



**Conseil Économique
et Social**

Distr.
GÉNÉRALE

E/CN.4/1999/49
13 janvier 1999

FRANÇAIS
Original : ANGLAIS

COMMISSION DES DROITS DE L'HOMME
Cinquante-cinquième session
Point 10 de l'ordre du jour provisoire

DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS

Rapport préliminaire de la Rapporteuse spéciale sur le droit
à l'éducation, Mme Katarina Tomaševski, soumis conformément
à la résolution 1998/33 de la Commission des droits de l'homme

TABLE DES MATIÈRES

| | <u>Paragraphe</u> s | <u>Page</u> |
|--|---------------------|-------------|
| Introduction | 1 - 9 | 3 |
| <u>Chapitre</u> | | |
| I. TRAVAUX CONSACRÉS À L'ÉDUCATION DANS LE SYSTÈME DES NATIONS UNIES | 10 - 41 | 5 |
| A. Création d'une terminologie commune | 12 - 19 | 6 |
| B. Stratégies visant à atteindre l'objectif d'un enseignement universel | 20 - 24 | 8 |
| C. Données quantitatives et qualitatives nécessaires à la mise en place d'un mécanisme de suivi du droit à l'éducation | 25 - 31 | 11 |
| D. Obstacles financiers entravant l'accès à l'enseignement primaire | 32 - 41 | 12 |

TABLE DES MATIÈRES (suite)

| <u>Chapitre</u> | <u>Paragrapes</u> | <u>Page</u> |
|---|-------------------|-------------|
| II. OBLIGATIONS INCOMBANT AUX GOUVERNEMENTS DU FAIT DU DROIT À L'ÉDUCATION : PROPOSITION POUR UNE ANALYSE | 42 - 74 | 16 |
| A. Dotations | 51 - 56 | 19 |
| B. Accessibilité | 57 - 61 | 21 |
| C. Acceptabilité | 62 - 69 | 22 |
| D. Adaptabilité | 70 - 74 | 24 |
| III. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE : DROITS ET DEVOIRS DE L'ENFANT | 75 - 79 | 27 |
| IV. CONCLUSIONS | 80 - 81 | 29 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| 1. Aide bilatérale à l'éducation | 10 |
| 2. Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PNB | 13 |
| 3. Enseignement primaire : garanties spécifiques contenues dans des instruments relatifs aux droits de l'homme | 17 |
| 4. Déséquilibre entre les sexes dans les taux nets de scolarisation dans le cycle primaire | 20 |
| 5. Pourcentage d'enseignantes dans les écoles primaires | 26 |
| 6. Enseignement obligatoire | 28 |

Introduction

1. Le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a été défini comme suit dans la résolution 1998/33, en date du 17 avril 1998, de la Commission des droits de l'homme :

"i) Faire rapport sur l'état, dans le monde entier, de la réalisation progressive du droit à l'éducation, y compris l'accès à l'enseignement primaire, et les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de ce droit, compte tenu des informations et des observations communiquées par les gouvernements, les organisations et organismes du système des Nations Unies, les autres organisations internationales et organisations non gouvernementales intéressées;

ii) Promouvoir comme il convient l'octroi d'une assistance aux gouvernements pour leur permettre d'élaborer et d'adopter des plans d'action d'urgence, partout où il n'en existe pas, en vue d'assurer l'application progressive, dans un délai raisonnable, du principe de l'enseignement primaire obligatoire universel et gratuit, compte tenu, notamment, des niveaux de développement, de l'ampleur de l'enjeu et des efforts des gouvernements;

iii) Tenir compte des sexes, notamment de la situation et des besoins des fillettes, et promouvoir l'élimination de toutes les formes de discrimination dans le domaine de l'éducation;

iv) Communiquer ses rapports à la Commission de la condition de la femme chaque fois qu'ils touchent la situation de la femme dans le domaine du droit à l'éducation;

v) Entretenir un dialogue régulier et examiner d'éventuels domaines de collaboration avec les organismes et institutions spécialisés des Nations Unies et les organisations internationales s'occupant d'éducation, notamment l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement et le Programme des Nations Unies pour le développement, ainsi qu'avec des institutions financières internationales telles que la Banque mondiale;

vi) Dégager les types et sources de financement possibles pour les services consultatifs et la coopération technique dans le domaine de l'accès à l'enseignement primaire;

vii) Garantir, dans la mesure du possible, la coordination et la complémentarité avec les travaux effectués dans le cadre de la résolution 1997/7 de la Sous-Commission, en particulier le document de travail sur le droit à l'éducation ... [de] M. Mustapha Mehedi."

2. Le présent rapport préliminaire porte sur les quatre premiers mois d'activité de la Rapporteuse spéciale (août à décembre 1998). La période couverte étant courte, la Rapporteuse spéciale n'a pas jugé utile d'obtenir des renseignements des gouvernements en leur envoyant une demande générale

d'information ou un questionnaire quelconque. Elle a estimé qu'elle gagnerait du temps en examinant les éléments d'information déjà disponibles dans le système des Nations Unies, y compris les conclusions de son rapport intérimaire, avant de demander aux gouvernements et aux autres acteurs reconnus par la Commission de lui faire parvenir en retour un complément d'information, des observations et des suggestions.

3. Dans le présent rapport préliminaire, la Rapporteuse spéciale a commencé à analyser le contenu et le champ d'application du droit à l'éducation sous l'angle des obligations contractées par les gouvernements. Celles-ci sont examinées à deux niveaux : celui des États pris individuellement, ce qui est habituellement le cas, mais aussi celui des structures intergouvernementales dans lesquelles les gouvernements agissent collectivement. Ce dernier aspect soulève des questions importantes, qui n'ont pas encore reçu de réponse, sur la place des droits de l'homme dans les politiques et pratiques des organismes internationaux de financement du développement et, de manière plus large, dans les politiques économiques et budgétaires internationales. L'analyse préliminaire des stratégies en matière d'éducation vise à recenser et à éliminer les obstacles, notamment financiers, à la réalisation du droit à l'éducation. La Rapporteuse spéciale s'attachera à approfondir et à élargir cette analyse dans son rapport intérimaire. Son objectif est de recentrer les droits de l'homme en intégrant le droit à l'éducation dans les stratégies et mécanismes de suivi dans le domaine de l'éducation.

4. La Commission a souligné la nécessité de collaborer avec les organisations et organismes des Nations Unies s'occupant d'éducation ainsi qu'avec les organisations régionales et non gouvernementales. La Rapporteuse spéciale a donc commencé à prendre contact avec tous les acteurs afin d'instaurer une collaboration.

5. La Rapporteuse spéciale a malheureusement été dans l'impossibilité de participer, comme prévu, au Colloque sur le développement humain et les droits de l'homme qui s'est tenu à Oslo les 2 et 3 octobre 1998 et auquel elle n'a pu apporter qu'une contribution écrite. Elle a assisté à une partie du Séminaire mondial Innocenti sur l'éducation de base au XXI^e siècle qui s'est tenu au Centre international pour le développement de l'enfant de l'UNICEF, à Florence, du 27 au 30 octobre 1998. Elle a également participé au débat général que le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a consacré au droit à l'éducation le 30 novembre 1998. Elle a ensuite tenu des consultations avec le Haut-Commissariat aux droits de l'homme les 2 et 3 décembre 1998. Enfin, elle rendra compte de ses activités ultérieures à la cinquante-cinquième session de la Commission.

6. La Commission a accordé la priorité à l'enseignement primaire dans le but avoué de contribuer à l'application du principe d'un enseignement primaire obligatoire universel et gratuit énoncé dans le droit international relatif aux droits de l'homme. Le présent rapport préliminaire ne traite que de l'enseignement primaire. La Rapporteuse spéciale prévoit d'aborder, dans ses rapports ultérieurs, l'enseignement secondaire et supérieur et, si la Commission le souhaite, l'enseignement préscolaire, tout en restant axée sur l'enseignement primaire.

7. Le thème de l'enseignement des droits de l'homme a été explicitement examiné par la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, y compris dans le document de travail présenté par M. Mustapha Mehedi ¹. Afin d'éviter toute répétition, la Rapporteuse spéciale n'aborde pas les questions traitées dans ce document et prévoit de suivre les travaux de la Sous-Commission sur la question, afin de coordonner les efforts déployés.

8. Le présent rapport préliminaire s'ouvre sur un bref aperçu des activités menées dans le système des Nations Unies afin d'améliorer l'accès à l'enseignement primaire. L'accent est mis sur les différences constatées dans la terminologie et dans les notions et approches de base et donc sur la nécessité de définir et d'intégrer une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme. L'aperçu s'achève sur la prise de conscience croissante des obstacles financiers à l'accès à l'enseignement primaire, qui sert de transition avec la deuxième partie du rapport, où sont exposées les grandes lignes de l'analyse des obligations des gouvernements en matière de droits de l'homme. Un aspect important de l'éducation est spécifiquement abordé dans la troisième partie : les États qui ont incorporé dans leur droit interne le principe de l'enseignement primaire obligatoire sont beaucoup plus nombreux que ceux qui ont fait de même pour le droit à l'éducation. Malgré son caractère générique, l'enseignement obligatoire n'implique pas forcément la réalisation du droit à l'éducation. La Rapporteuse spéciale s'est posé une question simple, mais cruciale, qui guidera ses travaux : qu'implique la réalisation pleine et entière du droit à l'éducation ?

9. Les sexospécificités, qui ont été explicitement évoquées par la Commission, méritent une attention particulière. C'est pourquoi la Rapporteuse spéciale a préféré aborder cette question dans l'ensemble du rapport, plutôt que de lui consacrer, à la fin, une section distincte.

I. TRAVAUX CONSACRÉS À L'ÉDUCATION DANS LE SYSTÈME DES NATIONS UNIES

10. Il est impossible à la Rapporteuse spéciale de reproduire individuellement ne serait-ce qu'une petite partie des travaux que de grands acteurs internationaux tels que l'UNESCO, l'UNICEF ou la Banque mondiale ont menés. La Rapporteuse spéciale a considéré que son mandat consistait à résumer pour la Commission les résultats des activités exercées par ces derniers sous l'angle des droits de l'homme et d'y contribuer en précisant la notion de droit à l'éducation, afin de favoriser la promotion de ce droit dans leurs actions.

11. La Rapporteuse spéciale a pris contact avec les organismes pertinents des Nations Unies afin de connaître leurs activités en cours et de jeter les bases d'une collaboration future. Des réunions sont prévues avec l'UNESCO en janvier 1999 et avec l'UNICEF, le PNUD et la Banque mondiale en février 1999; elles feront l'objet d'un complément d'information qui sera présenté oralement à la cinquante-cinquième session de la Commission.

A. Création d'une terminologie commune

12. Afin de s'acquitter de son mandat, la Rapporteuse spéciale doit dialoguer régulièrement avec les organismes pertinents des Nations Unies. Cette tâche s'annonce particulièrement ardue car il faut, au préalable, disposer d'une terminologie commune qui doit être créée de toutes pièces. Dans le domaine de l'éducation, les différences terminologiques abondent et semblent se multiplier. Une partie importante des activités de la Rapporteuse spéciale consistera à favoriser une normalisation de la terminologie et des statistiques sous l'angle du droit à l'éducation, afin de mettre au point des stratégies et des indicateurs pour la réalisation de ce droit.

13. Les différences terminologiques traduisent des divergences sur les finalités de l'éducation, celle-ci pouvant être considérée comme un moyen d'accroître la capacité de gain d'un individu ou de réduire le taux de fécondité des femmes. Le droit des droits de l'homme définit la mission et l'objectif de l'éducation, qui exigent de plus en plus l'intégration des droits de l'homme dans le contenu et le processus de l'éducation. Sous l'angle des droits de l'homme, l'éducation est donc une fin en soi et non simplement le moyen d'atteindre d'autres objectifs. Certains économistes peuvent toutefois définir l'éducation comme la production efficace de capital humain et considérer tous les éléments relatifs aux droits de l'homme comme des externalités. Il va sans dire que définir les personnes comme du capital humain n'est pas la même chose que de les définir comme des sujets de droit. Les différences entre ces deux approches sont plus faciles à comprendre si l'on prend l'exemple des enfants ayant des incapacités physiques ou des difficultés d'apprentissage. Les premiers peuvent être empêchés d'aller à l'école parce qu'il coûterait trop cher, par exemple, de construire un accès pour fauteuils roulants; les seconds peuvent être privés de scolarisation parce qu'il ne serait pas suffisamment rentable de satisfaire leurs besoins d'apprentissage. Ce type de raisonnement remet manifestement en cause le fondement même des droits de l'homme, à savoir que tous les êtres humains se valent. La Rapporteuse spéciale accorde donc une grande importance à la nécessité de souligner les différences qui existent entre éducation et droit à l'éducation, afin de mettre en place un cadre dans lequel pourraient être préconisées des modifications à apporter dans le domaine de l'éducation qui soient conformes aux principes des droits de l'homme.

14. Certains économistes peuvent considérer les fonds publics consacrés à l'éducation comme des dépenses, d'autres comme des investissements. Économistes et juristes peuvent, explicitement ou implicitement, définir l'éducation comme un produit qui a une valeur marchande plutôt que comme un droit. Les divergences constatées au niveau de la terminologie et des notions de base soulignent la nécessité de promouvoir de manière cohérente et globale une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme, afin d'intégrer ces derniers dans les politiques et les législations nationales relatives à l'éducation ainsi que dans les stratégies et mécanismes de suivi internationaux.

15. La diversité des niveaux et des types d'enseignement rend encore plus nécessaire la promotion d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme. Les termes utilisés dans les stratégies mises en oeuvre dans le monde entier en matière d'éducation ont évolué avec le temps. Dans les années 60,

on se mobilisait en faveur de l'enseignement primaire universel tandis que dans les années 90, l'éducation pour tous était devenue la priorité; le premier objectif devait être atteint avant 1980, le second avant l'an 2000. L'éducation de base a remplacé l'enseignement primaire dans les stratégies internationales adoptées alors que les termes "enseignement primaire" continuaient d'être utilisés dans le domaine des droits de l'homme. L'éducation de base est une notion qui est apparue en 1990, lors de la Conférence de Jomtien (d'abord sous l'expression "éducation fondamentale")², et a eu une influence sur les stratégies internationales et nationales ainsi que sur les catégories statistiques. L'UNICEF a fait valoir que l'enseignement primaire constituait l'élément central de l'éducation de base; toutefois, cette notion englobe non seulement l'enseignement officiel, mais aussi l'enseignement non traditionnel et préscolaire, y compris l'éducation primaire de "seconde chance" pour les jeunes et les adultes ainsi que l'éducation des parents³. Les définitions de l'enseignement primaire et de l'éducation de base se chevauchent, mais ne sont pas identiques.

16. La diversité des termes utilisés dans les stratégies se traduit au niveau des statistiques relatives à l'éducation. Chacun sait que les statistiques internationales ne considèrent pas l'enfant comme une personne dont l'âge est inférieur à 18 ans. Dans les statistiques relatives à l'alphabétisation, l'âge adulte commence à 15 ans, mais les législations nationales ont fixé des âges différents dans le domaine de l'éducation. L'enseignement obligatoire commence pratiquement au même âge dans la quasi-totalité des pays, à savoir 6 ou 7 ans, mais la durée de l'enseignement primaire y varie considérablement. L'enseignement obligatoire (examiné de manière plus détaillée dans la partie III) peut durer de 3 à 12 ans, alors que l'éducation de base commence à 6 ans et s'achève à 11 ans. Il existe donc une différence entre l'éducation de base, qui concerne les enfants âgés de 6 à 11 ans, et l'enseignement primaire tel qu'il a été initialement défini dans les instruments relatifs aux droits de l'homme et qui se réfère aux enfants de 6 à 15 ans. Lesdits instruments considèrent que la durée minimum de l'enseignement devrait être prolongée au-delà de l'âge de 11 ans, au moins jusqu'à l'âge minimum d'admission à l'emploi. En outre, selon les catégories d'âge utilisées, des enfants ayant dépassé l'âge de fin de scolarité peuvent être répertoriés dans la catégorie "jeune" au lieu de figurer dans la catégorie "enfant". De plus, l'âge minimum du mariage, notamment pour les filles, peut être bas, 12 ans par exemple. L'âge minimum de la responsabilité pénale peut être fixé à 7 ou 8 ans. Des enfants ayant l'âge d'être scolarisés à l'école primaire peuvent ainsi travailler, être mariés ou incarcérés, c'est-à-dire se trouver dans des situations qui ne sont pas reflétées dans les statistiques existantes relatives à l'éducation, risquent d'échapper à l'observation et ont donc peu de chances d'être prises en compte dans les stratégies internationales.

17. Il est nécessaire de créer une terminologie commune dans un autre domaine, celui de l'égalité entre filles et garçons en matière de droit à l'éducation. Les données quantitatives existantes révèlent trois types d'inégalité : l'écart entre le taux d'alphabétisation des garçons et celui des filles, qui s'explique historiquement par l'accès inégal à l'éducation; l'écart entre le taux de scolarisation des garçons et celui des filles, qui traduit la persistance de cette inégalité; enfin, l'écart entre le nombre de garçons et de filles ayant suivi jusqu'au bout leur enseignement primaire,

qui démontre que les filles que l'on réussit à envoyer à l'école ne poursuivent pas forcément leur scolarité. Les inégalités fondées sur le sexe que ces données illustrent soulignent l'ampleur de la tâche, mais ne révèlent rien des causes du problème, rendant nécessaire une analyse des sexospécificités. En conséquence, il faut définir les objectifs à atteindre et les moyens employés, ainsi que les mécanismes de suivi, afin de savoir si ces moyens permettent d'atteindre les objectifs définis et, dans le cas contraire, si des mesures correctives doivent être prises.

18. Les bases de la tâche à accomplir ont été jetées : elles sont fondées sur une "double intégration", c'est-à-dire sur l'engagement de prendre en compte à la fois les sexospécificités et l'égalité des droits fondamentaux de la femme dans l'ensemble du système des Nations Unies. La Commission de la condition de la femme a préconisé de plaider en faveur de l'égalité entre hommes et femmes et de l'exercice par les femmes de leurs droits fondamentaux ⁴. Le système des Nations Unies s'est engagé à mettre en relief "en ce qui concerne l'exercice de ces droits fondamentaux, les différences constatées au détriment des femmes" et à adopter une approche fondée sur les droits de l'homme ⁵. La Commission de la condition de la femme a invité le Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme à "veiller à l'intégration de l'égalité entre les sexes et des droits fondamentaux des femmes dans les activités à l'échelle du système des Nations Unies" ⁶. Ce processus exige de gros efforts sur les plans conceptuel, stratégique et opérationnel ⁷.

19. Jusqu'à présent, les stratégies internationales concernant l'éducation des filles ont donc eu, tour à tour, divers objectifs : répondre aux besoins des filles car ceux-ci restent nettement moins bien satisfaits que ceux des garçons; améliorer la productivité ou abaisser la fécondité des futures générations de femmes; et promouvoir l'équité ou la justice. Dans le domaine des droits de l'homme, le troisième objectif a parfois coïncidé avec les principes fondamentaux de la valeur égale et de la dignité de tous les êtres humains, mais n'a pas forcément conduit à satisfaire l'exigence de l'élimination de toutes les formes de discrimination sexuelle. L'interdépendance des droits de l'homme oblige à dépasser le secteur de l'éducation. La responsabilité institutionnelle de l'élimination de la discrimination sexuelle au sein du système des Nations Unies ou dans les États est une question intersectorielle. La formulation d'une terminologie commune visant l'élimination de la discrimination sexuelle est la condition préalable de l'élaboration d'une stratégie globale.

B. Stratégies visant à atteindre l'objectif d'un enseignement primaire universel

20. Le bilan de la réalisation, dans le monde, du droit à un enseignement primaire obligatoire et gratuit ne saurait être optimiste. Beaucoup reste à faire. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler que la Conférence de Jomtien a été organisée en 1990 afin de lutter contre la diminution du nombre d'enfants ayant accès à l'enseignement primaire constatée dans les années 80, en particulier en Afrique, et contre la réduction des moyens dont les gouvernements disposaient pour prévenir un nouveau recul dans ce domaine. La Conférence de Jomtien a constitué une manifestation historique destinée à accroître la priorité accordée à l'éducation de base grâce à une mobilisation

mondiale en faveur d'objectifs temporels. À l'occasion de la réunion Jomtien+5, il a été constaté que la tendance à la diminution du taux de scolarisation observée pendant les années 80 avait été inversée⁸. Pour cela, il a fallu introduire des changements aux niveaux national et international. Alors qu'on estimait habituellement que les gouvernements étaient capables de respecter leurs obligations en matière de droits de l'homme à la condition d'avoir la volonté politique voulue, l'expérience difficile des années 80 a montré que, pour de nombreux gouvernements de pays en développement, cette condition n'était plus suffisante. Une forte mobilisation mondiale, à l'intérieur comme à l'extérieur du système des Nations Unies, s'est avérée largement nécessaire pour "ajuster l'ajustement", revoir et modifier la place occupée par les investissements sociaux, notamment l'enseignement primaire. Le modèle des années 80 a souvent considéré le droit à l'éducation comme un luxe inabordable, ce qui allait ouvertement à l'encontre des obligations contractées en matière de droits de l'homme. Au début des années 90, les choses ont commencé à changer lorsque la Banque mondiale a accordé une importance plus grande aux dépenses sociales en 1992 et a créé le panel d'inspection en 1993⁹. Si cette évolution justifie un optimisme prudent, la diminution observée des prêts destinés à l'éducation en général et à l'Afrique en particulier a l'effet inverse¹⁰. La Rapporteuse spéciale se propose d'analyser, dans son rapport intérimaire, la politique et les pratiques actuelles de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation et en matière de question de sexospécificité.

21. Compte tenu de l'importance que la Commission accorde au fait d'aider les gouvernements à élaborer et à mettre en oeuvre des stratégies visant à rendre l'enseignement primaire universel et gratuit, la Rapporteuse spéciale prévoit de procéder à une analyse complète de l'évolution de la politique et de la structure de l'assistance consentie dans le domaine de l'éducation en vue d'accroître la capacité des gouvernements de remplir leurs obligations en matière de droit à l'éducation. La Conférence de Jomtien a incité plus d'une centaine de gouvernements à élaborer des stratégies d'éducation pour tous, qui, pour la moitié d'entre elles, ont reçu un appui financier international à leur mise en oeuvre. Les financements internationaux n'ont toutefois pas dépassé 3 % des budgets nationaux de l'éducation.

22. Une proportion accrue de l'assistance a été allouée à l'éducation dans les années 90; l'aide bilatérale à l'éducation est passée de 9 à 11 %, mais demeure bien inférieure aux 25 % recommandés par la Commission de l'UNESCO¹¹. De plus, du fait de la diminution régulière du volume global de l'assistance observée dans la deuxième moitié des années 90, celle destinée à l'éducation n'a pas augmenté en chiffres absolus.

23. L'aide bilatérale allouée à l'éducation varie entre 3 %, niveau le plus bas, et 34 %, niveau le plus élevé, selon les pays (voir tableau 1). Les chiffres sur la ventilation de cette assistance ne sont pas encore disponibles pour tous les donateurs mais, lorsque cela est le cas, ils montrent que l'éducation de base ne reçoit qu'un dixième du montant alloué, seuls l'Allemagne, la Suède, l'Australie et les États-Unis étant au-dessus de la moyenne. Dans son rapport intérimaire, la Rapporteuse spéciale analysera la politique et les pratiques de l'aide bilatérale et multilatérale destinée à l'éducation, y compris la place occupée par l'éducation de base.

Une attention particulière sera accordée au lien existant entre l'assistance destinée à l'éducation et les mesures prises en matière d'égalité entre les sexes.

Tableau 1. Aide bilatérale à l'éducation

| Pays donateur | Allocation (pourcentage) |
|-----------------------|-----------------------------|
| Nouvelle-Zélande | 34,4 |
| Australie | 23,5 |
| France | 21,7 |
| Autriche | 18,1 |
| Irlande | 18,0 |
| Allemagne | 17,8 |
| Portugal | 17,6 |
| Belgique | 13,8 |
| Luxembourg | 12,2 |
| Royaume-Uni | 10,1 |
| Japon | 8,9 |
| Canada | 8,8 |
| Suède | 8,4 |
| Espagne | 8,3 |
| Finlande | 6,6 |
| Italie | 5,9 |
| Pays-Bas | 5,5 |
| Danemark | 5,2 |
| États-Unis d'Amérique | 4,8 |
| Norvège | 3,0 |
| Suisse | 3,0 |

Source : OCDE/CAD, *Coopération pour le développement 1997*, Paris, 1998, tableau A45.

24. Le rôle de la formule "20 %/20 %" ¹² comme modèle de partenariat fondé sur l'engagement réciproque d'accorder la priorité aux investissements réalisés dans le développement social, notamment dans l'éducation de base, mérite une attention particulière. Un tel engagement réciproque renforce l'idée initialement énoncée dans la Charte des Nations Unies selon laquelle la coopération internationale est un moyen de réaliser les droits de l'homme. De plus, l'accent mis sur l'éducation de base vise à corriger le déséquilibre qui existe traditionnellement dans la répartition des ressources, les autres formes d'enseignement étant privilégiées, notamment l'enseignement supérieur. Si le postulat de la formule "20 %/20 %" selon lequel il est possible de trouver des ressources pour financer les services sociaux de base même en cas de restrictions budgétaires ¹³ s'avère fondé, il apaisera tous ceux, y compris la Rapporteuse spéciale, qui craignent qu'il ne soit nécessaire de trouver des sources de financement additionnelles pour atteindre l'objectif de l'éducation de base pour tous. La Rapporteuse spéciale compte mener une étude approfondie en 1999, dont les conclusions seront présentées dans son rapport intérimaire.

C. Données quantitatives et qualitatives nécessaires à la mise en place d'un mécanisme de suivi du droit à l'éducation

25. Pour concevoir un mécanisme de suivi intégré, il faut commencer par élaborer une politique globale visant la réalisation pleine et entière du droit à l'éducation. Il est grand temps d'élaborer une telle politique et la Rapporteuse spéciale y contribuera. Il incombe aux gouvernements de formuler leur stratégie en matière d'éducation, de réglementer l'enseignement en fixant et en faisant appliquer des normes minimales, d'instaurer un suivi permanent et de prendre des mesures correctives. Ces tâches, exercées collectivement et individuellement par les gouvernements, sont indispensables à la mise en place de mécanismes de suivi. La difficulté, pour les défenseurs des droits de l'homme, est d'intégrer ces derniers, y compris le principe de non-discrimination, dans les stratégies et mécanismes de suivi mis en oeuvre dans le domaine de l'éducation car les uns comme les autres ne s'inspirent pas actuellement du droit international relatif aux droits de l'homme.

26. Pour dresser l'état, dans le monde entier, de la réalisation du droit à l'éducation, comme l'a demandé la Commission, il faut associer données quantitatives et qualitatives.

27. La Rapporteuse spéciale a donc commencé à examiner les travaux des organes conventionnels concernant le droit à l'éducation afin d'analyser leur interprétation de ce droit. Elle recueille et analyse les textes de jurisprudence internationale et nationale pertinents en vue de compléter les données quantitatives existantes avec des données qualitatives sur le contenu et le champ d'application du droit à l'éducation dans la pratique des États. De plus, un coup d'oeil furtif sur les activités des autres rapporteurs spéciaux suffit à prendre conscience de la richesse des informations déjà disponibles. Celles-ci portent sur le non-respect de la liberté de créer des écoles, sur les obstacles à l'enseignement dans des langues minoritaires, sur le rôle de l'éducation dans la prévention de l'exploitation et de la traite des enfants, ou sur les politiques nationales de financement de l'enseignement primaire. De nombreux aspects du droit à l'éducation sont ainsi abordés par les divers organes et mécanismes conventionnels, dont les travaux serviront de base à l'analyse du contenu et du champ d'application de ce droit.

28. Les organismes des Nations Unies s'occupant d'éducation devraient accorder autant d'importance à l'enseignement primaire universel ("envoyer tous les enfants à l'école") qu'à la liberté de choix des parents conformément au droit international relatif aux droits de l'homme. Outre les organes conventionnels internationaux, la jurisprudence émane jusqu'à présent du Conseil de l'Europe, mais des possibilités existent d'invoquer la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples. Le Protocole de San Salvador ¹⁴ devrait également donner lieu à une jurisprudence dans le cadre du système interaméricain relatif aux droits de l'homme. La Rapporteuse spéciale se propose d'examiner l'expérience acquise par tous les systèmes régionaux dans l'interprétation et l'application du droit à l'éducation et de présenter ses conclusions dans son rapport final. Son objectif est de mettre au point un système global de suivi du droit à l'éducation.

29. Les différences existant entre un suivi de l'éducation et un suivi du droit à l'éducation peuvent être illustrées en prenant comme exemple les inscriptions scolaires. Ces statistiques sont disponibles pour un grand nombre de pays et sont communément utilisées comme référence pour évaluer les progrès ou les reculs enregistrés en matière d'accès à l'éducation. Elles indiquent le nombre d'élèves inscrits en début d'année scolaire, et non le taux de fréquentation scolaire. Elles sont ventilées par sexe, ce qui n'est pas le cas des taux d'abandon scolaire et de redoublement. Ces taux peuvent respectivement dépasser 50 % et 30 % chez les élèves initialement inscrits. Ces chiffres ne sont pas encore ventilés par sexe et les progrès ou reculs enregistrés en vue d'éliminer l'écart entre le nombre des filles et celui des garçons ayant achevé leurs études primaires ne peuvent encore être observés au niveau mondial, bien que les efforts déployés par l'UNICEF permettent de se rapprocher progressivement de cet objectif.

30. De plus, les statistiques relatives aux inscriptions ne sont pas encore ventilées en fonction des autres motifs de discrimination interdits par le droit international. La nécessité de le faire est manifeste. Le *Rapport sur la situation sociale dans le monde 1997* n'utilise pas la terminologie des droits de l'homme, mais constate que "dans presque tous les pays pluriethniques, les taux d'abandon sont plus élevés chez certaines minorités ethniques que dans les groupes dominants ou majoritaires" ¹⁵.

31. Un autre aspect du droit à l'éducation vu sous l'angle des droits de l'homme n'est pas appréhendé par les statistiques actuelles relatives à l'éducation. Les inscriptions nous informent en effet du nombre d'enfants qui sont à l'école (ou du moins qui se sont inscrits en début d'année scolaire), mais non du nombre d'enfants qui devraient y être. Cela s'explique par le nombre élevé, mais inconnu, d'enfants qui n'ont pas été déclarés à la naissance et que les organismes internationaux arrivent néanmoins à estimer.

D. Obstacles financiers entravant l'accès à l'enseignement primaire

32. La première tâche que la Commission a confiée à la Rapporteuse spéciale est de faire rapport sur l'état de la réalisation progressive du droit à l'éducation, y compris l'accès à l'enseignement primaire. La Commission ayant reconnu la nécessité de recenser au grand jour les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de ce droit, la Rapporteuse spéciale se propose d'examiner l'état des connaissances sur ces obstacles. Dans son rapport intérimaire, elle s'intéressera aux frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Quel que soit le nom qu'on leur donne par ailleurs (redevance d'utilisation, droit d'inscription, prélèvement, etc.), ces frais remettent ouvertement en cause le principe de la gratuité de l'enseignement primaire explicitement énoncé dans le droit relatif aux droits de l'homme.

33. Le principe de la gratuité de l'enseignement primaire est inscrit dans tous les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, à l'exception de la Convention européenne des droits de l'homme ¹⁶. Il n'a toutefois pas été réaffirmé dans les politiques internationales récemment adoptées en matière d'éducation et ne figurait pas, ce qui est symptomatique, dans la Déclaration de Jomtien de 1990 ¹⁷. Cette déclaration contient des expressions telles que "accès à l'éducation" ou "répondre aux besoins éducatifs" qui remplacent le droit à l'éducation. Étant donné que la

Déclaration de Jomtien a été adoptée moins d'un an avant la Convention relative aux droits de l'enfant, les deux approches divergentes ont empêché l'élaboration d'une politique uniforme au sein du système des Nations Unies. Le tableau 2 reproduit le classement des pays en fonction des dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage de leur PNB. Il a pour objet d'illustrer l'évolution convergente ou divergente des dépenses dans le monde entier. Il va sans dire qu'il s'agit d'un ordre de grandeur et non de chiffres précis, car il est extrêmement compliqué de recueillir toutes les données nécessaires et de les rendre comparables. Dans son rapport intérimaire, la Rapporteuse spéciale prévoit d'analyser les dépenses allouées à l'éducation et leur ventilation, ainsi que les politiques et pratiques des organismes internationaux de financement.

Tableau 2. Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PNB

| | |
|----------------|--|
| Plus de 7 % | Barbade, Botswana, Canada, Danemark, Estonie, Finlande, Jamaïque, Kenya, Maldives, Namibie, Norvège, Ouzbékistan, Sainte-Lucie, Seychelles, Suède, Swaziland, Tadjikistan, Ukraine, Yémen, Zimbabwe |
| Entre 6 et 7 % | Afrique du Sud, Belize, Bolivie, Hongrie, Irlande, Israël, Jordanie, Kiribati, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Moldova, Nouvelle-Zélande, République tchèque, Tunisie |
| Entre 5 et 6 % | Arabie saoudite, Australie, Autriche, Bélarus, Belgique, Congo, Croatie, Espagne, États-Unis d'Amérique, Égypte, Fidji, France, ex-République yougoslave de Macédoine, Gambie, Géorgie, Islande, Koweït, Lesotho, Malawi, Malaisie, Malte, Maroc, Mauritanie, Mexique, Mongolie, Panama, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suisse, Togo, Venezuela |
| Entre 4 et 5 % | Allemagne, Argentine, Bahreïn, Bulgarie, Costa Rica, Chypre, Éthiopie, Fédération de Russie, Guyana, Iran, Italie, Kazakhstan, Maurice, Oman, Pologne, Thaïlande, Tonga, Trinité-et-Tobago, Vanuatu |
| Entre 3 et 4 % | Albanie, Azerbaïdjan, Bénin, Burkina Faso, Colombie, Comores, Corée, Équateur, Grèce, Honduras, Inde, Japon, Pérou, Qatar, Roumanie, Saint-Kitts-et-Nevis, Sénégal, Singapour, Sri Lanka, Suriname, Turquie |
| Entre 2 et 3 % | Bangladesh, Burundi, Chine, Chili, El Salvador, Laos, Liban, Mali, Népal, Paraguay, Philippines, Tchad, Uruguay, Viet Nam |
| Moins de 2 % | Émirats arabes unis, Guatemala, Guinée équatoriale, Myanmar, République dominicaine, Zambie |

Source : UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, p. 156 à 159.

34. De nombreux désaccords existent sur la part optimale des dépenses publiques à consacrer à l'éducation. On la situe en général autour de 5 à 7 %, ce qui se vérifie dans un grand nombre d'États. L'absence de consensus sur ce chiffre n'empêche pas de rechercher un accord plus large sur trois points : premièrement, les investissements publics dans l'enseignement primaire sont nécessaires; deuxièmement, les dépenses publiques consacrées à l'éducation devraient être allouées en priorité à l'enseignement primaire dans les pays ayant un faible taux net de scolarisation¹⁸; troisièmement, la priorité devrait être accordée à l'enseignement primaire dans la répartition des dépenses publiques consacrées à l'éducation. De nombreux États où ces dépenses sont faibles (voir bas du tableau 2) enregistrent aussi de faibles taux d'inscription à l'école primaire.

35. L'enseignement primaire devrait être gratuit pour les enfants car ceux-ci n'ont pas les moyens de payer. Il s'ensuit, non pas que l'éducation est gratuite en tant que telle car les écoles et les salaires des enseignants doivent être financés, mais que l'enseignement primaire doit être prioritaire dans la répartition des ressources. Lorsque le coût (quel que soit le terme utilisé) de l'enseignement primaire est directement supporté par les parents, ceux-ci sont obligés de financer entièrement l'éducation de leurs enfants. Dans les États où cette éducation est financée par l'impôt, le devoir de participer au financement du coût de l'enseignement primaire est réparti sur l'ensemble de la population. Les plus pauvres sont exonérés d'impôts; ceux dont les revenus sont insuffisants pour être imposables ne paient pas d'impôts. Lorsque des droits d'inscription sont exigés à l'école primaire, ceux qui n'ont pas les moyens de les payer ne sont pas exonérés. Lorsqu'un système d'exonération nominale existe, il peut être trop compliqué à appliquer ou trop coûteux à administrer. La Convention relative aux droits de l'enfant précise que les enfants ne peuvent être privés du droit d'avoir accès aux services de santé lorsque leurs parents n'ont pas les moyens de payer; rien ne permet de laisser penser dans la Convention que ce principe ne devrait pas s'appliquer à l'enseignement primaire. Dans ses directives relatives à l'établissement des rapports, le Comité des droits de l'homme a demandé aux États parties d'indiquer "les mesures prises pour protéger les enfants et en particulier ceux qui appartiennent aux groupes les plus défavorisés contre les effets néfastes des politiques économiques, y compris contre la réduction des crédits budgétaires consacrés au secteur social" ¹⁹.

36. La réduction des crédits budgétaires a conduit au partage des coûts, pratique qui a rencontré de fortes oppositions, notamment pour l'enseignement primaire. Le Consensus d'Addis-Abeba a souligné la nécessité de faire en sorte que l'éducation de base soit financée par les recettes publiques, en particulier l'impôt ²⁰, et non par le partage ou le recouvrement des coûts.

37. L'absence d'obligation contraignante pour les gouvernements d'allouer un montant spécifique à l'éducation nous oblige à examiner la procédure d'allocation des ressources. Le coût des droits de l'homme est rarement évalué car les instruments pertinents ne déterminent pas le montant à allouer à des postes de dépense en particulier, mais définissent des critères de fond et de forme, notamment pour la prise de décisions. L'exercice des droits politiques devient donc le moyen indispensable de réaliser les droits économiques et sociaux, en imposant à ceux qui les exercent des devoirs à l'égard des autres. Les étudiants expriment leurs opinions politiques, contrairement aux enfants des écoles primaires qui, de fait, peuvent être facilement laissés pour compte dans l'allocation des ressources. La préférence traditionnellement accordée aux universités dans la répartition des crédits budgétaires alloués à l'éducation (le montant qui leur est consacré peut représenter, dans les cas extrêmes, jusqu'à 1 000 fois celui alloué à l'enseignement primaire) fait ressortir la nécessité d'adopter une approche fondée sur les droits de l'homme. La Rapporteuse spéciale estime que ce pourrait être le cas dans l'ensemble du processus d'allocation des ressources : politique des organismes internationaux de financement ²¹, prise de décisions au niveau national, allocations intersectorielles et intrasectorielles.

38. La répartition des crédits alloués à l'éducation est souvent considérée comme un jeu à somme nulle : augmenter le montant alloué à l'enseignement primaire revient à priver de fonds publics les enseignements secondaire et supérieur, dont le coût s'accroît en conséquence pour les élèves et leur famille. Une approche fondée sur les droits de l'homme aurait beaucoup de difficultés à justifier, par exemple, un droit acquis à la gratuité de l'enseignement pour les étudiants qui risque, en contrepartie, de priver de jeunes enfants de l'accès à toute forme d'éducation. Comment veiller à ce qu'une tradition de droits acquis ne soit pas renforcée par une approche qui met seulement l'accent sur les droits de chacun ? Peut-on sortir du jeu à somme nulle qui fait que les bénéficiaires des crédits publics consacrés à l'éducation s'opposent les uns aux autres ? Les enfants peuvent-ils jouir de leurs droits si les adultes n'acceptent pas leurs devoirs envers eux ? De l'avis de la Rapporteuse spéciale, ces questions méritent d'être examinées afin de connaître les réponses qui y sont apportées aux niveaux national et international.

39. En ce qui concerne la question du financement public de l'éducation, il faut chercher à savoir si la société accepte ou non que l'État ait le pouvoir de percevoir des recettes, notamment par l'impôt. L'interprétation de l'obligation des États de financer l'enseignement primaire a été très controversée. Si la gratuité de l'enseignement primaire pour l'enfant a fait l'objet d'un consensus quasi général, il n'en a pas été de même de la gratuité pour les parents de l'éducation de leurs enfants. Une des raisons est que, conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant, la charge des enfants incombe au premier chef aux parents, sur le plan financier entre autres. Le Comité des droits de l'enfant demande aux États parties quelle attention est accordée au "coût réel de l'éducation de l'enfant que la famille doit supporter" ²².

40. Les statistiques officielles sur le coût de l'éducation se limitent aux dépenses publiques et ne tiennent pas compte de la contribution financière des parents à l'éducation de leurs enfants. Ce coût est élevé même lorsqu'aucun frais de scolarité n'est exigé dans les écoles primaires. Mark Bray estime qu'au moins 20 % et parfois jusqu'à 90 % du coût financier de l'enseignement primaire est supporté par les parents ou la famille ²³. Lorsqu'il n'y a pas de frais de scolarité, les parents doivent souvent financer l'entretien des écoles ou verser d'autres contributions financières à l'école ou aux enseignants. Même lorsque cela n'est pas le cas, les parents supportent des frais annexes : livres, repas, transport, uniformes, etc.

41. Toute analyse des contributions financières versées par les parents dans l'enseignement primaire doit établir une distinction entre la volonté et la capacité de payer des parents. Lorsque les parents n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école, ceux-ci sont privés de l'accès à l'enseignement primaire, ce qui implique que les États ont essentiellement pour obligation, sous l'angle des droits de l'homme, d'être le dernier recours. Les décisions des parents peuvent être préjudiciables aux filles et amener les États à prendre des mesures afin de modifier les facteurs qui les motivent. Les efforts déployés pour accroître le taux d'inscription des filles à l'école primaire ont ainsi consisté notamment à subventionner les coûts directs, indirects et d'opportunité (à savoir la perte de valeur du travail des filles) supportés par les parents ou la famille.

II. OBLIGATIONS INCOMBANT AUX GOUVERNEMENTS DU FAIT DU DROIT
À L'ÉDUCATION : PROPOSITION POUR UNE ANALYSE

42. L'analyse de la Rapporteuse spéciale part de l'idée-force du droit international relatif aux droits de l'homme selon laquelle les obligations des gouvernements ont trait aux droits de l'homme dans leur ensemble et sont d'agir et de réagir, d'avoir un comportement ou une conduite spécifique ou de parvenir à un résultat précis. Le cadre fondamental des obligations des gouvernements est défini par une série de garanties explicites du droit à l'éducation. Le rôle essentiel de l'État est de fixer une stratégie éducative, de définir et de faire respecter des normes en matière d'enseignement, de suivre la mise en oeuvre de la stratégie retenue et de mettre en place les mesures correctives voulues. Le droit à l'éducation ne spécifie pas nécessairement les formes que doit prendre la stratégie ou les normes en matière d'enseignement; l'éducation et les droits de l'homme sont souvent des domaines distincts, tant en droit qu'en pratique, et les questions d'égalité des sexes constituent souvent un troisième domaine distinct. La Rapporteuse spéciale se propose de faire une analyse détaillée dans ses rapports ultérieurs. Pour l'instant, elle se contentera de donner une idée de la complexité du cadre actuel des droits de l'homme.

43. Les dispositions sur le droit à l'éducation contenues dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ont inspiré des réserves à plus d'une douzaine d'États parties, réserves qui vont de la constatation que l'État n'a pas les moyens de surmonter les contraintes financières qui empêchent l'accès à l'éducation primaire à l'affirmation que l'éducation devrait être traitée comme un monopole de l'État, ou que les parents devraient être autorisés à assurer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants, au foyer ²⁴. La Convention relative aux droits de l'enfant définit le droit à l'éducation dans toute son ampleur. Après avoir posé le principe de non-discrimination, elle énonce des dispositions d'ordre général sur l'éducation - accès, finalité et objectifs - auxquelles s'ajoutent des prescriptions spécifiques qui visent à protéger l'enfant des mauvais traitements, de l'abandon ou de la consommation illicite de stupéfiants, ainsi que des garanties contre un travail qui compromettrait son éducation primaire. Le nombre et la variété des réserves illustrent la nature contraignante et la portée des obligations des États en ce qui concerne l'éducation ²⁵. Elles montrent bien la nécessité de ne pas relâcher l'effort fait pour conceptualiser les obligations des gouvernements afin de forger un consensus mondial.

44. Le tableau 3 illustre les deux obligations essentielles des États au regard des droits de l'homme en matière d'éducation. La première concerne l'instruction primaire : tous les enfants doivent pouvoir en bénéficier, elle doit être obligatoire - pour qu'ils y aient accès et y soient assidus - et elle doit être gratuite. Tous les instruments régionaux relatifs aux droits de l'homme ne comportent pas cette dernière obligation comme le montre le tableau 3, dans lequel on a fait figurer la Convention européenne parce qu'elle s'écarte des autres instruments relatifs aux droits de l'homme. Le deuxième élément est commun à tous les instruments relatifs aux droits de l'homme, c'est l'obligation de respecter la liberté de choix des parents.

45. Fréquemment - mais par erreur - on fait l'amalgame entre l'obligation qu'a l'État d'assurer la gratuité de l'enseignement primaire et la fourniture par l'État de cet enseignement. L'obligation faite à l'État d'assurer la gratuité du cycle primaire se traduit dans bon nombre de pays par l'octroi de subventions à toutes sortes d'écoles primaires.

46. Certains pays n'ont que des écoles publiques, d'autres que des écoles privées, mais la plupart ont à la fois les unes et les autres. Le sens de "privées" varie énormément. Dans son sens le plus large, ce mot s'applique à toutes les écoles qui ne sont pas administrées par l'État, et dont certaines peuvent en fait être partiellement ou même intégralement financées par l'État. Parce qu'elles sont appelées "écoles privées", on croit que toutes ces écoles ont un but lucratif, alors que ce n'est pas le cas pour beaucoup d'entre elles. Ce terme s'applique à des écoles de type classique comme à d'autres, à des écoles confessionnelles ou laïques, à des écoles destinées aux minorités ou aux autochtones, ainsi qu'à des écoles qui prennent en charge des enfants handicapés.

Tableau 3. Enseignement primaire : garanties spécifiques contenues dans des instruments relatifs aux droits de l'homme

| | |
|---|---|
| <p><i>Déclaration universelle des droits de l'homme :</i></p> <p>L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.</p> | <p><i>Déclaration universelle :</i></p> <p>Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.</p> |
| <p><i>Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels :</i></p> <p>L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous.</p> | <p><i>Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels :</i></p> <p>Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents ... 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.</p> <p>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, ...</p> |
| | <p><i>Pacte international relatif aux droits civils et politiques :</i></p> <p>Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents ... de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Convention relative aux droits de l'enfant :</i></p> <p>Les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :</p> <p>a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous.</p> | <p><i>Convention relative aux droits de l'enfant :</i></p> <p>Aucune disposition des [articles 28 et 29] ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, ...</p> |
| <p><i>Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement :</i></p> <p>Les États parties à la présente Convention s'engagent à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir ... l'égalité de chances et de traitement ... et notamment à :</p> <p>a) rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire.</p> | <p><i>Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement :</i></p> <p>Les États parties à la présente Convention conviennent :</p> <p>b) qu'il importe de respecter la liberté des parents ... 1° de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales ... et 2° de faire assurer l'éducation religieuse et morale des enfants conformément à leurs propres convictions.</p> |
| <p><i>Convention européenne, Protocole additionnel :</i></p> <p>Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction.</p> | <p><i>Convention européenne, Protocole additionnel :</i></p> <p>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.</p> |

47. Certaines écoles privées viennent en complément de l'école publique et sont créées là où celle-ci ne dispense pas d'enseignement dans la langue ou la religion d'une minorité particulière, ou ne reçoit pas d'enfant ayant un handicap physique ou des difficultés d'apprentissage. D'autres sont créées pour fournir un enseignement différent de celui que dispense le système public.

48. La liberté des parents de se soustraire à l'école publique a été source de nombreux litiges. Le Comité des droits de l'homme a soutenu que l'État n'agit pas de façon discriminatoire lorsque les subventions qu'il accorde à l'école privée sont inférieures à celles qu'il accorde à l'école publique ²⁶. La Commission européenne des droits de l'homme a soutenu que les États n'étaient pas tenus de "subventionner l'enseignement privé d'une forme ou à un échelon déterminés" ²⁷.

49. La Rapporteuse spéciale se propose d'analyser plus en détail la pratique des États et de consigner ses observations dans son rapport final. Elle a l'intention d'étudier les données quantitatives et qualitatives existantes sur le système d'enseignement primaire des différentes régions et des différents pays du monde (d'État ou non, public ou privé, à but lucratif ou non lucratif, confessionnel ou séculier), ainsi que la jurisprudence nationale et internationale concernant la liberté d'établir et de diriger des écoles ne relevant pas des pouvoirs publics et, en ce qui concerne les écoles primaires de cette catégorie, la pratique des États touchant leur financement.

50. Les trois rôles de l'État dans l'instruction primaire - réglementation, financement et fourniture - devraient être conçus en fonction de diverses obligations en matière de droits de l'homme, comme le principe de non-discrimination, qui constitueraient la base de l'enseignement primaire. Pour donner une idée de la complexité des obligations que le droit à l'éducation impose aux gouvernements, la Rapporteuse spéciale les a regroupées en quatre catégories correspondant aux quatre traits essentiels qui devraient être ceux de l'école primaire, à savoir : dotations suffisantes, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité.

A. Dotations

51. La première obligation de l'État est de faire en sorte que tous les enfants puissent fréquenter l'école primaire, ce qui nécessite un investissement considérable. Si l'État n'est pas le seul investisseur, le droit international relatif aux droits de l'homme l'oblige à être l'investisseur de dernier recours afin qu'il y ait des écoles primaires pour tous les enfants d'âge scolaire. En Afrique, les enfants en âge de fréquenter l'école primaire représentent près de la moitié de la population et ils vivent en majorité dans les zones rurales. Doter d'écoles primaires les communautés rurales dispersées, dont certaines peuvent être nomades, voilà qui donne la mesure du défi.

52. Si la capacité d'absorption des écoles primaires est inférieure au nombre d'enfants en âge de les fréquenter, les dispositions législatives sur l'éducation obligatoire resteront lettre morte et l'accès à l'éducation demeurera un besoin ou un souhait et non un droit. Investir dans l'infrastructure nécessaire à l'éducation nécessite un capital initial considérable, mais celui-ci porte ses fruits à long terme. Les charges récurrentes et l'entretien des écoles ainsi que les salaires des enseignants alourdissent les coûts. L'investissement nécessaire pour assurer - réellement plutôt que symboliquement - la dotation en écoles n'est pas perçu dans toute son ampleur du fait que l'indicateur le plus fréquemment utilisé dans la communauté internationale - les effectifs - ne rend pas compte de ce à quoi une véritable école peut ressembler. Une étude pilote UNESCO/UNICEF des écoles primaires dans les pays les moins avancés a révélé que l'électricité et l'eau courante sont l'exception et non la règle, et que de nombreux enfants terminent leur instruction primaire sans avoir jamais vu un seul manuel dans leur langue maternelle ²⁸. Il faut changer cet état de choses parce qu'on ne peut pas espérer que des écoles simplement disponibles pour la forme attirent les enfants, comme le prouvent les affirmations des parents, qui disent que leurs enfants ne tireraient aucun bienfait d'une instruction dispensée dans de telles conditions, ou la démarche des enfants qui "votent avec leurs pieds" et décident de ne plus revenir à l'école.

53. L'effet conjugué de l'absence d'école et du choix des parents empêche souvent la scolarisation des filles. D'abondantes recherches sont faites sur les choix parentaux, mais on a peu d'informations sur les écoles de filles. Il arrive que les écoles qui existent ne soient ouvertes qu'aux garçons - dans les textes ou dans les faits - sans que les statistiques sur l'éducation rendent cette différence visible. Il est impossible de savoir si les écoles en place ont, ou non, la capacité suffisante pour accueillir et retenir toutes les filles en âge de fréquenter l'école primaire.

54. Les programmes destinés à porter remède à cette inégalité ont comporté des mesures visant tant à persuader les parents et/ou la famille des filles qu'à augmenter le nombre d'écoles de filles. Les premières sont traitées dans la section qui suit; les secondes ont été notamment d'obliger les écoles primaires à recevoir un certain pourcentage de filles, de créer des écoles de filles ou de recruter et de former des enseignantes. L'expérience a montré que de telles initiatives donnent des résultats même si le bilan fait à la mi-décennie de l'Éducation pour tous a permis de conclure que "l'écart entre les sexes que manifestent les 'taux nets de scolarisation' par âge s'est, en fait, accru dans les années 90, sauf dans les États arabes" ²⁹.

55. Le tableau 4 résume les données recueillies par l'UNICEF sur le déséquilibre entre les sexes dans les effectifs nets des écoles primaires. Cette question touche à la fois la dotation en écoles et l'accès des filles aux écoles existantes. Lorsqu'il n'y a tout simplement pas d'école, la plupart des enfants n'auront pas accès à l'instruction primaire. Cependant, là où il y a trop peu d'écoles, on voit bien que les filles n'y ont pas accès dans des conditions d'égalité. L'écart entre les sexes diminue à mesure que le nombre d'écoles augmente, et dans bon nombre de pays les effectifs féminins sont plus élevés que les effectifs masculins.

Tableau 4. Déséquilibre entre les sexes dans les taux nets de scolarisation dans le cycle primaire

Pourcentage des effectifs féminins au-delà ou en deçà des effectifs masculins

| | |
|--------------------|--|
| 10 % et au-delà | Lesotho (+ 11), Trinité-et-Tobago (+ 11) |
| De + 3 % à + 9 % | Mongolie (+ 3), Nicaragua (+ 3), Bahamas (+ 4), République dominicaine (+ 4), Botswana (+ 5), Namibie (+ 7) |
| De + 1 % à + 2 % | Afrique du Sud, Albanie, Bahreïn, Corée, Costa Rica, Danemark, Équateur, El Salvador, Estonie, États-Unis d'Amérique, Fidji, Géorgie, Haïti, Honduras, Hongrie, Luxembourg, Malaisie, Panama, Yougoslavie |
| De - 1 % à - 2 % | Arabie saoudite, Belize, Bulgarie, Canada, Chili, Chine, Croatie, Émirats arabes unis, ex-République yougoslave de Macédoine, Guyana, Libye, Madagascar, Malte, Oman, Pérou, Philippines, Pologne, Qatar, Samoa, Slovaquie, Tanzanie, Zambie |
| De - 3 % à - 5 % | Bélarus, Érythrée, Indonésie, Kenya, Kirghizistan, Lettonie, Somalie, Tunisie, Turquie, Vanuatu, Venezuela |
| De - 6 % à - 9 % | Congo (- 6), Ouganda (- 7), Algérie (- 8), Bangladesh (- 8), Bolivie (- 8), Burundi (- 8), Syrie (- 8), Éthiopie (- 9), Djibouti (- 9), Iraq (- 9), Mauritanie (- 9) |
| De - 10 % à - 20 % | Cameroun (- 10), Comores (- 10), Mozambique (- 10), Mali (- 11), Papouasie-Nouvelle-Guinée (- 12), Sénégal (- 12), Burkina Faso (- 13), Égypte (- 13), Iran (- 13), Laos (- 14), Niger (- 14), Gambie (- 18), Guinée (- 18), Maroc (- 19) |
| Supérieur à - 20 % | République démocratique du Congo (- 21), République centrafricaine (- 22), Guinée-Bissau (- 26), Togo (- 26), Afghanistan (- 27), Tchad (- 29), Bénin (- 31), Népal (- 39) |

N. B. Dans les pays suivants, il n'y a pas de différence entre les taux nets de scolarisation dans le cycle primaire, qu'il s'agisse de garçons ou de filles : Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Barbade, Belgique, Brunéi Darussalam, Cap-Vert, Chypre, Cuba, Espagne, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Irlande, Jamaïque, Japon, Jordanie, Koweït, Malawi, Maurice, Norvège, Nouvelle-Zélande, Paraguay, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Rwanda, Singapour, Suède, Suisse et Uruguay.

Source : UNICEF, La situation des enfants dans le monde 1999, New York, 1998 (p. 106 à 109 du texte anglais).

56. Le tableau 4 confirme que le déséquilibre entre les sexes tel qu'il se présente dans le monde est défavorable aux filles. Mais il confirme aussi l'autre face de la médaille, à savoir que dans certains pays, les filles sont plus nombreuses dans les écoles primaires. L'UNICEF a noté que certaines écoles primaires, en particulier dans les Caraïbes, ont du mal à attirer et à retenir les garçons³⁰ et que l'une des raisons en est que les femmes dominent dans le corps enseignant. La Rapporteuse spéciale estime que, vu le risque que, dans 10 ou 20 ans, l'on doive concevoir des stratégies d'accroissement des effectifs masculins, la réalisation du droit à l'éducation doit manifestement passer par la formation et la mise en oeuvre de mesures favorisant l'équilibre entre les sexes. Si on laisse les garçons en dehors du système scolaire, on risque fort bien de découvrir rétrospectivement que l'on aura fabriqué un facteur criminogène par manque d'attention à l'équilibre entre les sexes dans l'éducation. Les courbes statistiques bien connues de la criminalité montrent clairement que les adolescents de sexe masculin sont la catégorie la plus susceptible de tomber dans la délinquance.

B. Accessibilité

57. La deuxième obligation de l'État est d'assurer l'accès aux écoles publiques existantes, d'autant plus que la discrimination est interdite. La non-discrimination est le principe suprême du droit international relatif aux droits de l'homme et s'applique donc aux droits civils et politiques, aux droits économiques, sociaux et culturels, et aussi aux droits de l'enfant, qui appartiennent à ces deux catégories. La non-discrimination n'est pas susceptible de réalisation progressive mais doit être assurée immédiatement et pleinement.

58. Dans le domaine de l'éducation, on s'est beaucoup préoccupé des enfants laissés hors du système scolaire. Stratégies et campagnes sont souvent conçues autour du slogan "atteindre les laissés-pour-compte". Un élément essentiel que le souci des droits de l'homme introduit dans cette question tient à la différence entre les laissés-pour-compte et les exclus. Le manque d'accès à l'école primaire peut correspondre aux motifs de discrimination que rejette le droit international lorsque les enfants exclus ont un trait en commun : sexe, langue ou religion. Il peut être difficile d'atteindre les enfants demandeurs d'asile ou réfugiés, mais certains peuvent être exclus parce que le droit à l'éducation est réservé aux citoyens. Dans les faits, les enfants souffrant d'un handicap peuvent être exclus de l'école, quoi que dise la loi, s'il leur est impossible d'accéder aux bâtiments et aux classes. Les enfants placés dans des institutions peuvent être exclus de l'école si le mandat et le financement de l'institution en question excluent l'éducation.

59. La Rapporteuse spéciale se propose de recueillir et d'analyser l'information quantitative et qualitative disponible sur les caractéristiques du manque d'accès à l'éducation afin de définir les obstacles à la réalisation du droit à l'éducation. Au sein de l'Organisation des Nations Unies, ce type d'information n'a jusqu'à présent été recueilli systématiquement que pour les filles et les femmes.

60. En ce qui concerne les filles, il est démontré que le droit à l'éducation joue le rôle de mesure correctrice du marché. Le fait est que les gouvernements ont des obligations dans le domaine des droits de l'homme

parce que l'instruction primaire ne doit pas être traitée comme une marchandise. On a peu à peu admis qu'il était nécessaire que l'État intervienne dans l'accès à l'instruction primaire pour les filles. De nombreux économistes diraient que si l'État intervient, c'est que le marché a échoué. L'explication la plus simple peut être la réticence des parents à envoyer leurs filles à l'école primaire parce qu'ils n'ont aucune raison économique d'investir dans l'éducation de leurs filles. Il faut donc créer une demande d'éducation des filles en offrant des incitations économiques aux parents. Ce type d'initiative a montré que les attentes contradictoires dont les filles sont l'objet les privent d'accès à l'éducation. Si on leur demande de s'acquitter de travaux ménagers, il faut adapter les horaires de l'école aux rythmes saisonniers et quotidiens de la production d'aliments de subsistance ou de la vie de famille. Comme les familles pauvres dépendent du travail de chaque membre de la famille pour leur survie, il s'est souvent révélé nécessaire de combiner école et travail afin de rendre l'école véritablement accessible aux filles. De même, l'expérience acquise par l'OIT lorsqu'elle a fait passer les enfants du monde du travail à celui de l'école a démontré qu'il était préférable d'abandonner l'approche fondée sur l'interdiction et la condamnation au profit d'un investissement dans la promotion des droits de l'homme ³¹. Comme le montrent ces exemples, favoriser l'accès des enfants à l'école exige un investissement considérable.

61. Un tel investissement dépasse les ressources financières nécessaires pour assurer la gratuité de l'instruction primaire. Celle-ci entre en conflit avec le mariage et la maternité précoces qui sont souvent les principales raisons pour lesquelles les filles ne vont pas jusqu'au bout du cycle primaire. La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant demande aux États de veiller à ce que les filles qui sont mères avant d'avoir terminé leur éducation primaire "aient la possibilité de la poursuivre compte tenu de leurs aptitudes individuelles" ³². Pour traduire cette obligation dans la pratique, il faut souvent obtenir d'abord que l'accès à l'école ne soit plus refusé aux jeunes filles enceintes et aux très jeunes mères (lorsque la grossesse est un manquement à la discipline, par exemple), et pour surmonter cet obstacle, il faut faire évoluer les normes sociales par une stratégie bien conçue mobilisant les enseignants, les parents, les notables et les élèves elles-mêmes.

C. Acceptabilité

62. Les opinions sur le rôle de l'État dans l'éducation vont d'un extrême à l'autre. D'un côté, on voit dans l'État l'unique dispensateur de fonds et d'enseignement, à l'autre extrême on lui voit plutôt un rôle de régulation et d'animation. Comme bien souvent dans n'importe quel autre domaine, les extrêmes sont rarement vérifiables dans la pratique des États et masquent le consensus qui se fait sur le rôle régulateur de l'État, c'est-à-dire son devoir de fixer et de faire appliquer des normes en matière d'éducation. Le droit à l'instruction "appelle de par sa nature même une réglementation par l'État, réglementation qui peut varier dans le temps et dans l'espace, en fonction des besoins et des ressources de la communauté et des individus" ³³. L'État est tenu de veiller à ce que toutes les écoles se conforment aux critères minimaux qu'il a établis et de s'assurer que l'enseignement est acceptable tant par les parents que par les enfants.

63. Le respect de la liberté des parents de faire donner à leurs enfants une instruction conforme à leurs convictions religieuses, morales ou philosophiques est affirmé dans tous les instruments relatifs aux droits de l'homme de caractère général et est constamment invoqué devant les tribunaux. La Commission européenne des droits de l'homme a dit que le droit relatif aux droits de l'homme "commande [à l'État] de respecter activement dans le cadre [des écoles publiques] les convictions des parents" ³⁴ en plus du respect qu'il doit à leur liberté de créer et de diriger des écoles. Le contenu des programmes et manuels scolaires est l'objet de controverses interminables, mais la jurisprudence montre l'importance croissante des critères touchant les droits de l'homme dans la prise de décisions.

64. La langue dans laquelle l'enseignement est donné peut empêcher les enfants de fréquenter l'école. Ce problème est à l'origine d'un débat permanent au sein du système éducatif et n'est pas près de s'atténuer, bien au contraire. La controverse porte aussi bien sur la prise de décisions concernant la (les) langue(s) officielle(s) d'enseignement à l'école publique que sur l'enseignement des langues minoritaires et dans ces langues (ainsi que leur reconnaissance), ou sur l'enseignement des langues étrangères (et dans ces langues).

65. La Cour européenne des droits de l'homme a affirmé le droit de l'État de déterminer les langues officielles du pays, qui sont donc les langues d'enseignement à l'école publique, mais a refusé de reconnaître qu'il existe un droit à l'éducation dans la langue de son choix ³⁵. Les États ont été priés de respecter le droit des minorités de créer leurs propres écoles dans les langues minoritaires depuis l'époque de la Société des Nations. En 1919, la Pologne crée un précédent en affirmant, outre le droit à l'éducation dans les langues des minorités à l'école publique, le droit des citoyens membres de minorités à créer, diriger et contrôler des écoles à leurs frais, "avec le droit d'y faire librement usage de leur propre langue et d'y exercer librement leur religion" ³⁶ et ce droit a été réaffirmé par la Cour permanente de justice internationale ³⁷.

66. Plus d'un demi-siècle plus tard, les problèmes se sont accentués plus qu'ils ne se sont atténués. Il est souvent demandé que les écoles des minorités soient "gratuites" (c'est-à-dire financées par l'État) mais ces demandes aboutissent rarement. Le droit de recevoir une instruction dans sa langue maternelle est à l'ordre du jour des instances internationales de défense des droits de l'homme depuis les années 50 et la controverse s'est intensifiée dans les années 90. On a contesté le bien-fondé d'une éducation unilingue, même dans la langue maternelle de l'intéressé, ce qui ajoute un élément nouveau à cette interminable polémique. Les incidences financières du multilinguisme à l'école primaire ont encore envenimé le débat. La Rapporteuse spéciale se propose d'analyser l'expérience acquise et de résumer ses conclusions dans son rapport final.

67. Du point de vue des droits de l'enfant, l'obligation de rendre l'école primaire acceptable implique beaucoup plus que la liberté de choix des parents ou que la langue dans laquelle l'enseignement est donné, et est source de grandes difficultés pour tous les États. Une école primaire idéale devrait être accueillante et centrée sur le droit de l'enfant "d'être curieux, de poser des questions et de recevoir des réponses, d'argumenter et de ne pas

être d'accord, de faire des expériences et des erreurs, de savoir et ne pas savoir, de créer et d'être spontané, d'être reconnu et respecté" ³⁸. L'ampleur considérable de la tâche que représente cette vision des choses se heurte à la réalité d'écoles qui, peut-être, se débattent contre le manque d'eau courante et d'installations sanitaires, l'incompatibilité entre les horaires d'études et la vie de la famille et de la communauté, ou la violence dont les enfants sont victimes ou auteurs.

68. La discipline scolaire a été considérablement assouplie ces dernières décennies pour protéger la dignité de l'enfant contre l'humiliation ou les traitements dégradants. Le sujet a été, et restera vraisemblablement, une cause de litiges. Des parents (dont la doctrine religieuse considère les châtements corporels des enfants comme légitimes et nécessaires) ont tenté de contester la politique de lutte contre le châtement corporel des enfants suivie par la Suède devant la Commission européenne des droits de l'homme, qui a dû reconsidérer cette question déjà souvent portée devant les tribunaux. Les parents se plaignaient d'être lésés dans leur capacité d'exprimer et d'appliquer leurs propres convictions dans l'éducation de leurs enfants, capacité consacrée dans la loi adoptée par la Suède en 1979 pour encourager un réexamen du châtement corporel des enfants afin de décourager les abus ³⁹. La Commission n'a pas conclu qu'une mesure d'ordre général contre le châtement corporel correspondait à une menace d'endoctrinement des enfants dans un sens contraire à la conviction de leurs parents que le châtement corporel était légitime et nécessaire. Le Comité des droits de l'enfant soutient depuis toujours que le châtement corporel est incompatible avec la Convention relative aux droits de l'enfant, mais la réitération fréquente de cette opinion par le Comité témoigne du fait que, dans de nombreux pays, le châtement corporel est utilisé à l'occasion contre les écoliers par mesure disciplinaire.

69. Ce qui importe lorsqu'on envisage une école primaire dans laquelle tous les droits de l'enfant sont pleinement mis en oeuvre, c'est de définir sa véritable finalité, sans quoi il reste impossible de donner une définition précise de la pleine réalisation du droit à l'éducation.

D. Adaptabilité

70. Les matières à enseigner à l'école et la façon d'organiser l'apprentissage sont une source de difficultés et de réformes sans fin. L'approche habituelle consiste à examiner le contenu et le processus de l'apprentissage du point de vue de l'enfant en tant que futur adulte, alors que la Convention relative aux droits de l'enfant exige que la considération primordiale soit l'intérêt supérieur de l'enfant. Étant donné la décision des auteurs de la Convention de se référer à l'intérêt supérieur de l'enfant, il est manifeste que l'enseignement doit devenir et rester adaptable.

71. Les pressions contraires qu'ont exercées la mondialisation et l'adaptation aux besoins locaux au cours des années 90 montrent combien l'adaptabilité est nécessaire. Les flux internationaux de capitaux, d'informations et d'échanges vont à contre-courant du processus de décentralisation et/ou d'indigénisation de l'éducation, qui permet de mieux répondre à l'affirmation et aux besoins locaux d'identité ethnique, linguistique ou religieuse spécifique. Rendre l'éducation apte à répondre

à la réalité immédiate qui est celle des enfants dans leur propre communauté et aux réalités mondiales dans leur évolution rapide, tel est le défi des années 90. On expérimente actuellement différentes idées qui devraient permettre de s'éloigner du modèle centré sur la salle de classe, qui avait été conçu pour répondre aux besoins d'une société européenne préindustrielle ⁴⁰, et qui a continué à servir à la conception de l'éducation primaire pendant beaucoup trop longtemps.

72. Les connaissances, les compétences et les valeurs que les futurs adultes devront posséder au cours de leur vie sont non seulement inconnues, mais impossibles à connaître. En assurant l'équilibre entre les relations de l'enfant avec sa communauté locale et la communauté mondiale, on satisfait son besoin de se familiariser tant avec sa propre culture qu'avec les cultures étrangères. L'accent mis sur l'éducation aux droits de l'homme offre l'occasion de contrebalancer l'approche du droit relatif aux droits de l'homme, caractérisée jusqu'ici par l'interdiction, par une approche plus constructive. On a fait de grands efforts pour proscrire l'incitation à la discrimination que constitue la représentation défavorable des minorités raciales ou ethniques, ou des migrants, ou des femmes et des petites filles. Un flot ininterrompu de projets vise la révision ou le renouvellement des programmes et manuels en usage qui devront donner des images favorables, plutôt que la simple interdiction des images défavorables. La Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle a décidé qu'"Apprendre à vivre ensemble" en développant la compréhension d'autrui et de son histoire, de ses traditions et de ses valeurs spirituelles était le premier des quatre piliers de l'éducation ⁴¹. La Convention No 169 de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants fixe comme objectif que "les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés" ⁴². On peut espérer qu'une révision de la description de la femme, comme de l'homme, autochtone, fera partie de ce processus. Le Comité des droits de l'enfant a demandé avec insistance que soit changée l'image de la femme dans "les manuels scolaires, en adoptant des messages appropriés pour lutter contre les inégalités, les stéréotypes et l'indifférence" ⁴³. Aux termes de la Convention internationale sur l'élimination de la discrimination raciale, les États s'engagent à lutter contre les préjugés par le biais de l'éducation, et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes préconise l'élimination des stéréotypes. La reconnaissance du fait que les femmes peuvent être victimes de discrimination en raison de leur race en plus de leur sexe, ou parce qu'elles sont autochtones et aussi femmes, est un trait saillant des années 90. La révision des programmes scolaires se poursuit dans un grand nombre de pays afin d'identifier et de supprimer les aspects discriminatoires et/ou stéréotypés de la représentation des filles et des femmes ⁴⁴.

73. L'action en faveur de l'élimination de la discrimination entre les sexes dans l'éducation est maintenant un domaine dans lequel des décisions sont prises rapidement aux plans international, régional et national. On a recueilli une grande quantité de données quantitatives et qualitatives permettant de mettre en évidence le triste sort des jeunes filles non scolarisées. Par ailleurs, la révision des programmes et des manuels scolaires promet un changement de l'image des filles et des femmes et aide ainsi la nouvelle génération à éviter les stéréotypes avec lesquels

nous avons tous été élevés. L'évolution du contenu de l'enseignement au cours des quelques décennies écoulées a été très nette : on est passé d'une éducation qui apprenait aux filles à être de bonnes ménagères à une éducation qui les a libérées des stéréotypes sexistes afin de leur permettre de se développer librement. Le rôle des enseignants est crucial et le déséquilibre entre le nombre d'enseignants et le nombre d'enseignantes dans le cycle primaire (absence des femmes dans certains pays et leur prédominance dans d'autres, comme le montre le tableau 5) prend de ce fait toute son importance.

Tableau 5. Pourcentage d'enseignantes dans les écoles primaires

| | |
|------------------|--|
| Plus de 90 % | Arménie, Bahamas, Fédération de Russie, Géorgie, Italie, Kazakhstan, Mongolie, Lettonie, Lituanie, Moldova, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Ukraine |
| Entre 75 et 90 % | Allemagne, Australie, Autriche, Azerbaïdjan, Botswana, Bulgarie, Colombie, Croatie, Cuba, Dominique, Estonie, États-Unis d'Amérique, France, Guyana, Hongrie, Irlande, Israël, Jamaïque, Kirghizistan, Lesotho, Malte, Nicaragua, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Qatar, Roumanie, Royaume-Uni, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Marin, Seychelles, Sri Lanka, Suriname, Swaziland, Venezuela, Yougoslavie |
| Entre 50 et 75 % | Afrique du Sud, Albanie, Arabie saoudite, Bahreïn, Belgique, Belize, Brunéi Darussalam, Canada, Cap-Vert, Chili, Chypre, Corée, Danemark, Équateur, Égypte, Émirats arabes unis, Espagne, ex-République yougoslave de Macédoine, Fidji, Grèce, Grenade, Honduras, Indonésie, Iran, Iraq, Japon, Jordanie, Kiribati, Koweït, Madagascar, Malaisie, Myanmar, Namibie, Paraguay, Pays-Bas, Pérou, République dominicaine, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Samoa, Soudan, Suède, Suisse, Syrie, Tadjikistan, Tonga, Trinité-et-Tobago |
| Entre 25 et 50 % | Afghanistan, Algérie, Burundi, Cambodge, Cameroun, Chine, Congo, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Inde, Kenya, Laos, Malawi, Maroc, Maurice, Niger, Nigéria, Oman, Ouganda, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Tanzanie, Tunisie, Turquie, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe |
| Moins de 25 % | Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée, Guinée équatoriale, Mali, Mauritanie, Mozambique, Népal, Pakistan, République démocratique du Congo, Sénégal, Tchad, Togo |

Source : UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1998*; les chiffres sont ceux de 1995 (p. 144 à 147 du texte anglais).

74. Ces deux extrêmes montrent à quel point l'adaptabilité est indispensable : de nombreuses mesures internationales et nationales ont été mises au point pour accroître le nombre d'enseignantes, mais il y en a peu qui visent l'autre extrême. Peu de pays dans le monde ont établi une politique d'équilibre entre les sexes, consistant à se fixer comme objectif d'appliquer des mesures correctives dès qu'un sexe est représenté à plus de 40 %. Le tableau 5 ci-dessus montre que les femmes représentent plus des deux tiers ou même plus des quatre cinquièmes du corps enseignant des écoles primaires dans certains pays. On a noté le risque de perpétuer cette marginalisation plutôt que de promouvoir l'égalité il y a 40 ans déjà, dans le tout premier rapport sur la discrimination en matière d'éducation dans les pays Membres des Nations Unies. Selon ce rapport, les raisons pour lesquelles les femmes constituaient la majorité des enseignants des écoles primaires s'expliquaient en résumé "par la conception que les femmes sont particulièrement bien adaptées à l'enseignement des jeunes enfants, par le fait que l'enseignement

offre des débouchés aux femmes auxquelles de nombreuses autres carrières restent fermées, ainsi que par le fait que les hommes sont attirés vers des professions mieux rémunérées" ⁴⁵.

III. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE : DROITS ET DEVOIRS DE L'ENFANT

75. La Déclaration des droits de l'enfant adoptée en 1959 énonce le principe du droit de l'enfant à l'éducation ⁴⁶. Elle structure l'idée que l'on se faisait alors de l'enfant, bénéficiaire passif de l'instruction plutôt que principal sujet du droit à l'éducation. La nouvelle conception de l'enfant en tant que sujet de droit qui est exprimée dans la Convention relative aux droits de l'enfant se répercute peu à peu dans les lois et politiques nationales. L'instruction obligatoire a sa place dans la Convention relative aux droits de l'enfant parce que sa valeur est incontestable, mais ce principe est bien antérieur au concept des droits de l'enfant et traduit cette image de l'enfant vu comme bénéficiaire de l'éducation, laquelle peut lui être imposée. En fait, l'obligation du gouvernement de rendre l'instruction primaire obligatoire a pour corollaire le devoir de l'enfant de fréquenter l'école. La Convention relative aux droits de l'enfant confie aux États la difficile mission de rendre l'instruction obligatoire pleinement compatible avec toute la gamme des droits de l'enfant.

76. Le tableau 6 donne une vue d'ensemble de l'état de l'instruction obligatoire en classant les pays qui ont rendu l'instruction primaire obligatoire selon la durée - de 3 à 12 ans - de ce cycle.

77. La capacité des gouvernements d'appliquer les lois relatives à l'enseignement obligatoire est variable, tout comme leurs moyens de coercition. Nombreux sont ceux qui visent les parents et leur imposent des amendes s'ils n'inscrivent pas leurs enfants à l'école ou ne s'assurent pas qu'ils y sont assidus, tandis que d'autres visent les enfants. La mise en oeuvre de l'instruction obligatoire soulève donc d'importantes questions touchant les droits de l'homme. La Convention relative aux droits de l'enfant oblige les États à encourager la fréquentation de l'école, sans plus; elle ne mentionne pas la coercition. Certains instruments relatifs aux droits de l'homme plus anciens, comme la Convention européenne des droits de l'homme, prévoyaient qu'un mineur pouvait être détenu par décision de justice en vertu d'une mesure d'éducation surveillée, rendant la scolarité obligatoire dans le sens le plus étroit du terme. L'absentéisme a été érigé en infraction pour punir l'enfant qui se soustrayait au devoir de fréquenter l'école.

Tableau 6. Enseignement obligatoire

| Nombre d'années | Pays |
|-----------------|---|
| 12 | Allemagne, Bahreïn, Barbade, Belgique, Brunéi Darussalam, Saint-Kitts-et-Nevis |
| 11 | Antigua-et-Barbuda, Azerbaïdjan, Grenade, Israël, Kazakhstan, Malaisie, Moldova, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Sri Lanka, Suriname |
| 10 | Afrique du Sud, Australie, Bahamas, Belize, Canada, Congo, Dominique, Espagne, États-Unis d'Amérique, France, Gabon, Guyana, Hongrie, Îles Cook, Jordanie, Kirghizistan, Malte, Monaco, Namibie, Sainte-Lucie, Venezuela |
| 9 | Algérie, Arménie, Autriche, Bélarus, Chine, Chypre, Comores, Corée, Costa Rica, Danemark, El Salvador, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, Géorgie, Ghana, Grèce, Irlande, Japon, Kiribati, Lettonie, Libéria, Libye, Lituanie, Luxembourg, Mali, Norvège, Portugal, République dominicaine, République populaire démocratique de Corée, République tchèque, Seychelles, Slovaquie, Suède, Suisse, Tadjikistan, Tunisie, Tuvalu, Yémen |
| 8 | Albanie, Angola, Bolivie, Brésil, Bulgarie, Chili, Croatie, Égypte, ex-République yougoslave de Macédoine, Inde, Islande, Italie, Kenya, Koweït, Malawi, Mongolie, Niger, Pologne, Roumanie, Saint-Marin, Samoa, Slovénie, Somalie, Soudan, Tchad, Tonga, Ukraine, Yougoslavie |
| 7 | Argentine, Érythrée, Lesotho, Maurice, Mozambique, Rwanda, Swaziland, Tanzanie, Trinité-et-Tobago |
| 6 | Afghanistan, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Cuba, Djibouti, Émirats arabes unis, Équateur, Éthiopie, Guatemala, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Honduras, Indonésie, Iraq, Jamaïque, Maroc, Mauritanie, Mexique, Nicaragua, Nigéria, Panama, Paraguay, Pérou, Philippines, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sénégal, Syrie, Thaïlande, Togo, Uruguay, Vanuatu |
| 5 | Bangladesh, Colombie, Guinée équatoriale, Iran, Laos, Madagascar, Myanmar, Népal, Turquie, Viet Nam, Zimbabwe |
| 4 | Sao Tomé-et-Principe |
| 3 | Zambie |

N. B. : Selon les informations fournies par l'UNESCO, l'enseignement n'est pas obligatoire dans les pays suivants : Arabie saoudite, Bhoutan, Botswana, Fidji, Gambie, Îles Salomon, Liban, Maldives, Oman, Ouganda, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Qatar, Sierra Leone et Singapour. Cette question n'est pas tranchée dans les pays suivants : Bosnie-Herzégovine, Ouzbékistan, Saint-Vincent-et-les Grenadines et Turkménistan.

Source : UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1998* (p. 132 à 135 du texte anglais).

78. La place prépondérante de l'enseignement primaire obligatoire dans la pratique des États prouve que ceux-ci tiennent à faire en sorte que tous les enfants en bénéficient. Cependant, un seul élément du droit à l'éducation est ainsi réalisé; la liberté de choix des parents n'est pas toujours reconnue. En outre, on pourrait se trouver devant une situation extrême, dans le cas où l'instruction primaire serait obligatoire et dispensée moyennant le versement d'un droit par un système scolaire uniforme administré par l'État et auquel les parents ne seraient pas libres de se soustraire. Il n'y aurait alors ni gratuité ni liberté.

79. Même si l'enfant est aujourd'hui traité comme le principal sujet du droit à l'éducation, il ne participe pas à la prise de décisions concernant la réalisation de ce droit. Selon le droit international relatif aux droits de l'homme, la prise de décisions incombe aux parents et à l'État. Chacun des principaux acteurs peut - et c'est généralement le cas - prétendre représenter l'intérêt supérieur de l'enfant. Au droit de l'enfant à l'éducation correspond le devoir des parents, de la collectivité et de l'État d'assurer cette éducation et celui de l'enfant d'y prendre une part active. L'interaction entre les générations apparaît dans le souci des adultes de concevoir une instruction correspondant à l'intérêt supérieur de l'enfant et, le plus souvent, dans leur désaccord sur ce que peut être cet intérêt supérieur.

IV. CONCLUSIONS

80. Les années 90 ont été marquées par une évolution de l'éducation engendrée par la crise. De nombreux gouvernements - et pas seulement dans les pays en développement - se sont trouvés aux prises avec le poids de leur dette, les déficits budgétaires, la stagnation ou la chute de leurs recettes, et ils ont déployé des efforts considérables pour trouver une source de financement de l'éducation autre que les fonds publics. On a étudié des projets de réforme de l'enseignement à l'échelle mondiale - à l'UNESCO, à la Banque mondiale ou à l'OCDE - ainsi qu'à l'échelle nationale dans de nombreux pays. En cette fin du XXe siècle, les nombreuses stratégies dont le titre comportait la mention "d'ici à l'an 2000" ou "à l'horizon 2000" sont devenues obsolètes et on réfléchit maintenant à ce qui conviendrait pour le XXIe siècle. L'éducation est un processus de longue haleine qui exige que l'on s'engage sur le long terme, et la Rapporteuse spéciale a l'intention de concentrer ses efforts sur la vision à long terme d'une stratégie de l'éducation enracinée dans le droit à l'éducation.

81. Dans ce rapport préliminaire, la Rapporteuse spéciale a présenté dans leurs grandes lignes toute une série de questions qui méritent une attention immédiate et décrit la méthode qu'elle entend suivre et le cadre initial de son analyse. Elle a aussi précisé un certain nombre de questions qu'il faudra étudier plus avant et a annoncé qu'elle s'attachera à expliciter le droit à l'éducation dans toute son ampleur en cherchant à répondre à la question suivante : quand le droit à l'éducation est-il pleinement réalisé ? Pour parvenir à définir clairement la nature et la dimension du droit à l'éducation, il faut procéder à l'étude approfondie de l'expérience acquise dans la mise en pratique des exigences du droit international relatif aux droits de l'homme dans différentes régions et différents pays, étude pour laquelle le champ du possible est délimité par les normes minimales acceptables qu'il faudrait atteindre dans le monde entier et par la norme suprême que constitue la pleine réalisation du droit à l'éducation.

Notes

1. Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, "La réalisation du droit à l'éducation, y compris l'éducation dans le domaine des droits de l'homme" (E/CN.4/Sub.2/1998/10 du 3 juin 1998). Document de travail présenté par M. Mustapha Mehedi.
2. *Rapport final de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990*, Commission interinstitutions (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale) pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, New York, 1990.
3. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, "Stratégies adoptées par l'UNICEF en matière d'éducation de base" (E/ICEF/1995/16), par. 6 et encadré 1.
4. Commission de la condition de la femme, "Conclusions concertées sur les domaines critiques", projet de résolution II adressé au Conseil économique et social, par. 3, *Rapport sur la quarantième session (10-21 mars 1997)* (E/1997/27-E/CN.6/1997/9, p. 3).
5. Nations Unies, "Projet de plan à moyen terme à l'échelle du système en ce qui concerne la promotion de la femme", Rapport du Comité administratif de coordination (E/1996/16 du 16 avril 1996, par. 184).
6. Commission de la condition de la femme, "Intégration d'une perspective sexospécifique dans tous les programmes et politiques du système des Nations Unies", résolution 41/6, par. 14, *Rapport sur la quarantième session (10-21 mars 1997)* (E/1997/27-E/CN.6/1997/9, p. 30).
7. "Integration of a gender perspective into United Nations technical cooperation in human rights", document de travail établi par K. Tomaševski, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, Programme de coopération technique, projet GLO/97/AHB/24, juin 1998.
8. *Education for All. Achieving the Goal, Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All, 16-19 juin 1996, Amman (Jordanie), Final Report*, p. 7.
9. Tomaševski, K., "The influence of the World Bank and the IMF on economic and social rights", *Nordic Journal of International Law*, vol. 64, 1995, p. 335 à 395.
10. *The World Annual Report 1997*, Washington, DC, 1998, p. 18 et 40.
11. *L'éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale de l'éducation pour le XXIe siècle*, Éditions UNESCO, Paris, 1996, p. 33.

12. Le Sommet mondial pour le développement social de 1995 a souscrit à la formule "20 %/20 %" proposée par l'UNICEF, tendant à ce que les pays en développement consacrent 20 % de leur budget aux besoins prioritaires des enfants et que les pays industrialisés fassent de même pour leur aide au développement. Contribution du Fonds des Nations Unies pour l'enfance à la quatrième session du Comité préparatoire de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme (A/CONF.157/PC/61/Add.15, par. 25).

13. *Implementing the 20/20 Initiative. Achieving Universal Access to Basic Social Services*, publication conjointe du PNUD, de l'UNESCO, du FNUAP, de l'UNICEF, de l'OMS et de la Banque mondiale, New York, septembre 1998, p. 6.

14. Le Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels a été adopté en 1988 et 9 États l'avaient ratifié fin 1997; 11 États doivent l'avoir ratifié pour qu'il entre en vigueur.

15. Nations Unies, *Rapport sur la situation sociale dans le monde 1997* (numéro de vente : F.97.IV.1), New York, 1997, p. 79, par. 18.

16. Protocole No 1 additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, Paris, 20 mars 1952, *Traités européens*, STE No 9.

17. L'article 7 de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous stipulait que c'était aux autorités nationales, régionales et locales responsables de l'enseignement "qu'il incomb[ait] plus particulièrement" de mettre en place des services éducatifs de base pour tous, mais qu'on ne saurait attendre d'elles qu'elles fournissent toutes les ressources humaines, financières ou institutionnelles requises pour cette tâche. Des partenariats nouveaux et plus actifs devaient donc se constituer avec les familles, les groupes religieux, les collectivités locales, les organisations non gouvernementales et le secteur privé. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, 1990.

18. Pradhan, S., *Evaluating Public Spending. A Framework for Public Expenditure Reviews*, Discussion Paper No. 323, Banque mondiale, Washington, DC, mars 1996, p. 10.

19. Comité des droits de l'enfant, "Directives générales concernant la forme et le contenu des rapports périodiques que les États parties doivent présenter conformément au paragraphe 1 b) de l'article 44 de la Convention" (CRC/C/58, par. 20).

20. Consensus sur les principes du partage des coûts dans l'éducation et la santé en Afrique subsaharienne, forum international tenu du 18 au 20 juin 1997, Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, *PREviews. A UNICEF Newsletter on Evaluation, Policy and Planning*, vol. 2, No 2, novembre 1997, p. 3 à 6.

21. Tomaševski, K., "Human Rights impact assessment: Proposals for the next 50 years of Bretton Woods", dans Griesgraber, J.M., et Gunter, B.G. (éd.), *Promoting Development: Effective Global Institutions for the Twenty-first Century*, Pluto Press, Londres, et Center of Concern, Washington, DC, 1995, p. 82 à 98.

22. Comité des droits de l'enfant, "Directives générales concernant la forme et le contenu des rapports périodiques que les États parties doivent présenter conformément au paragraphe 1 b) de l'article 44 de la Convention" (CRC/C/58, par. 106).

23. Bray, M., "Counting the Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia", rapport issu d'une collaboration entre la Banque mondiale et l'UNICEF, *Directions in Development*, Banque mondiale, 1996.

24. Comité des droits économiques, sociaux et culturels, "État du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et réserves, retraits de réserves, déclarations et objections concernant le Pacte", note du Secrétaire général (E/C.12/1993/3/Rev.3)

25. Comité des droits de l'enfant - Réserves, déclarations et objections concernant la Convention relative aux droits de l'enfant. Note du Secrétaire général (CRC/C/2/Rev.7), document des Nations Unies daté du 12 mars 1998.

26. Comité des droits de l'homme, *Carl Henrik Blom c. Suède*, communication No 191/1985, constatations du 4 avril 1988, par. 10.3, Sélection de décisions du Comité des droits de l'homme prises en vertu du Protocole facultatif, vol. 2 (CCPR/C/OP/2, p. 227 à 230).

27. Commission européenne des droits de l'homme, *André Simpson c. Royaume-Uni*, requête No 14688/89, décision sur la recevabilité du 4 décembre 1989, *Décisions et rapports*, vol. 64, p. 201.

28. Schleicher, A., et al., "The conditions of primary schools: A pilot study in the least developed countries. A report to UNESCO and UNICEF", Paris, 1995 [ronéotypé].

29. *Éducation pour tous - Atteindre l'objectif. Réunion à la mi-décennie du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, 16-19 juin 1996, Amman (Jordanie), Rapport final* (p. 36 du texte anglais).

30. UNICEF, *La situation des enfants dans le monde 1999*, New York, 1998 (p. 58 et 59 du texte anglais).

31. Mémoire d'accord du 4 juillet 1995 entre la Bangladesh Garment Manufacturers and Export Association d'une part, et l'UNICEF et l'OIT d'autre part, et accord du 14 février 1997 intitulé *Partners' Agreement to Eliminate Child Labour in Soccer Ball Industry in Pakistan* conclu entre la Chambre de commerce et d'industrie de Sialkot, l'OIT et l'UNICEF.

- 32.Organisation de l'unité africaine, Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, art. 11.6; la Charte a été adoptée en 1990 et n'est pas encore entrée en vigueur.
- 33.Cour européenne des droits de l'homme, *Affaire linguistique belge*, arrêt du 23 juillet 1968, série A, No 6, par. 5.
- 34.Commission européenne des droits de l'homme, affaire *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, rapport de la Commission en date du 21 mars 1975, arrêt de la Cour, vol. 21, série B, p. 44 et 46 du texte anglais.
- 35.Cour européenne des droits de l'homme, *Affaire linguistique belge*, arrêt du 23 juillet 1968, série A, vol. 6, p. 31 du texte anglais.
- 36.Article 8 du Traité de 1919 relatif aux minorités de Pologne, reproduit dans *Protection des minorités de langue, de race et de religion par la Société des Nations*, Genève, 1927.
- 37.Cour permanente de justice internationale, *Écoles minoritaires en Albanie*, avis consultatif du 6 avril 1935, série A/B, fascicule No 64.
- 38.Hammarberg, T., *A School for Children with Rights, Innocenti Lectures*, UNICEF International Child Development Centre, Florence, 23 octobre 1997 (p. 19 du texte anglais).
- 39.Commission européenne des droits de l'homme, *Sept personnes c. Suède*, requête No 8811/79, décision du 13 mai 1982 sur la recevabilité de la requête, *Décisions et rapports*, vol. 29, p. 122 et 123.
- 40.Dall, F., "Education and the United Nations Convention on the Rights of the Child: The challenge of implementation", *Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series No. 4*, Florence, novembre 1993, p. 40.
- 41.UNESCO, *L'éducation : Un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle*, publications UNESCO, Paris, 1996.
- 42.Convention No 169 concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants, art. 31.
- 43.Comité des droits de l'enfant, rapport sur la huitième session (Genève, 9-27 janvier 1995) (CRC/C/38), débat général sur le thème "La fillette", 21 janvier 1995, annexe V, par. 3 a), p. 69.
- 44.Le Rapporteur spécial des questions liées aux droits de la femme de la Commission interaméricaine des droits de l'homme a relevé toute une série de pays dans lesquels on s'efforçait d'éliminer la discrimination entre les sexes par une réforme des programmes et des manuels. Organisation des États américains, *Rapport annuel de la Commission interaméricaine des droits de l'homme* (OEA/Ser.L/V/II.98), Washington, DC, 1998 (p. 1017 et 1018 du texte anglais).

45.Nations Unies, *Étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement*, par Charles Ammoun, Rapporteur spécial de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités (E/CN.4/Sub.2/181/Rev.1) (numéro de vente : 1957.XIV.3), New York, août 1957, p. 51.

46.Résolution 1386 (XIV) du 20 novembre 1959, principe 7.
