination en raison de votre genre, de votre origine ethnique ?), ou les raisons expliquant certains comportements (par exemple, les raisons pour lesquelles vous avez abandonné l'école). En combinant ces types de questions, vous pouvez collecter des données sur des groupes marginalisés spécifiques. Par exemple, vous pouvez montrer qu'un certain pourcentage d'une minorité ethnique déclare qu'elle a abandonné l'école parce qu'elle a été victime de discrimination à l'école.

Gardez à l'esprit que même si les enquêtes de population peuvent être très utiles, elles nécessitent un niveau considérable d'expertise technique sur les méthodologies d'enquête (telles que la conception des questions et l'échantillonnage), mais aussi du temps et des ressources.

Enquêtes scolaires

Les visites sur le terrain dans les écoles peuvent vous aider à collecter des données sur divers moyens éducatifs qui affectent la réalisation du droit à l'éducation, tels que :

- les infrastructures scolaires (y compris le niveau d'aménagement raisonnable pour les enfants handicapés)
- l'environnement d'apprentissage, y compris la langue d'enseignement (et les difficultés connexes rencontrées par les enfants appartenant à des minorités linguistiques)
- les activités d'enseignement/d'apprentissage
- le statut des programmes de discrimination positive (par exemple bourses ou incitations spécifiques)
- les conditions de travail des enseignants
- les services auxiliaires fournis à l'école (par exemple, bilan de santé et repas)
- la nature de la relation entre l'école et la communauté dans son ensemble

Entretiens/discussions de groupe

Les entretiens avec les enfants, les parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les organismes statutaires pour la participation communautaire (par exemple les associations de parents d'élèves) peuvent aider à identifier les obstacles à la réussite scolaire et les stratégies pour surmonter ces obstacles, et à faire des recommandations politiques appropriées aux gouvernements. Ils sont particulièrement utiles pour obtenir des informations qualitatives plus approfondies sur un certain problème ou pour obtenir une variété de perspectives sur le même problème. Bien que les entretiens manquent souvent de la représentativité que les enquêtes de population peuvent offrir, il est possible d'utiliser des entretiens avec un éventail de parties prenantes comme source principale pour une analyse critique de politiques spécifiques sur l'éducation du point de vue des droits humains.

Mener des entretiens avec les communautés affectées peut également vous fournir les histoires personnelles d'un individu ou d'une famille à utiliser

dans votre rapport. Ces témoignages ou histoires sont des outils très puissants pour le suivi et le plaidoyer en faveur des droits humains, montrant l'impact réel des privations et des inégalités dans l'éducation.

Lors des entretiens avec des titulaires de droits, tels que des enfants ou des parents, certaines considérations éthiques et de protection de l'enfant doivent être respectées.



Encadré 7.5 Informations complémentaires : L'importance des données désagrégées

Du point de vue des droits humains, la collecte (et l'analyse) de données désagrégées est cruciale. Les données désagrégées sont celles qui ont été ventilées par sous-catégories, par exemple, par genre, type de handicap, région ou niveau d'éducation. Des données désagrégées peuvent souvent révéler des inégalités et servir de base à l'identification des schémas de discrimination. Les inégalités entre les différents segments d'une population, apparentes grâce aux différents indicateurs de résultat, révèlent souvent que les chances de jouir des droits fondamentaux à l'éducation sont fortement influencées par les circonstances de la naissance et non par des facteurs sur lesquels un contrôle peut être exercé. Par exemple, dans de nombreux pays, être une fille, vivre dans la pauvreté, avoir un handicap, appartenir à une minorité ethnique ou vivre dans des zones rurales réduit radicalement les chances d'obtenir une éducation de qualité—c'est d'autant plus vrai pour les personnes appartenant à plusieurs groupes et exposées à des formes multiples d'inégalité.

Par exemple, si le taux d'alphabétisation d'un pays est de 90 %, il se peut fort bien que le taux d'alphabétisation soit de 80 % pour les femmes et de 100 % pour les hommes. Les États ne peuvent pas résoudre ce problème sans s'attaquer à l'inégalité entre les genres qui sous-tend cette statistique. Il est donc impératif que des données désagrégées soient collectées pour le suivi des projets axés sur la discrimination contre divers groupes. Même pour les projets ne portant pas principalement sur l'inégalité et la discrimination, des données désagrégées doivent être collectées et analysées parce que ce

sont de bonnes pratiques et parce que l'inégalité et la discrimination sont souvent des facteurs sous-jacents dans de nombreuses situations, même lorsqu'elles sont inattendues. Par nature, l'inégalité et de la discrimination échappent souvent aux radars.

Les États sont tenus de collecter des données désagrégées selon les motifs interdites de discrimination⁶⁴⁸, qui dépendront largement du contexte national et de la portée du projet. Cependant, des données désagrégées doivent être collectées avec un soin extrême pour garantir qu'elles ne mettent pas certains groupes en danger. Dans certains cas, la collecte de données sur des personnes présentant des caractéristiques sensibles, telles que celles appartenant à une minorité ethnique persécutée ou les personnes vivant avec le VIH, peut les exposer à des risques inutiles. Ces données doivent tout de même être collectées. Les taux d'infection par le VIH, par exemple, peuvent fournir des informations importantes sur les zones particulièrement touchées et peuvent aider à concevoir des interventions plus efficaces. Cependant, ces données doivent être anonymisées pour protéger le droit à la vie privée des personnes touchées par le VIH. Cela implique d'assurer la confidentialité des informations permettant une identification, telles que les noms, adresses et âges, en particulier dans des contextes où la stigmatisation, la persécution et la discrimination sont une menace réelle. Idéalement, les gouvernements devraient mettre en place des réglementations pour protéger les groupes vulnérables lorsque des données sensibles sont collectées, utilisées et diffusées.

Une autre considération importante consiste à déterminer si les niveaux de désagrégation peuvent contribuer à des attitudes discriminatoires. Par exemple, la collecte de données sur la base du genre, où le genre est compris comme binaire, peut dans certains cas contribuer à la marginalisation des personnes qui s'identifient comme non binaires.

648 Pour plus d'informations, voir la section 3.3.c du chapitre 3 et la section 4.2.b.ii du chapitre 4.

**Encadré 7.6 Lectures complémentaires : Collecter des données**

Pour plus d'informations sur la collecte des données, voir le *Guide de suivi du droit à l'éducation* aux sections 2.2 et 3.2.

Pour une liste des sources de données, voir par page de RTE *Où trouver les informations* <https://www.right-to-education.org/fr/page/o-trouver-les-informations>

7.3.c Interpréter les données et agir

Une fois les données relatives aux indicateurs du droit à l'éducation collectées et désagrégées, elles doivent être analysées pour déterminer si les États respectent leurs obligations légales. Ce processus nécessite d'identifier des points de repère appropriés et de comparer les données à ces points de repère pour révéler des lacunes dans les performances. Les points de repère pertinents comprennent :

- les normes internationales relatives aux droits humains et autres domaines pertinents du droit
- les engagements juridiques et politiques des États en faveur du droit à l'éducation et de l'éducation en général
- les repères déterminés au niveau national
- les performances passées
- la performance d'un pays de niveau de développement comparable
- la performance par groupe de comparaison, pour les données désagrégées

Toute analyse dépendra de nombreux facteurs, tels que le type de données et les objectifs du projet de suivi. Cependant, il est important que l'interprétation tienne toujours compte du contenu normatif du droit à l'éducation (chapitre 3) et des obligations légales des États (chapitre 4).

Une fois l'analyse effectuée, les conclusions et recommandations devraient alimenter les processus

étatiques existants en matière de politique éducative et de planification sectorielle.

Si le suivi est effectué par des organisations de la société civile (OSC), toute analyse effectuée doit soutenir des objectifs de plaidoyer plus larges. Voici quelques questions auxquelles réfléchir pour que les preuves alimentent les démarches de plaidoyer.

- quel est le problème que j'essaie de résoudre ?
- qui est impliqué dans ce problème (cartographie des parties prenantes) ?
- qui a le pouvoir de résoudre/influencer ce problème ?
- qu'est-ce que les groupes cibles que vous défendez pourraient vouloir entendre et que trouveront-ils convaincant ?
- que voulez-vous qu'ils fassent avec ces données ?
- quels mécanismes de suivi ou de reddition des comptes pouvez-vous employer, par exemple, avec les organes conventionnels des Nations Unies ? de quel type d'informations ou de preuves ont-ils besoin ?

**Encadré 7.7 Lectures complémentaires : Interpréter les données**

Pour plus d'informations sur l'interprétation des données, voir le *Guide de suivi du droit à l'éducation* aux sections 2.3-4 et 3.3-4.

7.4 Qui assure le suivi du droit à l'éducation

Plusieurs acteurs contrôlent le droit à l'éducation pour différentes raisons. Certains mécanismes, par exemple les États, la société civile et les organisations intergouvernementales (OI), comme l'UNESCO et la Banque mondiale, produisent des données. Certains mécanismes examinent et évaluent les données produites, par exemple les organes conventionnels des Nations Unies, l'Examen

périodique universel et les mécanismes régionaux. Cependant, certains acteurs font les deux : l'État, la société civile et les OI en sont les principaux exemples.

En outre, la plupart des acteurs du suivi prévoient des mécanismes avec lesquels les parties prenantes concernées et intéressées peuvent interagir. Les sections suivantes expliquent les rôles de suivi des principaux acteurs du droit à l'éducation, ainsi que les mécanismes disponibles.

7.5 Suivi de l'État

L'État est le principal garant du droit à l'éducation. Il est donc l'acteur principal en matière de suivi du droit à l'éducation.

Le suivi des droits humains devrait être intégré aux systèmes de suivi existants des États, par exemple au sein du Bureau national de statistique ou du Ministère de l'éducation.

Les sections suivantes présentent les responsabilités des différents organes de l'État ainsi que la manière dont ils peuvent contribuer au suivi efficace du droit à l'éducation.

7.5.a Corps exécutif

Le corps exécutif est responsable de l'exécution des lois au sein d'un État. Il doit également s'assurer que les lois sont soutenues par des politiques et des programmes, que les budgets sont correctement préparés et exécutés, et que leur utilisation est vérifiée.

L'organe le plus important de l'exécutif pour le suivi du droit à l'éducation est le Ministère de l'éducation (ME). Les ME ont diverses fonctions de suivi qui servent à étayer la reddition des comptes et à fournir au ME les informations nécessaires pour administrer et améliorer le système éducatif national.

Le ME apporte généralement une contribution importante à l'élaboration de la législation sur l'éducation, ainsi que de la législation

complémentaire, comme les règlements. Dans la plupart des cas, le ME est également responsable de la mise en œuvre de la législation sur l'éducation et doit contrôler sa mise en œuvre afin de s'assurer qu'elle produit l'effet souhaité. Cela inclut le suivi du respect des lois et réglementations en matière d'éducation. Il s'agit par exemple de vérifier si les écoles privées sont enregistrées et respectent les réglementations pertinentes concernant les normes de qualité et d'évaluer l'impact et l'efficacité des lois sur l'éducation.

Les ME doivent également formuler des politiques et des plans sectoriels pour répondre aux problèmes en matière d'éducation qu'ils souhaitent aborder. Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 (*Global Education Monitoring report, GEM*) note que :

Les documents et les processus relatifs à la planification de l'éducation sont des outils essentiels pour la coordination des organes administratifs responsables de l'éducation. Ils sont aussi nécessaires du point de vue de l'obligation de rendre des comptes : ils fixent des priorités et des cibles tout en définissant clairement les attributions des ministères, des départements, des agences et des institutions à tous les niveaux.⁶⁴⁹

Ces plans devraient être élaborés en consultation avec les parties prenantes concernées et intéressées. Le Rapport GEM 2017/8 note que : « les mécanismes institutionnels qui accordent des pouvoirs accrus aux parties prenantes lors de la préparation contribuent à renforcer la responsabilité ».⁶⁵⁰

Afin de formuler des politiques et des plans, les États doivent entreprendre des examens réguliers du secteur de l'éducation. Cela doit inclure la collecte de données. Les politiques éducatives elles-mêmes doivent également contenir des objectifs et des critères de référence afin de suivre les progrès.

649 UNESCO, 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements.* Paris, UNESCO, p. 26.

650 Ibid., p. 28.

Les ME doivent également formuler et mettre en œuvre des mesures administratives et des mesures réglementaires, par exemple des codes de conduite des enseignants, des orientations nationales en matière de programme, des politiques de déploiement des enseignants, des règlements sur la gouvernance scolaire et des systèmes d'évaluation des élèves. La conformité réglementaire est évaluée par la grande majorité des États, à travers des inspections scolaires. Le Rapport GEM 2017/18 identifie les inspections scolaires comme un « outil fondamental des systèmes nationaux de suivi », qui « par le passé, [servait] d'intermédiaire entre les décideurs et les acteurs au niveau de l'établissement scolaire et [était] chargé de vérifier la conformité des établissements aux réglementations ». Cependant, « aujourd'hui, leur mission est davantage axée sur l'amélioration des processus ou des performances scolaires ». ⁶⁵¹

Les ME, dans leur surveillance du système éducatif, et pour évaluer la performance des politiques et la mise en œuvre de la législation, diagnostiquer les problèmes et la conformité à la réglementation, devraient également collecter des données sur l'éducation : les taux d'inscription, les taux d'enfants non scolarisés, les résultats des évaluations des élèves, etc. Ils devraient analyser ces données en utilisant une approche fondée sur les droits humains pour repérer, par exemple, des schémas de discrimination.

Les ME ou d'autres organismes compétents devraient également produire des rapports nationaux de suivi de l'éducation. Selon le Rapport GEM 2017/18, « [un] tel document est révélateur de l'engagement du gouvernement en faveur de la transparence et de sa volonté de faire en sorte que ses dépenses, ses activités et ses résultats puissent être consultés par le grand public ». ⁶⁵²

D'autres organes exécutifs ont également un rôle à jouer dans le suivi du droit à l'éducation :

- le Ministère compétent, généralement le Ministère de la justice, doit préparer des rapports périodiques nationaux aux mécanismes internationaux et régionaux, ce qui comprend la collecte d'informations auprès des ministères concernés, la rédaction du rapport en consultation avec la société civile et la large diffusion du rapport
- les bureaux nationaux de statistique, qui collectent, analysent et partagent les statistiques officielles, y compris des statistiques sur l'éducation et les ODD
- le Ministère des finances, chargé de superviser les dépenses et l'exécution des budgets par le Ministère de l'éducation au moyen d'audits

7.5.b Corps législatif

Le corps législatif (également appelé « parlement » ou « congrès ») a un rôle crucial à jouer dans la promotion et la protection des droits humains. L'Union interparlementaire et le HCDH le disent bien : « En tant qu'institution de l'État représentant le peuple, qui participe par son intermédiaire à la direction des affaires publiques, le parlement est effectivement gardien des droits de l'homme ». ⁶⁵³

Les assemblées législatives ont généralement trois fonctions : légiférer, contrôler l'exécutif et représenter le peuple. Les deux premières fonctions sont les plus pertinentes pour le suivi par l'État du droit à l'éducation, bien que les assemblées législatives soient bien sûr variées et remplissent chaque fonction à des degrés divers.

Premièrement, les parlements sont chargés d'approuver la ratification ou l'adhésion aux traités internationaux relatifs aux droits humains garantissant le droit à l'éducation et ont un rôle pivot dans la mise en œuvre nationale de ces traités, par exemple en veillant à ce que le droit à l'éducation soit incorporé dans la loi. À cet égard, ils

651 Ibid., p. 45.

652 Ibid., p. 35.

653 Union interparlementaire et HCDH. 2016. *Droits de l'homme : Guide à l'usage des parlementaires* n° 26 (doc. HR/PUB/16/4), p. 97.

peuvent faire en sorte que le suivi soit un élément clé de la législation relative aux droits humains, par exemple en établissant directement dans la loi un mécanisme de suivi.

Les corps législatifs participent également à l'établissement et/ou à l'approbation du budget. Ils ont ainsi la responsabilité de veiller à ce que le maximum de ressources disponibles soit alloué à la réalisation du droit à l'éducation. En outre, ils sont généralement habilités à contrôler les dépenses publiques, généralement par le biais de commissions des comptes publics. Le Rapport GEM 2017/8 note que :

l'examen par un organe législatif indépendant est le principal mécanisme redevable permettant de garantir que les décisions afférentes aux dépenses concordent avec les priorités nationales. Pour qu'un tel examen soit efficace, il importe que l'organe législatif dispose d'un laps de temps suffisant pour analyser les propositions et en débattre et qu'il ait la volonté politique, la capacité analytique et le pouvoir d'y mettre son veto ou de les modifier.⁶⁵⁴

Lors du suivi des budgets et de leur exécution, les législateurs devraient utiliser des indicateurs des droits humains. Un bon outil pour surveiller les dépenses publiques est l'étape 4 du Guide de suivi du droit à l'éducation, sur l'analyse de l'utilisation des ressources pour l'éducation.

Les corps législatifs ont également un rôle important de contrôle législatif. Cela permet aux législateurs de vérifier si la législation est conforme aux obligations internationales de l'État en matière de droits humains et de s'assurer de sa conformité. Ce rôle est généralement exercé par des commissions parlementaires. Par exemple, la Commission mixte des droits humains du Parlement britannique et la Commission du droit constitutionnel de la Finlande ont toutes deux la mission de contrôler la législation pour s'assurer qu'elle est conforme au droit international des droits humains, y compris en se référant aux observations générales, aux

observations finales et aux recommandations générales des organes des Nations Unies sur les droits humains. De même, les commissions parlementaires de l'éducation examinent la législation et les budgets de l'éducation.

Dans le cadre de leur surveillance du pouvoir exécutif, les organes législatifs peuvent mener des enquêtes ou des auditions sur les manquements juridiques et politiques de l'exécutif.

Enfin, ils peuvent agir en veillant à ce que l'exécutif prenne au sérieux ses engagements en matière de droits humains, par exemple en tenant compte des observations et recommandations finales des organes conventionnels des Nations Unies et d'autres mécanismes des droits humains, en contrôlant la mise en œuvre des jugements des tribunaux régionaux et en veillant à ce que l'exécutif présente des rapports périodiques nationaux dans les délais et avec les informations pertinentes sur le droit à l'éducation.

Une façon de renforcer les fonctions de suivi des parlements, et en fait les fonctions générales de protection et de promotion des droits humains, est de faire en sorte que les législateurs et les parlementaires comprennent et appliquent les droits humains dans leur travail quotidien. Un manuel particulièrement utile à cet effet est le *Guide à l'usage des parlementaires* publié en 2016 par l'Union interparlementaire et le HCDH.

7.5.c Institutions nationales des droits humains

Les institutions nationales des droits humains (INDH) sont « des organes de l'État dotés d'un mandat constitutionnel ou législatif qui leur donne pour mission de protéger et de promouvoir les droits de l'homme ».⁶⁵⁵ Les INDH, malgré leur statut officiel et leur financement public, jouissent d'une certaine indépendance vis-à-vis des pouvoirs

⁶⁵⁵ HCDH. 2010. *Institutions nationales pour les droits de l'homme : Historique, principes, fonctions et attributions* (doc. HR/P/PT/4/Rev.1), p. 15.

⁶⁵⁴ UNESCO. 2017/8., op. cit., p. 28.

législatif, exécutif et judiciaire, afin de travailler efficacement pour accomplir leur mandat. Les INDH occupent donc une position unique dans le système des droits humains au sein d'un État : elles ne sont pas contrôlées par l'État mais n'agissent pas complètement en dehors de celui-ci, comme par exemple les ONG. Elles sont donc bien placées pour assurer la liaison entre l'État, la société civile et les systèmes internationaux et régionaux plus larges des droits humains. Comme l'explique le HCDH, « elles doivent [faire] la liaison entre les responsabilités de l'État et les droits des citoyens, et relier la législation nationale aux systèmes régionaux et internationaux des droits de l'homme ». ⁶⁵⁶ Un bon exemple serait pour les INDH de travailler avec les gouvernements, en particulier le Bureau national de statistique et le Ministère de l'éducation et la société civile, pour garantir que les Indicateurs des droits humains sont utilisés pour collecter des données, afin de contrôler correctement la mise en œuvre du droit à l'éducation.



Encadré 7.8 Définition : Institutions nationales des droits humains (INDH)

Les INDH sont : « des organes de l'État dotés d'un mandat constitutionnel ou législatif qui leur donne pour mission de protéger et de promouvoir les droits de l'homme⁶⁵⁷ » et sont définies par leur mandat, mais portent des noms différents, notamment :

- protecteur ou commissaire aux droits civils
- commission des droits humains
- institut ou centre des droits humains
- médiateur
- médiateur parlementaire ou commissaire aux droits humains
- défenseur/protecteur public
- avocat parlementaire
- défenseur du peuple

⁶⁵⁶ Ibid., p. 13.

⁶⁵⁷ Ibid.

L'un des principaux moyens par lesquels les INDH lient la protection nationale des droits humains au droit international des droits humains est le suivi. Le CESCR souligne que l'une des fonctions clés des INDH est le « contrôle du respect des droits spécifiques reconnus dans le Pacte et [l']établissement de rapports à ce sujet à l'intention des pouvoirs publics et de la société civile ». ⁶⁵⁸ Le CESCR décrit également les activités liées au suivi du droit à l'éducation : ⁶⁵⁹

- examen minutieux des lois et instruments administratifs existants ainsi que des projets de loi et autres propositions pour vérifier qu'ils sont conformes aux obligations légales des États en vertu du droit international des droits humains
- apport de conseils techniques ou réalisation d'études portant sur le droit à l'éducation, y compris à la demande des pouvoirs publics ou d'autres organismes concernés
- identification de repères au niveau national par rapport auxquels évaluer la réalisation du droit à l'éducation
- réalisation de recherches et d'enquêtes pour déterminer dans quelle mesure le droit à l'éducation est mis en œuvre, que ce soit au sein de l'État dans son ensemble ou dans des domaines ou par rapport à des communautés particulièrement vulnérables
- examen des plaintes d'individus, de groupes ou de représentants de la société civile faisant état d'atteintes au droit à l'éducation

Pour l'examen des plaintes et la réalisation d'enquêtes, le HCDH fournit des conseils utiles :

Pour son enquête, [l'INDH] doit fixer des valeurs de référence illustrant le respect de ces droits et l'accomplissement de ses obligations par l'État.

⁶⁵⁸ CESCR. 1998. *Observation générale n° 10 : Le rôle des institutions nationales des droits de l'homme dans la protection des droits économiques, sociaux et culturels* (doc. E/C.12/1998/25). (Observation générale n° 10 du CESCR), par. 3.

⁶⁵⁹ CESCR. 1989. *Observation générale n° 1 : Rapport des États parties* (doc. E 1989/22). (Observation générale n° 1 du CESCR), par. 3.

Elle peut aussi avoir à rassembler, au niveau national et au niveau régional, des renseignements sur les situations qui prévalent sur le territoire de l'État. Des données comparatives peuvent avoir de l'importance quand il s'agit de déterminer si des droits ont été violés ou non.⁶⁶⁰



Encadré 7.9 Informations complémentaires : Suivi du droit à l'éducation par la Commission sud-africaine des droits de l'homme

La Commission sud-africaine des droits de l'homme (*South African Human Rights Commission, SAHRC*) dispose d'un mandat constitutionnel pour « contrôler et évaluer le respect des droits humains au sein de la République ». ⁶⁶¹ Pour mener à bien son mandat, elle dispose des pouvoirs suivants : ⁶⁶²

- a. enquêter et faire rapport sur le respect des droits de l'homme
- b. prendre des mesures pour garantir une réparation appropriée en cas de violation des droits de l'homme
- c. effectuer des recherches
- d. éduquer

L'un des principaux domaines d'intervention auxquels la SAHRC applique son mandat est le droit à l'éducation de base, garanti par la Constitution de l'Afrique du Sud en vertu de l'article 29. La SAHRC a entrepris un certain nombre d'activités pour garantir la pleine mise en œuvre du droit à l'éducation par le biais du suivi, notamment :

En 2012, après avoir identifié qu'un obstacle majeur à la réalisation du droit à l'éducation de base était la clarté de la portée et du contenu de ce droit, la SAHRC, en consultation avec diverses parties prenantes, a élaboré la Charte des droits fondamentaux des enfants à l'éducation. ⁶⁶³ La Charte

énonce ce qui est requis par la loi (aux niveaux international, régional et national) pour concrétiser le droit de tous les enfants d'Afrique du Sud à l'éducation de base.

La Charte fournit également un cadre pour le suivi des différents aspects du droit à l'éducation de base et comprend un cadre d'indicateurs pour évaluer le respect du droit à l'éducation tel que garanti par le droit international, sur la base des indicateurs développés par RTE.

En 2014, la SAHRC a achevé une enquête nationale ⁶⁶⁴ sur l'incapacité des gouvernements provinciaux à se procurer et à fournir correctement les manuels scolaires aux écoles à temps pour la rentrée scolaire. Pour examiner l'étendue et l'impact du problème, l'enquête a collecté des données et a identifié les causes du problème en consultant les différentes parties prenantes ; et des recommandations ont été adressées au gouvernement sur les mesures à prendre pour se mettre en conformité avec la Constitution.

Toutefois, malgré l'énorme potentiel des INDH pour contribuer au suivi du droit à l'éducation, plusieurs facteurs les empêchent de l'exploiter pleinement. Premièrement, toutes les INDH ne sont pas mandatées pour se concentrer sur le droit à l'éducation, et deuxièmement, toutes les INDH n'ont pas le mandat, la capacité, les ressources ou la volonté d'entreprendre le suivi du droit à l'éducation.



Encadré 7.10 Lectures complémentaires : Informations et directives pour les INDH

Les Principes concernant le statut des institutions nationales ⁶⁶⁵ (Principes de Paris) définissent les conditions minimales qu'une INDH doit remplir pour être considérée comme légitime.

Haut-Commissariat aux droits de l'homme. 2005. *Droits économiques, sociaux et culturels : Manuel destiné*

660 HCDH. 2005. *Droits économiques, sociaux et culturels : Manuel destiné aux institutions nationales des droits de l'homme*. Nations unies, New York et Genève, p. 53. Voir également p. 57-58 pour plus d'informations sur les enquêtes sur les violations systémiques.

661 Constitution de l'Afrique du Sud (1996) Section 184 (1) (c).

662 Ibid., Section 184 (2).

663 Commission sud-africaine des droits de l'homme (*South African Human Rights Commission, SAHRC*). 2012. *Charter on Children's Basic Education Rights*.

664 SAHRC. 2014. *Monitoring and Investigating the Delivery of Primary Learning Materials to Schools Country-Wide*.

665 Assemblée générale des Nations Unies. Résolution 48/131. Principes concernant le statut des institutions nationales (Principes de Paris).

aux institutions nationales des droits de l'homme. Nations Unies, New York et Genève. Voir en particulier les p. 60 à 77 sur le suivi des droits économiques et sociaux.

Haut-Commissariat aux droits de l'homme. 2010. *Institutions nationales pour les droits humains : Historique, principes, fonctions et attributions.*

Forum Asie Pacifique des Institutions nationales des droits de l'homme et du Centre pour les droits économiques et sociaux. 2015 (mise à jour 2018). *Defending Dignity: A Manual for National Human Rights Institutions on Monitoring Economic, Social and Cultural Rights.*

Centre des droits économiques et sociaux (nd.) *National Human Rights Institutions as Monitors of Economic, Social and Cultural Rights.*

Centre des droits économiques et sociaux. 2016. *Realizing Rights Through the Sustainable Development Goals: The Role of National Human Rights Institutions.*

Les bureaux d'éducation de district auront souvent un lien étroit avec les organismes d'inspection scolaire, puisqu'il est de leur responsabilité de s'assurer qu'ils fonctionnent efficacement et de vérifier la mise en œuvre des recommandations émises à la suite d'une inspection. Ils peuvent également jouer un rôle clé dans le déploiement des enseignants et le suivi des performances professionnelles. Pour remplir ces rôles, ils ont besoin de budgets suffisants pour visiter les écoles de façon assez régulière, ce qui peut être particulièrement difficile dans de nombreuses zones rurales des pays à faible revenu. Il est essentiel que l'éducation soit contrôlée non seulement du point de vue des utilisateurs finaux, mais aussi que les « prestataires de services » et, plus largement, la capacité des fonctionnaires de niveau inférieur soient contrôlés afin de superviser de manière adéquate le respect des obligations légales.

Il existe de nombreux termes différents pour désigner les organes de gouvernance des établissements scolaires : comités/conseils de gestion, conseils d'administration, etc. Ceux-ci ont la responsabilité statutaire de superviser les écoles et doivent être clairement distingués des associations plus informelles de parents d'élèves ou des comités communautaires qui jouent parfois un rôle dans l'approfondissement des relations entre les écoles et les communautés qu'elles servent. Les pouvoirs et responsabilités attribués aux dirigeants des établissements varient considérablement en fonction de la législation nationale et peuvent inclure le recrutement et le licenciement des directeurs/enseignants, le suivi des performances des écoles, la gestion des budgets décentralisés, l'élaboration de plans d'amélioration des écoles et la liaison avec les autorités locales et les autorités de district.

Il est important de déterminer précisément les responsabilités attribuées aux différents acteurs du suivi d'un système éducatif afin que les liens entre les niveaux soient clairs. Ceci est normalement défini dans la législation, les politiques ou les directives

7.5.d Niveau du district et de l'école

Dans de nombreux contextes, les ME ont confié certaines responsabilités aux bureaux de l'éducation au niveau du district ou même aux organes de gouvernance et comités de gestion des écoles. La décentralisation se présente sous de nombreuses formes mais implique généralement le transfert du pouvoir politique, de la prise de décisions et des ressources, permettant une autonomie et une marge de manœuvre accrues pour déterminer la politique et l'utilisation des ressources à ce niveau. Cela est généralement justifié par le principe de subsidiarité qui veut que le niveau de gouvernement le plus bas qui puisse exercer des fonctions de manière efficace et efficiente soit celui qui le fasse et que l'administration des ressources publiques soit autant que possible aux mains des personnes qui les utilisent. Avec ce transfert des pouvoirs, il y a inévitablement transfert des responsabilités de suivi. Cependant, les autorités nationales ou fédérales doivent continuer à assurer le suivi des activités des autorités infranationales.

nationales ; dont la cohérence peut être améliorée afin que les acteurs locaux, de district et nationaux sachent ce qu'on attend d'eux dans le suivi des progrès et ce qu'ils peuvent attendre des autres intervenants. Il faudra peut-être veiller à ce que le transfert des pouvoirs et des budgets n'entraîne pas de disparité de prestation ni de discrimination à l'encontre de certaines régions ou communautés. Le contrôle de l'égalité dans l'ensemble du système restera toujours une fonction des autorités centrales.

7.6 Suivi par les acteurs non étatiques

Bien que l'État soit le principal responsable de la mise en œuvre du droit à l'éducation, il n'est pas souhaitable qu'il soit le seul acteur engagé dans le suivi. La responsabilité de l'État en matière de suivi tient un rôle particulier : garantir que les lois, les politiques et les programmes répondent de manière adéquate aux problèmes réels. Les acteurs non étatiques ont d'autres raisons et motivations pour s'engager dans une démarche de suivi.

7.6.a Société civile

La société civile joue un rôle important et spécifique dans le suivi du droit à l'éducation. La société civile offre un point de vue différent et une vision particulière de problèmes que l'État peut ne pas connaître. En effet, les organisations de la société civile (OSC) sont généralement ancrées dans des domaines spécifiques et ont une connaissance spécialisée des problèmes auxquels sont confrontés leurs membres (souvent des étudiants, des enseignants, la communauté). Elles peuvent également disposer du temps et des compétences dont les États manquent pour examiner les questions de manière plus rigoureuse et plus complète.

On compte parmi les OSC qui peuvent participer au suivi, les ONG, les ONGI, les organisations communautaires (voir l'encadré 7.12), les organisations confessionnelles, les mouvements

sociaux, les corps enseignants, les journalistes (voir l'encadré 7.11), les groupes de parents, les syndicats et groupes d'étudiants et d'autres syndicats et associations professionnelles. Souvent, les OSC travaillent en coalitions et en réseaux afin d'élargir leur représentativité, d'accroître leur légitimité, d'avoir une voix plus forte et d'être plus efficaces.

Dans la plupart des cas, le suivi assuré par la société civile complète celui de l'État. Comme les États, la société civile contrôle la jouissance *de jure* et *de facto* du droit à l'éducation. Cependant, dans certaines situations, l'État lui-même peut être responsable de certains problèmes. Dans de tels cas, le but du suivi de la société civile est de mettre en avant la défaillance des États en identifiant où les défaillances surviennent, pourquoi elles se produisent, l'étendue des problèmes et ce qui peut être fait pour les corriger dans le respect des obligations des États en matière de droits humains.

Contrairement aux États, cependant, les OSC ne peuvent pas effectuer de changement direct. Ainsi, pour que le suivi des OSC soit efficace, celles-ci doivent influencer les garants du droit à l'éducation à travers des actions de plaidoyer. Ce processus est généralement amiable lorsque les États sont réactifs. Cependant, dans certains cas, les OSC peuvent être amenées à faire pression sur les États pour qu'ils mettent pleinement en œuvre le droit à l'éducation. Les OSC peuvent le faire par différents moyens. Au niveau national, les OSC peuvent essayer d'attirer l'attention des médias, de faire campagne et de se mobiliser, ou d'accéder à divers mécanismes et processus nationaux décrits dans la section 7.5. Les OSC peuvent également avoir besoin de faire appel aux divers mécanismes de suivi des droits humains aux niveaux régional et international décrits dans les sections 7.7 et 7.8, respectivement, si le plaidoyer national échoue. Si l'accès aux mécanismes de suivi internationaux et régionaux échoue, les OSC peuvent recourir aux divers mécanismes redditionnels décrits au chapitre 8, et le suivi sert de processus par lequel la société civile peut rassembler les preuves pertinentes pour lancer ces recours et demander des comptes aux garants.



Encadré 7.11 Informations complémentaires : Travailler avec les médias

Pour assurer le suivi du droit à l'éducation, la société civile a particulièrement intérêt à travailler avec les médias. Les médias peuvent amplifier les messages clés, sensibiliser aux problèmes majeurs et négligés, raconter des histoires qui soulignent l'impact des difficultés en matière d'éducation sur la vie des titulaires de droits, stimuler un dialogue informé et exercer des pressions sur les responsables pour traiter une situation donnée.

Bien que les médias et les journalistes n'aient pas d'obligation quant au suivi du droit à l'éducation, ils font partie de la société civile et peuvent contribuer aux démarches en la matière, par exemple en dénonçant la corruption dans l'éducation, l'expulsion des étudiantes enceintes et un certain nombre d'autres problèmes souvent ignorés.

Il existe de nombreux bons exemples de coalitions pour l'éducation travaillant avec les médias pour sensibiliser et renforcer le suivi et la surveillance du public. Par exemple, comme l'indique le Rapport mondial sur la corruption dans l'éducation de Transparency International, la Coalition pour des universités propres (*Coalition for clean universities*, CCU) a été créée en 2007 pour lutter contre la corruption dans l'enseignement supérieur en Roumanie. La CCU a été formée par la Société académique roumaine, un groupe de réflexion sur l'éducation, qui a constitué une coalition de parties prenantes comprenant des étudiants et des enseignants ainsi que des associations professionnelles et des journalistes spécialistes de l'éducation. L'objectif était de :

développer un exercice de supervision et de benchmarking du secteur public dans le but d'évaluer et de promouvoir l'intégrité dans le système public d'enseignement supérieur. En clair, la coalition a proposé un classement de l'intégrité dans les universités : la dénonciation publique d'une part, et l'élaboration et la diffusion de bonnes pratiques d'autre part devrait stimuler une sorte de « compétition » qui favoriserait les réformes.⁶⁶⁶

666 Transparency International. 2013. *Rapport mondial sur la corruption : Éducation*. Routledge, Abingdon et Oxon. p. 240.



Encadré 7.12 Informations complémentaires : Suivi communautaire

Parmi les acteurs importants de la société civile pour le suivi du droit à l'éducation, il faut citer les organisations communautaires (OC). En effet, un suivi efficace suppose de savoir *qui* est aux commandes. Par nature, le suivi de l'État signifie que les problèmes rencontrés par les communautés sont souvent ignorés ou cachés par les formes traditionnelles de collecte de données à grande échelle. Or, si l'État ne recueille pas de données pertinentes, il est peu probable que ces problèmes puissent être résolus.

Il est donc souhaitable que les personnes les plus touchées soient en mesure d'assurer le suivi, car elles ont une connaissance inégalée des problèmes liés à l'éducation dans la mesure où elles les vivent au quotidien. Par exemple, même si un État a ostensiblement garanti le droit à une éducation gratuite dans la loi et dans ses politiques, des barrières informelles telles que les frais de participation aux examens dans les écoles individuelles peuvent signifier que ce droit n'est pas pleinement réalisé pour de nombreux élèves. L'État n'est peut-être pas au courant de ces frais, mais les parents et les enfants le savent et sont bien placés pour porter cela à l'attention des autorités compétentes.

Le suivi doit également donner les moyens d'agir. Il faut pour cela que les communautés soient capables de formuler des questions de recherche, de collecter leurs propres données, de les comprendre collectivement et de les utiliser pour soutenir leurs visions pour la mise en œuvre appropriée du droit à l'éducation.

Un bon exemple d'une initiative de suivi communautaire est le Rapport annuel sur l'état de l'éducation⁶⁶⁷ (*Annual Status of Education Report*, ASER), mené par ASER Action, en Inde. L'ASER vise à fournir des estimations fiables du taux de scolarisation des enfants et des niveaux d'apprentissage de base pour chaque district et État en Inde. Il repose sur une étude menée chaque année depuis 2005 dans tous les districts ruraux de l'Inde. Il s'agit de la plus grande enquête menée par les citoyens du pays. Il s'agit

667 Pour plus d'informations, voir le site Internet d'ASER Action à l'adresse <http://www.asercentre.org/#9otgx> (consulté le 26 septembre 2018).

également de la seule source annuelle d'informations disponible sur les résultats d'apprentissage des enfants en Inde. Contrairement à la plupart des autres évaluations de l'apprentissage à grande échelle, l'ASER est une enquête réalisée auprès des ménages et non pas dans les écoles. Cela permet à tous les enfants d'être inclus - ceux qui n'ont jamais été à l'école ou qui ont abandonné comme ceux qui fréquentent les écoles publiques, privées, religieuses ou autres.

Pour plus d'informations sur le suivi communautaire, voir la page *Suivi communautaire* sur le site de Réseau-DESC à l'adresse <https://www.escri-net.org/monitoring/communityledmonitoring>



Encadré 7.13 Informations complémentaires : Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative*, RTE) et ActionAid : Promouvoir les droits dans les écoles

L'initiative Promouvoir les droits à l'école (*Promoting Rights in Schools*, PRS) est le fruit d'une collaboration entre l'initiative pour le droit à l'éducation et ActionAid qui vise à garantir une éducation publique gratuite, obligatoire et de qualité pour tous grâce au suivi communautaire

PRS est basé sur une charte de dix aspects clés du droit à l'éducation, tous assortis d'un ensemble d'indicateurs simples qui permettent aux utilisateurs de collecter de manière systématique des informations sur leur école. Les informations collectées sont ensuite consolidées dans des « rapports citoyens » locaux, de district et nationaux qui sont utilisés comme base pour de nouvelles actions, y compris la mobilisation, le plaidoyer et l'organisation de campagnes.

Cette initiative repose sur l'idée que le processus est aussi important que le résultat. Ce n'est qu'en faisant participer toutes les parties prenantes – parents, enfants, responsables communautaires, ONG, syndicats enseignants, etc. – à toute la démarche, de l'élaboration de la Charte à la collecte et à l'analyse des données et au débat sur les résultats, qu'il est possible de faire prendre conscience de ce qui doit changer et comment.

Par exemple, au Cambodge, les bas salaires des enseignants ont été identifiés comme un obstacle à une éducation de qualité. En collaboration avec le syndicat des enseignants (CITA) et la Coalition nationale pour l'éducation (NEP), les membres de la société civile ont pu obtenir une réunion avec le Ministère de l'éducation sur la base des preuves recueillies à l'aide du cadre PRS, puis faire campagne avec succès pour une augmentation des salaires des enseignants.

Le PRS est utilisé dans 25 pays.

Pour plus d'informations voir

Page d'ActionAid *Promoting rights in schools* <http://www.actionaid.org/what-we-do/education/promoting-rights-schools>

Page de RTE *Promoting Rights in Schools: Providing Quality Public Education* <http://www.right-to-education.org/resource/promoting-rights-schools-providing-quality-public-education>

7.6.b Organismes donateurs et organisations intergouvernementales

On compte parmi les donateurs des banques multilatérales, comme la Banque mondiale et le FMI ; des fonds harmonisés, comme le Partenariat mondial pour l'éducation et Education Cannot Wait ; des banques régionales de développement, comme la Banque africaine de développement (BAfD), la Banque asiatique de développement (BAsD), la Banque européenne pour la reconstruction et le développement (BERD) et la Banque interaméricaine de développement (BIAD) ; et des donateurs bilatéraux, principalement des agences nationales de développement, comme le Dfid, l'USAID et la NORAD.

Les organisations intergouvernementales (OI) comprennent l'Organisation des Nations Unies, ses agences et organes, ainsi que des organismes régionaux tels que l'Union européenne, l'Union africaine, la Ligue des États arabes et l'Organisation des États américains.

Les donateurs et les OI, en collaboration avec les États et la société civile, dans le cadre de leurs obligations de fournir une assistance et une coopération internationales⁶⁶⁸, travaillent ensemble pour résoudre des problèmes spécifiques dans le domaine de l'éducation et assurent généralement un suivi du droit à l'éducation afin de déterminer où les États ont le plus besoin d'un soutien, le plus souvent financier ou technique.

Les donateurs et les OI devraient mener des évaluations de l'impact sur les droits humains de tout projet qu'ils entreprennent, conformément à leurs responsabilités en matière de respect des droits humains à l'étranger.⁶⁶⁹ Il s'agit de vérifier, au moins, que les projets et les investissements n'ont pas d'effet délétère sur le droit à l'éducation.

Les donateurs et les OI devraient également, lors du suivi de leurs projets et investissements, s'assurer que les droits humains ne sont pas et n'ont pas été affectés de manière négative.

Les donateurs et les OI doivent également prévoir des mécanismes de suivi et de reddition des comptes accessibles aux parties prenantes concernées.



Exemple 7.1 : Observations finales du Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies sur les obligations du Royaume-Uni en matière de coopération internationale au développement

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies a examiné le sixième rapport périodique du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord sur la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et a adopté les observations et

recommandations finales suivantes⁶⁷⁰ en rapport avec le soutien financier et l'investissement du gouvernement britannique dans l'enseignement privé à l'étranger.

14. *Le Comité félicite l'État partie d'avoir atteint l'objectif international consistant à allouer 0,7 % du produit national brut à l'aide publique au développement dans le cadre de la coopération internationale, mais relève avec préoccupation que, dans certains cas, l'aide accordée aurait été utilisée pour financer des activités contraires aux droits économiques, sociaux et culturels dans les pays destinataires. Le Comité est particulièrement préoccupé par le fait que l'État partie aurait accordé des aides à des acteurs privés aux fins de la réalisation de projets d'enseignement privé et bon marché dans les pays en développement, ce qui aurait contribué à la détérioration de la qualité de l'enseignement public gratuit et créé une ségrégation et une discrimination entre les élèves et les étudiants (art. 2, 13 et 14).*

15. Le Comité engage l'État partie à suivre une approche fondée sur les droits de l'homme dans ses politiques de coopération internationale pour le développement :

- a) *En procédant à une étude systématique et indépendante de l'incidence sur les droits de l'homme des projets de coopération pour le développement avant de prendre une décision à leur sujet ;*
- b) *En créant un mécanisme de surveillance efficace chargé de déterminer régulièrement l'incidence sur les droits de l'homme des politiques et des projets dans les pays destinataires et de prendre les mesures correctives nécessaires, s'il y a lieu ;*
- c) *En veillant à ce qu'un mécanisme accessible de plainte permettant de dénoncer les violations des droits économiques, sociaux et culturels commises dans les pays destinataires fasse partie intégrante du cadre des projets de coopération pour le développement.*

668 Pour plus d'informations, voir la section 4.2.d du chapitre 4.

669 Pour plus d'informations sur la responsabilité des OI en matière de respect du droit à l'éducation, voir la section 4.5.a du chapitre 4.

670 CESCR. 2016. *Observations finales concernant le sixième rapport périodique du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord* (doc. E/C.12/GBR/CO/6), par. 14-15.

7.6.c Entreprises

Les activités des entreprises, tant nationales que transnationales, peuvent souvent affecter le droit à l'éducation, en particulier lorsqu'elles assument des rôles de prestataires d'éducation, par exemple en gérant des chaînes d'écoles privées, mais aussi lorsqu'elles sont impliquées dans l'enseignement public, par exemple à travers l'externalisation par le gouvernement de certaines fonctions telles que la production de matériel pédagogique, la restauration, les transports scolaires et l'organisation des examens.

Comme cela est expliqué dans le chapitre 4, les États ont l'obligation légale de veiller à ce que les tiers n'interfèrent pas avec le droit à l'éducation, c'est-à-dire qu'ils doivent *protéger* le droit à l'éducation contre les interventions de tiers, y compris en établissant des réglementations auxquelles les entreprises doivent se conformer. Cela oblige les États à adopter une législation garantissant une protection efficace contre les violations des droits liés aux activités commerciales, et à donner aux victimes de ces abus des entreprises un accès à des recours efficaces. Le corollaire de l'obligation de protéger est que les tierces parties doivent *respecter* le droit à l'éducation. Selon les Principes directeurs relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme⁶⁷¹, une partie de la responsabilité en matière de respect des droits repose sur l'exercice d'une diligence raisonnable. Le Principe directeur n° 17 stipule :

*Afin d'identifier leurs incidences sur les droits de l'homme, prévenir ces incidences et en atténuer les effets, et rendre compte de la manière dont elles y remédient, les entreprises doivent faire preuve de diligence raisonnable en matière de droits de l'homme. Ce processus devrait consister à **évaluer les incidences effectives et potentielles sur les droits de l'homme, à regrouper les***

constatations et à leur donner une suite, à suivre les mesures prises et à faire savoir comment il est remédié à ces incidences [Mise en exergue de l'auteur].

Il ressort clairement de ce qui précède que la diligence raisonnable nécessite un contrôle de la part des entreprises, y compris à travers des mesures comme des évaluations d'impact sur les droits humains. Les États doivent également contrôler les opérations et les pratiques des entreprises et les encourager à effectuer un suivi et à rendre des comptes de manière ouverte et transparente.



Encadré 7.14 Lectures complémentaires : Évaluations de l'impact sur les droits humains

Danish Institute for Human Rights. 2014. *Human Rights and Impact Assessment: Conceptual and Practical Considerations in the Private Sector Context*.

Columbia Center on Sustainable Investment, Danish Institute for Human Rights, and Sciences Po Law School Clinic. 2017. *A Collaborative Approach to Human Rights Impact Assessments*.

7.7 Mécanismes de suivi des Nations Unies

L'Organisation des Nations Unies est la principale organisation de défense des droits humains au niveau international. À ce titre, différents organes sont chargés du suivi de la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation, conformément aux traités internationaux relatifs aux droits humains.

671 Assemblée générale des Nations Unies. 2012. *Principes directeurs relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme : Mise en œuvre du cadre de référence « Protéger, respecter et réparer » des Nations Unies* (doc. HR/PUB/11/04).

Tableau 7.1 : Mécanismes de suivi des droits humains des Nations Unies

Forum	Cycle de rapport	Procédure de rapport simplifiée	Procédure de suivi	Participation de la société civile
Organes conventionnels des Nations Unies				
Comité des droits économiques, sociaux et culturels	Rapport initial dans un délai de 2 ans puis tous les 5 ans	Non	Oui	Oui
Comité des droits de l'enfant	Rapport initial dans un délai de 2 ans puis tous les 5 ans	Oui	Non	Oui
Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes	Rapport initial dans un délai d'un an puis tous les 4 ans	Oui	Oui	Oui
Comité des droits des personnes handicapées	Rapport initial dans un délai de 2 ans puis tous les 4 ans	Oui	Oui	Oui
Comité des droits de l'homme	Rapport initial dans un délai d'un an puis tous les 4 ans	Oui	Oui	Oui
Comité pour l'élimination de la discrimination raciale	Rapport initial dans un délai d'un an puis tous les 2 ans	Non	Oui	Oui
Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille	Rapport initial dans un délai d'un an puis tous les 5 ans	Oui	Oui	Oui
UNESCO				
Comité sur les conventions et recommandations	Tous les 4 ans	N/A	N/A	Oui - bien qu'il n'existe pas de directives sur la participation des OSC
Organisation internationale du travail				
Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations	Tous les 3 ans pour les conventions fondamentales, 5 pour les autres	N/A	N/A	Oui-les organisations de travailleurs et d'employeurs peuvent commenter les rapports des États
Conseil des droits de l'homme				
Examen périodique universel	Tous les 4 ans et demi	N/A	N/A	Oui
Procédures spéciales	N/A	N/A	N/A	Oui

7.7.a Organes conventionnels des Nations Unies

Les organes conventionnels des Nations Unies sont des comités d'experts indépendants (comptant entre 10 et 18 membres) créés en vertu de chacun des principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains.⁶⁷² Ils sont chargés de contrôler la manière dont les États qui ont ratifié le traité en question respectent leurs obligations de mettre en œuvre les droits humains consacrés par ledit traité. Pour ce faire, ils examinent périodiquement les

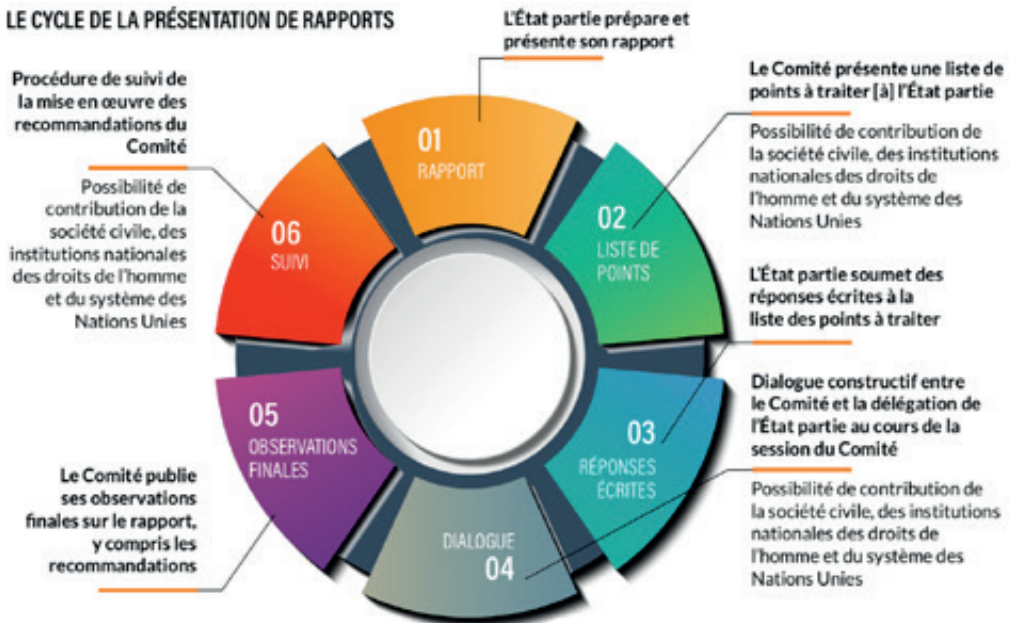
rapports des États parties sur les mesures qu'ils ont prises pour mettre en œuvre le traité, ainsi que les rapports de la société civile (rapports « parallèles », « alternatifs » ou « officiels »).

Il existe dix organes créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits humains. Ils sont composés d'experts indépendants dotés d'une compétence reconnue en matière de droits humains, qui sont nommés et élus pour des mandats renouvelables de quatre ans par les États parties. Sept de ces organes conventionnels sont compétents pour assurer le suivi du droit à l'éducation ou de certains de ses aspects clés.

672 CEDAW, article 18 ; ICESCR, article 17 ; CRC, article 44 ; CRPD, article 35 ; ICERD, article 9 ; ICCPR, article 4 ; ICRMW, article 73.

Figure 7.2 : Organes conventionnels des Nations Unies : Le processus de rapport

La figure ci-dessous représente le cycle de présentation des rapports au Comité contre la torture, mais elle s'applique également aux autres organes conventionnels des Nations Unies.



Source : Convention against Torture Initiative. 2017. CTI/UNCAT – Outil de mise en œuvre 3/2017, Présenter des rapports au Comité contre la torture, p.1. Reproduit avec la permission de la CTI.

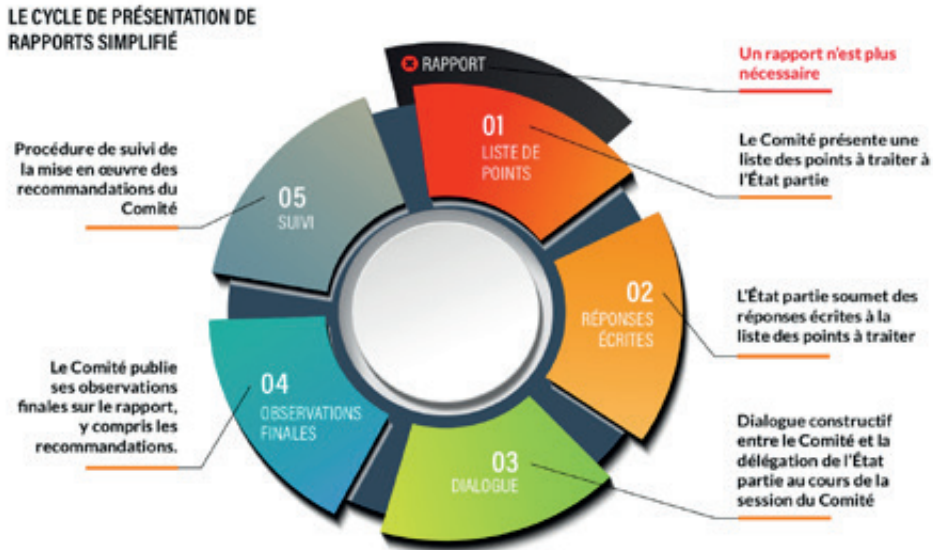
Une fois qu'un État est partie à l'un des principaux traités relatifs aux droits humains, il a l'obligation légale de présenter des rapports à l'organe créé en vertu de ce traité. Le processus diffère selon l'organe conventionnel en question, mais peut être généralisé comme suit :

1. L'État doit présenter un rapport périodique spécifique à l'organe conventionnel. Ce rapport doit contenir des informations sur ce que l'État a fait pour résoudre les problèmes de droits humains liés au traité
2. Environ un an après la soumission et la publication du rapport, les organisations de la société civile peuvent alors soumettre des rapports parallèles. Cela donne à l'organe conventionnel un aperçu équilibré de la situation des droits humains dans le pays. Il dresse ensuite la liste des questions les plus préoccupantes et demande des réponses écrites à l'État.
3. L'État fournit les informations pertinentes requises à l'organe conventionnel.
4. L'État, la société civile et les organes conventionnels entament alors ce que l'on appelle un « dialogue constructif ».
5. Sur la base des rapports et de ce dialogue constructif, l'organe conventionnel présente ensuite ses observations finales à l'État et fait des recommandations sur ce que l'État doit faire pour se conformer au traité.
6. L'État est tenu de traiter les questions soulevées dans les observations finales et de mettre en œuvre les recommandations de l'organe conventionnel. Certains organes conventionnels sélectionnent certaines recommandations dont ils contrôlent ensuite la mise en œuvre. Cela signifie essentiellement qu'une fois l'examen terminé, l'État doit fournir des informations supplémentaires à l'organe conventionnel sur ce qu'il a fait pour mettre en œuvre la recommandation. Les organisations de la société civile peuvent également soumettre des preuves à ce stade.

Pour les États qui optent pour la procédure de rapport simplifiée lorsque cela est autorisé par le Comité, les trois premières étapes sont condensées. Voir l'encadré 7.15 pour plus d'informations.

Figure 7.3 : Organes conventionnels des Nations Unies : Le processus de rapport simplifié

La figure ci-dessous représente le cycle de présentation des rapports au Comité contre la torture, mais elle s'applique également aux autres organes conventionnels des Nations Unies.



Source : Convention against Torture Initiative. 2017. CTI/UNCAT – Outil de mise en œuvre 3/2017, Présenter des rapports au Comité contre la torture, p.2. Reproduit avec la permission de la CTI.

Une fois le processus achevé, le cycle de présentation des rapports recommence, l'État faisant également rapport sur ce qui a été fait pour se conformer aux précédentes observations et recommandations finales de l'organe conventionnel.



Encadré 7.15 Informations complémentaires : Rapports des États aux organes conventionnels des Nations Unies

Quoi soumettre

Les États doivent soumettre des rapports sur la base des directives pertinentes. Pour le Comité des droits de l'homme, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale et le Comité des travailleurs migrants, les États devraient utiliser

la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*⁶⁷³ et soumettre à la fois des documents de base communs et des documents spécifiques aux traités.

Le document de base commun doit contenir des informations générales sur l'État, sur le cadre général de protection et de promotion des droits humains et sur la non-discrimination et l'égalité et les recours effectifs. Ce document doit être régulièrement mis à jour et doit être disponible dans l'une des langues officielles des Nations Unies : arabe, chinois, anglais, français, russe ou espagnol.

Le document spécifique au traité doit inclure les informations demandées par le Comité compétent dans ses directives les plus récentes.

673 Assemblée générale des Nations Unies. 2008, op. cit.

Pour les traités qui n'adhèrent pas aux directives harmonisées, les États devraient suivre les directives spécifiques aux traités élaborées par l'organe conventionnel concerné.

Certains organes conventionnels permettent également aux États d'opter pour une procédure de rapport simplifiée, généralement si un État a soumis un rapport initial et fourni un document de base commun mis à jour. Les procédures de rapport simplifiées n'exigent pas des États qu'ils soumettent des rapports nationaux périodiques spécifiques aux traités, mais l'organe conventionnel demande plutôt à l'État des informations spécifiques sous la forme d'une liste de points à traiter (LPT) dans le rapport. La réponse écrite de l'État constitue alors son rapport national périodique spécifique.

Les rapports spécifiques aux traités, qu'ils soient soumis dans le cadre de procédures simplifiées ou harmonisées, doivent être présentés dans l'une des langues de travail de l'organe conventionnel en question (en fonction de la composition de l'organe conventionnel mais généralement au moins l'anglais, le français et l'espagnol).

Les États sont également encouragés à se référer aux observations et recommandations générales des organes conventionnels dans leurs rapports.

Sur le fond du rapport, il est non seulement impératif que les États soumettent leurs rapports conformément aux directives pertinentes de l'organe conventionnel, mais également conformément aux principes des droits humains. Cela signifie que les États doivent permettre la participation de la société civile et des parties prenantes concernées à l'élaboration du rapport, par exemple en organisant des consultations publiques sur les informations à inclure.

Quand soumettre

Les États soumettent leurs rapports au début du cycle de présentation des rapports ou à la demande de l'organe conventionnel. Les États doivent veiller à soumettre leurs rapports dans les délais impartis. Cependant, si les États ne soumettent pas de rapports, ils peuvent toujours être examinés en leur absence.

Comment soumettre

Les États doivent transmettre leurs rapports à l'organe conventionnel compétent, généralement en version imprimée et au format numérique. Les États devraient aussi faire en sorte que leurs rapports soient rendus publics.



Encadré 7.16 Conseils : Rapport de la société civile aux organes conventionnels des Nations Unies

Avantages

1. Sensibiliser à un problème. C'est un moyen d'obtenir une reconnaissance internationale d'une situation par l'ONU et les États. Cela peut, par conséquent, attirer l'attention des médias. Les critiques de l'ONU vis-à-vis d'un État font souvent beaucoup parler.
2. Donner une voix à ceux dont les droits ont été bafoués. Le Comité des droits de l'enfant et le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes souhaitent entendre directement les titulaires de droits. Ce ne sont pas seulement des mécanismes de présentation de données, ils mettent également en évidence les répercussions des violations sur les individus concernés.
3. La collaboration avec les organes conventionnels peut stimuler les actions de plaidoyer. Par exemple, elle peut aider à porter un problème à l'attention des cibles clés du plaidoyer et à tirer parti de l'attention des Nations Unies et des médias pour organiser des réunions avec les décideurs et les parlementaires.

Conseils pour rédiger des rapports parallèles

La plupart des organes conventionnels ont produit des directives à l'intention des ONG sur ce qu'il convient d'inclure dans les rapports parallèles. Celles-ci sont mentionnées ci-dessous pour chaque organe conventionnel. Cependant, voici quelques conseils génériques pour préparer des rapports aux organes conventionnels des Nations Unies :

- commencez à planifier bien à l'avance pour avoir le temps de soumettre le rapport à temps
- établissez des liens avec d'autres organisations pour consolider les informations et envisagez de produire des rapports conjoints. Cela facilitera la tâche de l'organe conventionnel et évitera que plusieurs organisations ne disent la même chose. Cela vous aidera également à lancer ensemble une forte mobilisation sociale sur la question
- clarifiez vos idées. Dans votre rapport, chaque paragraphe ne doit contenir qu'une seule idée.
- lisez et répondez au rapport de l'État
- les références doivent être aussi précises que possible.
- assurez-vous de fournir un résumé d'une page de votre rapport afin que les membres des organes conventionnels aient un aperçu des questions que vous soulevez
- assurez-vous que le rapport est organisé autour des articles spécifiques du traité et explique les effets des actions sur le respect de chacun d'eux
- proposez des questions à poser au représentant de l'État par les experts et proposez des recommandations
- si, lors de votre suivi, vous avez constaté que certaines données et informations ne sont pas disponibles, vous devez le signaler dans votre rapport, afin que l'organe conventionnel puisse demander au gouvernement de les fournir

Conseils logistiques pour la coopération avec les organes conventionnels des Nations Unies

- La participation aux pré-sessions vous permettra de répondre à toutes les questions des membres des organes conventionnels concernant votre problème et de le rendre plus visible. Voici quelques conseils d'ordre logistique :
- assurez-vous d'avoir accompli toutes les formalités nécessaires pour participer à la pré-session, telles que la demande d'accréditation. Le site Internet de chaque organe conventionnel contient les informations utiles.
- planifiez un budget pour participer à la pré-session. La participation est gratuite mais le déplacement et le séjour à Genève peuvent être coûteux

- certains organes conventionnels donne la possibilité d'assister aux réunions à distance
- si vous n'êtes pas en mesure de participer, essayez d'établir des liens avec d'autres organisations qui pourraient vous représenter

Conseils pour mieux faire connaître votre problème

La pré-session et la session représentent une occasion idéale pour sensibiliser à votre problématique :

- si vous pouvez vous rendre à Genève lors de la pré-session ou de la session de l'organe conventionnel, essayez d'organiser une réunion d'information avec les membres de l'organe conventionnel sur votre problème. Généralement, le Comité est divisé en groupes de trois ou quatre experts travaillant sur des droits spécifiques.
- contactez des journalistes pour couvrir le sujet pendant la session
- publiez un communiqué de presse pour faire part des préoccupations et des recommandations formulées par les experts dans leurs observations finales.

Conseils pour amener les États à donner suite aux recommandations des organes conventionnels des Nations Unies

- intégrez les observations et recommandations finales dans les efforts de plaidoyer en cours, cela fonctionne mieux lorsque les actions de plaidoyer font l'objet d'une concertation
- sensibilisez les organisations de la société civile au système des organes conventionnels et encouragez-les à s'appuyer sur les observations et recommandations finales
- veillez à ce que les observations et recommandations finales soient « traduites » en étapes concrètes
- contactez ou rencontrez des représentants de l'État chargés de la question pour discuter avec eux des mesures qu'ils envisagent de prendre pour résoudre les problèmes soulevés
- dialoguez avec les parlementaires et encouragez-les à interroger le gouvernement et les organes gouvernementaux concernés
- sensibilisez les médias en contactant les journalistes et en les tenant informés des évolutions

Pour plus d'informations sur les organes conventionnels des droits humains des Nations Unies et le plaidoyer, voir : HCDH. 2016. *Suivi des recommandations des Nations Unies en matière de droits de l'homme - Guide pratique pour la société civile*

Les sections suivantes contiennent des détails sur chacun des organes conventionnels des Nations Unies qui contrôlent la mise en œuvre et le respect des traités relatifs aux droits humains comprenant des dispositions sur le droit à l'éducation ou des dispositions étroitement liées au droit à l'éducation.

Comité des droits économiques, sociaux et culturels

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels⁶⁷⁴ (CESCR), créé en 1985, contrôle la mise en œuvre et le respect de l'ICESCR qui garantit le droit à l'éducation en vertu des articles 13 et 14.⁶⁷⁵ Le CESCR est le principal organe conventionnel qui contrôle le respect du droit à l'éducation.

674 L'ICESCR était initialement contrôlé par le Conseil économique et social avant la création du Comité des droits économiques, sociaux et culturels en vertu de la résolution 1985/17 du Conseil économique et social du 28 mai 1985.

675 Voir le chapitre 2 pour plus d'informations sur l'ICESCR.

En vertu des articles 16 et 17 de l'ICESCR, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au CESCR sur la manière dont les droits garantis par l'ICESCR sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans les deux ans suivant la ratification de l'ICESCR, puis tous les cinq ans par la suite. Le CESCR se réunit à Genève et tient normalement deux sessions par an, consistant en une plénière de trois semaines et un groupe de travail de pré-session d'une semaine. Il examine environ 10 rapports des États parties par session

Les rapports des États au CESCR doivent suivre la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*.⁶⁷⁶ Ces directives obligent les États à soumettre un document de base commun et un document spécifique au traité, rassemblant notamment des informations sur le droit à l'éducation.

De 2017 à 2021, le CESCR pilote une procédure de suivi⁶⁷⁷ par laquelle il sélectionne jusqu'à trois recommandations dans ses observations finales adressées aux États, en fonction de l'urgence de la question et si la recommandation peut être mise en œuvre dans un délai de 18 mois. Ces recommandations font l'objet d'un examen approfondi par le CESCR et les États sont tenus de répondre aux recommandations sélectionnées dans les 18 mois en soumettant des rapports de suivi. Ces rapports doivent détailler les mesures que l'État a prises pour donner suite à la recommandation. La société civile peut également soumettre des informations pertinentes. Une fois que le CESCR dispose de toutes les informations nécessaires, il décide si l'État a réalisé des progrès suffisants et la question est intégrée dans le processus de rapport.



Encadré 7.17 Lectures complémentaires : Guides sur les rapports au CESCR

Amnesty International. 2014. *Holding government to account: A guide to shadow reporting on economic, social and cultural rights*.

Conseil économique et social. 2000. *Participation des ONG aux activités du Comité des droits économiques, sociaux et culturels*.

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies

Le Comité des droits de l'enfant, créé en 1991, contrôle la mise en œuvre et le respect de la Convention relative aux droits de l'enfant⁶⁷⁸ (*Convention on the Rights of the Child, CRC*, 1989) qui garantit le droit à l'éducation en vertu des articles 28 et 29.⁶⁷⁹ La ratification de cette Convention étant quasiment universelle, presque tous les États présentent des rapports au Comité des droits de l'enfant.

En vertu de l'article 44 de la CRC, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au Comité des droits de l'enfant sur la manière dont les droits garantis par la Convention sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans les deux ans suivant leur adhésion à la CRC, puis tous les cinq ans par la suite. Les premiers rapports initiaux devaient être présentés en septembre 1992. Le Comité des droits de l'enfant se réunit à Genève et tient normalement trois sessions par an, dont une plénière de trois semaines et un groupe de travail de pré-session d'une semaine.

Jusqu'en septembre 2019, les rapports initiaux et périodiques des États au Comité des droits de l'enfant devaient suivre la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le*

676 Assemblée générale des Nations Unies. 2008, op. cit.

677 CESCR. 2017. *Méthodes de travail concernant le suivi par le Comité des constatations découlant du Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.

678 Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3 (*Convention on the Rights of the Child, CRC*).

679 Pour plus d'informations sur la Convention relative aux droits de l'enfant, voir le chapitre 2.

contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.⁶⁸⁰ Ces directives obligent les États à soumettre un document de base commun et un document spécifique au traité. Les plus récents doivent suivre les *Directives spécifiques à l'instrument concernant la forme et le contenu des rapports périodiques que les États parties doivent soumettre en application du paragraphe 1 b) de l'article 44 de la Convention relative aux droits de l'enfant*.⁶⁸¹

Depuis septembre 2019, le Comité des droits de l'enfant autorise les États à choisir la procédure de rapport simplifiée, par laquelle le Comité des droits de l'enfant envoie à l'État partie une demande d'informations spécifiques, appelée Liste des points à traiter (LPT) pouvant contenir jusqu'à 30 questions. La LPT permet de demander à l'État des renseignements sur les mesures et les développements relatifs à la mise en œuvre de la Convention. Les réponses de l'État partie à la LPT forment son rapport au Comité des droits de l'enfant. En conséquence, les informations fournies par les États sur le droit à l'éducation dépendront de inclusion de questions sur ce thème dans la LPT, bien que cela n'empêche pas que le droit à l'éducation soit réexaminé ultérieurement.

Le Comité des droits de l'enfant n'a pas de procédure de suivi.



Encadré 7.18 Lectures complémentaires : Guide sur les rapports au Comité des droits de l'enfant

Child Rights Connect (nd.) *Le cycle de présentation de rapports au Comité des droits de l'enfant : Guide pour les ONG et les INDH*.

680 Assemblée générale des Nations Unies. 2008., op. cit., p. 87-110.

681 Comité des droits de l'enfant. 2014. *Directives spécifiques à l'instrument concernant la forme et le contenu des rapports périodiques que les États parties doivent soumettre en application du paragraphe 1 b) de l'article 44 de la Convention relative aux droits de l'enfant* (doc. CRC/C/58/Rev.3).

Comité des droits de l'enfant. (nd.) *Procédure de rapport simplifiée : Note d'informations pour les parties prenantes*.

Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes

Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, créé en 1981, contrôle la mise en œuvre et le respect de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes⁶⁸² (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW, 1979), qui garantit le droit à l'éducation des femmes et des filles à l'article 10.⁶⁸³ Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes est le principal organe conventionnel traitant de la discrimination fondée sur le sexe dans l'éducation.

En vertu de l'article 18 de la CEDAW, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes sur la manière dont les droits qui y sont énoncés sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans un délai d'un an après l'adhésion à la Convention et tous les quatre ans par la suite. Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes se réunit à Genève ou au Siège des Nations Unies à New York et tient normalement trois sessions par an, comprenant des sessions ordinaires et extraordinaires, ainsi que des groupes de travail de pré-session.

Depuis mars 2018, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes permet à nouveau aux États d'opter pour la procédure de rapport simplifiée. Cette procédure est proposée aux États qui ont soumis un rapport

682 Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adoptée le 18 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 septembre 1981), Recueil des Traités, vol. 1249, p. 13 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW).

683 Pour plus d'informations sur la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, voir le chapitre 2.

initial et un document de base commun mis à jour conformément à la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*.⁶⁸⁴

Dans le cadre de la procédure simplifiée de présentation de rapports, le groupe de travail de pré-session du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes établit une liste de points à approuver par le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes lors de sa prochaine session ordinaire, pour transmission à l'État partie concerné avant la soumission de son rapport (ces listes sont appelées Listes des points à traiter, LPT). Les réponses de l'État partie à la LPT constituent son rapport périodique. En conséquence, les informations fournies par les États sur le droit à l'éducation dépendront de inclusion de questions sur ce thème dans la LPT, bien que cela n'empêche pas que le droit à l'éducation soit réexaminé ultérieurement.

Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes applique une procédure de suivi⁶⁸⁵ en vertu de laquelle les États parties sont invités, dans un délai d'un ou deux ans, à rendre compte des mesures prises pour mettre en œuvre certaines recommandations. Si le Comité estime que leur non-application représente un obstacle important à la mise en œuvre de la CEDAW et à la jouissance par les femmes de leurs droits fondamentaux, quatre recommandations au maximum sont sélectionnées. De plus, la mise en œuvre des recommandations doit être jugée réalisable dans le délai proposé. Les États sont ensuite tenus de présenter un rapport sur les mesures qu'ils ont prises pour mettre en œuvre les recommandations. La société civile peut également

soumettre des preuves, jusqu'à un mois avant l'examen du rapport de l'État.

Comité des droits des personnes handicapées

Le Comité des droits des personnes handicapées, créé en 2008, contrôle la mise en œuvre et le respect de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD, 2006) qui garantit le droit à l'éducation des personnes handicapées en vertu de l'article 24.⁶⁸⁶ Le Comité des droits des personnes handicapées est le principal organe conventionnel traitant des droits des personnes handicapées, y compris l'éducation inclusive.

En vertu de l'article 35 de la CRPD, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au Comité des droits des personnes handicapées sur la manière dont les droits consacrés par la CRPD sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans les deux ans suivant la ratification de la CRPD, puis tous les quatre ans par la suite. Le Comité des droits des personnes handicapées se réunit à Genève et tient deux sessions par an.

Les États devraient soumettre des rapports initiaux conformément aux *Directives concernant le document spécifique à l'instrument à soumettre en application du paragraphe 1 de l'article 35 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*⁶⁸⁷ et des rapports périodiques conformément aux *Directives sur l'établissement des rapports périodiques devant être soumis au Comité des droits des personnes handicapées, y compris au titre des procédures simplifiées*.⁶⁸⁸

684 Assemblée générale des Nations Unies. 2008., op. cit., pp. 69-74.

685 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. *Décision 54/IX : Méthodes propres à la procédure à suivre pour l'examen de la suite donnée aux observations finales* (doc. A/68/38).

686 Pour plus d'informations sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, voir le chapitre 2.

687 Comité des droits des personnes handicapées. 2009. *Directives concernant le document spécifique à l'instrument à soumettre en application du paragraphe 1 de l'article 35 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées* (doc. CRPD/C/2/3).

688 Comité des droits des personnes handicapées. 2016. *Directives sur l'établissement des rapports périodiques devant être soumis au Comité des droits des personnes handicapées, y compris au titre des procédures simplifiées* (doc. CRPD/C/3).

Depuis 2013, le Comité des droits des personnes handicapées autorise les États à choisir la procédure de rapport simplifiée, selon laquelle le Comité des droits des personnes handicapées demande des informations (sous la forme d'une liste de points à traiter, LPT) à l'État examiné conformément aux *Directives sur l'établissement des rapports périodiques devant être soumis au Comité des droits des personnes handicapées, y compris au titre des procédures simplifiées*. Les réponses de l'État partie à la LPT forment son rapport au Comité des droits des personnes handicapées. En conséquence, les informations fournies par les États sur le droit à l'éducation dépendront de inclusion de questions sur ce thème dans la LPT, bien que cela n'empêche pas que le droit à l'éducation soit réexaminé ultérieurement.

Le Comité des droits des personnes handicapées a adopté une procédure de suivi⁶⁸⁹ par laquelle il sélectionne jusqu'à deux recommandations préoccupantes dans ses observations finales. Les États parties sont tenus, dans un délai pouvant aller jusqu'à un an, de rendre compte des mesures prises pour mettre en œuvre ces recommandations. Le Comité des droits des personnes handicapées a établi trois catégories pour évaluer les réponses fournies par l'État partie : satisfaisante, partiellement satisfaisante et insatisfaisante. La société civile peut également soumettre des informations pertinentes.

Comité des droits de l'homme

Le Comité des droits de l'homme (CCPR), créé en 1977, contrôle la mise en œuvre et le respect du Pacte international relatif aux droits civils et politiques⁶⁹⁰ (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR, 1966) qui garantit la liberté

de choix en matière d'éducation (article 18 (4)) et dispose d'une clause autonome de non-discrimination (article 26) qui s'applique à tous les services publics, y compris l'éducation.⁶⁹¹

En vertu de l'article 40 de l'ICCPR, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au CCPR sur la manière dont les droits énoncés dans l'ICCPR sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans un délai d'un an après la ratification de l'ICCPR, puis chaque fois que le CCPR le demande (généralement tous les quatre ans). Le CCPR se réunit à Genève et tient normalement trois sessions par an pour une période de trois semaines. Les sessions ont généralement lieu au Siège des Nations Unies à New York et au Bureau des Nations Unies à Genève.

Le CCPR a adopté une procédure facultative simplifiée pour la présentation de rapports, par laquelle il envoie aux États parties une liste de questions (appelée Liste des points à traiter, LPT) et examine leurs réponses écrites au lieu d'un rapport périodique. La procédure de rapport simplifiée est régie par le document *Rapports ciblés établis sur la base des réponses aux listes de points à traiter : application de la nouvelle procédure facultative pour la soumission des rapports (procédure consistant à établir les listes des points à traiter avant la soumission des rapports)*.⁶⁹²

Toutefois, le CCPR peut demander aux États de soumettre un rapport complet conformément aux termes de la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*⁶⁹³ et

689 Nations Unies. 2017. *Procédures de suivi des observations finales, des décisions et des constatations des organes créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme* (doc. HRI/MC/2017/4) p. 10-11.

690 Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).

691 Pour plus d'informations sur le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, voir le chapitre 2.

692 Comité des droits de l'homme (CCPR). 2010. *Rapports ciblés établis sur la base des réponses aux listes de points à traiter : application de la nouvelle procédure facultative pour la soumission des rapports (procédure consistant à établir les listes des points à traiter avant la soumission des rapports)* (doc. CCPR/C/99/4).

693 Nations Unies. 2008. *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme* (doc. HRI/GEN/2/Rev.6), p. 45-50.

des *Directives concernant les rapports soumis par les États parties conformément à l'article 40 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques*⁶⁹⁴ qui s'appliquent également aux rapports initiaux.

Le CCPR applique une procédure de suivi⁶⁹⁵ en sélectionnant dans ses observations finales entre deux et quatre recommandations spécifiques qui nécessitent une attention immédiate. Le Comité exige des États parties qu'ils soumettent un rapport sur les mesures prises pour mettre en œuvre ces recommandations spécifiques dans un délai d'un an après l'adoption des observations finales. La société civile peut également soumettre des rapports.

Comité pour l'élimination de la discrimination raciale

Le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (*Committee on the Elimination of Racial Discrimination*, CERD), créé en 1970, contrôle la mise en œuvre et le respect de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, ICERD, 1965)⁶⁹⁶ qui garantit le droit à une éducation sans discrimination fondée sur la race dans l'article 5.

En vertu de l'article 9 de l'ICERD, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au CERD sur la manière dont les droits énoncés dans l'ICERD sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans un délai d'un an après la ratification de l'ICERD et tous les deux ans par la suite. Le CERD se réunit à Genève et tient

normalement trois sessions par an, de trois à quatre semaines chacune.

Les rapports initiaux et périodiques des États au CERD doivent être soumis conformément à la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*.⁶⁹⁷ Ces directives obligent les États à soumettre un document de base commun et un document spécifique au traité. Ce dernier doit être soumis conformément aux *Directives pour l'établissement du document se rapportant spécifiquement à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale présenté par les États parties conformément au paragraphe 1 de l'article 9 de la Convention*.⁶⁹⁸

Le CERD applique une procédure de suivi⁶⁹⁹ en exigeant des États parties qu'ils fournissent dans un délai d'un an des informations sur les mesures prises pour mettre en œuvre les recommandations du CERD. Contrairement au CDESCR, au Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, au CCPR et au Comité des droits des personnes handicapées, le CERD n'a pas adopté de catégories définies permettant d'évaluer si les recommandations sélectionnées ont été suffisamment mises en œuvre. Le CERD exprime sa satisfaction avec les réponses de l'État partie ou regrette que l'État partie n'ait pas fourni d'informations sur la mise en œuvre de la recommandation.

694 CCPR, 2010. *Directives concernant les rapports soumis par les États parties conformément à l'article 40 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (doc. CCPR/C/2009/1).

695 CCPR, 2013. *Note du Comité des droits de l'homme concernant la procédure de suivi des observations finales* (doc. CCPR/C/108/2). Depuis 2018, cette procédure de suivi fait l'objet d'un examen approfondi.

696 Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (adoptée le 21 décembre 1965, entrée en vigueur le 4 janvier 1969), Recueil des Traités, vol. 660, p. 195 (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, ICERD).

697 Assemblée générale des Nations Unies, 2008., op. cit.

698 Comité pour l'élimination de la discrimination raciale, 2008. *Directives pour l'établissement du document se rapportant spécifiquement à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale présenté par les États parties conformément au paragraphe 1 de l'article 9 de la Convention* (doc. CERD/C/2007/1).

699 Comité pour l'élimination de la discrimination raciale, 2006. *Directives concernant le suivi des observations et recommandations finales* (doc. CERD/C/68/Misc.5/Rev.1.)

Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille

Le Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (*Committee on Migrant Workers, CMW*), créé en 2004, contrôle la mise en œuvre et le respect de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille⁷⁰⁰ (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, ICRMW, 1990*) qui garantit, en vertu des articles 12 (4), 30, 43 et 45, que chaque enfant d'un travailleur migrant a le droit fondamental d'accéder à l'éducation sur la base de l'égalité de traitement avec les ressortissants de l'État.⁷⁰¹

En vertu de l'article 73 de l'ICRMW, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques au CMW sur la manière dont les droits garantis par l'ICRMW sont mis en œuvre. Les États doivent présenter leur rapport initial dans un délai d'un an après la ratification de l'ICRMW et tous les deux ans par la suite. Le CMW se réunit à Genève et tient normalement deux sessions par an.

Les États parties sont tenus de soumettre périodiquement un rapport au CMW, conformément à la procédure facultative de rapport simplifiée, selon laquelle les rapports des États parties sont formés des réponses aux questions formulées par le CMW, ou conformément à la *Compilation des directives générales concernant la présentation et le contenu des rapports à présenter par les États parties aux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme*.⁷⁰² Ces directives obligent les États à

soumettre un document de base commun et un document spécifique au traité. Ce dernier doit être soumis conformément aux *Directives pour l'établissement des rapports périodiques que les États parties doivent présenter conformément à l'article 73 de la Convention*.⁷⁰³

Le CMW applique une procédure de suivi en vertu de laquelle il identifie trois à quatre recommandations sur lesquelles les États parties doivent soumettre un rapport de suivi présentant les mesures prises pour leur mise en œuvre. Les États parties doivent soumettre leurs rapports dans les deux ans suivant l'adoption des observations finales. Comme le CERD, le CMW n'a pas adopté de système de notation pour l'évaluation des rapports de suivi.

7.7.b Conseil des droits de l'homme

Le Conseil des droits de l'homme⁷⁰⁴ (CDH) est un organisme intergouvernemental au sein du système des Nations Unies, chargé de renforcer la promotion et la protection des droits humains dans le monde et de traiter les situations de violations des droits humains. Contrairement aux organes conventionnels des Nations Unies (composés d'experts indépendants) qui examinent les performances des États au regard d'un traité spécifique, le CDH est composé d'États (47 États membres des Nations Unies élus par l'Assemblée générale des Nations Unies) et peut aborder toutes les questions et toutes les situations relatives aux droits humains. Son mandat en matière de droits humains n'est pas limité par un traité, un pays ou une problématique, ce qui en fait une institution politique unique.

700 Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (adoptée le 18 décembre 1990, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2003), Recueil des Traités, vol. 2220, p. 3 (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, ICRMW*).

701 Pour plus d'informations sur la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, voir le chapitre 2.

702 Assemblée générale des Nations Unies. 2008, op. cit.

703 CMW. 2008. *Directives pour l'établissement des rapports périodiques que les États parties doivent présenter conformément à l'article 73 de la Convention* (doc. CMW/C/2008/1).

704 Pour plus d'informations sur le Conseil des droits de l'homme, voir www.ohchr.org/FR/HRBodies/HRC/Pages/HRCIndex.aspx (consultée le 17 octobre 2017).

Examen périodique universel

L'examen périodique universel (EPU) est le principal mécanisme de surveillance du CDH. Il s'agit d'un processus unique qui implique un examen des dossiers des droits humains de tous les États membres de l'ONU. L'EPU est un processus piloté par les États qui donne à chaque État la possibilité de déclarer les mesures qu'il a prises pour améliorer la situation des droits humains dans son pays et s'acquitter de ses obligations en la matière. Tous les États membres de l'ONU font l'objet d'un examen de leurs performances en matière de droits humains tous les quatre ans et demi, 42 États étant examinés chaque année lors des trois sessions du Conseil des droits de l'homme.

Dans le cadre de ce système, les États eux-mêmes examinent la situation d'autres États, ce qui signifie qu'une grande part de « politique » entre dans le processus. Mais cela donne également à la société civile la possibilité de jouer un rôle influent en soumettant des rapports parallèles contenant des informations supplémentaires, et de faire pression sur les États examinés ou examinateurs pour qu'ils se concentrent sur les questions cruciales.

Ce qui est examiné

Les examens sont fondés sur les engagements juridiques et politiques relatifs aux droits humains contenus dans la Charte des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme⁷⁰⁵ (DUDH, 1948), les instruments internationaux relatifs aux droits humains auxquels les États examinés sont parties et les engagements volontaires pris par les États.

Trois documents constituent la base de l'examen :

1. un rapport national composé d'informations fournies par l'État examiné

2. les informations contenues dans les rapports d'experts et de groupes indépendants des droits humains, connus sous le nom de procédures spéciales, organes conventionnels des Nations Unies et autres entités des Nations Unies
3. les informations provenant d'autres parties prenantes, notamment des institutions nationales des droits humains et des organisations de la société civile

Le processus d'examen

L'examen de trois heures et demie est constitué de trois étapes :

1. une présentation par l'État examiné de son rapport national
2. un dialogue interactif où tout État membre de l'ONU peut féliciter ou critiquer l'État examiné, mais aussi poser des questions, émettre des commentaires et/ou faire des recommandations. La société civile peut également assister à ces sessions
3. la formulation d'observations finales par l'État examiné

Ce processus donne lieu à un rapport final, qui contient une liste de recommandations adressées à l'État examiné en vue d'améliorer sa situation vis-à-vis des droits humains.

Généralement, quelques jours après l'examen, le rapport final est adopté à l'issue d'une séance plénière. La séance plénière permet aux États et à la société civile de soulever d'autres questions. Le rapport final indique si l'État examiné accepte ou rejette chaque recommandation faite au cours du processus d'examen. Les États acceptent en moyenne 75 % des recommandations.⁷⁰⁶

La période entre chaque examen d'un État est appelée période de suivi. Il s'agit d'une phrase

⁷⁰⁵ Déclaration universelle des droits de l'homme (adoptée le 10 décembre 1948), résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies 217 A (III) (DUDH)

⁷⁰⁶ HCDH. Brochure du Conseil des droits de l'homme. (nd), p. 8. www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session34/Documents/HRC_booklet_En.pdf (consulté le 29 septembre 2017).

cruciale pendant laquelle l'État est censé mettre en œuvre les recommandations qui ont été faites et acceptées au cours du processus d'examen. La communauté internationale apporte son aide en appliquant les recommandations et les conclusions relatives au renforcement des capacités et à l'assistance technique, en concertation avec l'État examiné. Les États sont encouragés à soumettre un rapport à mi-parcours entre chaque examen, afin de fournir une mise à jour du suivi des recommandations acceptées. Cette procédure n'est pas une obligation imposée aux États, elle est purement volontaire.

Au cours de l'examen suivant, l'État doit fournir des informations sur ce qu'il a fait pour mettre en œuvre les recommandations formulées lors de l'examen précédent ainsi que sur toute évolution dans le domaine des droits humains. Si le CDH le juge opportun, il peut prendre des mesures contre les États non coopératifs.



Encadré 7.19 Lectures complémentaires : Guides et ressources utiles sur l'examen périodique universel

Page du CRIN *La place des droits de l'enfant dans l'EPU* <https://archive.crin.org/fr/accueil/notre-action/recherche/la-place-des-droits-de-lenfant-dans-lepu.html>

Manuel de la FIDH sur l'examen périodique universel https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/FIDH_Manuel_Pour_L%27examen_Periodique_Universel_FR.pdf

Guide pratique du HCDH et de l'OIF sur le Conseil des droits de l'homme https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/GuidePratique_fr.pdf

Base de données du HCDH sur l'EPU, compilant les documents par État <https://www.ohchr.org/FR/HRBodies/UPR/Pages/Documentation.aspx>

Procédures spéciales

En plus de l'Examen universel par les pairs, le CDH établit également une série de procédures spéciales permettant de traiter une question thématique particulière ou une situation spécifique à un pays. La procédure spéciale la plus importante en matière d'éducation est assurée par le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation.⁷⁰⁷

Les titulaires de mandat sont nommés par le Président du CDH et doivent rendre des comptes au Conseil chaque année. Leurs tâches sont définies dans les résolutions qui créent ou prolongent leurs mandats. D'une manière générale, leurs activités liées au suivi comprennent la réalisation de visites dans les pays, la préparation d'études thématiques, la convocation de consultations d'experts et la préparation de rapports annuels.

En outre, le CDH peut également créer des commissions d'enquête indépendantes et des missions internationales visant à établir des faits. Celles-ci ne font pas strictement partie des procédures spéciales bien qu'elles soient composées d'experts indépendants. Leur objectif est d'enquêter et d'établir les faits concernant des événements spécifiques qui se produisent dans un pays donné.

7.7.c UNESCO

L'UNESCO est chargée de suivre la mise en œuvre de ses instruments normatifs, notamment la Convention contre la discrimination dans l'éducation⁷⁰⁸ (1960), la Convention sur l'enseignement technique et professionnel (1989) et les diverses recommandations qu'elle a adoptées.⁷⁰⁹

707 Pour plus d'informations sur le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, voir <https://www.ohchr.org/FR/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx> (consultée le 29 août 2018).

708 Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée le 14 décembre 1960, entrée en vigueur le 14 décembre 1960), Recueil des Traités, vol. 429, p. 93 (CADE).

709 Une liste des instruments de l'UNESCO et des dispositions pertinentes figure dans la section 2.2.b. Du chapitre 2.

Le Conseil exécutif de l'UNESCO a récemment adopté une *Stratégie concernant les instruments normatifs dans le domaine de l'éducation (2015-2021)*, mettant l'accent sur le suivi du droit à l'éducation. Le principal organe chargé de contrôler le droit à l'éducation est le Comité sur les conventions et recommandations (CR).⁷¹⁰

Créé en 1966, le CR est un organe subsidiaire du Conseil exécutif de l'UNESCO qui se réunit généralement deux fois par an lors du Conseil exécutif au Siège de l'UNESCO à Paris, France. Des sessions extraordinaires peuvent également être convoquées lorsque le Conseil exécutif le juge nécessaire.

Le CR est chargé d'examiner toutes les questions confiées au Conseil exécutif concernant la mise en œuvre des instruments normatifs de l'UNESCO. En conséquence, le CR examine les rapports reçus des États membres de l'UNESCO.

En vertu de l'article VIII de l'Acte constitutif de l'UNESCO, les États membres sont tenus de soumettre des rapports périodiques sur les mesures prises pour donner effet aux instruments normatifs. La soumission des rapports a lieu tous les quatre ans dans le cadre d'une consultation des États membres.

En ce qui concerne les conventions de l'UNESCO, les États membres sont invités, au travers de processus consultatifs, à préparer des rapports de suivi conformément aux Directives-cadres de l'UNESCO, comprenant les éléments suivants :

1. des informations sur les mesures législatives, judiciaires, administratives et autres prises par l'État au niveau national
2. des informations sur la mise en œuvre de la Convention (avec des références aux dispositions du texte)

3. une présentation des méthodes introduites pour attirer l'attention des différentes autorités du pays sur l'instrument et éliminer les obstacles rencontrés

Après la soumission des rapports périodiques des États, le Secrétariat de l'UNESCO prépare un rapport de synthèse présentant les résultats de la consultation, les mesures nationales adoptées par les États membres pour mettre en œuvre, pendant la période considérée, les dispositions des textes, les défis et difficultés rencontrés et des recommandations spécifiques pour améliorer la situation. Ces rapports sont soumis au Conseil exécutif pour examen, qui délègue cette tâche au CR.

En ce qui concerne les recommandations de l'UNESCO, le Secrétariat de l'UNESCO prépare un rapport de synthèse sur leur mise en œuvre par les États membres sur la base des informations recueillies et/ou sur les rapports nationaux soumis par les États membres, en particulier en ce qui concerne la législation nationale.

Une fois transmis, les rapports de suivi préparés par le Secrétariat sont examinés par le CR, dont les débats et travaux se déroulent en séance publique. Le Conseil exécutif transmet ensuite ces documents à la Conférence générale avec ses observations et commentaires. La Conférence générale adopte finalement une décision sous la forme d'une résolution sur la mise en œuvre des conventions et de recommandations pour une action de suivi par le Secrétariat.

Outre les travaux menés par le CR, l'UNESCO participe également aux travaux des différents organes des Nations Unies relatifs aux droits humains qui s'intéressent également au droit à l'éducation. L'UNESCO participe notamment à l'EPU et collabore avec le CESCR. Grâce à cette collaboration, l'UNESCO adresse à chaque pays des recommandations visant à améliorer le statut du droit à l'éducation, sur la base d'évaluations de la situation nationale.

⁷¹⁰ Des informations complémentaires sur le Comité sur les conventions et recommandations de l'UNESCO sont disponibles dans UNESCO. 2018. *Comité sur les conventions et recommandations* : édition 2018.



Encadré 7.20 Informations complémentaires : L'Observatoire sur le droit à l'éducation

Par le biais de l'Observatoire en ligne dédié, l'UNESCO fait le point sur la mise en œuvre du droit à l'éducation dans les 195 États membres de l'UNESCO. Pour chaque pays, les cadres juridiques et les politiques éducatives adoptés sont compilés. En outre, l'Observatoire est également une source unique de plus de 1 300 documents nationaux, y compris les constitutions, les lois et les politiques.

Ainsi, l'Observatoire de l'UNESCO contribue à la surveillance du droit à l'éducation dans les États membres. Il recueille et diffuse des informations sur la manière dont les États garantissent le droit à l'éducation pour renforcer la transparence et la responsabilité. Il facilite également la recherche et l'évaluation des politiques, informe les citoyens et les gouvernements de leurs droits et devoirs en matière d'éducation et favorise la coopération régionale et internationale.

L'Observatoire est un outil clé pour diverses parties prenantes, notamment les institutions spécialisées des Nations Unies, les programmes et les organes des droits humains, les responsables gouvernementaux, les Ministères de l'éducation, la société civile et les organisations non gouvernementales, les experts juridiques, les pédagogues, les étudiants et les chercheurs, les journalistes et la communauté internationale dans son ensemble.

Pour plus d'informations voir : Page de l'UNESCO *Bienvenue dans l'Observatoire sur le droit à l'éducation* <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=fr>

Comité d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant

Le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART) contrôle la mise en œuvre des deux instruments normatifs internationaux concernant le personnel enseignant : la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et

la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997).

Ce mécanisme de suivi n'exige pas des États qu'ils soumettent des rapports périodiques. Cependant, le CEART se réunit tous les trois ans pour examiner les études, rapports et informations concernant l'application des deux Recommandations. Ces différents documents sont fournis par les gouvernements, les organisations d'enseignants, les organisations internationales fortement impliquées dans l'éducation. Certains sont également commandés par l'UNESCO et l'OIT.

Sur la base de cet examen, le CEART publie son propre rapport résumant la condition des enseignants dans le monde et proposant des actions concrètes pour les gouvernements, les partenaires sociaux, l'OIT et l'UNESCO. Les recommandations du Comité conjoint ne sont pas contraignantes et visent à orienter les actions des autorités nationales, des organisations d'employeurs et de travailleurs et d'autres acteurs de l'éducation pour améliorer la condition du personnel enseignant dans le cadre de leurs mandats respectifs, en utilisant les deux Recommandations comme des lignes directrices.

7.7.d Organisation internationale du Travail

Les normes internationales du travail sont étayées par un système de contrôle de l'Organisation internationale du travail (OIT) qui aide à garantir que les États mettent en œuvre les conventions qu'ils ratifient. Les obligations des États en matière de rapports sont définies par la Constitution de l'OIT.⁷¹¹

L'OIT examine régulièrement l'application des normes dans les États membres et indique les domaines où elles pourraient être mieux appliquées. En cas de problèmes dans l'application des normes, l'OIT cherche à aider les pays par le dialogue social et l'assistance technique.

⁷¹¹ Articles 19, 22 et 23 de la Constitution de l'OIT.

L'OIT a élaboré ce que l'on appelle le « système de contrôle régulier » pour contrôler l'application des conventions et recommandations tant en droit qu'en pratique, au moyen de rapports périodiques soumis par les États membres et présentant les mesures qu'ils ont prises pour mettre en œuvre les dispositions des Conventions ratifiées ainsi que des informations complémentaires fournies par les organisations de travailleurs et les organisations d'employeurs.

Le système de contrôle régulier repose sur deux organes de l'OIT : la Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations (CEACR), créée en 1926, et la Commission de l'application des normes de la Conférence internationale du travail (Conference's Committee on the Application of Standards, CCAS).

Les États doivent présenter tous les trois ans à la CEACR un rapport détaillant les mesures qu'ils ont prises en droit et en pratique pour appliquer l'une des huit conventions fondamentales qu'ils ont pu ratifier. En ce qui concerne le droit à l'éducation, les conventions fondamentales pertinentes sont la C138 - Convention sur l'âge minimum, 1973 et la C182 - Convention sur les pires formes de travail des enfants, 1999. Les conventions fondamentales qui s'appliquent aux droits des travailleurs et aux syndicats de travailleurs sont également importantes dans la mesure où elles s'appliquent aux enseignants, sans qui le droit à l'éducation est inaccessible. Pour toutes les autres conventions, des rapports doivent être soumis tous les cinq ans. Des rapports sur l'application des conventions peuvent également être demandés plus fréquemment. Les États sont tenus de soumettre des copies de leurs rapports aux organisations d'employeurs et de travailleurs. Ces organisations peuvent ainsi commenter les rapports des gouvernements ; ils peuvent également envoyer des commentaires sur l'application des conventions directement à l'OIT.

Lors de l'examen de l'application des normes internationales du travail, la CEACR formule deux

types de commentaires : les observations et les demandes directes. Les observations contiennent des commentaires sur les questions fondamentales soulevées par l'application d'une convention particulière par un État. Ces observations sont publiées dans le rapport annuel de la CEACR. Les demandes directes concernent des questions plus techniques ou des demandes d'informations complémentaires. Elles ne sont pas publiées dans le rapport mais sont communiqués directement aux gouvernements concernés.

Le rapport annuel produit par la CEACR est ensuite soumis à la Commission de l'application des normes de la Conférence, au mois de juin. La CCAS est un organisme tripartite composé de représentants des gouvernements, des employeurs et des travailleurs. La CCAS examine le rapport produit par la CEACR et sélectionne pour en débattre un certain nombre d'observations qui soulignent les difficultés rencontrées par les États pour respecter leurs obligations.

Les États mentionnés par la CCAS sont invités à répondre et à fournir des informations sur leur situation. Ensuite, la CCAS adresse généralement des recommandations aux gouvernements concernés afin qu'ils prennent des mesures spécifiques pour faire face à la situation, y compris, dans certains cas, en acceptant une mission d'assistance technique de l'OIT. Elle peut également demander aux États de fournir des informations supplémentaires ou de traiter des questions spécifiques dans son prochain rapport à la CEACR.

7.8 Organismes régionaux

Les organes intergouvernementaux régionaux en Europe, en Afrique, dans les Amériques, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ont des systèmes de droits humains qui contrôlent le respect par les États des traités régionaux relatifs aux droits humains. Ces mécanismes sont sous-utilisés par rapport à leurs homologues internationaux.

Tableau 7.2 : Mécanismes régionaux de suivi des droits humains

Région	Forum	Mécanisme de suivi	Cycle de rapport	Participation de la société civile
Afrique	Commission africaine des droits de l'homme et des peuples	Oui	Tous les 2 ans	Oui
	Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant	Oui	Rapport initial dans un délai de 2 ans puis tous les 3 ans	Oui
Amériques	Commission interaméricaine des droits de l'homme	Oui	N/A	Oui
États arabes	Comité arabe des droits de l'homme	Oui	Rapport initial dans un délai d'un an puis tous les 3 ans	Oui
Asie-Pacifique	Commission intergouvernementale des droits de l'homme de l'ANASE	Non	N/A	N/A
Europe	Comité européen des droits sociaux	Oui	Chaque année sur l'un des groupes thématiques, couvrant les quatre groupes tous les 4 ans	Oui

7.8.a Afrique

Commission africaine des droits de l'homme et des peuples

La Commission africaine des droits de l'homme et des peuples (CADHP), créée en 1987, a été établie par la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples⁷¹² (Charte de Banjul, 1981) à laquelle tous les États membres de l'Union africaine sont parties, à l'exception du Soudan du Sud. Elle est chargée de contrôler la mise en œuvre et le respect de la Charte de Banjul en vertu des articles 45 et 46 et de ses protocoles additionnels, y compris le Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique (2003).⁷¹³

La CADHP se réunit généralement à Banjul, en Gambie, mais peut également se réunir sur le

territoire de tout État partie qui invite la Commission à y tenir des réunions. En règle générale, la CADHP tient deux sessions ordinaires par an, d'une durée de quinze jours chacune, et des sessions extraordinaires ont également lieu selon les besoins.

En vertu de l'article 62 de la Charte de Banjul, chaque État partie est tenu de soumettre des rapports périodiques biennaux détaillant toutes les mesures prises pour mettre en œuvre la Charte de Banjul. Les *Directives relatives aux rapports étatiques*⁷¹⁴ détaillent le type d'informations à fournir dans les rapports des États.

Le processus d'examen des États est régi par les *Règles de procédure de la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples*.⁷¹⁵ La CADHP examine chaque rapport périodique, ainsi que les rapports parallèles de la société civile, et remet ses observations finales, notamment les mesures recommandées pour assurer une plus grande conformité de l'État avec la Charte de Banjul et la date à laquelle cet État doit soumettre son prochain

712 Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (adoptée le 27 juin 1981, entrée en vigueur le 21 octobre 1986) (doc. CAB/LEG/67/3). Article 30.

713 Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique (adopté le 11 juillet 2003, entré en vigueur le 25 novembre 2005) (doc. CAB/LEG/66.6).

714 Commission africaine des droits de l'homme et des peuples (CADHP). *Directives relatives aux rapports étatiques*.

715 CADHP. 2010. *Règles de procédure de la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples*, chapitre 2, partie 2.

rapport périodique. Le suivi est assuré par les membres de la CADHP dans leur travail avec l'État en question.

Le mandat de la CADHP comprend également une fonction de suivi où elle examine les rapports des membres de la CADHP et de ses mécanismes spéciaux (rapporteurs, commissions et groupes de travail).

Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant

Le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant (CAEDBE), inauguré en 2001, a été créé par la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant⁷¹⁶ (CADBE, 1990). Comme le stipule l'article 42, une partie du mandat du CAEDBE porte sur le suivi de la mise en œuvre de la CADBE par les États parties.

Le CAEDBE se réunit généralement au moins deux fois par an, en mars ou avril et en novembre, pour tenir des sessions ordinaires. Les sessions ont généralement lieu au Siège du CAEDBE à Addis-Abeba, en Éthiopie. Les États doivent soumettre leur rapport initial dans les deux ans suivant la ratification de la CADBE, et tous les trois ans pour chaque examen périodique ultérieur. La date de soumission du rapport de chaque État partie est stipulée dans les observations finales du précédent examen périodique de cet État partie.

L'article 43 de la CADBE et les Règles de procédure⁷¹⁷ définissent les procédures de rapport pour les États parties. Celles-ci comprennent la soumission de rapports périodiques à le CAEDBE détaillant les moyens employés par des États pour garantir la mise en œuvre des mesures énoncées par la CADBE. La société civile peut également soumettre des rapports parallèles.

Lorsque des recommandations sont faites aux États parties à la suite d'un examen périodique, le CAEDBE assure un suivi auprès de l'État partie pour contrôler son adhésion à ses recommandations. Le CAEDBE peut également demander des rapports complémentaires ou intermédiaires aux États parties et des évaluations supplémentaires par le CAEDBE de la conformité des États avec ses recommandations.

Le CAEDBE peut également entreprendre des missions d'enquête.

7.8.b Amériques

Commission interaméricaine des droits de l'homme

La Commission interaméricaine des droits de l'homme (la CIDH) a été créée en 1959 en vertu de la Charte de l'Organisation des États américains⁷¹⁸ (OEA). Son mandat est précisé dans la Convention américaine relative aux droits de l'homme (Pacte de San José, Costa Rica, 1969).⁷¹⁹ L'une des fonctions de la CIDH est de contrôler la protection des droits humains dans la région, ainsi que la mise en œuvre et le respect des instruments de l'OEA.⁷²⁰

Contrairement à d'autres mécanismes de suivi régionaux, la CIDH n'exige pas des États qu'ils soumettent des rapports périodiques. En vertu de son Règlement, la CIDH assure plusieurs fonctions de suivi :

- préparer un rapport annuel donnant un aperçu de la situation des droits humains dans les Amériques, dérivé de son travail de suivi, qui identifiera les tendances, problèmes, défis, progrès et meilleures pratiques en matière de droits civils,

716 Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (adoptée le 1^{er} juillet 1990, entrée en vigueur le 29 novembre 1999) (doc. CAB/LEG/24,9/49). Articles 32-46.

717 Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant. *Règles de procédure révisées du Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant*, règles 65-74.

718 Charte de l'Organisation des États américains (telle qu'amendée) (adoptée le 30 avril 1948, entrée en vigueur le 13 décembre 1951), Recueil des Traités de l'OEA, vol. 1-C et 61, article 106.

719 Convention américaine relative aux droits de l'homme (adoptée le 22 novembre 1969, entrée en vigueur le 18 juillet 1978), Recueil des Traités de l'OEA, vol. 36.

720 Pour plus d'informations sur les instruments de l'Organisation des États américains, voir la section 2.3.b du chapitre 2.

politiques, sociaux, économiques et culturels.

Elle tire ses informations de diverses sources, notamment des visites sur le terrain, des rapports d'autres organes de suivi des droits humains et des rapports de la société civile

- effectuer des visites dans les pays et publier des rapports généraux ou spéciaux sur la situation des droits humains dans cet État
- réaliser des rapports thématiques sur des questions spécifiques pertinentes pour la région
- tenir des audiences pour recueillir des informations auprès des États
- établir des postes de rapporteurs sur des questions spécifiques

7.8.c États arabes

Comité arabe des droits de l'homme

Le Comité arabe des droits de l'homme (*Arab Human Rights Committee*, AHRC) a été créé en 2009 en vertu de la Charte arabe des droits de l'homme révisée⁷²¹ (2008) pour contrôler la mise en œuvre et le respect de la Charte, qui garantit le droit à l'éducation en vertu des articles 40 et 41. L'AHRC se réunit au Caire, en Égypte.

En vertu de l'article 48 de la Charte, les États sont tenus de soumettre des rapports périodiques à l'AHRC sur la mise en œuvre des droits énoncés dans la Charte, initialement dans un délai d'un an après son entrée en vigueur et tous les trois ans par la suite.

Le règlement intérieur régit le format des rapports étatiques.⁷²² Après examen des rapports,

l'AHRC discute du contenu du rapport avec des représentants de l'État, et toutes les conclusions et recommandations sont publiées par l'AHRC. Elles expliquent en détail comment des améliorations peuvent être apportées à la mise en œuvre de la Charte. L'AHRC peut également demander que les États parties fournissent des informations supplémentaires sur le contenu de leur rapport. Toutes les conclusions et recommandations de l'AHRC figurent dans son rapport annuel soumis au Conseil de la Ligue des États arabes, mais l'AHRC lui-même n'a adopté aucune procédure concernant le suivi des progrès accomplis par les États parties.

En ce qui concerne la participation de la société civile, les OSC sont invitées à examiner les rapports des États, à prendre part aux discussions et à assister à certaines sessions organisées par l'AHRC. Cela ne se limite pas aux OSC ayant le statut d'observateur auprès de la Ligue des États arabes. Les OSC peuvent également soumettre des rapports parallèles avant l'examen des rapports des États. Après la soumission des rapports des États, l'AHRC entretient un dialogue avec l'État partie dont le rapport est en cours d'examen. La session dure normalement deux jours. Une partie de ce processus comprend un dialogue entre le Comité et les OSC qui ont soumis des rapports parallèles, sans la participation de représentants de l'État.

7.8.d Asie et Pacifique

La Commission intergouvernementale des droits de l'homme de l'ANASE n'est pas compétente pour contrôler les droits humains dans la région Asie-Pacifique. Les États et la société civile devraient plutôt adresser des rapports aux mécanismes internationaux de l'ONU, l'UNESCO et l'OIT.

721 Charte arabe des droits de l'homme, révisée (adoptée le 24 mai 2004, entrée en vigueur le 15 mars 2008), article 45.

722 L'Open Society Foundations a publié un guide utile pour dialoguer avec l'AHRC, qui contient notamment des informations sur le processus de rapport, un récapitulatif des règles de procédure et des conseils pour que la société civile coopère avec l'AHRC. Voir Rishmawi, M. 2015. *The League of Arab States Human Rights Standards and Mechanisms Towards Further Civil Society Engagement: A Manual for Practitioners*, p. 40-47.

7.8.e Europe

Le Comité européen des droits sociaux (CEDS) a été créé en 1965, en vertu de la Charte sociale européenne⁷²³ (1961) telle que modifiée par le Protocole portant amendement à la Charte sociale européenne (Protocole de Turin, 1991).⁷²⁴ Le CEDS contrôle le respect de la Charte sociale européenne et de la Charte sociale européenne révisée⁷²⁵ (1996), qui consacrent divers aspects du droit à l'éducation, mais pas tous. Le CEDS se réunit à Strasbourg, France.

Chaque année, les États parties soumettent un rapport national décrivant comment ils ont mis en œuvre des dispositions spécifiques des Chartes. Les dispositions des Chartes sont divisées en quatre groupes thématiques et les États produisent chaque année un rapport sur un groupe, ce qui se traduit par un examen de toutes les dispositions pour chaque État tous les quatre ans. Le Comité des ministres, l'organe statutaire de décision du Conseil de l'Europe, a adopté des formulaires pour chaque Charte afin de faciliter les rapports nationaux.

Suite à une évaluation des rapports nationaux, le CEDS publie des conclusions sur la conformité de chaque État avec la Charte. Après la conclusion de la procédure de rapport national, le Comité des ministres adopte des résolutions pour clore le cycle de contrôle et émet des recommandations aux États les invitant à conformer leurs activités aux Chartes. Le Comité des ministres étant composé de représentants des gouvernements de tous les États membres du Conseil de l'Europe, cette pratique constitue une méthode d'application. Si l'État ne prend aucune mesure, le Comité des ministres peut adresser une *recommandation* à cet État,

lui demandant de changer la situation en droit et/ou en pratique.

En avril 2014, le Comité des ministres a modifié le système national de rapport afin qu'il soit plus facile pour les États ayant accepté la procédure de réclamations collectives d'y participer. Étant donné que les États qui ont accepté la procédure de réclamations collectives ont des obligations supplémentaires en matière de conformité et de rapport, le Comité des ministres a estimé qu'une réforme était nécessaire pour que le système soit plus facile à gérer. Ce nouvel arrangement vise également à rationaliser et à améliorer les efforts de communication et de suivi du CEDS.

Dans le cadre du nouveau système, les États qui ont accepté la procédure de réclamations collectives présentent un rapport simplifié tous les deux ans en moyenne, plutôt que chaque année. Les États qui n'ont pas accepté la procédure de réclamations collectives soumettent régulièrement des rapports normaux. Les rapports simplifiés doivent se concentrer sur les conclusions du CEDS signalant des situations de non-conformité lors du cycle précédent et commenter toutes les questions soulevées.

La société civile peut soumettre des rapports parallèles.

7.9 Suivi de l'ODD 4-Éducation 2030

Le suivi des ODD est fondé sur un processus national. L'architecture du Programme 2030 prévoit des mécanismes volontaires « de suivi et d'examen » dirigés par l'État aux niveaux national, régional et international. En rendant compte des progrès nationaux par rapport aux stratégies régionales et aux cadres de suivi, les pays préparent des examens nationaux volontaires (ENV) de leurs progrès vers la mise en œuvre des ODD, qui sont présentés au

723 Charte sociale européenne (adoptée le 18 octobre 1961, entrée en vigueur le 26 février 1965) STE n° 035, article 25.

724 Protocole portant amendement à la Charte sociale européenne (adopté le 21 octobre 1991) STE n° 142.

725 Charte sociale européenne révisée (adoptée le 3 avril 1996, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 1999) STE 163.

Forum politique de haut niveau (FPHN) annuel sous les auspices du Conseil économique et social des Nations Unies (*UN Economic and Social Council, ECOSOC*) à New York. Volontaires par nature, les ENV sont entrepris à la fois par des pays développés et en développement, et impliquent de multiples parties prenantes. Les États sont tenus d'établir des processus officiels au niveau national pour la participation de la société civile, bien que les pratiques varient d'un État à l'autre. Au moment de la rédaction du présent rapport, 111 ENV ont été soumis.⁷²⁶

Au niveau régional, les mécanismes de suivi et d'examen se concentrent sur l'apprentissage par les pairs et l'échange des meilleures pratiques, avec la participation des Commissions économiques régionales des Nations Unies et des organisations régionales, des organes politiques et techniques et de la société civile. Par exemple, des consultations régionales sur l'ODD 4-Éducation 2030 ont eu lieu tout au long de 2018 pour préparer les examens présentés au processus du FPHN en 2019.

En tant que principale plateforme des Nations Unies sur le développement durable, ce Forum a un rôle central dans les processus de suivi et d'examen des ODD au niveau mondial. Il se réunit chaque année pour faire le point sur les progrès mondiaux, fournir un leadership politique et des orientations et aborder les questions nouvelles et émergentes, en particulier celles de nature internationale. La société civile peut s'y engager à travers des processus formels, principalement par le biais du Mécanisme de coordination des grands groupes et autres parties prenantes⁷²⁷ (*Major Group and Other Stakeholders Coordination Mechanism, MGoS-CM*) et

en présentant des rapports parallèles/spécifiques lors du Forum. Chaque année, le Forum se concentre sur certains ODD, ce qui signifie que tous les ODD ne sont pas examinés à chaque session. L'édition 2019 porte sur le thème « Donner des moyens d'action aux populations et assurer l'inclusion et l'égalité » et comprend un examen approfondi de l'ODD 4. Il s'agit du premier cycle de quatre ans au cours duquel l'ODD 4 et ses liens avec d'autres ODD ont été examinés de manière approfondie.

En ce qui concerne spécifiquement l'ODD 4, la Déclaration d'Incheon appelle à un suivi mondial et régional solide de la mise en œuvre du Programme en matière d'éducation.⁷²⁸ L'UNESCO, mandatée pour diriger et coordonner l'ODD 4-Éducation 2030, suit les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs et cibles en la matière.⁷²⁹

Comité directeur ODD-Éducation 2030

Réuni par l'UNESCO, le Comité directeur (CD) ODD-Éducation 2030⁷³⁰ a été créé en 2016 comme principal mécanisme multipartite mondial de consultation et de coordination pour l'ODD 4. Il propose des recommandations sur le cadre de suivi et d'indicateurs aux niveaux mondial, régional et national ; harmonise les perspectives entre les partenaires ; contrôle et rend compte des progrès relatifs à l'ODD 4 ; et facilite l'approbation des cadres d'indicateurs élaborés par le Groupe de coopération technique.⁷³¹ Le CD ODD-Éducation 2030 soumet des contributions au FPHN annuellement, faisant ainsi le point sur les progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4.

728 Déclaration d'Incheon, par. 17-18.

729 Ibid., par. 17.

730 Pour plus d'informations sur le Comité directeur ODD-Éducation 2030, voir : Page de l'ODD 4-Éducation 2030 (en anglais) <https://www.sdg4education2030.org/who-we-are> (consultée le 15 octobre 2018).

731 Pour plus d'informations sur le groupe de coopération technique (en anglais), voir : <http://tcg.uis.unesco.org/> (consultée le 15 octobre 2018).

726 Pour plus d'informations voir : <https://www.ohchr.org/fr/hrbodies/tbpetitions/pages/hrbpetitions.aspx> (consultée le mardi 6 novembre 2018).

727 Pour plus d'informations, voir par exemple la *Plateforme de connaissances sur les ODD* (en anglais). <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf/2018> (consultée le 5 novembre 2018).

Institut de statistique de l'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui est la source officielle de données sur l'ODD 4, travaille avec des partenaires pour développer des indicateurs, des approches statistiques et des outils de suivi afin de mieux évaluer les progrès accomplis par rapport aux cibles liées au mandat de l'UNESCO, en collaboration avec le CD ODD-Éducation 2030. L'ISU et l'UNESCO ont convoqué conjointement le Groupe de coopération technique pour diriger l'élaboration méthodologique et la mise en œuvre du cadre d'indicateurs thématiques, conçu pour assurer un suivi global des objectifs mondiaux en matière d'éducation.

Ce cadre comprend 11 indicateurs mondiaux⁷³² qui correspondent aux cibles de l'ODD 4⁷³³. Il existe en outre des indicateurs thématiques⁷³⁴ qui couvrent toute la portée du programme en matière d'éducation.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) est un rapport annuel publié par l'UNESCO mais indépendant sur le plan éditorial, faisant autorité et fondé sur des preuves.⁷³⁵ Il a pour objectif de faire le point sur les progrès accomplis vers la réalisation des cibles en matière d'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD). Le rapport annuel GEM comprend à la fois des informations quantitatives et qualitatives, un suivi thématique et une analyse des politiques dans les différents pays, en lien avec le système éducatif de chaque État. Il fournit ainsi informations aux gouvernements et aux décideurs pour suivre et accélérer la mise en œuvre de l'ODD 4.

732 Pour plus d'informations sur les indicateurs mondiaux, voir : UNESCO et ISU 2018. *SDG 4 Data Book Global Education Indicators 2018* et pour un guide sur les indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4, voir : UNESCO et ISU 2018. *Guide rapide des indicateurs de l'éducation pour l'ODD 4*.

733 Voir la section 5.1 du chapitre 5.

734 Pour plus d'informations sur les indicateurs thématiques, voir : <http://tcg.uis.unesco.org/sdg-4-global-and-thematic-indicator-lists/> (consultée le 5 novembre 2018).

735 Pour plus d'informations sur les rapports GEM, voir le site Internet dédié : <https://fr.unesco.org/gem-report/allreports> (consultée le lundi 15 octobre 2018).

Résumé

Le suivi est le processus de surveillance et d'évaluation systématique de la performance d'un État au regard de ses obligations en matière de droits humains. Il permet de déterminer si les États respectent leurs obligations légales.

Le but ultime de toutes les activités de suivi est de contribuer à la réalisation du droit à l'éducation.

La méthode du suivi est également importante. Des indicateurs des droits humains, des données fiables et une analyse précise de ces données sont nécessaires pour assurer un suivi adéquat du droit à l'éducation et mesurer son état de mise en œuvre.

Les États sont légalement tenus d'assurer le suivi du droit à l'éducation, d'une part dans le cadre de leurs obligations de mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national, et d'autre part dans le cadre de leurs obligations immédiates *d'agir* en vue de la pleine réalisation du droit à l'éducation.

Au niveau national, l'organe le plus important de l'exécutif pour le suivi du droit à l'éducation est le

Ministère de l'éducation (ME). Le corps législatif et les institutions nationales des droits humains jouent également un rôle important dans le suivi assuré par l'État.

Au niveau international, divers organes des Nations Unies, y compris les organes conventionnels des Nations Unies, le Conseil des droits de l'homme, l'UNESCO et l'OIT, ont notamment pour mission le suivi du droit à l'éducation.

Les organes intergouvernementaux régionaux en Europe, en Afrique, dans les Amériques, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ont des systèmes de droits humains qui contrôlent le respect par les États des traités régionaux relatifs aux droits humains.

Les acteurs non étatiques ont également d'autres raisons et motivations pour s'engager dans une démarche de suivi. Par exemple, la société civile joue un rôle complémentaire pour le suivi des droits humains, car elle représente des points de vue différents que les États pourraient autrement négliger ou ignorer.

Demandez-vous...

- ➔ Comment l'État contrôle-t-il le droit à l'éducation, en s'appuyant par exemple sur la collecte de données et l'utilisation d'indicateurs des droits humains ?
- ➔ Existe-t-il dans votre pays une INDH qui assure le suivi du droit à l'éducation ?
- ➔ Les organisations de la société civile savent-elles qu'elles peuvent soumettre des rapports aux mécanismes de suivi ?

Chapitre 8 :

Reddition des comptes
et droit à l'éducation

Questions clés

Qu'est-ce que la reddition des comptes en matière des droits humains ?

Comment un État peut-il être tenu responsable ?

Qu'est-ce que l'application légale ?

Qu'est-ce que l'accès à la justice ?

Qu'entend-on par un droit *justiciable* à l'éducation ?

Dans quels États existe-t-il un droit constitutionnel à l'éducation ?

Comment les décisions de justice ont-elles contribué à la réalisation du droit à l'éducation ?

Quels mécanismes redditionnels existent aux niveaux international et régional ?

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation (*Global Education Monitoring report, GEM*) définit la reddition de comptes comme : « Un processus qui a pour but d'aider des individus ou des institutions à assumer leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs. Pour des raisons juridiques, politiques, sociales ou morales, les acteurs sont tenus de rendre des comptes sur la manière dont ils ont exercé des responsabilités clairement définies.⁷³⁶

Ces dernières années, la communauté internationale a identifié la reddition des comptes comme un problème majeur de gouvernance mondiale qui doit être résolu afin de fournir les conditions favorables nécessaires au développement durable et à la réalisation des droits humains.⁷³⁷ Et plus récemment, la reddition des comptes a été saluée comme un moyen clé pour améliorer les systèmes éducatifs dans le monde. Le rapport GEM,⁷³⁸ par exemple, a consacré l'intégralité de son rapport thématique pour la période 2017/8 à l'analyse des moyens par lesquels la reddition des comptes peut contribuer de manière faisable à la réalisation de l'Objectif de développement durable sur l'éducation (ODD 4), Éducation 2030 et du droit à l'éducation en général.

Le rapport GEM résume succinctement la valeur instrumentale de la reddition des comptes : « Conscients des difficultés en matière d'éducation, le grand public souhaite savoir qui tenir responsable, et les décideurs politiques recherchent des solutions urgentes pour y remédier. Parmi celles-ci, une plus forte obligation de rendre des comptes arrive souvent en tête de liste. En cas d'échec

des systèmes, la population tient à ce que des responsables soient désignés et appelle à la mise en place de mécanismes assurant l'application de mesures correctives ». ⁷³⁹

Le droit international des droits humains (DIDH), s'il est correctement mis en œuvre, fournit un moyen clé pour accroître la reddition des comptes, et donc contribuer à l'amélioration de l'éducation. Rendre des comptes est en soi-même un élément clé du DIDH, les garants acceptent qu'ils ont des obligations juridiques contraignantes⁷⁴⁰ en relation avec les droits spécifiques des titulaires de droits,⁷⁴¹ pour lesquelles ils peuvent être tenus responsables.

En vertu du DIDH, les États doivent veiller à ce que les titulaires de droits puissent les tenir responsables en s'assurant qu'ils peuvent accéder à la justice et jouir du droit à un procès équitable et du droit à un recours effectif si nécessaire. Sans obligation de rendre des comptes, les individus ne peuvent pas jouir pleinement de leurs droits parce qu'ils peuvent être facilement violés ou limités sans conséquences ni recours, et c'est pourquoi il fait partie intégrante du DIDH. En tant que tels, les États doivent, à travers le processus de mise en œuvre nationale, donner pleinement effet au droit à l'éducation, tel qu'énoncé au chapitre 6, pour que les mécanismes reddition des comptes fonctionnent.

Le DIDH prescrit également un certain nombre de méthodes et de mécanismes par lesquels les États peuvent être tenus de rendre des comptes au niveau international et régional.

Les États acceptent qu'ils peuvent être tenus de rendre des comptes par divers organes externes, tels que les organes conventionnels des Nations Unies (ONU) qui supervisent la mise en œuvre des principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains et les tribunaux régionaux qui appliquent les traités régionaux relatifs aux droits humains. Ces mécanismes sont secondaires par

736 UNESCO. 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements*. Paris, UNESCO, p. 2.

737 Par exemple, l'Objectif 16 des objectifs de développement durable demande aux États de : « Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes à tous aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous ».

738 UNESCO. 2017/8., op. cit.

739 Ibid., p. xii.

740 Voir chapitre 4.

741 Voir chapitre 3.

rapport aux processus nationaux car le DIDH est basé sur le principe de subsidiarité selon lequel les États ont la responsabilité principale de garantir les droits humains et les mécanismes internationaux des droits humains ne devraient avoir qu'une fonction de surveillance, à moins que l'État n'ait pas fourni de recours efficaces au niveau national et que les mécanismes internationaux et régionaux soient le seul moyen de recours.

Ce chapitre explore tout d'abord le concept de reddition des comptes en matière de droits humains, avant d'expliquer les divers mécanismes et processus redditionnels en matière d'éducation disponibles aux niveaux national, international et régional.



Encadré 8.1 Lectures complémentaires : reddition des comptes

UNESCO. 2017/8. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements.*

Pour plus d'informations sur le rapport GEM, voir la section 7.9 du chapitre 7.

Ce chapitre est basé sur les documents d'information de l'Initiative pour le droit à l'éducation (*Right to Education Initiative*, RTE) pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 :

RTE. 2017. *Accountability from a human rights perspective: The incorporation and enforcement of the right to education in the domestic legal order* étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8, *Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements*

RTE. 2018. *Country commitments to gender equality in education*. Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation, résumé sur l'égalité des genres : Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation.

8.1 Reddition des comptes en matière de droits humains

La reddition des comptes en matière de droits humains concerne la capacité des titulaires de droits à obliger les garants (généralement l'État mais pas toujours : voir l'encadré 8.4) à rendre des comptes conformément à leurs obligations légales et doit être comprise comme soutenant continuellement cette relation. Les garants doivent donc agir *avant* de prendre toute mesure visant à atténuer les éventuels effets négatifs sur les droits humains ; les garants doivent veiller à ce que la prise de décisions sur les questions affectant les titulaires de droits soit conforme aux principes des droits humains, tels que la transparence et la participation ; et les titulaires de droits doivent avoir la possibilité de voir les violations et les griefs traités et résolus *après* qu'une violation ou une violation s'est produite.

Figure 8.1 : Reddition des comptes en matière des droits humains



Selon le Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) et Centre pour les droits économiques et sociaux (*Center for Economic and Social Rights*, CESR), la reddition des comptes dans une perspective de politique publique exige que ceux qui détiennent des pouvoirs aient des *responsabilités* définies, soient *responsables* des actions concernant ces responsabilités, et doivent faire l'objet de sanctions *exécutoires* ou de mesures correctives en cas de

manquement à ces responsabilités.⁷⁴² Les droits humains renforcent ces trois dimensions.

Les droits humains désignent et délimitent les *responsabilités* de fond au titre du DIDH. Ils identifient les garants et les titulaires de droits, les relations entre eux, y compris le contenu normatif dû aux titulaires de droits et la nature des obligations des garants concernant ce contenu.⁷⁴³

Les principes des droits humains, tels que la transparence, la participation et l'inclusion, informent les mécanismes, les processus et les conditions dans lesquels les décisions affectant les titulaires de droits sont prises de telle sorte que les garants sont *responsables* de ces décisions.

Surtout, le DIDH fournit un cadre qui spécifie les droits (accès à la justice, droit à un procès équitable et à un recours effectif) et les mécanismes (judiciaires et administratifs) qui prévoient des voies de recours pour les victimes de violations pour que leur droit à l'éducation et les droits qui y sont liés soient respectés.



Encadré 8.2 Lectures complémentaires : Reddition des comptes en matière des droits humains

Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) des Nations Unies et Centre pour les droits économiques et sociaux (CESR). 2013. *Qui sera responsable ?- droits de l'homme et programme de développement pour l'après-2015*. New York et Genève (Doc. HR/PUB/13/1) p. 15.

742 Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) des Nations Unies et Centre pour les droits économiques et sociaux (*Center for Economic and Social Rights*, CESR). 2013. *Qui sera responsable ?- droits humains et programme de développement pour l'après-2015*. New York et Genève (Doc. HR/PUB/13/1) p. 15.

743 Ibid., p. ix.



Encadré 8.3 Informations complémentaires : Le lien entre surveillance et reddition des comptes

La surveillance et la reddition des comptes sont étroitement liées et contribuent toutes deux à la réalisation du droit à l'éducation, bien qu'elles soient souvent éludées.

La surveillance, sur laquelle vous pourrez en savoir plus au chapitre 7, concerne le suivi et l'évaluation systématiques des performances des États par rapport à leurs obligations en matière de droits humains.

La reddition des comptes consiste à savoir comment tenir les États responsables lorsqu'il existe des écarts observés entre les performances et les obligations en matière de droits humains.

La surveillance est donc la base de la reddition des comptes.



Encadré 8.4 Informations complémentaires : Quels acteurs sont responsables de la mise en œuvre du droit à l'éducation ?

De nombreux acteurs sont responsables du droit à l'éducation, mais le niveau de reddition des comptes est différent selon l'institution ou l'acteur en question.

En vertu du droit international, les États sont les principaux responsables en matière de droit à l'éducation. En effet, ce sont les États qui s'engagent légalement en faveur du droit à l'éducation et le gouvernement en place qui délivre et administre donc les systèmes éducatifs nationaux. L'État doit être vu comme un ensemble d'institutions et d'acteurs nationaux et fédéraux : Ministres de l'éducation, ministres, représentants gouvernementaux, législateurs, fonctionnaires. Il englobe également les institutions et les acteurs agissant aux niveaux provinciaux, régionaux, municipaux et locaux : gouvernements locaux, conseils pédagogiques, autorités locales de l'éducation, chefs d'établissement et directeurs, enseignants.

Les acteurs non étatiques, tels que les organisations intergouvernementales, les parents, les ONG, le secteur privé et les élèves eux-mêmes, ont tous un rôle à jouer pour faire du droit à l'éducation une réalité. S'ils ont également des devoirs, à l'échelle internationale ils n'ont pas d'obligation légale mais plutôt des *responsabilités* définies et fixées dans la législation nationale, le cadre des droits humains et/ou d'autres instruments.

Cela dit, la mondialisation et la délocalisation des pouvoirs en matière d'éducation au profit de certains acteurs non étatiques, en particulier les puissantes organisations internationales non gouvernementales, les donateurs et les entreprises, ont pour conséquence une diminution importante des prises de décisions concernant l'éducation au sein d'un État par l'État lui-même. Cela peut potentiellement créer des lacunes en matière de reddition des comptes, en particulier lorsque les États n'ont d'autre choix que d'accepter les décisions de puissants acteurs non étatiques.

8.2 Tirer parti de la reddition des comptes en matière de droits humains pour l'ODD 4-Éducation 2030

Bien que l'ODD16 encourage les États à : « Mettre en place des institutions efficaces, responsables et transparentes à tous les niveaux », il n'existe pas de mécanismes redditionnels intégrés et solides dans l'architecture du Programme 2030. Bien qu'il n'y ait aucune obligation formelle, les États devraient établir des mécanismes redditionnels efficaces, participatifs et transparents aux niveaux local et national.

Le manque de reddition des comptes est problématique du point de vue des droits humains car il peut entraîner des impacts négatifs sur les droits humains, par exemple, il peut dissuader les États de prendre des mesures concrètes et permettre aux États de mettre en œuvre des politiques de développement sans contribution et examen des principales parties prenantes.

Néanmoins, lorsque l'État en question s'est légalement engagé en faveur du droit à l'éducation et l'a incorporé dans ses ordres juridiques nationaux et/ou a ratifié les traités pertinents relatifs aux droits humains, les éléments de l'ODD 4-Éducation 2030 peuvent être susceptibles d'être jugés par des mécanismes compétents, offrant la possibilité de responsabilité juridique par le biais de l'application de la loi au niveau national et la possibilité d'engager des mécanismes redditionnels aux niveaux international et régional, atténuant ainsi le manque de tels mécanismes pour l'ODD 4-Éducation 2030.

8.3 Reddition des comptes au niveau national

Le DIDH reconnaît les États comme les principaux garants en matière de droit à l'éducation, ce qui signifie qu'en fin de compte, la protection des droits humains la plus solide et la plus appropriée se situe au niveau national. En tant que tel, en vertu du DIDH, les États doivent mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national. Cela implique de veiller à ce que des mécanismes redditionnels soient mis en place et accessibles à tous. À cet égard, les États sont vivement encouragés à reconnaître le droit à l'éducation, « de manière appropriée dans le cadre de l'ordre juridique national, toute personne ou groupe lésé doit disposer de moyens de réparation, ou de recours, appropriés et les moyens appropriés pour faire en sorte que les pouvoirs publics rendent compte de leurs actes doivent être mis en place ». ⁷⁴⁴ Ici, les « moyens appropriés d'assurer la responsabilité gouvernementale » ne devraient pas être interprétés comme se limitant aux mécanismes judiciaires, bien qu'il existe une présomption selon laquelle les recours judiciaires et/ou autres recours utiles sont des « moyens appropriés » en partie parce que d'autres moyens que les États peuvent employer « risquent d'être

744 Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU (CESCR). 1998. *Observation générale n° 9 : Application du Pacte au niveau national*. (doc. E/C.12/1998/24). (Observation générale n° 9), par. 2.

inopérants s'ils ne sont pas renforcés ou complétés par des recours juridictionnels. ».⁷⁴⁵

Selon Philip Alston : « Les trois branches du gouvernement offrent des mécanismes de responsabilité potentiels pour les revendications des droits économiques et sociaux ». ⁷⁴⁶ Les assemblées législatives mettent souvent en place des comités des droits humains qui peuvent examiner les projets de loi pour garantir le respect des obligations de l'État en matière de droits humains et entendre des témoignages sur les questions relatives aux droits humains dans le cadre de leurs fonctions de contrôle. Les cadres peuvent suivre la mise en œuvre du droit à l'éducation afin d'améliorer l'élaboration des politiques et fournir des mécanismes participatifs à travers lesquels les parties prenantes peuvent s'engager dans les décisions politiques. En outre, les organes quasi judiciaires et administratifs, tels que les institutions nationales des droits humains, offrent d'autres moyens de rechercher l'application du droit à l'éducation.⁷⁴⁷

Cependant, la caractéristique saillante du droit à l'éducation en ce qui concerne la responsabilisation est qu'il peut être légalement appliqué par des mécanismes judiciaires, à condition que l'État en question ait mis en œuvre au niveau national le droit à l'éducation en l'intégrant dans l'ordre juridique interne. Garantir le droit à l'éducation dans la loi signifie qu'il est d'abord en concurrence avec d'autres préoccupations de l'État et ne peut être facilement ignoré, et que, si tout le reste échoue, l'État peut être contraint d'agir en cas de violation du droit à l'éducation par l'État ou abus commis par des acteurs non étatiques.

8.3.a Application judiciaire

Les mécanismes judiciaires, par exemple les cours et tribunaux, jouent un rôle important dans l'application du droit à l'éducation. Une fois que le droit à l'éducation a acquis un effet juridique dans les ordres juridiques nationaux (voir le chapitre 6) d'une manière qui le rend justiciable en tant que droit (voir la section 8.3.a.ii), les tribunaux peuvent statuer sur les questions et les violations concernant le droit à l'éducation. Cela signifie que les mécanismes judiciaires peuvent déterminer si un État (ou un autre garant) a respecté ses obligations en matière de droits humains, les obliger à rendre des comptes en attribuant des responsabilités et en imposant des sanctions pour les violations et les transgressions, et veiller à ce que des mesures correctives soient prises au besoin.⁷⁴⁸ De cette manière, les tribunaux jouent un rôle crucial dans l'application du droit à l'éducation, la garantie de la responsabilité juridique et, par conséquent, la contribution à la réalisation pratique du droit à l'éducation.

L'une des façons dont les tribunaux exigent des États qu'ils rendent des comptes est d'obliger l'État à corriger les actions, ou leur absence, qui ont conduit à la violation, et d'accorder des recours pour remédier aux dommages causés au plaignant, par exemple, par le biais d'injonctions, de mesures préventives, la recommandation de mesures politiques, l'annulation des lois, des sanctions administratives, des compensations et des sanctions pénales. Dans certains cas, ces recours profitent non seulement au demandeur mais également à toutes les personnes affectées ou susceptibles d'être affectées par les actions (ou inactions) qui ont conduit à l'introduction de l'affaire.

Une fonction importante des tribunaux est de donner aux personnes appartenant à des groupes marginalisés, en particulier à ceux qui vivent dans la pauvreté, une « voix » dans les systèmes démocratiques qui pourraient autrement négliger

⁷⁴⁵ CESCR. 1990. *Observation générale n° 3 : La nature des obligations des États parties (art. 2, par. 1 du Pacte)* (doc. E 1991/23) (CESCR Observation générale n° 3), par. 3.

⁷⁴⁶ Alston, P. 2016. *Rapport du Rapporteur spécial sur les droits de l'homme et l'extrême pauvreté*. (Doc. A/HRC/32/31), par. 41.

⁷⁴⁷ Ibid.

⁷⁴⁸ HCDH et CESR, op. cit., p. 10.

leurs intérêts, notamment par le biais de procédures de contrôle judiciaire. Comme le souligne Iain Byrne : « Face à l'inaction de l'exécutif et du législatif et à l'incapacité des pauvres et des marginalisés à exercer des pressions politiques, les tribunaux sont souvent leur dernier espoir ».⁷⁴⁹

Les organes judiciaires et quasi judiciaires jouent également un rôle central dans la clarification du contenu normatif et de la portée du droit à l'éducation; en identifiant progressivement ses éléments justiciables ; ainsi qu'en trouvant des moyens innovants de statuer sur les questions concernant les droits économiques et sociaux. L'application judiciaire du droit à l'éducation dans d'autres juridictions peut aider les tribunaux à comprendre comment les droits économiques et sociaux peuvent être jugés pour mieux obliger les États à rendre des comptes conformément à leurs obligations en vertu du droit international.

Enfin, si les questions relatives au droit à l'éducation peuvent être jugées devant les tribunaux, cela signifie que la société civile peut être plus efficace dans la campagne, le plaidoyer et la mobilisation pour la reddition des comptes et le changement. Les litiges, ou même simplement leur menace, offrent un moyen important de faire connaître les violations des droits humains et d'attirer l'attention des médias, ce qui peut conduire à la reddition des comptes et au changement à l'avenir.

8.3.a.i Accès à la justice

L'accès à la justice est important car il :

- offre la possibilité de demander des comptes aux contrevenants
- offre une alternative pour assurer le changement d'une manière qui respecte les droits des personnes
- dissuade les autres de violer les droits humains fondamentaux
- encourage le respect des droits humains
- décourage l'impunité
- peut être un moyen de mettre en évidence des problèmes structurels ou systémiques comme démontré dans une situation particulière

En fin de compte, l'accès à la justice signifie que les tribunaux peuvent veiller à ce que l'État soit tenu responsable de ses actes, conformément à ses obligations internationales, régionales et nationales en matière de droits humains.

L'accès à la justice repose sur une variété de droits reconnus par le droit international, qui ont des implications sur la manière dont le droit à l'éducation doit être mis en œuvre.

L'article 8 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH, 1948)⁷⁵⁰ stipule que : « Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions *nationales* compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la *constitution ou par la loi* ».

749 Byrne, I., op.cit., p. 297.

750 Déclaration universelle des droits de l'homme (adoptée le 10 décembre 1948) Résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies (Rés. AGNU) 217 A (III) (DUDH).

L'article 2 (3) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR, 1966)⁷⁵¹ sur l'administration de la justice garantit le droit à un procès équitable qui comprend le droit à un recours effectif.

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (*Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, CESCR) a déclaré :

(a) *un État partie qui cherche à se justifier du fait qu'il n'offre aucun recours interne contre les violations des droits économiques, sociaux et culturels doit montrer soit que de tels recours ne constituent pas des "moyens appropriés" [...] ou qu'ils sont, compte tenu des autres moyens utilisés, superflus. Cela n'est pas facile à montrer et le Comité estime que, dans biens des cas, les "autres moyens" utilisés risquent d'être inopérants s'ils ne sont pas renforcés ou complétés par des recours juridictionnels.*⁷⁵²

Dans la pratique, les dispositions ci-dessus signifient que les États sont tenus de mettre en œuvre au niveau national le droit à l'éducation d'une manière qui crée des droits *justiciables*.

8.3.a.ii Un droit justiciable à l'éducation

La justiciabilité fait référence à la possibilité de régler une question dans des instances judiciaires ou quasi judiciaires. Un droit à l'éducation justiciable signifie que lorsque ce droit est violé, le titulaire du droit peut porter sa demande devant un organisme indépendant et impartial et, si la demande est accueillie, se voir accorder un recours, qui peut ensuite être exécuté.⁷⁵³

Selon les recherches de RTE, basées sur les données de l'Initiative de Toronto sur les droits économiques et sociaux (*Toronto Initiative on Economic and Social Right*, TIESR), un ensemble de données sur le statut constitutionnel des droits économiques et sociaux, et le Comparative Constitutions Project,⁷⁵⁴ en 2014, 160 États mentionnent le droit à l'éducation⁷⁵⁵ explicitement dans leur constitution (82 % des 196 États interrogés). Parmi ceux-ci, 107 États prévoient un droit formellement justiciable à l'éducation et 53 États garantissent constitutionnellement le droit à l'éducation en tant que principe directeur de la politique de l'État.

751 Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171 (*International Covenant on Civil and Political Rights*, ICCPR).

752 Observation générale du CESCR n° 9, par. 3.

753 Commission internationale de juristes (CIJ). 2008. Les tribunaux et l'application légale des droits économiques, sociaux et culturels. Étude comparative d'expériences en matière de justiciabilité. *Série droits humains et État de droit*, n°2, p. 1.

754 Comparative Constitutions Project <http://comparativeconstitutionsproject.org/> (Consulté le 4 octobre 2018.)

755 Selon le manuel de codage, cela inclut une référence explicite au droit à l'éducation et/ou la mention que l'État fournira une éducation (parfois gratuite et/ou obligatoire), par. 29.

Tableau 8.1 : Statut constitutionnel des États en matière de droit à l'éducation, caractérisé par la justiciabilité

Droit justiciable à l'éducation		Principe directeur/droit ambitieux à l'éducation	Aucun droit à l'éducation
Albanie	Kirghizistan	Afghanistan	Antigua-et-Barbuda
Andorre	Lettonie	Algérie	Australie
Argentine	Libye	Angola	Bahamas
Arménie	Lituanie	Bahreïn	Barbade
Autriche	Madagascar	Bangladesh	Botswana
Azerbaïdjan	Malawi	Belize	Brunei Darussalam
Biélorussie	Maldives	Bhoutan	Îles Cook
Belgique	Îles Marshall	Bosnie-Herzégovine	Côte d'Ivoire
Bénin	Mexique	Bulgarie	Djibouti
Bolivie	Monaco	Burkina Faso	Dominique
Bésil	Mongolie	Cameroun	France
Burundi	Monténégro	Chili	Allemagne
Cabo Verde	Mozambique	Chine	Grenade
Cambodge	Myanmar	Cuba	Israël
Canada	Namibie	République tchèque	Kiribati
République centrafricaine	Népal	République populaire démocratique de Corée	Liban
Tchad	Nicaragua	Danemark	Liechtenstein
Colombie	Niger	Éthiopie	Malaisie
Comores	Pakistan	Guyana	Mauritanie
Congo	Panama	Islande	Maurice
Costa Rica	Paraguay	Iraq	Nauru
Croatie	Pérou	Koweït	Nouvelle-Zélande
Chypre	Pologne	République Démocratique populaire lao	Nioué
République démocratique du Congo	Portugal	Lesotho	Papouasie-Nouvelle Guinée
République dominicaine	République de Moldova	Libéria	Saint-Kitts-et-Nevis
Équateur	Roumanie	Luxembourg	Sainte-Lucie
Égypte	Fédération de Russie	Mali	Saint-Vincent-et-les Grenadines
El Salvador	Rwanda	Malte	Samoa
Guinée équatoriale	Saint-Marin	Micronésie (États fédérés de)	Singapour
Érythrée	Sao Tomé-et-Principe	Maroc	Îles Salomon
Estonie	Serbie	Pays-Bas	Tonga
Fidji	Seychelles	Nigéria	Trinité-et-Tobago
Finlande	Slovénie	Norvège	Tunisie
Gabon	Afrique du Sud	Oman	Tuvalu
Gambie	Soudan du Sud	Palaos	États-Unis d'Amérique
Géorgie	Espagne	Philippines	Vanuatu
Ghana	État de Palestine	Qatar	
Grèce	Soudan	République de Corée	
Guatemala	Suède	Arabie saoudite	
Guinée	Suisse	Sénégal	
Guinée-Bissau	République arabe syrienne	Sierra Leone	
Haïti	Tadjikistan	Slovaquie	
Honduras	Thaïlande	Somalie	
Hongrie	Ancienne République yougoslave de	Sri Lanka	
Inde	Macédoine	Suriname	
Indonésie	Timor-Leste	Swaziland	
Iran (République islamique d')	Turquie	Togo	
Irlande	Turkménistan	Émirats arabes unis	
Italie	Ouganda	Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord	
Jamaïque	Ukraine	République-Unie de Tanzanie	
Japon	Uruguay	Vietnam	
Jordanie	Ouzbékistan	Zambie	
Kazakhstan	Venezuela (République bolivarienne du)	Zimbabwe	
Kenya	Yémen		
Total : 107 (55 pour cent)		Total : 53 (27 pour cent)	Total : 36 (18 pour cent)

Source : RTE, 2017. *Accountability from a human rights perspective: the incorporation and enforcement of the right to education in the domestic legal order*, étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8, *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*, pp. 32-34.

Le tableau ci-dessus est un point de départ utile pour identifier le statut constitutionnel formel concernant la justiciabilité du droit à l'éducation. Cependant, dans la pratique, la justiciabilité nécessite l'absence de certains obstacles (voir section 8.3.a.iii) et de conditions habilitantes extra-constitutionnelles (voir section 8.3.a.iv). Cela signifie que bien que le droit à l'éducation puisse être formellement justiciable selon la constitution, il peut ne pas être justiciable dans la pratique.

En outre, le tableau ci-dessus ne codifie pas les cas où le droit à l'éducation peut être justiciable par d'autres moyens que la protection constitutionnelle, par exemple, par le biais de la législation primaire⁷⁵⁶ ou d'une décision de justice.⁷⁵⁷

Il convient également de noter que diverses parties du droit à l'éducation peuvent être justiciables dans d'autres domaines du droit. Bien que cette voie ne renforce pas nécessairement les obligations d'un État en matière de droits humains *en soi*, elle peut néanmoins fournir une réparation efficace à ceux dont les droits ont été violés.

Si l'État que vous examinez entre dans l'une ou l'autre des deux dernières colonnes, il peut y avoir d'autres mécanismes qui peuvent fournir un recours efficace si le droit à l'éducation n'est pas formellement justiciable. Afin de déterminer si le droit à l'éducation ou certains aspects du droit à l'éducation sont directement ou indirectement justiciables, les facteurs suivants sont pertinents:

756 Par exemple, le Royaume-Uni, ayant une constitution non codifiée, donne effet au droit à l'éducation à travers la loi sur les droits de l'homme (1998) qui met en œuvre la Convention européenne des droits de l'homme. Pour plus d'informations sur l'intégration du droit à l'éducation dans la législation, voir la section 6.3.b du chapitre 6.

757 Par exemple, en France, la constitution de 1958 ne garantit pas explicitement le droit à l'éducation, mais précise néanmoins dans son préambule : « Le peuple français proclame solennellement son attachement aux droits de l'homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789, confirmée et complétée par le préambule de la Constitution de 1946. » L'article 13 du préambule de 1946 prévoit un droit à l'éducation et a été reconnu par la Cour constitutionnelle française comme ayant une valeur constitutionnelle dans sa décision n° 11-44 DC du 16 juillet 1971. Par conséquent, bien que la Constitution française ne prévoit pas expressément un droit à l'éducation justiciable, le droit à l'éducation est justiciable dans la pratique.

Tableau 8.2 : Identification d'un droit à l'éducation justiciable / éléments justiciables du droit à l'éducation

Application nationale des droits humains

Le droit à l'éducation prend effet dans l'ordre juridique national [voir chapitre 6]

Garanties constitutionnelles et législatives nationales

- la disposition constitutionnelle prévoit un recours effectif pour tous les droits humains inscrits dans la constitution, explicitement ou implicitement, ou pour certains droits, y compris le droit à l'éducation. Par exemple, la plupart des pays d'Amérique latine (et l'Espagne) ont une disposition constitutionnelle sur l'*amparo*, un mécanisme qui permet aux citoyens de saisir les tribunaux pour obtenir réparation d'une violation d'un droit protégé par la constitution. Dans d'autres juridictions, une disposition sur l'application des droits codifiés (par exemple l'Afrique du Sud, le Canada) ou une disposition sur la juridiction judiciaire des questions concernant la constitution (par exemple l'Indonésie) peut spécifier que le droit à l'éducation est justiciable.
- la législation donne accès à un recours judiciaire en cas de violation des droits humains
- la législation garantit l'accès au contrôle juridictionnel pour les décisions administratives relatives à l'éducation

Dispositions en matière d'égalité et de non-discrimination

Certains aspects du droit à l'éducation peuvent être justiciables en vertu d'autres dispositions relatives aux droits humains, par exemple les dispositions sur la non-discrimination et l'égalité. L'affaire aux États-Unis *Brown contre le Bureau de l'éducation*⁷⁵⁸ est un exemple de l'application d'une disposition relative à l'égalité au droit à l'éducation.

Dans de nombreux cas liés à l'éducation, de multiples droits humains sont engagés, et pas seulement le droit à l'éducation, il peut donc être utile de présenter des arguments sur tous les droits humains qui sont pertinents pour une situation, ce qui met également en évidence et souligne l'interdépendance et l'indivisibilité de tous les droits humains.

Droits civils et politiques

Même lorsque le cadre constitutionnel et législatif ne prévoit pas de recours en cas de violation du droit à l'éducation, les tribunaux proactifs peuvent rendre le droit justiciable grâce à des interprétations innovantes des droits civils et politiques qui sont garantis. Par exemple, dans *Mohini Jain c Karnataka*⁷⁵⁹ qui concernait l'imposition de « frais de capitation » par les établissements d'enseignement privés, la Cour suprême de l'Inde a estimé que bien que

758 *Brown v Board of Education of Topeka* 347 U.S. 483 (1954).

759 *Miss Mohini Jain v State of Karnataka and Others* 1992 AIR 1858.

le droit à l'éducation ne soit pas explicitement garanti par la Constitution, il est essentiel à la réalisation du droit fondamental à la vie et à la dignité humaine garantis par la Constitution

Systèmes fédéraux : Garanties constitutionnelles et législatives de l'État

Dans les systèmes fédéraux où le cadre constitutionnel et législatif national ne garantit pas le droit à l'éducation ou ne prévoit pas de recours effectif, il peut plutôt être garanti par les cadres constitutionnels ou législatifs des États, comme aux États-Unis (voir, par exemple, *Edgewood Independent School District c Kirby*⁷⁶⁰ et *Campagne pour l'égalité fiscale et al. c l'État de New York et al.*)⁷⁶¹

Autres lois

D'autres domaines du droit peuvent offrir un recours efficace lorsque la question principale en question recoupe le droit à l'éducation :

- le droit pénal s'applique à des questions telles que les châtements corporels (par exemple dans l'affaire au Bangladesh *Blast c. Secrétaire du ministère de l'Éducation et autres*)⁷⁶² le mariage des enfants et l'absentéisme
- le droit de la responsabilité délictuelle (par exemple *Gower c London Borough of Bromley*)⁷⁶³
- droit du travail (voir l'affaire du Canada de la *Fédération des enseignants de Colombie britannique c Colombie britannique*)⁷⁶⁴

Source : RTE. 2017. *Accountability from a human rights perspective: The incorporation and enforcement of the right to education in the domestic legal order*, étude commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8, *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*, pp. 34-35.

8.3.a.iii Obstacles au droit justiciable à l'éducation

Dans certaines juridictions, les obstacles à la réalisation de la justiciabilité du droit à l'éducation persistent, même dans les États qui garantissent un droit formellement justiciable à l'éducation. Ces obstacles doivent être supprimés afin de permettre les conditions requises pour la justiciabilité et l'application du droit à l'éducation.

L'existence de structures juridiques qui rendent le droit à l'éducation susceptible d'être jugé est probablement le reflet d'un véritable engagement en faveur du droit à l'éducation, des droits humains en général, du respect de l'État de droit et de la volonté politique nécessaire pour conduire les modifications du système juridique et les conditions plus larges qui pourraient être nécessaires pour garantir sa justiciabilité.

Les obstacles communs à la justiciabilité du droit à l'éducation comprennent le manque ou l'absence de :

- respect de l'État de droit. Un élément clé de l'état de droit est l'égalité devant la loi, c'est-à-dire la non-discrimination dans l'accès et l'administration de la justice, ainsi que la justice ouverte, soulignée par le principe de transparence
- pouvoir judiciaire indépendant pour faire respecter l'état de droit
- juges impartiaux. Les facteurs pertinents comprennent: le processus de nomination à la magistrature, les qualifications et l'expérience requises pour devenir juge et la durée des mandats
- un droit constitutionnel à ce qu'une affaire concernant les droits humains soit entendue
- jouissance des droits civils et politiques, tels que le droit à un procès équitable
- juges compétents pour statuer sur les affaires de droit à l'éducation
- d'une culture judiciaire apte à examiner le type de questions soulevées par les droits économiques et sociaux, par exemple, avoir une compréhension des obligations juridiques liées à la réalisation progressive⁷⁶⁵

760 *Edgewood Independent School District c Kirby* 777 S.W. 2d 391 (Tex. 1989).

761 *Campagne pour l'égalité fiscale et al. c l'État de New York et al.* 719 N.Y.S.2d 475.

762 *Bangladesh demande introductive N° 5684 de 2010.*

763 *Gower c London Borough of Bromley* [1999] EWCA Civ 212.

764 *Fédération des enseignants de Colombie britannique c Colombie britannique* 2016 SCC 49.

765 Par exemple, les efforts de la Cour constitutionnelle sud-africaine pour définir des normes de caractère raisonnable pour les droits économiques et sociaux.

- d'avocats formés en matière de droits humains et compétents pour porter plainte sur le droit à l'éducation
- de disposition relative à l'aide juridique

Les obstacles procéduraux qui peuvent entraver la justiciabilité du droit à l'éducation comprennent :

- les critères d'admissibilité
- les règles de procédure peuvent empêcher les enfants,⁷⁶⁶ les tiers et les demandes anonymes, ainsi qu'interdire les recours collectifs ou les litiges d'intérêt public qui limitent les moyens disponibles de traiter les violations collectives ou de groupe, et le potentiel de recours pour résoudre les problèmes systémiques
- le droit relatif aux droits humains peut ne pas permettre d'engager directement des poursuites contre des acteurs non étatiques qui assument de plus en plus le rôle de fournisseur d'éducation - alors qu'un argument peut encore être avancé concernant l'obligation de l'État de veiller à ce que les droits humains ne soient pas bafoués par des non-acteurs étatiques, il ne s'agit pas d'une réclamation directe contre l'entreprise ou une autre entité agissant en tant que fournisseur d'éducation.
- des normes de preuve élevées pour démontrer les violations

Cependant, même lorsque le droit à l'éducation est justiciable, il reste des obstacles à l'accès à la justice. Dans un rapport sur la justiciabilité du droit à l'éducation, Kishore Singh, ancien rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, souligne les défis auxquels sont confrontés ceux (en particulier les membres des groupes marginalisés) qui souhaitent porter des allégations de violations devant les tribunaux.⁷⁶⁷ notamment :

- le manque de sensibilisation, en particulier des personnes appartenant à des groupes marginalisés, à leurs droits humains et aux mécanismes d'application existants auxquels il est possible d'accéder en cas de violation. Cela peut être dû à un manque d'éducation aux droits humains ou à une méconnaissance des processus juridiques, ou à des obstacles socio-économiques tels qu'un faible niveau général d'éducation. Ici, il est important de noter la valeur instrumentale de l'éducation pour habiliter les titulaires de droits à considérer les violations de leurs droits comme passibles de poursuites plutôt que comme quelque chose sur lequel ils n'ont aucun contrôle.
- les violations ont tendance à toucher de manière disproportionnée les enfants, étant donné qu'ils sont davantage susceptibles d'être scolarisés. Les enfants peuvent être moins conscients de leurs droits humains ou ne pas vouloir signaler les violations
- les barrières culturelles, y compris les faibles compétences linguistiques, peuvent dissuader les minorités linguistiques d'accéder à la justice, malgré le droit à un procès équitable exigeant que ceux qui ne parlent pas la langue aient droit à l'assistance gratuite d'un interprète⁷⁶⁸
- le droit des femmes de se représenter
- le coût financier élevé des recours légaux, en particulier en l'absence de disposition relative à l'aide judiciaire
- la difficulté à trouver des conseils juridiques et une représentation adéquate
- la peur des représailles
- la formalité des procédures judiciaires qui peuvent dissuader les gens de porter plainte

⁷⁶⁶ Pour plus d'informations, voir CRIN. 2016. *Rights, Remedies & Representation: Global Report on Access to Justice for Children*, pp. 17-18.

⁷⁶⁷ Singh, K. 2013. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : La justiciabilité du droit à l'éducation* *Justiciability of the Right to Education* (Doc. A/HRC/23/35), par. 74-80.

⁷⁶⁸ Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976) 999 RTNU 171 (ICCPR), article 14 (3) (f).



Encadré 8.5 Lectures complémentaires : Justiciabilité

UNESCO/CESCR. 2006. *Rapport de la quatrième Réunion du Groupe conjoint d'experts UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR) sur le suivi du droit à l'éducation* (Doc. ED/CONF./2003/610/WD1/E)

Singh, K. 2013. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : La justiciabilité du droit à l'éducation* (Doc. A/HRC/23/35), par. 74-80.

8.3.a.iv Permettre des conditions propices à l'application légale du droit à l'éducation

L'absence des obstacles formels, procéduraux et informels énumérés dans la section ci-dessus est une condition préalable à la justiciabilité du droit à l'éducation. Dans de tels cas, le droit à l'éducation est formellement justiciable, ce qui peut générer des affaires *ad hoc*. Toutefois, pour une application légale effective du droit à l'éducation, c'est-à-dire lorsque le système judiciaire est accessible et considéré comme une voie de recours viable,⁷⁶⁹ des conditions habilitantes supplémentaires *nécessaires* et *bénéfiques* sont identifiées sur la base d'une analyse des cas cités dans la section 8.3.av et la littérature pertinente :

1. **Le droit à l'éducation est pleinement intégré - couvrant les revendications liées à chacune des composantes essentielles de la disponibilité, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité - dans l'ordre juridique national, protégé et garanti par la constitution et les lois nationales.**⁷⁷⁰ C'est le cas, par exemple, en Afrique du Sud et en Colombie où le droit à l'éducation est garanti par la constitution. Aux

États-Unis, certains aspects du droit à l'éducation sont protégés au niveau de l'État (à savoir l'éducation publique, l'équité et l'adéquation) tandis que d'autres (une protection égale, par exemple) au niveau fédéral.

2. **L'existence d'un système judiciaire accessible, indépendant et efficace**, qui comprend l'accès à des mécanismes quasi judiciaires tels que les institutions nationales des droits humains ou d'autres médiateurs administratifs.
3. **Juges progressistes et proactifs.** Les juges qui comprennent les droits économiques et sociaux dans la pratique et reconnaissent que les droits économiques et sociaux sont des droits humains au même titre que les droits civils et politiques, en particulier dans les pays moins développés, sont susceptibles de refléter cela dans leurs raisonnements, conduisant à des interprétations innovantes qui avancent généralement la réalisation du droit à l'éducation. En Afrique du Sud et en Colombie par exemple, la composition des tribunaux a joué un rôle clé dans l'application du droit à l'éducation. Siri Gloppen note qu'en Afrique du Sud la composition et la nature de la Cour constitutionnelle étaient remarquables et comprenaient des juges profondément attachés aux droits sociaux.⁷⁷¹ Au Brésil, Rupert Skilbeck signale que la réalisation du droit à l'éducation pose de nombreux problèmes, en particulier dans les zones rurales. Des litiges ont été utilisés pour faire face à l'incapacité des autorités à fournir suffisamment de places dans les écoles, et les juges ont été proactifs pour garantir la mise en œuvre de leurs décisions.⁷⁷²

⁷⁶⁹ Un nombre très élevé de cas peut également être le signe de graves problèmes dans le système éducatif lui-même. Cependant, le fait que les litiges soient utilisés pour faire respecter le droit à l'éducation montre qu'il est considéré comme une voie de recours viable.

⁷⁷⁰ Singh, K. op. cit., par. 82 ; HCDH et CESR, op. cit., p. 16.

⁷⁷¹ Gloppen, S. 2009. Legal Enforcement of Social Rights: Enabling Conditions and Impact Assessment. *Erasmus Law Review*, Vol. 2, No. 4, p. 477.

⁷⁷² Skilbeck, R. 18 novembre 2015. *Litigating the Right to Education*. Oxford Human Rights Hub.

4. **Organisations de la société civile actives fournissant un solide soutien juridique et autre.**⁷⁷³ C'est particulièrement le cas en Afrique du Sud et en Colombie. L'ancien rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, a souligné « le rôle important de la société civile dans la diffusion d'informations sur le droit à l'éducation auprès des parents, des enseignants et des administrateurs scolaires, ainsi que dans l'identification et la publication des violations du droit à l'éducation. »⁷⁷⁴ Les organisations de la société civile possédant une expertise juridique peuvent également contribuer à faire respecter le droit à l'éducation en soumettant des interventions de tiers et en portant elles-mêmes les affaires. La société civile joue également un rôle clé pour garantir l'exécution des décisions de justice.
5. **Le contentieux du droit à l'éducation est complété par d'autres stratégies.**⁷⁷⁵ Comme souligné par le CESR et le HCDH : « Les litiges sont plus efficaces lorsque les actions en justice sont associées à une mobilisation sociale et politique sur la même question. Dans certains cas, la possibilité d'une application judiciaire a un effet dissuasif et a donné un effet de levier aux mouvements sociaux.⁷⁷⁶ C'est le cas en Afrique du Sud,⁷⁷⁷ aux États-Unis⁷⁷⁸ et en Colombie par exemple. Des stratégies de plaidoyer plus larges peuvent impliquer un mélange, en fonction de

la situation, de sensibilisation et de mobilisation du public, de sensibilisation des médias, de négociation politique, de campagne et d'autres tactiques.

6. **Les titulaires de droits connaissent leurs droits et ont la capacité de les revendiquer.**

Katarina Tomasevski, la première Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation observe que : « Il existe une proportion inverse entre la disponibilité de l'éducation et l'accès à un recours en cas de déni ou de violation, à savoir que les litiges ont tendance à être limités aux régions du monde où l'éducation est à la fois disponible et accessible ».⁷⁷⁹ Cela semble encore être le cas aujourd'hui, par exemple, l'UNESCO et le CESCR ont également noté que les processus juridiques et politiques permettant aux titulaires de droits de rechercher une application effective ne sont « possibles que si ces bénéficiaires connaissent les processus juridiques et les voies et moyens de rechercher des voies de recours en cas de violation du droit à l'éducation », ajoutant qu'à cette fin, ils doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement de base minimum qui leur donne les moyens de le faire.⁷⁸⁰

773 Byrne, I., op. cit., p. 282.

774 Singh, K. op. cit., par. 82.

775 Voir, par exemple, Abramovich, V. 2005. *Fostering Dialogue: The Role of the Judiciary and Litigation*. Squires, J. et al (eds), *The Road To A Remedy Current Issues in the Litigation of Economic, Social and Cultural Rights*. Université de Nouvelle-Galles du Sud et Centre australien des droits de l'homme, pp. 167-176.

776 HCDH et CESR, op. cit., p. 10.

777 Voir, par exemple, RTE/SECTION27. 2014. *La crise des manuels scolaires du Limpopo en Afrique du Sud - Comment SECTION27 a utilisé des stratégies fondées sur les droits responsabiliser le gouvernement*.

778 Voir, par exemple, Rebell, M. 11 décembre 2015. *Litiger le droit à l'éducation aux États-Unis*.

779 Tomasevski, K. 2011. *Rapport annuel présenté par la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, conformément à la résolution 2000/9 de la commission des droits de l'homme* (Doc. E/CN.4/2001/52), par. 65.

780 UNESCO. 2006. *Rapport de la quatrième Réunion du Groupe conjoint d'experts UNESCO (CR)/ECOSOC (CESCR) sur le suivi du droit à l'éducation, Annexe, 175 EX/28*, par. 19.

Figure 8.2 : Les conditions favorables à l'application légale du droit à l'éducation



En outre, il existe un certain nombre de conditions favorables qui rendent l'application légale du droit à l'éducation encore plus efficace. Ces conditions, en plus des conditions ci-dessus, représentent les conditions idéales dans lesquelles le droit à l'éducation est effectivement appliqué. Elles peuvent également atténuer certains obstacles et faiblesses du système judiciaire.

1. **Procédures informelles innovantes et ordonnances judiciaires.** Iain Byrne souligne la nécessité d'autonomiser légalement les personnes vivant dans la pauvreté et souligne à titre d'exemple la reconnaissance, par la Cour constitutionnelle de Colombie, de la validité des décisions de justice communautaire des peuples autochtones. Les décisions de justice innovantes peuvent, par exemple, inclure la participation des organisations de la société civile à l'exécution des décisions.⁷⁸¹ Au Brésil, dans

une affaire récente sur le manque de services de garde d'enfants et d'écoles élémentaires, la Cour d'appel de Sao Paulo a ordonné à la municipalité elle-même d'élaborer un plan pour la création de 150 000 places supplémentaires et a décidé que la section de la Cour sur les droits de l'enfant serait responsable du suivi de la mise en œuvre du plan, avec les organisations de la société civile, le parquet, le ministère public, entre autres, « en ce qui concerne l'ouverture de nouveaux postes vacants, ou en ce qui concerne la fourniture d'une éducation de qualité ».⁷⁸² Dans *Linkside II*, la Haute Cour du Cap oriental a ordonné, comme le lui avait demandé le Legal Resources Centre, qu'un « administrateur des demandes d'indemnisation » soit nommé pour surveiller le versement des paiements aux écoles requérantes pour non-obtention

782. Voir Vilhena Viera, O. Août 2014. *Expérimentation judiciaire et politique publique : une nouvelle approche du droit à l'éducation au Brésil.*

781. Byrne, I., op. cit., p. 293.

de la nomination et du financement en temps voulu des enseignants dans toutes les écoles publiques.⁷⁸³

2. **Les changements progressifs au sein de la société, dans le cadre de stratégies de plaidoyer plus larges, facilitent également la prise de décision progressive des juges,** par exemple dans l'affaire LGBTQI en Colombie, où la Cour constitutionnelle a jugé que l'école avait l'obligation de traiter l'élève en fonction de son identité de genre.⁷⁸⁴ Pour Siri Gloppen, une « grâce à la campagne de mobilisation sociale efficace, l'affaire a été essentiellement "gagnée dans la rue" avant d'être portée devant la Cour constitutionnelle ».⁷⁸⁵
3. L'utilisation du droit international et régional international des droits humains et des instruments non contraignants, tels que les observations générales, ainsi que la citation de cas de juridictions étrangères pour éclairer les décisions peuvent conduire à des résultats plus favorables du point de vue des droits humains. En outre, les juridictions qui autorisent les organisations de la société civile à porter plainte et à intervenir dans les affaires peuvent potentiellement s'avérer bénéfiques, car la société civile, en particulier les organisations de défense des droits humains, sont aptes à mettre en évidence la jurisprudence comparative et le droit international. Par exemple, le Legal Resources Centre (LRC) a été autorisé par la Cour européenne des droits de l'homme
4. à intervenir dans une affaire sur le transport scolaire en Hongrie⁷⁸⁶—une question qu'ils ont eux-mêmes plaidée en Afrique du Sud.⁷⁸⁷

8.3.a.v L'impact des décisions de justice sur la réalisation du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation a été jugé dans de nombreuses juridictions à travers le monde.⁷⁸⁸ Ayant entrepris une rapide enquête mondiale, des décisions sur certains aspects du droit à l'éducation ont été prises dans au moins 80 pays.

Les interprétations faites par les tribunaux sur les différents aspects du droit à l'éducation contribuent à une meilleure compréhension de son contenu normatif et des obligations des États associés, adaptées au contexte national et à la lumière des valeurs sociétales changeantes, en particulier là où les juges adoptent une « approche instrumentale » par opposition à une approche stricte « textualiste » de l'interprétation.⁷⁸⁹ Par exemple, dans une affaire récente, la Cour constitutionnelle de Colombie a adopté une décision progressiste concernant la liberté d'expression d'un élève transgenre au sein de son école. La Cour a estimé que l'école était obligée de traiter l'élève en fonction de son identité de genre. Sa décision inclut également une mesure plus générale visant à promouvoir l'inclusion, l'égalité et le libre épanouissement de la personne à l'école.⁷⁹⁰

Les tribunaux jouent souvent un rôle important dans la réalisation du droit à l'éducation en offrant aux citoyens la possibilité de demander des comptes à leur gouvernement en accordant des recours exécutoires. Les décisions de justice peuvent avoir un impact sur les circonstances spécifiques de ceux qui portent plainte et/ou conduire à des changements structurels et politiques. Le LRC en Afrique du Sud déclare qu'ils « intentent toujours un action en justice dans le but de faire changer le système », cherchant « à tirer parti des victoires

783 *Linkside and Others v Minister of Basic Education and Others* (3844/2013) [2015] ZACGHC 36 (26 janvier 2015).

784 *Sentencia T-363/16*.

785 Gloppen, S., op. cit., p. 471.

786 Voir LRC. 2016. *European Court of Human Rights to Consider Right to Education*.

787 *Tripartite Steering Committee and Another v Minister of Basic Education and Others* (1830/2015) [2015] ZACGHC 67 ; 2015 (5) SA 107 (ECG) ; [2015] 3 All SA 718 (ECG) (25 juin 2015).

788 Voir par exemple Coomans, F. 2009. *Justiciability of the Right to education*. *Erasmus Law Review*, Vol. 2, n° 4, pp. 427-443.; Singh, K, op. cit.

789 Voir, par exemple, la page du Centre islandais des droits humains *Interpretation of Human Rights Treaties* www.humanrights.is/en/human-rights-education-project/human-rights-concepts-ideas-and-fora/part-i-the-concept-of-human-rights/interpretation-of-human-rights-treaties (Consultée le 14 janvier 2017.)

790 *Sentencia T-363/16*.

individuelles qui deviennent alors des avancées pour toutes les écoles et tous les élèves confrontés à des problèmes similaires ». Leurs affaires « se déroulent souvent par étapes, la première étape garantissant un soulagement immédiat aux écoles clientes et les étapes suivantes élargissant cette avancée à toutes les écoles de la province et s'attaquant aux blocages systémiques ». ⁷⁹¹

Les recours en cas de violation du droit à l'éducation peuvent prendre différentes formes (voir section 8.3.a). Par exemple, dans une récente affaire argentine portée devant le tribunal administratif de Buenos Aires par un étudiant trisomique parce que l'école qu'il fréquentait depuis trois ans a refusé de lui décerner son diplôme, la Cour a ordonné que l'école et le ministère de l'Éducation délivrent et légalisent son diplôme. ⁷⁹² Dans une autre affaire, la Cour d'appel de Buenos Aires a contraint le gouvernement à construire une école, car les autorités locales n'avaient pas appliqué pendant plusieurs années une loi ordonnant la construction de l'école. ⁷⁹³ Dans une affaire en Inde après qu'un incendie a tué 93 enfants dans une école privée, la Cour suprême a ordonné aux gouvernements des États de déposer des affidavits sur le respect par les écoles des normes de sécurité de base afin de s'assurer que leurs bâtiments étaient sûrs et sécurisés afin d'empêcher un autre tragédie. ⁷⁹⁴ Parfois, les tribunaux imposent des sanctions financières pour contraindre à l'exécution des décisions de justice. Par exemple, la Cour suprême de Washington a ordonné à l'Assemblée législative de l'État de Washington de payer une amende quotidienne de 100 000 \$, à réserver au financement de l'éducation, pour non-respect de l'ordonnance

du tribunal d'adopter et de mettre pleinement en œuvre un programme d'éducation de base pour chaque année scolaire jusqu'à 2018. ⁷⁹⁵

Les décisions de justice reconnaissant une violation du droit à l'éducation sont importantes, ⁷⁹⁶ qu'elles concernent des cas individuels (par exemple, dans le cas de filles enceintes exclues de leurs écoles) ou la société en général (par exemple, l'affaire *Brown* aux États-Unis). ⁷⁹⁷ Cependant, les décisions de justice ont un impact plus fort lorsqu'elles entraînent des changements structurels et politiques qui créent la condition pour la pleine jouissance du droit à l'éducation. ⁷⁹⁸ Comme l'a souligné Siri Gloppen : « L'application entraînant un changement de politique—si elle est mise en œuvre—peut facilement l'emporter sur l'impact de milliers de cas individuels ». ⁷⁹⁹ Par exemple, on estime que 350 000 filles supplémentaires vont maintenant à l'école en Inde grâce au programme de repas scolaires du midi mis en œuvre à la suite d'un litige en matière de droit à l'alimentation porté devant la Cour suprême indienne. ⁸⁰⁰

Les décisions des tribunaux peuvent entraîner des changements constitutionnels, législatifs et politiques. En Inde, par exemple, dans une décision historique, la Cour suprême a statué que le droit à l'éducation (même s'il n'était pas expressément prévu dans la Constitution indienne en tant que tel) faisait partie intégrante du droit à la vie ⁸⁰¹ et était donc indirectement justiciable. Conformément à cette décision et à d'autres décisions de la Cour

⁷⁹⁵ *McCleary c l'État* 269 P.3d 227 (Wash. 2012).

⁷⁹⁶ Rupert Skilbeck souligne : « Le pouvoir des tribunaux de déclarer que quelque chose ne va pas ne doit pas être sous-estimé. Les procédures judiciaires obligent les gouvernements à résoudre des problèmes politiques qui ont été ignorés, qui sont impopulaires ou que personne ne défend, obligeant les autorités à répondre officiellement et publiquement à la réclamation et à rendre des comptes ». Voir Skilbeck, R. 2015. *Litigating the Right to Education*. Oxford Human Rights Hub.

⁷⁹⁷ Dans l'affaire *Brown*, la Cour suprême des États-Unis a décidé que l'existence d'écoles séparées selon des critères raciaux équivalait à une violation de la clause d'égalité de protection et a ordonné que le système scolaire soit révisé conformément à la décision.

⁷⁹⁸ HCDH et CESR, op. cit., p. 16.

⁷⁹⁹ Gloppen, S., op. cit., p. 475.

⁸⁰⁰ HCDH et CESR, op. cit.

⁸⁰¹ *Unni Krishnan, J.P. v State of A.P.* 1993 I. SCC 645.

⁷⁹¹ LRC. 2015. *Fighting to Learn: A Legal Resource for Realising the Right to Education*, p. 87.

⁷⁹² Voir César Alan Rodriguez.

⁷⁹³ Voir *Aseoria Tutelar Justicia Contencioso Administrativo y Tributario de la C.A.B.A. c. s/Amparo*, dont parle Christian Courtis dans Courtis, C. 2006. *Socio-Economic Rights before the Courts in Argentina*. Coomans, F. (ed), *Justiciability of Economic and Social Rights – Experiences from Domestic Systems*. Antwerp and Oxford, Intersentia, p. 309.

⁷⁹⁴ *Avinash Mehrotra Demande introductive (Civil) No.483 of 2004*, (2009) 6 SCC 398.

suprême, la Constitution de l'Inde a été modifiée, établissant le droit des enfants âgés de 6 à 14 ans à une éducation gratuite et obligatoire.

En Colombie, à la suite d'une décision de la Cour constitutionnelle⁸⁰² qui a conclu que la loi sur l'éducation, qui autorisait le gouvernement à imposer des frais pour l'enseignement primaire, était inconstitutionnelle, le gouvernement colombien a publié un décret national établissant que l'enseignement doit être gratuit dans les institutions publiques au niveau primaire et secondaire. Dans d'autres exemples, les tribunaux ont ordonné aux gouvernements d'adopter une méthode pour savoir si la qualité de l'éducation est adéquate pour l'éducation des personnes handicapées⁸⁰³ et de fournir des données sur leur éducation.⁸⁰⁴

Aux États-Unis, la Cour suprême de Washington a jugé qu'une loi établissant et finançant des *charter schools* (un type d'école privée) avec des fonds publics était inconstitutionnelle et, par conséquent, les *charter schools* à Washington ne sont plus financées par des fonds publics.⁸⁰⁵

Les décisions de justice ont un impact réel lorsqu'elles ordonnent la réalisation (plutôt que la protection ou le respect) du droit à l'éducation. Comme l'a souligné Iain Byrne : « en raison des importantes implications en termes de ressources qui découlent de ces affaires, les tribunaux se sont souvent montrés réticents à résoudre les problèmes d'exécution », même s'il y a « une tendance progressive mais constante de juges prêts à prendre des décisions qui nécessitent une exécution positive par l'État ». ⁸⁰⁶

En ce qui concerne le droit à l'éducation, une décision de la Cour d'appel de l'État de Sao Paulo au Brésil a établi que la ville de Sao Paulo devait

créer au moins 150 000 nouvelles places dans des structures d'accueil et des écoles élémentaires d'ici 2016, pour les enfants âgés de cinq ans ou moins. Dans sa décision, la Cour a gardé ouverte la possibilité de sanctionner l'exécutif s'il ne produisait pas un plan cohérent, et a même averti qu'elle adopterait son propre plan en cas de proposition insatisfaisante de l'exécutif.⁸⁰⁷

Une autre décision récente des États-Unis montre comment les tribunaux peuvent obliger les États à remplir leurs obligations. En février 2016, la Cour suprême du Kansas a statué dans l'affaire *Gannon c Kansas II* que le législatif n'avait pas réussi à remédier aux inégalités entre les districts scolaires riches et pauvres et violait donc la Constitution du Kansas. Le législatif a eu jusqu'au 30 juin 2016 pour trouver un moyen de financer constitutionnellement (c'est-à-dire équitablement) les écoles ou risquer la fermeture des écoles publiques. Le 27 juin 2016, après une session extraordinaire à l'Assemblée législative du Kansas, le gouverneur du Kansas a signé un projet de loi qui rétablissait 38 millions de dollars de financement pour le système d'éducation publique du Kansas.⁸⁰⁸

En Indonésie, à la suite d'une décision de la Cour constitutionnelle de 2008,⁸⁰⁹ le gouvernement a dû augmenter le budget national de l'éducation conformément à la constitution, qui stipule que l'État doit fournir 20 % des budgets nationaux et régionaux pour l'éducation. Suite à cette décision, le Parlement a alloué 19,31 % du budget national à l'éducation pour l'année 2009. Ensuite, le budget a augmenté et diminué entre 16,65 % en 2010 et 20,52 % en 2015.⁸¹⁰ Cependant, cette décision est importante et montre que les juges peuvent faire pression sur le Parlement pour qu'il se conforme aux

802 Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 183 de la Ley 115 de 1994 Sentencia C-376/10.

803 Sentencia T-523/16.

804 Voir CLADE. 2016. *Argentine : Se ordena que informen a la situación educativa de las personas con discapacidad.*

805 *League of Women Voters of Wash. v State* 355 P.3d 1131 (Wash. 2015).

806 Byrne, I., op. cit., p. 293.

807 Voir Vilhena Viera, O., op. cit.

808 *Gannon v State* 298 Kan. 1107 (Kan. 2014) (*Gannon I*) ; *Gannon v State* 303 Kan. 682 (Kan. 2016) (*Gannon II*) ; *Gannon v State* 304 Kan. 490 (Kan. 2016) (*Gannon III*).

809 Décision Numéro 13/PUU-VI/2008 citée dans Singh, K. 2013. *La justiciabilité du droit à l'éducation* (Doc. A/HRC/23/35)

810 UNESCO et ISU.

dispositions constitutionnelles prévoyant un budget spécifique pour l'éducation.

Parfois, un litige retient l'attention de l'exécutif même sans qu'un jugement n'ait été rendu. Dans l'affaire des « écoles de boue » en Afrique du Sud (ainsi nommée à cause de la détérioration des bâtiments de boue et du manque d'installations d'eau et d'assainissement), il était devenu nécessaire d'intenter une action en justice car les demandes répétées de sept écoles pour résoudre de graves problèmes d'infrastructure ont été ignorées. Une fois confronté à une contestation judiciaire, le gouvernement a jugé bon de conclure un important protocole d'accord. Ann Skelton note que : « Si les actions en justice sont souvent perçues comme contradictoires, elles peuvent ouvrir la porte à des échanges appropriés avec l'exécutif, ce qui se traduit par un meilleur accès au droit à une éducation de base ». ⁸¹¹

Il est important de noter que même si une affaire échoue, cela ne signifie pas qu'elle n'a pas d'effet perceptible. Dans certains cas, des opinions dissidentes sont publiées, ce qui peut avoir un effet à l'avenir à mesure que l'interprétation évolue. De plus, une décision défavorable peut attirer l'attention des décideurs, des médias, de la société civile et d'autres parties prenantes, sensibilisant à la question et stimulant la mobilisation politique

8.3.a.vi Les limites et les défis de l'application de la loi

Le principal défi de la responsabilité judiciaire est l'application des décisions de justice en changements concrets dans la pratique. Même lorsque ces résultats sont favorables, il n'existe pas toujours de garanties d'obtention de réparation. ⁸¹² Dans ces cas, un litige de suivi peut être nécessaire ainsi qu'un suivi et une campagne soutenus.

Siri Gloppen a critiqué la faiblesse de la responsabilité juridique en notant :

Les litiges, même lorsqu'ils aboutissent et sont mis en œuvre, peuvent encore avoir un impact global très limité voire négatif sur le terrain, soit parce qu'ils touchent peu de monde, soit parce que les mesures prises pour les mettre en œuvre sont inefficaces, soit parce qu'ils faussent l'allocation des ressources de sorte que d'autres droits sont menacés. Les litiges qui sont positifs pour des individus et des groupes particuliers et qui contribuent à garantir leurs droits sociaux peuvent en même temps avoir un effet néfaste sur la promotion plus large des droits sociaux dans la société. ⁸¹³

Un exemple est l'affaire *Brown* aux États-Unis dans laquelle la Cour suprême a conclu que la ségrégation raciale dans l'enseignement public violait le droit constitutionnel des enfants afro-américains à l'égalité devant la loi - une décision qui a été appliquée par des moyens militaires. Cinquante ans après la décision, malgré certains progrès, l'égalité d'accès à une éducation de qualité reste une promesse non tenue :

*Ces disparités ne sont pas le fruit du hasard. Elles sont le résultat d'un mépris systématique pour la réparation durable de la discrimination raciale soutenue par le gouvernement dans les écoles publiques du pays. La déclaration de la Cour suprême en 1954 dans l'affaire *Brown* selon laquelle les écoles séparées étaient intrinsèquement inégales promettait une solution qui n'a jamais été pleinement mise en place dans aucun État.* ⁸¹⁴

Ellen Wiles souligne que les litiges en tant que moyen de faire respecter les droits économiques et sociaux favorisent les riches et les personnes instruites qui sont beaucoup plus susceptibles de porter plainte que les victimes de violations qui sont marginalisées et peuvent ne pas connaître leurs droits légaux et ignorer qu'un recours peut être recherché par des moyens judiciaires ou quasi judiciaires. En outre, elle souligne que les

⁸¹³ Gloppen, S., op. cit., p. 473.

⁸¹⁴ US Racial Discrimination Program. 2004. *The Justiciability of Economic, Social, and Cultural Rights in the US - Domestic Implementation of the Right to Equal Education*. Global Rights.

⁸¹¹ Skelton, A., op.cit., p. 1.

⁸¹² Byrne, I., op. cit., pp. 269-297.

affaires portées par les riches peuvent en fait être tranchées d'une manière préjudiciable aux droits des marginalisés, notamment par le détournement de ressources.⁸¹⁵

La longueur de la procédure judiciaire rend l'action en justice inappropriée pour ceux qui demandent une réparation immédiate. Les affaires dans le domaine de l'éducation impliquent généralement des enfants et des adolescents qui ont accès à l'éducation pendant un temps limité, et ces personnes grandissent et quittent les systèmes pertinents avant que l'affaire ne puisse être réglée, ce qui signifie qu'aucune solution ne pourra remédier au préjudice causé à cet enfant.

Enfin, les échecs, en particulier dans les systèmes de droit commun où les décisions de justice sont une source de droit (« jurisprudence » ou « loi rendue par le juge ») mais aussi dans les systèmes civils où des précédents défavorables sont établis, peuvent entraver la réalisation du droit à éducation.

Exemple 8.1 : Afrique du Sud

En 1996, l'Afrique du Sud a adopté une constitution progressiste qui incorpore explicitement les droits socio-économiques qui peuvent être contestés devant les tribunaux s'ils ne sont pas respectés.⁸¹⁶ L'article 29 dispose que « toute personne a droit à l'éducation de base », reconnue par la Cour constitutionnelle comme « immédiatement réalisable ».⁸¹⁷

Dans ce pays, touché par d'énormes inégalités,⁸¹⁸ « la fourniture de l'éducation de base, en particulier dans le contexte de l'héritage de l'apartheid, est un défi gigantesque. Il y a des retards considérables dans les

infrastructures, il y a une demande sans cesse croissante pour plus d'écoles et de salles de classe parmi une population socialement et géographiquement mobile, il y a de graves problèmes de qualité ».⁸¹⁹

En raison de l'ampleur de la crise de l'éducation, plus de 25 affaires ont été portées devant les tribunaux.⁸²⁰ Ces dernières années, soutenues par un mouvement social bien organisé, les organisations de la société civile ont activement soumis des affaires aux tribunaux et veillé à l'exécution des décisions de justice sur des questions telles que les infrastructures scolaires, la livraison des manuels scolaires,⁸²¹ le transport gratuit et l'éducation inclusive.⁸²²

Les litiges et les décisions de justice ont eu un impact positif sur l'application du droit à l'éducation. Dans le cas des « écoles de boue », par exemple, le LRC a engagé des procédures pour remplacer les structures scolaires dangereuses par des salles de classe sûres et fonctionnelles. Le litige a entraîné un soulagement concret pour les écoles clientes individuelles qui ont fait construire de nouvelles salles de classe. Cependant, plus important encore, elle a obtenu un engagement contraignant de l'État pour éliminer toutes les « écoles de boue » à travers le Cap oriental et le reste du pays, y compris un engagement financier de plus de 8 milliards de rands (1,15 milliard de dollars) et un plan d'action.⁸²³

Au-delà de la soumission des affaires aux tribunaux, les organisations de la société civile ont joué un rôle actif dans le suivi de la mise en œuvre des arrêts vérifiant les mesures pratiques prises et renvoyant devant les tribunaux lorsque les décisions de justice n'étaient pas respectées.⁸²⁴ Elles ont également fait pression pour l'adoption de normes et standards en 2013 afin de garantir que les apprenants reçoivent une éducation dans un environnement scolaire sûr et fonctionnel.

En Afrique du Sud, les mécanismes quasi judiciaires jouent également un rôle important. À la suite de l'affaire des manuels du Limpopo, par exemple, la Commission sud-africaine des droits de l'homme a

815 Wiles, E. 2006. Aspirational principles or enforceable rights? The future of socio-economic rights in national law. *American University International Law Review*. Vol. 22, No. 1, p. 56.

816 Article 38 de la Constitution de l'Afrique du Sud.

817 Le Conseil d'administration de l'école primaire Juma Masjid c. Essai n° 7 BCLR 651, CC.

818 En Afrique du Sud, le gouvernement a été confronté à d'énormes inégalités profondes de ségrégation, où le gouvernement d'apartheid a dépensé cinq fois plus pour les apprenants blancs que pour les apprenants noirs, les plus pauvres faisant ainsi face à d'immenses défis. Voir Open Society Justice Initiative. 2015. *Conference Report: The Impacts of Strategic Litigation on Equal Access to Quality Education, New Delhi, 16 September 2015.*

819 Skelton, A., op. cit., p. 4.

820 Open Society Justice Initiative., op. cit.

821 Ministre de l'éducation de base contre éducation de base pour tous (20793/2014) [2015] ZASCA 198 ; [2016] 1 Tous SA 369 (SCA) ; 2016 (4) SA 63 (SCA) (2 décembre 2015).

822 LRC 2015. *Fighting to Learn: A Legal Resource for Realising the Right to Education*; Ibid., RTE et Article 27.

823 Ibid.

824 Ibid.

entrepris une enquête sur la question des problèmes plus larges liés à l'achat et à la livraison de manuels afin de formuler des recommandations pour améliorer ces systèmes.⁸²⁵

L'arbitrage du droit à l'éducation « a sans aucun doute amélioré l'éducation des enfants en Afrique du Sud et a obligé le gouvernement à investir dans l'éducation alors qu'il aurait autrement retardé ou ignoré la résolution du problème ».⁸²⁶

Les conditions favorables qui ont rendu possible l'application du droit à l'éducation en Afrique du Sud comprennent : la reconnaissance du droit à l'éducation dans la constitution, avec des mécanismes pour le revendiquer en cas de violation, le rôle important de la société, en utilisant diverses stratégies (contentieux avec mobilisation sociale et politique) et la compétence et l'engagement des juges produisant une jurisprudence et des recours innovants, ainsi qu'un certain degré de volonté politique.

Il convient de noter que le droit à l'éducation en Afrique du Sud reste largement non réalisé, ce qui se reflète dans la pléthore d'affaires liées au droit à l'éducation qui ont été et continuent d'être portées en justice. L'action en justice, bien qu'elle ait eu de réels effets positifs, n'a pas encore suffi à renverser l'héritage de décennies d'apartheid.

8.3.b Autres mécanismes redditionnels nationaux

Bien que les mécanismes judiciaires soient un moyen essentiel de demander réparation en cas de violation des droits humains, ils ne sont pas le seul moyen de faire respecter le droit à l'éducation. Dans son Observation générale sur l'application nationale du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR, 1966),⁸²⁷ le CESCR souligne

825 Ibid.

826 Ibid.

827 Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 3 janvier 1976), Recueil des Traités, vol. 993, p. 3 (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, ICESCR).

que : « Le droit à un recours effectif ne doit pas être interprété comme nécessitant toujours un recours judiciaire ».⁸²⁸ Des mécanismes redditionnels devraient également exister dans divers organes des États et des gouvernements, y compris l'exécutif; corps législatif; les organes administratifs, tels que les institutions nationales des droits humains ; les organismes gouvernementaux régionaux et locaux ; et même au niveau du district et de l'école. Voici des exemples de mécanismes redditionnels :

- la production de rapports éducatifs nationaux par l'exécutif
- assurer le respect de la législation et de la réglementation par l'exécutif
- des procédures de plainte quasi judiciaires et administratives des organes administratifs, tels que les institutions nationales des droits humains et les médiateurs
- des enquêtes des commissions parlementaires
- l'examen par les commissions parlementaires pour s'assurer que la législation est conforme aux obligations juridiques internationales d'un État en matière de droits humains
- des comités de gestion des écoles qui supervisent la gouvernance des écoles individuelles

Cependant, étant donné le chevauchement important entre le suivi et la reddition des comptes au niveau national, des informations pertinentes peuvent être trouvées au chapitre 7, section 7.5.

8.4 Reddition des comptes au niveau international

Au niveau international, il existe de nombreux mécanismes redditionnels. Ces mécanismes doivent être considérés comme complémentaires aux mécanismes nationaux, car en tant que principaux responsables du droit à l'éducation, les États sont

828 Observation générale 9 du CESCR, par. 9.

les mieux placés pour faire respecter ce droit par le biais de leurs propres structures juridiques et administratives. Cependant, dans certains cas, les mécanismes nationaux ne seront pas suffisants pour garantir la justice aux victimes de violations des droits humains, que ce soit parce que les tribunaux nationaux n'ont pas appliqué ou appliqué incorrectement le droit international des droits humains ou parce qu'ils ne sont tout simplement pas disponibles. Dans ces cas, la détermination et la reconnaissance internationales d'une violation, importante en soi pour la victime, peuvent inciter les États à remédier à la situation. Les mécanismes internationaux de reddition de comptes devraient donc être considérés comme un dernier recours pour demander des comptes aux États.

Il convient de noter que les mécanismes redditionnels au niveau international ont une autorité limitée pour faire appliquer leurs conclusions et tenir un État responsable, si l'État en question n'a pas institué de mécanismes qui mettent en œuvre les décisions internationales ou n'est pas autrement disposé à être tenu responsable. Ceux-ci fonctionnent comme des mécanismes de efficaces lorsque l'État a la volonté politique de respecter ses obligations en matière de droits humains. Cependant, si un État n'est pas disposé à se conformer, le système international des droits humains n'est pas en mesure de forcer la conformité, peut-être à l'exception des tribunaux régionaux. Il s'agit d'une faiblesse majeure en matière de reddition des comptes du système international des droits humains.

Exemple 8.2 : La Cour suprême d'Espagne déclare que les décisions des organes conventionnels sont juridiquement contraignantes

Le 17 juillet 2018, la Cour suprême d'Espagne a établi, dans la première décision du genre, que l'État devait se conformer aux décisions des organes conventionnels, dans une affaire introduite par Ángela González, mère d'une fille assassinée par

son père lors d'une visite sans supervision ordonnée par le tribunal. Mme González a présenté une communication au Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, alléguant une violation de ses droits fondamentaux garantis par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979).⁸²⁹ La communication a été décidée en 2014 et Mme González a demandé que la décision du Comité soit confirmée par la Cour suprême. La Cour a accepté l'argument de Mme González, notant que « l'inexistence d'une procédure spécifique pour exécuter les vues du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes [...] constitue une violation d'un mandat légal et constitutionnel de l'Espagne⁸³⁰ ».

Pour plus d'informations voir : Entrée de blog EJIL: Talk! *Supreme Court of Spain: UN Treaty Body individual decisions are legally binding*. <https://www.ejiltalk.org/supreme-court-of-spain-un-treaty-body-individual-decisions-are-legally-binding/>

Néanmoins, même si un mécanisme international ne peut pas forcer une action ou accorder la réparation nécessaire dans un cas particulier, les décisions internationales peuvent toujours avoir un impact dans d'autres juridictions, en particulier si le tribunal ou le mécanisme en question utilise la décision pour statuer sur des cas similaires relatifs au droit à l'éducation.

Les sections suivantes présentent les divers mécanismes redditionnels disponibles au niveau international.

829 Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adoptée le 18 décembre 1979, entrée en vigueur le 3 septembre 1981), Recueil des Traités, vol. 1249, p. 13 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, CEDAW).

830 Entrée de blog EJIL: Talk! *Supreme Court of Spain: UN Treaty Body individual decisions are legally binding*. <https://www.ejiltalk.org/supreme-court-of-spain-un-treaty-body-individual-decisions-are-legally-binding/> (consulté le 21 septembre 2018).



Encadré 8.6 Lectures complémentaires : Guides sur les mécanismes des Nations Unies permettant de rendre des comptes

Equal Rights Trust et Ashurst. 2018. *Navigating Human Rights Complaints mechanisms: Rules, Tools and Resources*.

HCDH. 2016. *Suivi des recommandations des Nations Unies en matière de droits de l'homme - Guide pratique pour la société civile*

HCDH. 2013. *Procédures d'examen des requêtes soumises par des particuliers en vertu des instruments des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme, Fiche d'information n°7 Rev. 2*. New York et Genève, HCDH.

8.4.a Organes conventionnels des Nations Unies

Les organes conventionnels des Nations Unies sont des comités d'experts indépendants créés en vertu de chacun des principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains (voir la section 2.2.a du chapitre 2). En plus de leurs fonctions de suivi décrites dans la section 7.7 du chapitre 7, les organes conventionnels des Nations Unies ont généralement trois procédures par lesquelles ils peuvent tenir les États responsables des violations présumées du traité qu'ils sont chargés de contrôler :

- plaintes individuelles (également appelées « communications »)
- plaintes interétatiques
- enquêtes confidentielles sur des violations graves ou systématiques.

Ces procédures sont de nature quasi judiciaire, ce qui signifie que l'organe conventionnel statue et décide si un État a violé les droits humains d'une victime, comme le ferait un tribunal national. Contrairement aux tribunaux, cependant, les organes conventionnels n'ont pas le pouvoir légal d'exécuter leurs décisions dans le cadre des

procédures de plainte. Les organes conventionnels des Nations Unies ont plutôt tendance à dialoguer et à travailler avec les États afin de favoriser le respect par des moyens propitiatoires plutôt que contentieux.

Pour qu'un organe conventionnel entende une plainte ou une communication, reçoive une plainte interétatique ou mène une enquête contre un État, le ou les États en question doivent avoir accepté la compétence de l'organe conventionnel pour entendre des plaintes contre lui. Cela nécessite généralement la ratification d'un protocole facultatif ou la production d'une déclaration à cet effet.



Encadré 8.7 Informations complémentaires : Protocoles facultatifs aux principaux traités des Nations Unies relatifs aux droits humains

Les protocoles facultatifs sont des traités qui donnent des précisions sur des domaines de fond liés au traité⁸³¹ pour lequel ils sont des protocoles ou établissent des procédures liées au traité, généralement des procédures de communication et d'enquête. Ce sont des traités distincts de leur traité associé et ils doivent faire l'objet de processus de ratification, d'adhésion et de signature distincts. Pour les protocoles facultatifs qui établissent une procédure de présentation de communication, l'État doit ratifier à la fois le protocole facultatif et le traité relatif aux droits humains en question. Ce faisant, les États confèrent effectivement aux individus et aux groupes, par le biais d'un traité, le droit de soumettre des plaintes pour violations alléguées de tout traité à l'organe conventionnel compétent.

831 Voir, par exemple, le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants et le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés. Les États peuvent ratifier des protocoles facultatifs sur des domaines de fond, y adhérer ou les signer sans avoir ratifié ou signé le traité dont il est un protocole, ou adhéré à celui-ci. C'est le cas des États-Unis qui ont ratifié les deux protocoles de fond à la Convention relative aux droits de l'enfant sans avoir ratifié la Convention elle-même.

Des interventions de tiers sont également possibles dans le cadre de ces procédures, via divers mécanismes formels et informels, offrant à la société civile une voie internationale pour mettre en évidence les violations au niveau national et fournissant au comité compétent des documents internationaux, comparatifs ou autres pour encourager une interprétation progressive du cadre des droits humains et soutenir d'une manière générale une décision appropriée sur l'affaire.

Procédure de présentation de communications par des particuliers⁸³²

Les organes conventionnels peuvent recevoir et examiner les communications présentées par des individus (ou des groupes d'individus) qui se disent victimes de violations des droits contenus dans le traité qu'ils supervisent. Des communications au nom des victimes peuvent également être apportées, à condition que la victime donne son consentement écrit.

S'agissant du processus d'examen d'une communication, l'organe conventionnel en question décidera si l'affaire doit être enregistrée, c'est-à-dire officiellement inscrite pour examen. Le(s) plaignant(s) sera (seront) informé(s) en conséquence, auquel cas l'affaire sera transmise à l'État concerné pour lui donner la possibilité de commenter dans un délai déterminé. Le plaignant est également en mesure de commenter toute observation faite par l'État partie.

La communication est ensuite évaluée en fonction des critères de recevabilité. La recevabilité renvoie aux conditions de forme et de procédure que la plainte doit remplir avant que l'organe conventionnel compétent puisse en examiner le fond. Chaque organe conventionnel fixe ses propres critères de recevabilité, qui sont brièvement décrits

pour chaque organe conventionnel concerné, dans la section suivante.⁸³³ Cependant, une exigence commune à toutes les procédures dans tous les organes conventionnels est que les plaignants doivent avoir épuisé tous les recours internes (à moins qu'ils ne soient en mesure de démontrer clairement que ces recours sont inutilement prolongés ou autrement inefficaces).

Si une communication est recevable, elle passe à l'examen du fond. Le fond renvoie à la substance de la plainte, sur la base de laquelle l'organe conventionnel décide si oui ou non les droits de la victime présumée ont été violés. À ce stade, l'État et le plaignant sont invités à faire part de leurs observations. Si l'État ne répond pas, l'organe conventionnel tranche toujours l'affaire sur le fond, mais sans information fournie par l'État. Après avoir déterminé si le plaignant a été victime d'une violation, l'organe conventionnel demande à l'État de fournir, normalement dans un délai de six mois, des informations sur les mesures qu'il a prises pour donner effet à la décision de l'organe conventionnel. La réponse de l'État est ensuite transmise au(x) plaignant(s), qui peuvent fournir des observations sur la communication de l'État.

Certains organes conventionnels ont institué des procédures pour contrôler l'application des décisions des organes conventionnels, appelées « procédure de suivi ». Ces procédures consistent en la nomination d'un rapporteur chargé du suivi de la mise en œuvre des décisions. Les rapporteurs sont nommés pour une période déterminée ou pour un cas particulier afin de suivre des affaires spécifiques. Lorsque les réponses de l'État sur les mesures prises pour mettre en œuvre les décisions ne sont pas satisfaisantes ou tardent à venir, le rapporteur peut tenir des consultations avec les représentants diplomatiques de l'État, généralement

832 Cette section est basée sur le document HCDH. 2013. *Procédures d'examen des requêtes soumises par des particuliers en vertu des instruments des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme*, Fiche d'information n°7 Rev. 7. New York et Genève, HCDH.

833 Pour un aperçu complet des exigences de procédure et d'admissibilité de tous les mécanismes internationaux et régionaux des droits humains, voir Equal Rights Trust et Ashurst. 2018. *Navigating Human Rights Complaints mechanisms: Rules, Tools and Resources*.

ses missions permanentes à Genève ou à New York. Fait significatif, les procédures de suivi prévoient la participation des INDH et de la société civile pour la fourniture d'informations pertinentes aux comités concernant la conformité de l'État avec les recommandations dans la pratique.

En 2018, dix plaintes ont été déposées auprès des organes conventionnels sur différents aspects du droit à l'éducation, trois d'entre elles aboutissant à la reconnaissance d'une violation du droit à l'éducation.⁸³⁴ Ce nombre devrait augmenter, puisque le Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels⁸³⁵ (*Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, OP-ICESCR, 2008) et le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications⁸³⁶ (*Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure*, OP3-CRC, 2011), qui établissent toutes deux des procédures de présentation de communications, ne sont entrés en vigueur que récemment.

Procédure de plainte interétatique

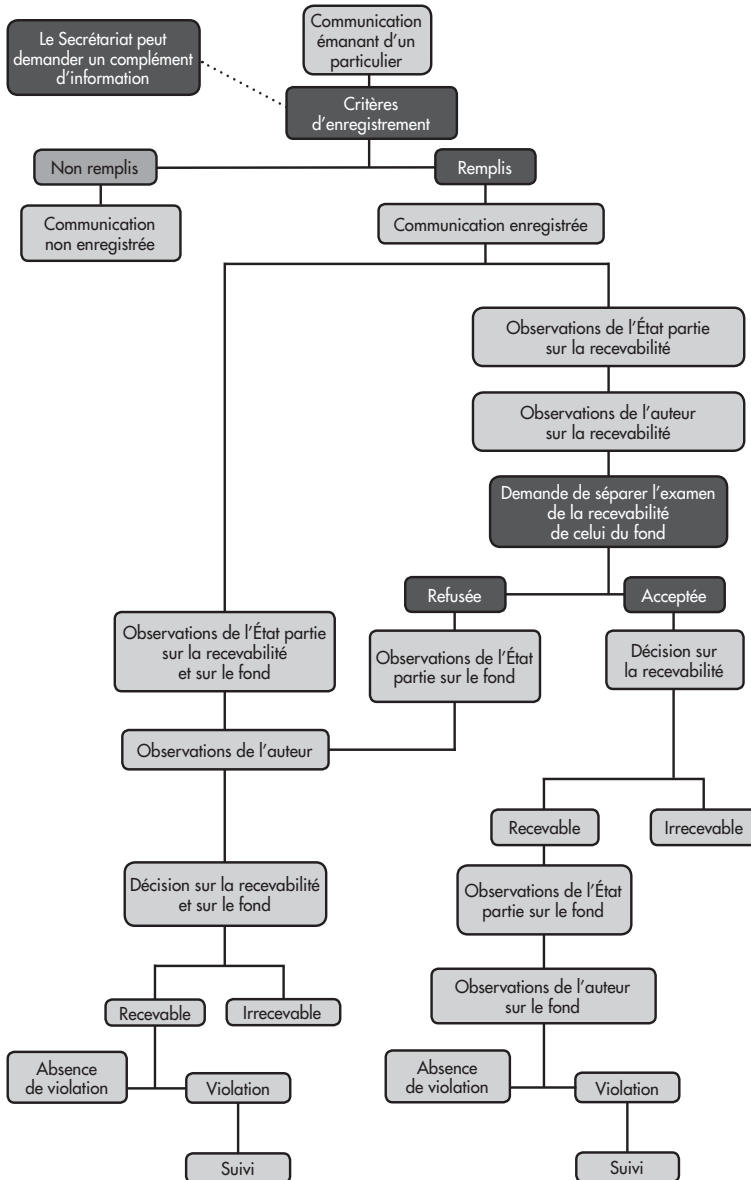
De nombreux organes conventionnels autorisent les États à porter plainte contre d'autres États parties en alléguant des violations. Cette procédure est relativement peu éprouvée et jusqu'en 2018, aucune plainte n'avait été déposée avant que trois plaintes interétatiques n'aient été soumises au Comité des Nations Unies pour l'élimination de la discrimination raciale (*Committee on the Elimination of Racial Discrimination*, CERD).

834 CERD/C/71/D/40/2007 violation de l'article 5 (e) (v) ; CCPR/C/82/D/1155/2003 violation de l'article 18(4) ; CEDAW/C/36/D/4/2004 violation de l'article 10 (h).

835 Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 10 décembre 2008, entré en vigueur le 5 mai 2013) (doc. A/63/435). (*Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, OP-ICESCR).

836 Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications (adopté le 14 juillet 2011, entré en vigueur le 14 avril 2014) (oc. A/HRC/RES/17/18) (*Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure*, OP3-CRC).

Figure 8.3 : Procédure de présentation de communications par des particuliers



Source : Fiche d'information 7/Rev. 2, *Procédures d'examen des requêtes soumises par des particuliers en vertu des instruments des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme*, HCDH, p. 12. ©2013 United Nations. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet7Rev.2_fr.pdf Texte reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

Enquêtes confidentielles sur des violations graves ou systématiques (procédure d'enquête)

De nombreux organes conventionnels peuvent également ouvrir des enquêtes *suo motu*, c'est-à-dire des enquêtes d'office, sous réserve du consentement de l'État partie en question. La procédure est la suivante :⁸³⁷

1. la procédure peut être engagée si l'organe conventionnel reçoit des informations fiables indiquant que les droits contenus dans le traité qu'il contrôle sont systématiquement violés par un État
2. l'organe conventionnel invite l'État à coopérer à l'examen des informations en soumettant des observations
3. l'organe conventionnel peut, sur la base des observations de l'État et des autres informations pertinentes à sa disposition, décider de désigner un ou plusieurs de ses membres pour mener une enquête et faire rapport de toute urgence à l'organe conventionnel. Lorsque cela est justifié et avec le consentement de l'État concerné, une enquête peut comprendre une visite sur son territoire
4. les conclusions du ou des membres sont ensuite examinées par l'organe conventionnel et transmises à l'État avec tout commentaire et recommandation
5. l'État est invité à soumettre ses propres observations sur les constatations, commentaires et recommandations de l'organe conventionnel dans un délai précis (généralement six mois) et, sur invitation de l'organe conventionnel, à l'informer des mesures prises en réponse à l'enquête.

6. la procédure d'enquête est confidentielle, mais les organes conventionnels communiquent généralement un résumé des résultats de l'enquête dans leurs rapports annuels.

Tableau 8.3 : Présentation des procédures disponibles, par organe conventionnel

	Procédure de présentation de communications	Procédure de plainte interétatique	Procédure d'enquête
Comité des droits économiques, sociaux et culturels	Oui	Oui	Oui
Comité des droits de l'enfant	Oui	Oui	Oui
Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes	Oui	Non	Oui
Comité des droits des personnes handicapées	Oui	Non	Oui
Comité des droits de l'homme	Oui	Oui	Non
Comité pour l'élimination de la discrimination raciale	Oui	Oui	Non
Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille	Oui-mais pas encore entrée en vigueur	Oui-mais pas encore entrée en vigueur	Non

837 D'après des informations fournies par la page du HCDH *Organes chargés des droits humains – Procédures de plainte*. <https://www.ohchr.org/fr/hrbodies/tbpetitions/pages/hrtbpetitions.aspx> (consultée le 19 septembre 2018).

Comité des droits économiques, sociaux et culturels

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR) est compétent pour entendre les plaintes individuelles, les communications interétatiques et mener des enquêtes contre les États qui ont ratifié l'ICESCR et l'OP-ICESCR⁸³⁸ et fait les déclarations nécessaires au OP-ICESCR.⁸³⁹ L'article 3 de l'OP-ICESCR définit les critères de recevabilité suivants :

- le plaignant doit avoir épuisé tous les recours internes disponibles à moins que l'application de ces recours ne soit indûment prolongée
- la communication doit être présentée dans un délai d'un an à compter de l'épuisement de tous les recours internes, sauf si le plaignant peut démontrer qu'il n'a pas été possible de le faire
- la communication doit concerner des événements survenus après l'entrée en vigueur de l'OP-ICESCR (non-rétroactivité), à moins que la violation alléguée se soit poursuivie après l'entrée en vigueur
- la même question ne peut pas avoir déjà été examinée par le CESCR ou tout autre mécanisme redditionnel international ou régional, ou être en cours d'examen (non-duplication)
- la communication doit être compatible avec les dispositions de l'ICESCR
- la plainte ne peut être manifestement mal fondée, ni suffisamment étayée, ni exclusivement fondée sur informations diffusées dans les médias

- La communication ne peut pas constituer un abus du droit de présenter une communication
- La communication ne peut être anonyme et doit être soumise par écrit

L'article 4 de l'OP-ICESCR stipule en outre que le CESCR, « si nécessaire, refuser d'examiner une communication dont il ne ressort pas que l'auteur a subi un désavantage notable, à moins que le Comité ne considère que la communication soulève une grave question d'importance générale. »

L'article 5 autorise le CESCR à accorder des mesures provisoires, sans préjudice de sa décision finale, lors de l'examen d'une communication, si cela est nécessaire « dans des circonstances exceptionnelles pour éviter qu'un éventuel préjudice irréparable ne soit causé à la victime ou aux victimes de la violation présumée ».

Une caractéristique de la procédure de communication du CESCR, qui est vraie des procédures des autres organes conventionnels, est qu'au lieu de trancher une affaire sur le fond, elle peut rechercher un règlement amiable entre les parties volontaires.⁸⁴⁰ Cela ouvre le dialogue entre l'État et le pétitionnaire, et ils négocient un règlement qui peut inclure la reconnaissance du rôle de l'État dans la violation et des mesures pour y remédier.

Le CESCR utilise le critère du « caractère approprié » énoncé à l'article 8 (4) de l'OP-ICESCR qui soutient le CESCR dans l'analyse et la formulation de recommandations appropriées en ce qui concerne la réalisation progressive du droit à l'éducation (il n'est pas simplement en mesure d'évaluer des violations explicites).⁸⁴¹

838 Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (adopté le 10 décembre 2008, entré en vigueur le 5 mai 2013) (doc. A/63/435). (OP-ICESCR).

839 Une déclaration au titre de l'article 10 doit être faite pour que la procédure interétatique soit applicable à l'État en question, et au titre de l'article 11 pour la procédure d'enquête. Cela signifie qu'un État doit ratifier l'ICESCR et l'OP-ICESCR et faire les deux déclarations nécessaires pour que les trois procédures s'appliquent à l'État partie.

840 OP-ICESCR, article 7.

841 Voir, par exemple, Porter, B. 2014. 'Reasonableness and Article 8(4)' dans *The Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: A Commentary*. (Langford, M., Porter, B., Brown, and Rossi, J. eds.).

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies

Le Comité des droits de l'enfant, qui surveille la Convention relative aux droits de l'enfant⁸⁴² (CRC, 1989) et ses protocoles de fond facultatifs, dispose de la procédure de plainte la plus récente, établie dans le cadre de l'OP3-CRC.

L'OP3-CRC a des critères d'admissibilité presque identiques à l'OP-ICESCR et les deux procédures fonctionnent de manière similaire, à la différence que l'OP3-CRC est étayé par le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant. Par exemple, il prévoit que les enfants ne soient pas manipulés pour déposer des plaintes⁸⁴³ et que tous les plaignants « ne fassent l'objet d'aucune forme de mauvais traitements ou d'intimidation du fait qu'elles communiquent ou coopèrent avec le Comité ». ⁸⁴⁴

L'OP3-CRC prévoit également des procédures sur les plaintes et enquêtes interétatiques pour violations graves ou systématiques, à condition que les déclarations pertinentes soient faites. La procédure de plainte interétatique est un peu plus élaborée que celle du CESCO car les différends sont résolus par la création d'une commission de conciliation *ad hoc*.

L'OP3-CRC permet de faire valoir des revendications dans tout l'éventail des droits humains, de sorte que, par exemple, des communications peuvent être faites concernant des violations présumées des droits économiques et sociaux, culturels, civils et politiques.

Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes

L'organe conventionnel des Nations Unies le plus compétent pour déposer une plainte sur la question de l'inégalité des genres dans l'éducation est le Comité pour l'élimination de la discrimination à

l'égard des femmes qui contrôle la mise en œuvre de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW, 1979). Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes est compétent pour entendre les plaintes individuelles et collectives et mener des enquêtes sur les violations graves ou systématiques d'un État, à condition que l'État ait ratifié la Convention et le Protocole facultatif à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les femmes (*Optional Protocol to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, OP-CEDAW, 1999)⁸⁴⁵ et ait fait la déclaration nécessaire. L'OP-CEDAW prévoit des critères d'admissibilité similaires à l'OP-ICESCR et l'OP3-CRC.



Exemple 8.3 : Communications sur l'inégalité entre les sexes dans l'éducation au Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes

Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a examiné deux cas relevant de l'article 10 (h). Dans une communication de 2004⁸⁴⁶ dans laquelle une femme rom hongroise a été soumise à une stérilisation forcée, elle a constaté que son droit au titre de l'article 10 (h), qui fait partie de la clause de la CEDAW sur le droit à l'éducation, et garantit le droit à « l'accès à des renseignements spécifiques d'ordre éducatif tendant à assurer la santé et le bien-être des familles, y compris l'information et des conseils relatifs à la planification de la famille » a été violé.

De même, sur la base d'une communication alléguant qu'un décret exécutif qui visait à réglementer l'accès à la contraception à Manille violait plusieurs dispositions de la CEDAW,

842 Convention relative aux droits de l'enfant (adoptée le 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990), Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3 (*Convention on the Rights of the Child*, CRC).

843 Ibid., article 3 (2).

844 Ibid., article 4 (1).

845 Protocole facultatif à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (adopté le 6 octobre 1999, entré en vigueur le 22 décembre 2000), Recueil des Traités, vol. 2131, p. 83 (*Optional Protocol to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*, OP-CEDAW).

846 Communication du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes n° 4/2004 (doc. CEDAW/C/36/D/4/2004)

le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a mené une enquête sur les violations graves et systématiques de la CEDAW.⁸⁴⁷ Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a constaté des violations de l'article 12 (droit à la santé), en lecture seule ; de l'article 12, lu conjointement avec les articles 2 (c), 2 (d) et 2 (f) (mesures législatives et politiques visant à éliminer la discrimination fondée sur le sexe), 5 (sur les stéréotypes sexistes et l'éducation familiale) et 10 (h) (accès à des informations éducatives sur la santé procréative) ; et l'article 16 (1) (e) (droit de décider du nombre et de l'espacement des enfants et accès à l'éducation pour exercer ce droit), à lui seul. En constatant une violation de l'article 10 (h), le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a recommandé au gouvernement philippin d'intégrer une éducation adaptée à l'âge sur la santé procréative et sexuelle dans les programmes scolaires.

Comité des droits des personnes handicapées

Si une plainte concerne une personne handicapée, l'organe conventionnel le plus compétent pour présenter une communication est le Comité des droits des personnes handicapées, qui supervise la Convention relative aux droits des personnes handicapées (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, CRPD, 2006), sous réserve que la victime d'une violation au titre de la CRPD relève de la compétence d'un État partie à la CRPD et au Protocole facultatif à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (*Optional Protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, OP-CRPD, 2008).⁸⁴⁸ L'OP-CRPD prévoit également une procédure d'enquête.

Exemple 8.4 : L'enquête du Comité des droits des personnes handicapées conclut que l'Espagne viole le droit à l'éducation inclusive

Après avoir reçu des informations crédibles d'une organisation représentant les personnes handicapées, le Comité des droits des personnes handicapées a ouvert une enquête pour savoir si la ségrégation et l'exclusion des élèves handicapés de l'enseignement ordinaire en Espagne, en raison de leurs déficiences, constituaient une violation grave et systématique du droit à l'éducation des personnes handicapées.

Dans sa décision⁸⁴⁹, le Comité des droits des personnes handicapées a constaté que l'Espagne avait contribué à un système discriminatoire qui, en fait, utilise des dispositions légales pour maintenir deux systèmes éducatifs et détourner les élèves handicapés de l'enseignement ordinaire. En outre, il a été constaté que le manque de garanties en place pour les mécanismes de suivi indépendants signifiait qu'une fois qu'un élève quitte le système éducatif ordinaire, il en reste souvent exclu.

Comité des droits de l'homme

Le Comité des droits de l'homme (CCPR), qui supervise l'ICCPR, peut recevoir des plaintes sur des questions de discrimination et de liberté éducative, à condition que l'État en question soit un État partie au Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques (*Optional Protocol to the International Covenant on Civil and Political Rights*, OP-ICCPR, 1966).⁸⁵⁰ Le CCPR s'appuie sur *Règlement intérieur*⁸⁵¹ bien développé qui précise le contenu de l'article 5 du Protocole facultatif et définit la procédure pour l'examen de communications émanant de particuliers.

847 Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. 2015. *Résumé de l'enquête concernant les Philippines au titre de l'article 8 du Protocole facultatif à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (doc. CEDAW/C/OP.8/PHL/1).

848 Protocole facultatif à la Convention relative aux droits des personnes handicapées (adopté le 13 décembre 2006, entré en vigueur le 3 mai 2008), Recueil des Traités, vol. 2518, p.283.

849 Comité des droits des personnes handicapées. 2018. Enquête concernant l'Espagne menée par le Comité en vertu de l'article 6 du Protocole facultatif à la Convention (doc. CRPD/C/20/).

850 Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits civils et politiques (adopté le 16 décembre 1966, entré en vigueur le 23 mars 1976), Recueil des Traités, vol. 999, p. 171

851 Comité des droits de l'homme (CCPR). 2012. *Règlement intérieur du Comité des droits de l'homme* (doc. CCPR/C/3/Rev.10).

La procédure de plainte interétatique est identique à celle établie par le Comité des droits de l'enfant qui règle les plaintes d'État à État par la création d'une commission de conciliation *ad hoc*.



Exemple 8.5 : Application par les organes conventionnels du droit à l'éducation

Dans le cas de *Leirvåg et ors c Norvège*, la Norvège avait introduit un enseignement obligatoire sur la religion chrétienne qui ne prévoyait que des exemptions limitées portant sur certaines parties de l'enseignement.⁸⁵² Le CCPR, qui supervise la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (ICCPR, 1966), a constaté que le système d'exemptions partielles ne protégeait pas le droit des parents à assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions. Le CCPR a conclu que la Norvège avait violé l'article 18, paragraphe 4, de l'ICCPR. À la suite de cette décision, la Norvège a introduit des amendements aux lois sur l'éducation et au programme scolaire, y compris un système d'exemptions.⁸⁵³

Comité pour l'élimination de la discrimination raciale

Le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD) contrôle la mise en œuvre de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (*International Convention on the Elimination of All*

Forms of Racial Discrimination, ICERD, 1965)⁸⁵⁴ en vertu de laquelle les individus peuvent soumettre des communications individuelles au CERD à condition que l'État en question ait fait la déclaration nécessaire en vertu de l'article 14 de l'ICERD. Le CERD a également une procédure de plainte interétatique, prévue par les articles 11 à 13 de l'ICERD, similaire à celle du Comité des droits de l'enfant et du CCPR, sauf qu'elle s'applique à tous les États parties. En outre, contrairement à tous les autres organes conventionnels, le CERD a mis en place un système d'alerte rapide visant à empêcher les situations existantes de dégénérer en conflits et des procédures urgentes pour répondre aux problèmes nécessitant une attention immédiate, afin de prévenir ou de limiter l'ampleur ou le nombre de violations graves de l'ICERD. Dans le cadre de cette procédure, le CERD adopte des décisions, publie une déclaration ou envoie des lettres à l'État partie concerné.

Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille

Le Comité pour la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (*Committee on Migrant Workers*, CMW) supervise la mise en œuvre de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille⁸⁵⁵ (*International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*, ICMW, 1990) et est compétent pour entendre les communications au titre de l'article 77, à condition que l'État ait fait une déclaration indiquant qu'il accepte de se soumettre à cette

852 CCPR, *Leirvåg et ors c Norvège* (2004), Communication N° 1155/2003 (doc. CCPR/C/82/D/1155/2003).

853 En 2007, la Cour européenne des droits de l'homme a tiré une conclusion similaire dans une affaire portée par différents requérants. La Cour a conclu à la violation de l'article 2 du Protocole 1 à la Convention européenne des droits de l'homme. Au moment de cette décision, la Norvège avait déjà introduit des modifications législatives en réponse à la décision du Comité des droits de l'homme. À la lumière des critiques d'une ONG selon lesquelles les mesures prises étaient insuffisantes dans la pratique pour prévenir de nouvelles violations, le Comité des ministres du Conseil de l'Europe a continué d'évaluer les mesures prises et a communiqué avec les autorités norvégiennes pour clarifier les questions en suspens. Voir *Folgerø et autres c Norvège* [GC] (2008) 46 EHRR 47.

854 Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (adoptée le 21 décembre 1965, entrée en vigueur le 4 janvier 1969), Recueil des Traités, vol. 660, p. 195 (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, ICERD).

855 Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (adoptée le 18 décembre 1990, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2003), Recueil des Traités, vol. 2220, p. 3 (ICRMW).

procédure. Cette procédure n'est pas encore entrée en vigueur et deviendra active lorsque 10 États parties auront fait la déclaration nécessaire. L'ICMW prévoit également, en vertu de l'article 76, une procédure de plainte interétatique, qui doit également encore entrer en vigueur.

8.4.b Conseil des droits de l'homme

Le Conseil des droits de l'homme⁸⁵⁶ (CDH) dispose également d'un certain nombre d'organes dotés de procédures permettant l'accès à la justice au niveau international, notamment : une procédure de plainte ; une série de procédures spéciales portant sur une thématique – y compris le droit à l'éducation et à l'extrême pauvreté et les droits humains – ou un pays, qui peuvent recevoir des plaintes et enquêter.

La procédure de plainte relative aux droits humains⁸⁵⁷ est confidentielle, ne repose pas sur un traité et s'applique à tous les États membres de l'ONU, ce qui en fait la seule procédure de plainte universelle. Elle traite : « tout ensemble de violations flagrantes et attestées par des éléments dignes de foi, de tous les droits humains et de toutes les libertés fondamentales, quelles que soient la région du monde et les circonstances dans lesquelles elles sont commises ». ⁸⁵⁸ La procédure de plainte concerne les communications présentées par des particuliers, des groupes ou des organisations non gouvernementales qui se disent victimes de violations des droits humains ou qui ont une connaissance directe et fiable de ces violations. Le HCDH affirme qu'en moyenne 3 400 plaintes sont déposées chaque année. ⁸⁵⁹

Deux groupes de travail distincts - le Groupe de travail des communications (*Working Group on*

Communications, WGC) et le Groupe de travail des situations (*Working Group on Situations*, WGS) - sont chargés d'examiner les plaintes. Le WGC examine le respect des critères de recevabilité. Dans l'affirmative, il transfère la plainte au WGS. Le WGS se réunit deux fois par an pour examiner les nouvelles plaintes ainsi que l'état d'avancement des plaintes déposées au cours des années précédentes. Après avoir reçu l'avis du WGC, il présente au Conseil des droits de l'homme un rapport sur l'affaire et formule des recommandations sur la marche à suivre.

Un éventail de procédures spéciales portant sur une thématique ou propre à un pays peuvent recevoir et enquêter sur les communications concernant des violations qui ont eu lieu, qui peuvent ou sont susceptibles de se produire et qui relèvent du mandat de la procédure. Toutefois, les communications adressées aux procédures spéciales ne doivent pas nécessairement satisfaire aux critères stricts des mécanismes judiciaires et quasi judiciaires. Par exemple, les recours internes n'ont pas besoin d'être épuisés et d'autres mécanismes peuvent traiter la question. En ce qui concerne le droit à l'éducation, les procédures spéciales les plus pertinentes sont les suivantes :

- Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation⁸⁶⁰
- Rapporteur spécial sur l'extrême pauvreté et les droits de l'homme⁸⁶¹
- Rapporteur spécial sur la violence contre les femmes, ses causes et conséquences⁸⁶²

856 Pour plus d'informations sur le Conseil des droits de l'homme, voir la section 7.7.b du chapitre 7.

857 Pour une description de la procédure de plainte des organes des droits humains des Nations Unies <https://www.ohchr.org/FR/hrbodies/hrc/complaintprocedure/pages/hrccomplaintprocedureindex.aspx> (consulté le 4 octobre 2018).

858 HCDH. Conseil des droits de l'homme. (nd) p. 15. www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session34/Documents/HRC_booklet_En.pdf (consulté le 29 septembre 2017).

859 Ibid.

860 Pour plus d'informations sur la soumission d'informations et de plaintes individuelles au Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation www.ohchr.org/FR/Issues/Education/SREducation/Pages/IndividualComplaints.aspx (consultée le 4 octobre 2018).

861 Pour plus d'informations sur la soumission d'informations et de plaintes individuelles au Rapporteur spécial des Nations Unies sur l'extrême pauvreté et les droits humains <https://www.ohchr.org/FR/Issues/Poverty/Pages/Individualcomplaints.aspx> (consultée le 21 septembre 2018).

862 Pour plus d'informations sur les plaintes individuelles au Rapporteur spécial sur la violence contre les femmes, ses causes et ses conséquences www.ohchr.org/FR/Issues/Women/SRWomen/Pages/Complaints.aspx (consultée le 4 octobre 2018).

- Groupe de travail sur la question de la discrimination à l'égard des femmes en droit et en pratique⁸⁶³

8.4.c UNESCO

L'UNESCO examine et résout les plaintes pour violation du droit à l'éducation de deux manières principales :

Décision 104 EX/3.3

Conformément à l'Acte constitutif de l'UNESCO, en 1978, le Conseil exécutif a établi une procédure d'examen des plaintes (appelées communications) reçues par l'Organisation concernant des violations présumées des droits humains dans son domaine de compétence, y compris le droit à l'éducation. Cette procédure est définie dans la décision 104 EX/3.3 du Conseil exécutif et constitue le deuxième aspect du mandat du Comité sur les conventions et recommandations (CR) - voir la section 7.7.c du chapitre 7 pour plus d'informations.

Le but de la procédure est de rechercher une solution à l'amiable aux affaires portées à l'attention de l'UNESCO, en établissant un dialogue avec les gouvernements concernés pour examiner avec eux en toute confidentialité ce qui pourrait être fait pour régler cette affaire. C'est pourquoi l'UNESCO agit ici dans un esprit de coopération internationale, de conciliation et de compréhension mutuelle et non en tant qu'organe judiciaire international. Cette procédure étant confidentielle, les communications ne sont rendues publiques que 20 ans après leur résolution.

Dans un premier temps, le CR examine la recevabilité des communications, sous dix conditions (similaires à celles de l'OP-ICESCR). Les communications doivent :

- ne pas être anonymes
- provenir d'une personne, d'un groupe de personnes ou d'ONG victimes d'une violation présumée ou ayant une connaissance fiable de ces violations (caractère individuel de la procédure)
- concerner des violations des droits humains relevant des domaines de compétence de l'UNESCO
- être compatibles avec les principes de l'UNESCO, la Charte des Nations Unies, la DUDH, les Pactes internationaux relatifs aux droits humains et d'autres instruments internationaux
- ne pas être manifestement mal fondées et sembler contenir des éléments de preuve pertinents
- ne pas être injurieuses et ne pas constituer un abus du droit de présenter des communications
- ne pas reposer exclusivement sur des informations diffusées par les médias
- être soumises dans un délai raisonnable après les faits
- indiquer si une tentative a été faite pour épuiser les recours internes disponibles
- ne pas concerner des questions déjà réglées par les États concernés conformément aux principes des droits humains

Si toutes les conditions sont remplies, le CR procède à l'examen de la communication sur le fond. À cette fin, les représentants des gouvernements concernés sont invités à fournir des informations ou à répondre aux questions posées par les membres du CR sur la recevabilité ou le fond de la communication.

À la suite de la session au cours de laquelle une communication a été examinée par le CR, son auteur et le gouvernement concerné sont informés des décisions du CR, qui ne sont pas susceptibles d'appel. Cependant, le CR peut accepter de réexaminer une communication s'il reçoit des informations complémentaires ou de nouveaux faits.

⁸⁶³ Pour plus d'informations sur la soumission d'informations au Groupe de travail sur la discrimination à l'égard des femmes en droit et dans la pratique www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WGWomen/Pages/SubmissionInformation.aspx (Consultée le 4 octobre 2018).



Le saviez-vous ?

De 1978 à 2017, 602 communications ont été examinées par le CR.⁸⁶⁴ Elles ont permis d'obtenir les résultats suivants : 21 personnes ont été autorisées à quitter leur pays pour aller étudier ou enseigner ; 16 ont pu faire amender certaines lois sur l'éducation discriminatoires à l'égard des minorités ethniques ou religieuses ; 12 ont pu obtenir des passeports et/ou des bourses ou recevoir des diplômes ; 9 ont pu reprendre leurs études.⁸⁶⁵

Comité d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)

Le Comité d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (*Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*, CEART) est un comité conjoint placé sous les auspices de l'UNESCO et de l'Organisation internationale du Travail (OIT) pour promouvoir et contrôler la mise en œuvre⁸⁶⁶ des deux instruments normatifs internationaux UNESCO/OIT concernant les enseignants.⁸⁶⁷ Ce comité conjoint est composé d'experts indépendants qui se réunissent tous les trois ans. Il s'agit du principal organe mondial traitant des normes internationales relatives aux enseignants. Parmi ses activités, le CEART dispose d'un mécanisme unique pour examiner les allégations reçues d'organisations nationales et internationales d'enseignants signalant la non-application de dispositions des Recommandations dans les États membres. Après plusieurs échanges d'informations avec l'organisation d'enseignants et les autorités éducatives nationales, le CEART émet des conclusions et formule des suggestions

pour la résolution du problème ou du conflit.⁸⁶⁸ Ces dernières années, les allégations ont porté sur des questions diverses : la rémunération et les retards de paiement, les licenciements arbitraires et illégaux, la discrimination dans l'emploi/la carrière des enseignants, l'introduction de systèmes d'évaluation des enseignants et de rémunération au mérite sans consultation en bonne et due forme ou les restrictions des droits professionnels.

8.5 Reddition des comptes au niveau régional

Les cadres juridiques régionaux donnent aux titulaires de droits violés la possibilité de porter leur affaires devant un mécanisme régional, à condition que l'État en question soit partie à l'instrument régional pertinent et que tous les recours internes aient été épuisés ou jugés insuffisants.

Les cadres juridiques régionaux donnent aux titulaires de droits la possibilité de porter plainte auprès des mécanismes régionaux, à condition que l'État en question soit partie à l'instrument régional pertinent, que tous les recours internes ont été épuisés ou jugés insuffisants et que l'affaire ne soit pas traitée avec un autre mécanisme (non-duplication). Les mécanismes régionaux, en particulier les tribunaux, sont les mécanismes redditionnels les plus solides au niveau international, capables de rendre des décisions juridiquement contraignantes. Cependant, les tribunaux, à l'exception de la Cour européenne des droits de l'homme, ont entendu très peu d'affaires sur le droit à l'éducation. Il convient toutefois de souligner que, bien qu'il y ait relativement peu de cas, les mécanismes régionaux offrent des voies de recours viables et importantes.

864 UNESCO. 2018. Comité sur les conventions et recommandations (doc. 204 EX/CR/2), par. 59.

865 Ibid.

866 Pour plus d'informations sur le rôle de suivi du CEART, voir la section 7.7.c du chapitre 7.

867 A savoir la Recommandation de 1966 concernant la condition du personnel enseignant et la Recommandation de 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur.

868 Pour plus d'informations sur la procédure à suivre pour soumettre au CEART un problème de non-respect des recommandations, voir : OIT/UNESCO. 2008. Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997) avec un guide de l'utilisateur, p. 16.

Tableau 8.4 : Mécanismes régionaux des droits humains

Région	Forum	Plaintes
Afrique	Cour africaine des droits de l'homme et des peuples	Oui—rend des jugements contraignants et des avis consultatifs
	Cour de justice de la CEDEAO	Oui—rend des jugements contraignants
	Commission africaine des droits de l'homme et des peuples	Oui—non contraignant
	Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant	Oui—non contraignant
États arabes	Comité arabe des droits de l'homme	Non
Asie	Commission inter-gouvernementale des droits humains de l'ANASE	Non
Europe	Cour européenne des droits de l'homme	Oui—rend des jugements contraignants et des avis consultatifs
	Comité européen des droits sociaux	Oui—compétent pour recevoir des réclamations collectives et rendre des décisions déclaratoires
Amériques	Commission interaméricaine des droits de l'homme	Oui—si les États ne se conforment pas à ses recommandations, elle peut saisir la Cour interaméricaine des droits de l'homme
	Cour interaméricaine des droits de l'homme	Oui—rend des jugements contraignants et des avis consultatifs

8.5.a Afrique

En Afrique, il existe quatre mécanismes des droits humains compétents pour entendre des affaires relatives au droit à l'éducation.

La Cour africaine des droits de l'homme et des peuples⁸⁶⁹ (CAfDHP) peut statuer sur la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, le Protocole à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique (2003), la Charte des droits et du bien-être de l'enfant (1990), et « tout autre traité sur les droits humains pertinent ratifié par l'État concerné ».⁸⁷⁰ Par conséquent, il n'y a pratiquement pas un seul droit au niveau international qui ne puisse être protégé dans le système africain. La Cour a une compétence consultative et contentieuse, et toute décision qu'elle rend est juridiquement contraignante.⁸⁷¹ Elle peut également ordonner des recours, notamment un jugement déclaratoire, des ordonnances de modification législative et une indemnisation. L'exécution de ses décisions est supervisée par l'Assemblée et le Conseil des ministres de l'Union africaine afin d'en garantir le respect.⁸⁷²

La compétence de la CAfDHP est acceptée par 30 États membres de l'Union africaine⁸⁷³, ce qui signifie que des plaintes peuvent être déposées contre ces 30 États par la Commission africaine

⁸⁶⁹ Le 18 juillet 2008, le Protocole portant Statut de la Cour africaine de justice et des droits humains a été adopté. Ce Protocole fusionne la Cour africaine des droits de l'homme et des peuples et la Cour de justice de l'Union africaine. Il n'est pas encore entré en vigueur.

⁸⁷⁰ Protocole relatif à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples portant création d'une Cour africaine des droits de l'homme et des peuples (adopté le 10 juin 1998, entré en vigueur le 25 janvier 2004) OAU/LEG/MIN/AFCHPR/PROT.1 rev. 2 (1997), article 7.

⁸⁷¹ L'article 30 du Protocole relatif à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples portant création d'une Cour africaine des droits de l'homme et des peuples dispose : « Les États parties au présent Protocole s'engagent à se conformer aux décisions rendues par la Cour dans tout litige où ils sont en cause et à en assurer l'exécution dans le délai fixé par la Cour ».

⁸⁷² Protocole relatif à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples portant création d'une Cour africaine des droits de l'homme et des peuples, articles 29 et 31.

⁸⁷³ Une liste correcte au 16 janvier 2017 est accessible à l'adresse www.african-court.org/en/images/Basic%20Documents/Ratification_and_Deposit_of_the_Declaration_final-jan_2017.pdf (consultée le 4 octobre 2018).

des droits de l'homme et des peuples (voir la section suivante), les États parties au Protocole portant création de la Cour et les organisations intergouvernementales africaines. Cependant, seuls huit États⁸⁷⁴ ont reconnu sa compétence pour entendre les plaintes déposées par des particuliers ou des ONG. Au 30 août 2017, la CAfDHP avait reçu 147 demandes et traité 32 affaires.⁸⁷⁵

Il existe également deux tribunaux sous-régionaux qui n'imposent pas aux demandeurs d'épuiser les voies de recours internes. La Cour de justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest a le pouvoir de rendre des décisions contraignantes sur les violations des droits humains portées à son attention par des particuliers dans 15 États d'Afrique de l'Ouest.⁸⁷⁶ Les recours disponibles comprennent un jugement déclaratoire, une indemnisation et des ordonnances spécifiques. Jusqu'à présent, la Cour a rendu environ 150 décisions relatives aux droits humains, notamment sur le droit à l'éducation⁸⁷⁷ et sur les violations de la CEDAW.⁸⁷⁸ La Cour de justice de l'Afrique de l'Est pourrait également, à l'avenir, voir sa compétence élargie pour couvrir les violations des droits humains.⁸⁷⁹

Il existe également deux mécanismes quasi judiciaires en Afrique. Comme les organes conventionnels des Nations Unies, leurs décisions ne sont pas juridiquement contraignantes et fonctionnent sur la base de la persuasion et du dialogue avec les États.

La Commission africaine des droits de l'homme et des peuples (CADHP) a été établie par la Charte

africaine des droits de l'homme et des peuples⁸⁸⁰ (Charte de Banjul, 1981) à laquelle tous les États membres de l'Union africaine sont parties, à l'exception du Soudan du Sud.⁸⁸¹ Comme la CAfDHP, elle peut traiter les plaintes découlant des instruments africains et internationaux relatifs aux droits humains.⁸⁸² La CADHP accepte les communications⁸⁸³ de particuliers, de groupes de particuliers, d'organisations non gouvernementales⁸⁸⁴ et d'États, et a pris un certain nombre de décisions sur le droit à l'éducation et la protection contre la discrimination.⁸⁸⁵



Exemple 8.6 : La Commission africaine dénonce la fermeture d'écoles et d'universités en République démocratique du Congo

En 1995, la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples a examiné une communication⁸⁸⁶ présentée contre le Zaïre (aujourd'hui République démocratique du Congo) dénonçant la fermeture des universités et des écoles secondaires pour une période de deux ans. La Commission africaine a décidé que cette fermeture équivalait à une violation grave et massive du droit à l'éducation en vertu de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples.

Le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant (CAEDBE) a été créé par la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant⁸⁸⁷

874 Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Malawi, Mali, Tanzanie et Tunisie.

875 Des informations sur les affaires sont consultables à l'adresse www.african-court.org/en/index.php/cases/2016-10-17-16-18-21#finalised-cases (consultée le 4 octobre 2018.)

876 Bénin, Burkina Faso, Cabo Verde, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Niger, Nigéria, Sierra Leone, Sénégal et Togo.

877 *Socio-Economic Rights and Accountability Project (SERAP) v Nigeria and Another* (2010) AHRLR 145 (CEDEAO, 2010).

878 Voir, par exemple, l'affaire récente *Dorothy Njemanze & 3 Others v Nigeria* ECW/CJ/APP/17/14.

879 Pour plus de détails, voir www.ijrcenter.org/regional-communities/east-african-court-of-justice/ (consulté le 4 octobre 2018).

880 Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (adoptée le 27 juin 1981, entrée en vigueur le 21 octobre 1986) OUA doc. CAB/LEG/67/3 rév. 5, 21 I.L.M. 58 (1982) (CADHP), article 30.

881 Une liste à jour des États parties à la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples est disponible à l'adresse www.achpr.org/instruments/achpr/ratification/ (consultée le 4 octobre 2018).

882 CADHP, article 60.

883 *Ibid.*, articles 55-56.

884 Y compris *amicus curiae*.

885 Pour une liste des décisions finales, voir www.achpr.org/communications/decisions/?a=873 (consultée le 29 septembre 2017).

886 *Groupe d'assistance juridique gratuite, Comité des avocats pour les droits de l'homme, Union interafricaine des droits de l'homme, Témoins de Jehovah c. Zaïre* 25/89-47/90-56/91-100/93.

887 CADBE, articles 32-46.

(CADBE, 1990) qui compte 41 États parties.⁸⁸⁸ Il est habilité à entendre les communications de particuliers, de groupes de particuliers et d'ONG alléguant des violations de la CADBE. La procédure de présentation de communications au CAEDBE et au Comité des droits de l'enfant est unique en ce sens qu'elle traite exclusivement des communications concernant les droits de l'enfant, donnant la parole à un groupe particulièrement vulnérable et souvent privé d'accès à la justice au niveau national.⁸⁸⁹ Ce sont également des mécanismes de droits humains relativement nouveaux, susceptibles d'avoir un impact réel sur la protection des droits de l'enfant.

En vertu de l'article 44 de la CADBE, le CAEDBE doit répondre aux préoccupations des acteurs non étatiques, en cas de violation présumée des droits humains énoncés dans la Charte africaine des enfants par un État partie. Les Directives révisées pour l'examen des communications⁸⁹⁰ par le CAEDBE définissent, dans les sections un et deux, comment les particuliers, y compris les enfants, les organisations de la société civile et les États parties, entre autres, peuvent communiquer avec le CAEDBE. Ces sections énoncent également les critères par lesquels le CAEDBE juge la recevabilité d'une plainte ou d'une communication est acceptable.



Exemple 8.7 : Le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant conclut que le Sénégal viole le droit à l'éducation dans l'affaire des talibés

Le 31 mai 2015, le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant (CAEDBE) a publié sa décision dans l'affaire des enfants *talibés*.⁸⁹¹

La communication, présentée par des organisations en Afrique du Sud et au Sénégal contre le gouvernement du Sénégal, a souligné que jusqu'à 100 000 enfants âgés de 4 à 12 ans (appelés talibés) étaient envoyés par leurs parents pour étudier dans des écoles coraniques privées (daaras) au Sénégal, qui offrent un enseignement religieux « gratuit » aux élèves qui n'ont pas accès à l'enseignement public. Cependant, pour financer leur éducation, les talibés sont souvent contraints par leurs enseignants (marabouts) de mendier dans les rues des zones urbaines du Sénégal.

Selon la communication, les talibés passent en moyenne plus de temps à mendier pour récolter les sommes quotidiennes exigées qu'à étudier en classe. Et malgré l'adoption de lois criminalisant la mendicité forcée des enfants, le gouvernement sénégalais a fait peu d'efforts pour appliquer ces lois contre les marabouts qui les enfreignent. Le gouvernement a également failli à son devoir de contrôler et de régler de l'enseignement dans les daaras.

Le CAEDBE a conclu que l'incapacité du gouvernement à protéger les droits des talibés constituait une violation du droit à l'éducation, entre autres droits protégés par la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant.

Il est intéressant de constater que le CAEDBE conclut que le Sénégal viole l'article 11 de la Charte en raison de son incapacité à fournir un enseignement gratuit et obligatoire à tous les enfants - l'une des principales raisons pour lesquelles les talibés sont envoyés par leurs parents dans les daaras. Selon la décision : « le gouvernement doit appliquer ses propres lois pour protéger les talibés de ces abus et veiller à ce que l'enseignement dispensé dans les daaras donne à ces enfants une éducation complète et ne permette pas la mendicité forcée ».

888 Une liste à jour des États parties est disponible à l'adresse www.achpr.org/instruments/achpr/ratification/ (consultée le 4 octobre 2018).

889 Pour plus d'informations sur l'accès des enfants à la justice, voir la page du CRIN *L'accès des enfants à la justice : contester les violations des droits des enfants*, comprenant des rapports par pays pour chaque pays <https://archive.crin.org/fr/accueil/droit/acces.html> (consultée le 4 octobre 2018).

890 Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant 2014. *Directives révisées pour l'examen des communications*.

891 Décision n° 003/Com/001/2012.

8.5.b Amériques

La Commission interaméricaine des droits de l'homme (CIDH) a pour mandat de protéger et de promouvoir les droits humains dans les 35 États membres de l'Organisation des États américains (OEA).⁸⁹² La CIDH peut recevoir des pétitions de particuliers, de groupes de particuliers et d'ONG⁸⁹³ concernant des violations par les États membres de l'OEA des droits garantis par les instruments de l'OEA, y compris le Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels (Protocole de San Salvador, 1988), la Convention interaméricaine pour la prévention, la sanction et l'élimination de la violence contre la femme (Convention de Belém do Pará, 1994) et la Convention américaine relative aux droits de l'homme (Pacte de San José, Costa Rica, 1969), s'il est ratifié par l'État en question.

Une pétition peut aboutir à un règlement amiable ou la CIDH peut faire des recommandations.⁸⁹⁴ Si l'État refuse de se conformer aux recommandations de la CIDH, celle-ci peut renvoyer l'affaire devant la Cour interaméricaine des droits de l'homme.

En outre, l'article 44 du Pacte de San José (Costa Rica) prévoit que « toute personne ou tout groupe de personnes, toute entité non gouvernementale et légalement reconnue dans un ou plusieurs États membres de l'Organisation [*des États américains*] peut soumettre à la Commission des pétitions contenant des dénonciations ou plaintes relatives à une violation de la présente Convention par un État partie ». Et l'article 23 précise que les plaintes peuvent également porter sur des violations des droits humains garantis dans divers droits humains.

Les conditions de recevabilité des pétitions sont énoncées à l'article 28 du Règlement.⁸⁹⁵ La CIDH examine les pétitions qui sont présentées dans un délai de six mois, et peut enquêter sur la situation et formuler des recommandations pour l'État en question afin d'assurer la restauration de la jouissance des droits dans la mesure du possible et d'empêcher la survenue d'événements similaires.

La CIDH examinera le bien-fondé de la pétition et déterminera s'il y a eu violation. Dans l'affirmative, la CIDH rédigera un rapport préliminaire pour l'État partie concerné, contenant ses conclusions et recommandations initiales. Trois mois après la transmission du rapport préliminaire, si le problème n'a pas été résolu de manière satisfaisante, la CIDH rédigera et publiera un rapport expliquant comment l'État partie concerné doit se mettre en conformité.

En vertu de l'article 48 de son Règlement, la CIDH a le pouvoir d'adopter toutes les mesures de suivi qu'elle juge nécessaires. Celles-ci peuvent prendre la forme d'une demande d'informations aux parties et de la tenue d'auditions pour vérifier le respect des accords et recommandations éventuels. Une fois les mesures adoptées, la CIDH évalue périodiquement s'il convient de maintenir, de modifier ou de lever les mesures.

892 Charte de l'Organisation des États américains, article 106.

893 Convention américaine relative aux droits de l'homme (adoptée le 22 novembre 1969, entrée en vigueur le 18 juillet 1978), Recueil des Traités de l'OEA, n°36 (CADH), article 44.

894 Les affaires traitées par la CIDH sont disponibles à l'adresse www.oas.org/en/CIDH/decisions/merits.asp (consultée le 4 octobre 2018).

895 CIDH. 2013. *Règlement de la Commission interaméricaine des droits de l'homme*.

Exemple 8.8 : Communications entendues devant la Commission interaméricaine des droits de l'homme

Dans une affaire concernant une étudiante, Mónica Carabantes Galleguillos, qui a été expulsée d'une école privée en raison de sa grossesse⁸⁹⁶, la Commission interaméricaine des droits de l'homme a facilité un règlement amiable, par lequel le Chili a accepté d'accorder à Mónica Carabantes une bourse spéciale pendant ses études supérieures, ainsi que de faire connaître un amendement alors récent à la loi sur l'éducation, qui contient des dispositions sur le droit des étudiantes enceintes ou allaitantes d'accéder aux établissements d'enseignement.

Exemple 8.9 : Affaires entendues devant la Cour interaméricaine des droits de l'homme

La Cour interaméricaine des droits de l'homme (Cour IDH) a jugé plusieurs affaires et rendu plusieurs avis consultatifs estimant que la mise à disposition de l'enseignement est incluse dans les mesures de protection dont chaque enfant dispose, conformément à l'article 19 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme, et peut également faire partie des obligations positives découlant du droit à la vie. La Cour IDH a examiné le respect de ces obligations par les États dans les affaires liées aux enfants des rues⁹⁰¹, aux enfants en détention⁹⁰², aux enfants autochtones⁹⁰³ et aux enfants de descendants de migrants.⁹⁰⁴

La Cour interaméricaine des droits de l'homme (Cour IDH) a été créée par la Convention américaine relative aux droits de l'homme (1969).⁸⁹⁷ Elle a une compétence juridictionnelle et consultative. La fonction consultative de la Cour IDH consiste à émettre des avis consultatifs sur l'interprétation et la conformité des lois et politiques nationales avec les instruments de l'OEA. En ce qui concerne sa compétence juridictionnelle, elle est habilitée à examiner les cas qui lui sont soumis par la CIDH ou par les États parties à l'OEA qui ont accepté sa compétence (la présentation de pétitions par des particuliers n'est pas possible). La Cour IDH peut ordonner des réparations, y compris une compensation équitable, ainsi que des mesures provisoires.⁸⁹⁸ Les décisions de la Cour IDH sont contraignantes⁸⁹⁹ mais il n'y a pas de mécanisme d'application. Ainsi, en cas de non-respect, l'affaire est renvoyée devant l'Assemblée générale de l'OEA qui émet ensuite des recommandations à l'État.⁹⁰⁰

8.5.c États arabes

Le Comité arabe des droits de l'homme dispose d'un mécanisme de suivi, qui supervise le respect par les États de la Charte arabe des droits de l'homme (2004), mais n'a pas de mécanisme de plainte. Pour plus d'informations sur le mécanisme de suivi du Comité arabe des droits de l'homme, voir la section 7.8.c du chapitre 7.

8.5.d Asie et Pacifique

En Asie, il existe la Commission intergouvernementale des droits humains de l'ANASE, mais elle n'est compétente ni pour recevoir des plaintes ni pour contrôler le respect par les États de la Déclaration des droits humains de l'ANASE (2012).

896 CIDH. Report No. 33/02 (Friendly Settlement), Mónica Carabantes Galleguillos, Petition 12, 046, Chile, March 12 2002.

897 CADH article 33.

898 Ibid., article 63.

899 Ibid., article 68.

900 Ibid., article 65.

901 Villagrán Morales et al. v. Guatemala, Merits, Judgment, Inter-Am. Ct. H.R. (ser. C) No. 63, 78 (19 nov. 1999).

902 Juvenile Reeducation Institute v. Paraguay, Preliminary Objections, Merits, Reparations, and Costs, Judgment, Inter-Am Ct. H.R. (ser. C) No. 112, ¶¶ 134.3–134.4 (2 sept. 2004).

903 Yakye Axa Indigenous Community v. Paraguay, Merits, Reparations and Costs, Judgment, Inter-Am. Ct. H.R. (ser. C) No. 125, ¶¶ 50.1, 50.10 (17 juin 2005) ; Sawhoyamaya Indigenous Community v. Paraguay, Merits, Reparations and Costs, Judgment, Inter-Am. Ct. H.R. (ser. C) No. 146, ¶ 73(1) (29 mars 2006).

904 Girls Yean and Bosico v. Dominican Republic, Preliminary Objections, Merits, Reparations, and Costs, Judgment, Inter-Am. Ct. H.R. (ser. C) No.130, ¶ 85(a)(1) (8 sept. 2005).

8.5.e Europe

La Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) est compétente pour accepter les plaintes de toute personne, organisation non gouvernementale ou groupe de personnes se déclarant victime d'une violation par l'un des 47 États parties⁹⁰⁵ à la Convention européenne des droits de l'homme (ConvEDH, 1950). Le droit à l'éducation étant prévu dans le premier Protocole (Protocole 1, 1952) à la ConvEDH, un État doit ratifier à la fois la ConvEDH et le Protocole pour que la CEDH accepte les plaintes relatives au droit à l'éducation. La CEDH a constitué une jurisprudence sur le droit à l'éducation (voir l'encadré ci-dessous).

Lorsqu'elle constate une violation de la ConvEDH, la CEDH peut ordonner une série de recours, notamment : octroi d'une satisfaction équitable (compensation financière pour les dommages subis)⁹⁰⁶, recommandation à l'État d'adopter, de modifier ou d'abroger la législation ou recours spécifiques (ordre à l'État de réadmettre un étudiant, par exemple). Cependant, il convient de souligner que, bien que les États soient liés par les décisions de la CEDH et doivent les exécuter en conséquence⁹⁰⁷, cette instance n'est pas compétente pour annuler une loi ou un jugement national. Le Comité des ministres du Conseil de l'Europe est responsable de l'exécution des arrêts de la CEDH.⁹⁰⁸

La CEDH peut également émettre des avis consultatifs à la demande d'une cour ou

d'un tribunal d'un État partie ayant ratifié le Protocole 16.⁹⁰⁹



Exemple 8.10 : Affaires entendues devant la Cour européenne des droits de l'homme

La Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) dispose d'une jurisprudence bien développée concernant divers aspects du droit à l'éducation, notamment la discrimination, les frais de scolarité, la langue d'enseignement et la liberté de choix en matière d'éducation.

Dans l'affaire *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni*,⁹¹⁰ la CEDH a jugé que les dispositions nationales autorisant les châtiments corporels dans les écoles ne respectaient pas les convictions philosophiques des parents.

Dans l'affaire de *D.H. et autres c. République tchèque*,⁹¹¹ la CEDH a décidé que le placement d'enfants roms dans des écoles « spéciales » constituait une discrimination au regard du droit à l'éducation.

Plus récemment, en 2017, la CEDH a jugé⁹¹² que les autorités suisses avaient agi conformément à la Convention européenne des droits de l'homme lorsqu'elles ont empêché deux parents musulmans de retirer leurs filles des cours de natation mixtes prévus dans le programme scolaire. La CEDH a souligné que la scolarisation inclusive jouait un rôle particulier dans le processus d'intégration sociale, en particulier pour les enfants d'origine étrangère, et prenait le pas sur les convictions religieuses ou philosophiques des parents.

Pour plus d'informations sur la jurisprudence de la CEDH, voir le guide de jurisprudence du Conseil de l'Europe sur l'article 2 du Protocole 1 de la Convention européenne des droits de l'homme.⁹¹³

905 Une liste à jour des États parties peut être consultée à l'adresse www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/005/signatures?p_auth=8nz1vUq4 (consultée le 4 octobre 2018).

906 L'État est également tenu de prendre en charge les frais liés au passage de l'affaire devant la Cour. Si la CEDH constate qu'il n'y a pas eu de violation, le requérant n'est pas responsable des frais de justice de l'État.

907 Article 46, paragraphe 1 de la ConvEDH : « Les Hautes Parties contractantes s'engagent à se conformer aux arrêts définitifs de la Cour dans les litiges auxquels elles sont parties ».

908 Article 46, paragraphe 2 de la ConvEDH : « L'arrêt définitif de la Cour est transmis au Comité des Ministres qui en surveille l'exécution ».

909 Protocole n° 16 à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (adopté le 2 octobre 2013, entré en vigueur le 1^{er} août 2018) STCE 214.

910 *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni* (1982) 4 EHRR 293.

911 *D.H. et autres c. République tchèque* (2008) 47 EHRR 3.

912 *Osmanoğlu et Kocabaş c. Suisse* Dem n° 29086/12 (CEDH, 10 janvier 2017).

913 Conseil de l'Europe. 2018. *Guide sur l'article 2 du Protocole n° 1 à la Convention européenne des droits humains : Droit à l'instruction*.

Le Comité européen des droits sociaux (CEDS) est compétent pour recevoir les réclamations collectives (et non individuelles) et contrôler le respect de la Charte sociale européenne révisée (1996). Le CEDS ne peut recevoir que des réclamations collectives contre les 15 États qui ont ratifié le Protocole additionnel à la Charte sociale européenne prévoyant un système de réclamations collectives (1995).⁹¹⁴ Le CEDS n'autorise que les réclamations collectives d'une liste restreinte d'organisations.⁹¹⁵ Seule la Finlande a reconnu le droit des ONG nationales de déposer des réclamations collectives contre elle. Lors de l'examen d'une réclamation collective, le CEDS rend une décision déclaratoire, cette décision ne pouvant toutefois pas être exécutée au niveau national. Les décisions sont contrôlées par le Comité des ministres du Conseil de l'Europe, qui peut faire des recommandations à l'État concerné. Le CEDS a statué sur un certain nombre de plaintes concernant l'éducation.

Exemple 8.11 : Communications entendues devant le Comité européen des droits sociaux

Dans le cadre de son système de réclamations collectives, le Comité européen des droits sociaux (CEDS) a constaté plusieurs violations des dispositions de la Charte sociale européenne en matière d'éducation. Dans le cas *Autisme-Europe c France*⁹¹⁶, le CEDS a constaté que la France n'avait pas réalisé de progrès suffisants dans la promotion de la prise en charge éducative des personnes autistes. De même, dans *Centre de défense des droits des personnes handicapées mentales (MDAC) c. Bulgarie*⁹¹⁷, le CEDS a décidé que le fait de ne pas fournir une éducation aux enfants dans les foyers pour enfants handicapés mentaux constituait une violation discriminatoire du droit à l'éducation. Dans l'affaire *Interights c Croatie*⁹¹⁸, le CEDS a décidé que le matériel éducatif utilisé dans le programme ordinaire était biaisé, discriminatoire et dégradant, dans la manière dont les personnes non hétérosexuelles étaient décrites et représentées, constatant ainsi que la fourniture de services consultatifs et éducatifs sur les moyens de promouvoir la santé et d'encourager la responsabilité individuelle en matière de santé étaient discriminatoires.

914 Protocole additionnel à la Charte sociale européenne prévoyant un système de réclamations collectives, STE 158. Une liste à jour des États parties peut être consultée à l'adresse www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/158/signatures?p_auth=2f4kcfLp (consultée le 4 octobre 2018).

915 Confédération européenne des syndicats (CES), pour les employés ; Business Europe et Organisation internationale des employeurs (OIE), pour les employeurs ; certaines organisations non gouvernementales internationales (ONGI) détenant un statut participatif auprès du Conseil de l'Europe ; partenaires sociaux au niveau national ; organisations d'employeurs et syndicats du pays concerné.

916 N° 13/2002 *Association internationale Autisme-Europe (IAAE) c. France*.

917 N° 41/2007 *Centre de défense des droits des personnes handicapées mentales (MDAC) c. Bulgarie*.

918 N° 45/2007 *Centre international pour la protection juridique des droits humains (INTERIGHTS) c. Croatie*.

Résumé

La reddition des comptes consiste à savoir comment tenir les États responsables lorsqu'il existe des écarts observés entre les performances et les obligations en matière de droits humains.

La reddition des comptes est bénéfique à la fois pour les titulaires de droits et les garants de ces droits. Du point de vue des titulaires de droits, c'est un processus clé qui garantit que chacun peut jouir de son droit à l'éducation. Du point de vue des garants, c'est un processus qui permet de respecter le contenu des droits humains

Les forums nationaux sont les mieux placés pour appliquer les lois nationales, accorder réparation et recours et garantir l'application du droit à l'éducation.

Au niveau national, les mécanismes judiciaires et l'accès à la justice jouent un rôle crucial pour faire respecter le droit à l'éducation et garantir la responsabilité juridique.

Un droit à l'éducation justiciable signifie que lorsque ce droit est violé, le titulaire du droit peut porter sa requête devant un organisme indépendant et impartial et, si la requête est validée, se voir accorder un recours qui peut ensuite être exécuté.

Les obstacles à la justiciabilité existent et doivent être supprimés afin de créer les conditions requises pour la justiciabilité et l'application du droit à l'éducation.

Des mécanismes redditionnels existent également dans divers organes de l'État et du gouvernement, y compris les pouvoirs exécutif, législatif, administratif et régional et local.

De nombreux mécanismes redditionnels existent au niveau international. Étant donné que les États sont les principaux garants du droit à l'éducation, les mécanismes internationaux devraient être considérés comme un dernier recours pour responsabiliser les États.

Les cadres juridiques régionaux donnent aux titulaires de droits violés la possibilité de porter leur affaire devant un mécanisme régional à condition que l'État en question soit partie à l'instrument régional pertinent et que tous les recours internes aient été épuisés ou jugés insuffisants.

Demandez-vous...

- ➔ Les citoyens ont-ils accès à la justice lorsque leur droit à l'éducation est bafoué ?
- ➔ Quels sont les obstacles à la justiciabilité dans votre pays ?
- ➔ Y a-t-il eu des décisions de justice relatives au droit à l'éducation et quel impact ont-elles eu ?



Secteur de
l'éducation

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Manuel sur le droit à l'éducation

L'éducation est un droit humain fondamental pour chaque femme, homme et enfant. Ces dernières décennies, de nombreux États désireux de faire du droit à l'éducation une réalité ont fait d'impressionnants progrès. Avec l'entrée en vigueur de nouvelles lois et politiques supprimant les frais liés à l'éducation de base, l'enseignement gratuit gagne du terrain. Des dizaines de millions d'enfants ont donc fait leur entrée à l'école et le nombre d'enfants et adolescents déscolarisés a été presque divisé par deux depuis 2000. Des mesures importantes ont également été prises en ce qui concerne la parité des genres et les États se sont appliqués à améliorer la qualité de l'éducation en optimisant les politiques relatives aux enseignants et en mettant l'accent sur les résultats d'apprentissage.

Malgré tous ces efforts, le droit à l'éducation est encore régulièrement enfreint. Preuve marquante s'il en est, 262 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire ne sont pas scolarisés. Les filles, les personnes handicapées, les personnes défavorisées ou venant des zones rurales, les autochtones, les migrants et les membres des minorités nationales sont les plus touchés par des discriminations qui nuisent aussi bien à leur accès à l'éducation qu'à leurs droits dans les écoles.

Pour répondre au défi, l'UNESCO et l'Initiative pour le droit à l'éducation (Right to Education Initiative, RTE) ont mis au point ce manuel orientant les actions permettant de garantir le droit à l'éducation. Son objectif n'est pas de présenter le droit à l'éducation comme une notion abstraite, conceptuelle ou purement juridique, mais plutôt de conduire à l'action. Ce manuel sera utile à ceux qui agissent pour la réalisation de l'ODD 4, car il fournit des conseils stratégiques sur la manière de mettre à profit les engagements juridiques en faveur du droit à l'éducation pour atteindre cet objectif.

