



**Conseil Économique  
et Social**

Distr.  
GÉNÉRALE

E/CN.4/2002/60  
7 janvier 2002

FRANÇAIS  
Original: ANGLAIS

---

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

**DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS**

Rapport annuel présenté par M<sup>me</sup> Katarina Tomaševski, Rapporteuse spéciale  
sur le droit à l'éducation, en application de la résolution 2001/29  
de la Commission des droits de l'homme

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>Paragraphe</u> s	<u>Page</u>
Résumé .....		4
Introduction .....	1 – 4	5
I. ANCRER LES STRATÉGIES MACROÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES DANS L'ÉTAT DE DROIT .....	5 – 21	5
A. Relance des engagements en faveur de l'enseignement primaire gratuit .....	11 – 13	7
B. Poursuite du dialogue avec la Banque mondiale .....	14 – 16	8
C. Allègement de la dette et aide à l'éducation .....	17 – 18	9
D. Délimitation des frontières entre le droit relatif aux droits de l'homme et le droit commercial .....	19 – 21	11
II. SURVEILLER LA RÉALISATION PROGRESSIVE DU DROIT À L'ÉDUCATION .....	22 – 45	11
A. Mise au point d'indicateurs fondés sur les droits .....	27 – 29	13
B. Critères de surveillance .....	30 – 37	15
1. Mettre fin à l'exclusion .....	31 – 34	15
2. Favoriser l'éducation intégratrice .....	35 – 37	17
C. Points de repère pour l'élimination de la discrimination .....	38 – 45	18
1. Les inégalités entre les sexes .....	40 – 42	18
2. Éliminer les obstacles à l'éducation pour les enfants handicapés, les enfants en difficulté et les enfants désavantagés .....	43 – 45	19
III. PROTÉGER LES DROITS DE L'HOMME DANS LE CADRE DE L'ÉDUCATION .....	46 – 57	22
A. Application du droit relatif aux droits de l'homme dans tout le processus d'éducation .....	48 – 51	22
B. Lutter contre les violations des droits de l'homme dans l'éducation .....	52 – 57	24

TABLE DES MATIÈRES (*suite*)

	<u>Paragraphes</u>	<u>Page</u>
IV. RENFORCER LE RESPECT DE TOUS LES DROITS DE L'HOMME PAR L'ÉDUCATION .....	58 – 69	25
A. L'éducation en tant que fondement de l'autosuffisance.....	59 – 63	25
B. Comment lutter contre le terrorisme et prévenir la violence? .....	64 – 69	27
V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS .....	70 – 72	29

## Résumé

Dans sa résolution 2001/29, la Commission des droits de l'homme a renouvelé le mandat de la Rapporteuse spéciale pour une période de trois ans et en a tracé les grandes lignes. L'accent mis par la Commission sur la stratégie mondiale en matière d'éducation en cours d'élaboration dans le domaine de l'éducation a incité la Rapporteuse spéciale à privilégier la prise en compte des droits de l'homme dans tous les domaines. La condition préalable est d'élargir la notion d'état de droit afin d'y englober les stratégies macroéconomiques et éducatives et la priorité d'éliminer les obstacles, notamment financiers, existants. Parmi les faits nouveaux positifs, figure l'engagement accru en faveur de l'enseignement primaire gratuit renforcé par la disponibilité de fonds grâce à l'allègement de la dette. Réaffirmer le droit à l'éducation reste nécessaire pour contrer la diminution constante des flux d'aide et le risque que la libéralisation progressive du commerce, des services en matière d'éducation, entrave la réalisation progressive du droit à l'éducation.

La Rapporteuse spéciale a continué à s'appuyer sur les exigences fondamentales en matière de droits de l'homme pour définir les orientations à suivre dans le domaine de l'éducation. Compte tenu de l'accent mis actuellement sur le suivi et l'obligation redditionnelle en matière d'éducation elle a défini des indicateurs fondés sur les droits à partir du programme en quatre points qu'elle avait mis au point pour structurer les obligations des gouvernements en matière de droits de l'homme.

L'importance cruciale de la pratique des États pour l'élaboration des politiques mondiales a été soulignée par la Commission lorsque celle-ci a énuméré les dimensions clefs du droit à l'éducation. La Rapporteuse spéciale a entrepris de collecter des informations aussi variées que possible afin de déterminer la nature et la portée du droit à l'éducation dans la pratique des États. Elle a mis au point des points de repère analytiques pour la surveillance de la réalisation progressive du droit à l'éducation, effectué des recherches et des analyses, et poursuivra ces travaux à travers une correspondance avec les gouvernements. Pour identifier tous les groupes et individus, privés du plein exercice du droit à l'éducation il a fallu suivre l'approche juridique classique en mettant l'accent sur l'exclusion économique, ce qui est particulièrement important en période de récession économique.

La Rapporteuse spéciale a fait de l'application du droit des droits de l'homme tout au long du processus d'éducation l'une de ses priorités. En raison du nombre croissant d'allégations de déni et de violations de ces droits portées à l'attention de l'Organisation des Nations Unies, elle a continué à travailler avec d'autres rapporteurs spéciaux et à coopérer avec les organes conventionnels afin de faciliter le processus de clarification de la nature et de la portée du droit à l'éducation.

L'adoption d'une optique droits de l'homme permet de lier l'éducation au travail, à l'emploi – salarié et non salarié – ainsi qu'à la répression du terrorisme et à la prévention de la violence. S'appuyer sur l'indivisibilité et l'interdépendance des droits de l'homme est particulièrement utile pour surmonter la fragmentation entre secteurs, domaines professionnels et disciplines, de même que pour faire du développement fondé sur les droits une réalité.

## **Introduction**

1. Les dernières années ont été caractérisées par un intérêt accru pour les droits économiques et sociaux. Ce changement bienvenu est le gage d'une moindre marginalisation et d'une plus grande visibilité de ces droits, ce qui va dans le sens de l'un des objectifs clefs des mécanismes thématiques de la Commission en matière de droits économiques et sociaux. Le développement de la jurisprudence sur le droit à l'éducation aux niveaux national et international a été complété par les travaux des institutions nationales pour les droits de l'homme. Dans le domaine de la coopération internationale, le passage à une conception du développement fondée sur les droits permet d'aller au-delà d'approches sectorielles fragmentées pour se placer dans le cadre conceptuel holistique qu'implique l'approche droits de l'homme. Cela facilite les liaisons intersectorielles grâce auxquelles l'éducation peut être adaptée aux objectifs d'éradication de la pauvreté, d'égalité des sexes ou de prévention du terrorisme et de la violence.

2. Cette évolution a induit une demande accrue de contributions de la Rapporteuse spéciale à d'innombrables réunions et projets en rapport avec le droit à l'éducation. Cette dernière a été mieux à même de participer aux travaux en cours dernièrement, bien que l'appui apporté par le Haut-Commissariat aux droits de l'homme ait été insuffisant entre mars et septembre 2001. La Rapporteuse spéciale présente ses excuses à tous ceux dont les courriers sont restés sans réponse de même qu'à tous ceux aux préoccupations desquels il n'a pas été donné suite immédiatement. Le Haut-Commissariat est en mesure de lui fournir l'assistance d'un administrateur à plein temps depuis septembre 2001 et tout l'arriéré de travail devrait être écoulé d'ici à la cinquante-huitième session de la Commission.

3. La Commission des droits de l'homme, dans sa résolution 2001/29, a renouvelé le mandat de la Rapporteuse spéciale pour une période de trois ans. L'accent mis par la Commission sur la stratégie mondiale en cours d'élaboration en matière d'éducation a incité la Rapporteuse spéciale à privilégier l'intégration des droits de l'homme. Elle a continué à jeter des ponts entre les milieux de l'éducation, de la macroéconomie et des droits de l'homme en transposant les exigences fondamentales en matière de droits de l'homme en indicateurs fondés sur les droits.

4. L'importance cruciale de la pratique des États pour l'élaboration des politiques mondiales a été soulignée par la Commission lorsque celle-ci a énuméré les dimensions clefs du droit à l'éducation. La Rapporteuse spéciale a entrepris de collecter des informations aussi variées que possible en vue de déterminer la nature et la portée du droit à l'éducation dans la pratique des États et a poursuivi ses visites dans des pays dont les expériences sont riches d'enseignements. Du 24 septembre au 10 octobre 2001, c'est-à-dire au lendemain des événements du 11 septembre, elle a ainsi effectué une mission aux États-Unis d'Amérique, mission dont le rapport est présenté à la Commission sous la cote E/CN.4/2002/60/Add.1. Elle prévoyait également de se rendre en mission en Turquie en décembre 2001, mais le Gouvernement de ce pays a demandé à ce que la visite soit reportée à 2002 et elle espère la mener à bien au début du mois de février 2002.

### **I. ANCRER LES STRATÉGIES MACROÉCONOMIQUES ET ÉDUCATIVES DANS L'ÉTAT DE DROIT**

5. La volonté d'intégrer les droits de l'homme dans la coopération internationale a ouvert la voie à une approche du développement fondée sur les droits. De plus, ancrer les droits de

l'homme dans l'état de droit contribue à améliorer la qualité de la gouvernance en matière d'éducation. Comme la gouvernance s'entend généralement de l'exercice du pouvoir, elle devrait être soumise à la primauté du droit pour qu'il n'en soit pas fait un usage arbitraire. Les garanties des droits de l'homme complètent la stabilité, la prévisibilité et l'élimination de l'arbitraire, trois conditions préalables du développement économique<sup>1</sup>. La communauté des défenseurs des droits de l'homme est en conséquence mise au défi de traduire clairement et de façon exhaustive les normes fondamentales relatives aux droits de l'homme dans un langage que les économistes et les professionnels de l'aide au développement ou de l'éducation peuvent aisément comprendre et mettre en pratique. Gunnar Myrdal a souligné en 1970 la nécessité de compléter le processus d'élaboration des politiques économiques par des données sur les bénéficiaires: «Mettez un économiste dans la capitale de n'importe quel pays sous-développé et donnez-lui l'aide nécessaire: en très peu de temps, il aura établi un plan. Cela ne viendrait jamais à l'idée d'aucun sociologue, ni d'aucun psychologue ou anthropologue»<sup>2</sup>.

6. Se fixer des objectifs précis sans prévoir en même temps des moyens pour les atteindre ne sert à rien. Il faut se donner les moyens de ses ambitions. L'objectif de la scolarisation universelle n'a été atteint ni en 1980, ni en 2000. Pour que 2015 ne voit pas un nouvel échec, le plus sage est de préciser à qui incombe la responsabilité d'actions spécifiques et d'envisager des mesures correctives. Un nouveau modèle pour l'élaboration d'une stratégie mondiale de l'éducation, mis au point à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000, est caractérisé par le rôle de chef de file attribué aux institutions internationales. Les responsables de ces institutions – UNESCO, Banque mondiale, UNICEF, PNUD et FNUAP – ont récemment mis en avant la nécessité «de prendre les rênes en mains et de mobiliser des ressources pour l'éducation»<sup>3</sup>, mettant ainsi en évidence les difficultés à appliquer l'approche habituelle centrée sur l'État dans le nouveau contexte de définition des politiques en matière d'éducation à l'échelle mondiale. Dans le Cadre d'action de Dakar, il a été souligné que chaque gouvernement est responsable au premier chef de mettre en place et de maintenir un système d'enseignement primaire gratuit, universel et obligatoire, et que c'est d'abord au niveau national qu'il faut agir. En outre la coordination à l'échelon mondial devait être assurée par l'UNESCO par l'intermédiaire d'un groupe de haut niveau qui «permettrait de veiller à ce que la communauté mondiale rende compte des engagements de Dakar»<sup>4</sup>.

7. L'obligation redditionnelle est devenue une exigence essentielle de la coopération internationale. L'approche fondée sur les droits de l'homme privilégie le droit en rendant les gouvernements responsables, individuellement et collectivement, du respect de leurs engagements. Une fois qu'un engagement devient une obligation en termes de droits de l'homme, le fait de ne pas arriver aux fins convenues par les moyens prévus devient un déni et une violation des droits de l'homme que les gouvernements, à titre individuel et collectif, doivent réparer en indemnisant les victimes et en veillant à ce que cela ne se reproduise pas.

8. Des initiatives mondiales récentes visant à accorder un niveau plus élevé de priorité à l'éducation, notamment le Cadre d'action de Dakar et la Déclaration du Millénaire ou la prochaine session extraordinaire de l'Assemblée générale consacrée aux enfants, mettent en lumière l'importance de la dimension droits de l'homme (voir E/CN.4/1999/49, par. 12 à 19). Les principaux aspects de la question liés aux droits de l'homme ont été dégagés dans le *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2001* où il est dit: «Bien que l'enseignement primaire universel demeure le principal moyen de garantir l'éducation de base pour tous, il ne concerne que ceux

qui appartiennent aux groupes d'âge appropriés, ceux qui ont accès aux écoles et, dans bien des cas, ceux qui ont les moyens de faire face aux coûts de la scolarisation»<sup>5</sup>.

9. Le problème de l'âge illustre parfaitement la nécessité d'examiner les stratégies en matière d'éducation et les statistiques connexes sous l'angle des droits de l'homme. Les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme disposent que chacun a droit à l'éducation. Si l'éducation est définie comme un droit spécifiquement réservé aux enfants âgés de 6 à 11 ans, ceux qui sont plus âgés risquent d'être exclus de l'accès à l'école<sup>6</sup>. La Cour constitutionnelle d'Afrique du Sud a récemment eu à traiter d'allégations de discrimination injuste à l'encontre d'enfants de 6 ans, qui s'étaient vu refuser l'accès à l'école primaire, sous prétexte que l'âge d'admission était fixé à 7 ans: «L'argument était que la discrimination était injuste et contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant car aucune exception n'était prévue pour les enfants qui n'avaient pas atteint l'âge de 7 ans durant l'année mais qui pourtant étaient manifestement prêts à être scolarisés. Du fait de l'accent mis au départ sur les exceptions, les dépositions sous serment ont traité abondamment de la question de la validité des tests d'admission à l'école dans une société multiculturelle, le principal point de désaccord entre les différents experts portant sur la question de savoir si des tests fiables et objectifs pouvaient être pratiqués à l'heure actuelle en Afrique du Sud.»<sup>7</sup>.

10. L'intérêt supérieur de l'enfant, mis en évidence dans la Convention relative aux droits de l'enfant, se heurte aux classifications administratives dérivées de moyennes statistiques. Si le droit à l'éducation est limité à l'enseignement primaire et le premier niveau de l'enseignement de base aux enfants d'une classe d'âge déterminée, les adolescents et les adultes ou, à l'inverse, les enfants plus jeunes, risquent de ne pas pouvoir faire valoir ce droit. La reconnaissance d'un droit à l'éducation permanente irait dans le sens d'une reconnaissance effective du droit à l'éducation.

#### **A. Relance des engagements en faveur de l'enseignement primaire gratuit**

11. Lorsque les principales normes internationales relatives aux droits de l'homme préconisant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ont été adoptées, elles ont rallié un large consensus dans le monde entier. Les effectifs scolaires ont connu une hausse rapide dans les années 60 et 70, pour ensuite marquer le pas du fait des crises économiques et de compressions budgétaires<sup>8</sup>. Les coupes faites dans les budgets de l'éducation dans les pays du Nord, avant qu'elles ne s'étendent à ceux du Sud, ont en effet entraîné une baisse des taux de scolarisation dans l'enseignement primaire<sup>9</sup>. Le consensus initial a éclaté dans les années 80, au cours desquelles les crises économiques successives ont conduit à redéfinir le rôle de l'État dans l'éducation. Les années 80 ont été marquées par une réduction constante du financement public de l'éducation entrepris dans les années 70 et, parallèlement, par l'introduction de frais de scolarité dans le primaire (E/CN.4/2000/6, par. 48). Les subventions à l'éducation ont acquis un caractère discrétionnaire, ce qui a facilité la réduction des dépenses publiques, donc les économies budgétaires, et les appels à la privatisation de l'enseignement en ont ainsi été justifiés. Vito Tanzi, du Fonds monétaire international, et Ludger Schuknecht, de la Banque centrale européenne, avaient cependant lancé une mise en garde en disant que «les économies budgétaires qui pourraient résulter d'une plus grande participation du secteur privé à l'enseignement seraient probablement peu significatives».<sup>10</sup>

12. Les crises économiques et la réduction des crédits budgétaires alloués à l'éducation ont notamment eu pour conséquence de «fermer les portes de l'enseignement aux étudiants les plus

démunis et de faire revenir en partie l'école à des schémas qui perpétuent les inégalités sociales»<sup>11</sup>. Une autre conséquence a été de mettre les parents dans l'impossibilité de s'acquitter de leur devoir d'éducation puisqu'ils n'étaient pas en mesure de faire face au coût de la scolarité de leurs enfants. Dans bon nombre de pays, les lois sur l'enseignement obligatoire font obligation aux parents de veiller à ce que leurs enfants aillent à l'école. Ces lois ont été rédigées dans l'idée que l'enseignement obligatoire serait gratuit, et elles ne peuvent pas être appliquées lorsque les parents ne peuvent pas supporter les coûts liés à l'éducation (frais de scolarité, mais aussi uniformes, livres, transports ou repas scolaires). Intenter une action en justice contre les parents pour non-respect de leur obligation en matière d'enseignement obligatoire et leur infliger des amendes ne règle pas le fond du problème. S'ils ne peuvent pas s'acquitter des frais de scolarité, les parents ne pourront pas davantage payer les amendes. Pour résoudre le problème fondamental, il faut intervenir en amont, c'est-à-dire au stade de l'allocation des ressources aux niveaux local, national et mondial, ainsi que vers l'extérieur, de façon à intégrer les droits de l'homme dans les politiques budgétaires et économiques.

13. Au tournant du millénaire, les engagements en faveur de l'enseignement primaire gratuit sont devenus partie intégrante de stratégies mondiales, suscitant l'espoir de l'inversement de la tendance antérieure à la régression. Sur le plan national, le Malawi a montré l'exemple en 1994 (E/CN.4/2000/6, par. 48), suivi par l'Ouganda en 1997 (E/CN.4/2000/6/Add.1).

Les engagements pris par le Cameroun, la Gambie, le Kenya, le Lesotho, le Nigéria, la Tanzanie et la Zambie au tournant du millénaire sont venus renforcer cette tendance. En Inde, le 28 novembre 2001, le Parlement (Lok Sabha) a adopté un quatre-vingt-treizième amendement à la Constitution, qui fait de l'éducation un droit fondamental. Ces engagements requièrent des créanciers et donateurs internationaux qu'ils traduisent leurs paroles en actes. Ils appellent également la mise en place de garanties au niveau national pour veiller à ce que les fonds qu'il est prévu d'affecter à l'éducation parviennent bien à destination et à ce que les frais de scolarité ne perdurent pas sous une forme déguisée. La Rapporteuse spéciale se félicite particulièrement de l'organisation, par la Campagne mondiale pour l'éducation, de la Semaine mondiale d'action, du 21 au 27 avril 2002, qui sera consacrée au droit à l'enseignement gratuit. Cet événement promet d'être un bon catalyseur pour l'abolition de tous les frais et droits dans l'éducation de base.

## **B. Poursuite du dialogue avec la Banque mondiale**

14. La Rapporteuse spéciale a constamment insisté sur la nécessité de surmonter les discordances observées dans les politiques mondiales qui font que ce sont les individus, les familles et les collectivités qui doivent supporter le coût de l'éducation alors que celle-ci devrait occuper une place prioritaire dans le budget de l'État. Les conclusions de son dialogue avec la Banque mondiale ont été résumées dans son rapport à la Commission à sa cinquante-septième session (E/CN.4/2001/52, par. 31 à 41) et ce dialogue s'est poursuivi.

15. La question des frais de scolarité, qui figure au premier rang des préoccupations de la Rapporteuse spéciale (E/CN.4/1999/49, par. 32 à 41; E/CN.4/2000/6, par. 45 à 55; E/CN.4/2001/52, par. 39), a apparemment fait l'objet d'un réexamen au sein de la Banque mondiale, sans que l'on sache encore à quoi cela aboutira. Au lendemain de la cinquante-septième session de la Commission, les 23 et 24 avril 2001, à l'occasion d'un séminaire sur l'élimination de ces frais auquel elle participait avec des représentants de la Banque mondiale<sup>12</sup>, la Rapporteuse spéciale s'est vu remettre une déclaration non datée et non



signée de la Banque mondiale dans laquelle cette dernière s'engageait à ne pas promouvoir les frais de scolarité dans le primaire. En septembre 2001, dans une autre déclaration de principe – publique cette fois –, la Banque mondiale a déclaré être «opposée à la perception de droits dans le primaire». Dans l'explication qui suivait, elle parlait toutefois d'opposition à la perception de droits dans le cas des pauvres, ce qui peut signifier qu'il faudrait poursuivre cette pratique dans le cas des familles qui seraient considérées comme n'étant pas pauvres (ou pas assez pauvres) selon les critères de la Banque, en violation des obligations juridiques internationales en vertu desquelles l'enseignement primaire doit être gratuit. Le texte continuait ainsi: «Lorsque les pouvoirs publics prélèvent malgré tout des droits de scolarité, la Banque les aide à alléger le fardeau pesant sur les plus pauvres en recommandant et en finançant en partie des subventions ciblées.». Or, cela risque de perpétuer les administrations parallèles, l'une chargée de collecter les droits de scolarité imposés dans le primaire et l'autre de gérer les subventions, système qui coûte généralement bien plus d'argent que les droits et subventions n'en rapportent. Un autre point préoccupant est que la Banque approuve apparemment l'imposition de droits de scolarité par les collectivités locales<sup>13</sup>. Cela est souvent rendu nécessaire par l'incapacité du gouvernement central à financer les écoles, ce qui se traduit par «le paiement de frais officieux par les parents ainsi que d'autres initiatives de collecte de fonds en milieu scolaire pour compléter les crédits alloués par l'État»<sup>14</sup>.

16. La principale recommandation que la Rapporteuse spéciale a faite à la Banque mondiale a été qu'«une étude interne soit effectuée pour déterminer quels pays font payer des droits de scolarité dans le cadre de l'enseignement primaire» (E/CN.4/2001/52, par. 81). On lui a promis de lui faire connaître les résultats de l'étude en question en décembre 2001, et elle fera rapport à ce sujet à la Commission à sa cinquante-huitième session. Une récente initiative des États-Unis, allant dans le sens d'une hausse des crédits affectés à l'éducation, y compris un remplacement des prêts par des bourses, préfigure également une évolution, que la Rapporteuse spéciale suit de près. Cette dernière prévoit de se rendre une nouvelle fois à la Banque mondiale au début du mois de mars 2002, afin d'être en mesure de présenter un rapport oral aussi complet et aussi d'actualité que possible à la Commission.

### **C. Allègement de la dette et aide à l'éducation**

17. L'allègement de la dette lorsque la charge est insoutenable et l'augmentation des financements internationaux en faveur de l'éducation (E/CN.4/2001/52, par. 51) sont essentiels pour renverser le mouvement de régression observé en ce qui concerne le droit à l'éducation, tout particulièrement en Afrique et en Asie centrale. La Rapporteuse spéciale estime que pour prendre l'éducation en compte dans les politiques générales il faut intégrer les obligations internationales en matière de droits de l'homme dans le processus intergouvernemental de négociation de l'allègement de la dette. C'est ainsi que trois processus parallèles à l'échelle mondiale – allègement de la dette, éducation pour tous (EPT) et présentation de rapports sur la situation des droits de l'homme – pourraient être reliés et, à terme, fusionnés:

- i) Pour l'heure, aucune référence n'est faite aux obligations juridiques internationales des États demandant à bénéficier d'un allègement de la dette dans le processus de création et d'approbation des documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). Ces DSRP prévoient toutefois des plans détaillés visant à assurer une réaffectation au développement des fonds consacrés au service de la dette, dans lesquels l'éducation occupe une place prépondérante. À ce jour, les DSRP de

8 pays<sup>15</sup> ont été finalisés et 13 autres devraient être achevés sous peu<sup>16</sup>.

La Rapporteuse spéciale est d'avis que ce processus nécessite, parallèlement aux évaluations existantes, une analyse sous l'angle des droits de l'homme<sup>17</sup>. Il faut évaluer les effets de répartition des réformes éducatives passées du point de vue de leur impact sur l'exercice des droits de l'homme, de même qu'il est nécessaire d'évaluer soigneusement la compatibilité entre les choix budgétaires opérés et les obligations juridiques internationales.

- ii) Les plans nationaux à élaborer dans le cadre du programme Éducation pour tous sont moins nombreux que les DSRP<sup>18</sup> et là aussi les droits de l'homme ne sont pas suffisamment pris en compte. Dans la mesure où les plans nationaux sont souvent établis parallèlement aux négociations sur l'allégement de la dette ou l'octroi d'une aide, combler le fossé entre les deux structures parallèles semble utile, et même nécessaire. Intégrer les références explicites aux droits de l'homme qui figurent dans le Cadre d'action de Dakar (E/CN.4/2001/52, par. 42 à 44) dans les plans nationaux ainsi que dans les plans d'exécution des créanciers et des donateurs semble particulièrement opportun car cela comblerait un fossé de plus.
- iii) C'est le droit qui assure la viabilité des choix opérés dans le cadre des stratégies adoptées en matière d'allégement de la dette ou d'éducation en définissant les droits et les responsabilités qui découlent de ces droits. Dans le cadre du processus de présentation de rapports au titre des traités internationaux relatifs aux droits de l'homme mention doit être faite des négociations sur l'allégement de la dette et l'élaboration de stratégies en matière d'éducation. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a par exemple recommandé au Honduras de tenir explicitement compte du Pacte dans les politiques, programmes et projets conçus dans le cadre de son DSRP<sup>19</sup>. Le Comité des droits de l'enfant a relevé qu'en Mauritanie la proportion d'enfants scolarisés atteignait seulement 60 % et a suggéré que la réalisation des droits consacrés dans la Convention soit reconnue comme un objectif prioritaire<sup>20</sup>, ce qui peut être facilité par le processus en cours au titre des DSRP.

18. L'axe autour duquel s'articulent ces trois processus parallèles est la coopération internationale, dont on estime qu'elle joue un rôle de premier plan dans la réalisation des droits économiques, sociaux et culturels et des droits de l'enfant. Or, les flux d'aide à l'éducation n'ont pas augmenté à la suite du Forum de Dakar sur l'éducation pour tous de 2000, en dépit des assurances données par les bailleurs de fonds qu'aucun pays ayant pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verrait ses efforts contrariés par le manque de ressources extérieures. À sa première réunion, tenue à l'UNESCO les 29 et 30 octobre 2001, le Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous s'est dit «vivement préoccupé par la proportion minimale du total de l'aide bilatérale et multilatérale qui est allouée à l'éducation de base»<sup>21</sup>. En effet, la Banque mondiale a diminué le montant de son aide à l'éducation, qui est passée de 1,8 milliard de dollars dans les années 90 à juste un peu moins d'un milliard de dollars en 2000 et 2001<sup>22</sup>. La tendance à la baisse des flux d'aide se poursuit donc et l'aide publique au développement (APD) est tombée de 56 milliards de dollars en 1999 à 53 milliards de dollars en 2000, alors même que certains bailleurs de fonds européens, notamment la Belgique, le Danemark, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède ont de leur côté accru leur aide<sup>23</sup>. De plus, le 8 novembre 2001, le Conseil du développement de l'Union européenne a décidé

d'atteindre l'objectif de 0,7 % du PNB consacré à l'aide publique au développement<sup>24</sup>. On peut donc envisager un renversement de la tendance actuelle à la baisse de l'aide, qui serait d'autant plus bienvenu qu'il est attendu depuis longtemps. La Rapporteuse spéciale rendra compte de l'évolution ultérieure de la situation à la Commission, à sa cinquante-huitième session.

#### **D. Délimitation des frontières entre le droit relatif aux droits de l'homme et le droit commercial**

19. La Commission a prié la Rapporteuse spéciale de continuer à étudier les effets de la mondialisation sur la jouissance du droit à l'éducation (voir résolution 2001/32). Celle-ci s'est concentrée sur le commerce des services d'éducation (E/CN.4/2000/6, par. 70 et 71; E/CN.4/2000/6/Add.2, par 18; E/CN.4/2001/52, par. 55 à 59; E/CN.4/2001/60/Add.1, par. 36 à 39) et a établi des contacts informels avec l'Organisation mondiale du commerce afin de suivre de près l'évolution en la matière. Elle est reconnaissante de la franchise avec laquelle il a été répondu à toutes ses questions.

20. La nécessité de convenir d'une politique mondiale des droits de l'homme est apparue avec plus de force depuis la reprise des négociations sur la libéralisation du commerce des services d'éducation. Les exportateurs de services d'éducation ont donné le ton, en orientant l'éducation sur la voie d'un service entrant dans le commerce international. Il est donc plus important que jamais de définir la nature et la portée de l'éducation, qui devrait rester en dehors du commerce et demeurer un service public gratuit. La question qui se pose est de savoir si l'on s'oriente vers une libéralisation progressive du commerce des services d'éducation ou vers une réalisation progressive du droit à l'éducation. Comme l'a relevé le Gouvernement néo-zélandais, ce sont «les divergences entre intérêt public et activité commerciale»<sup>25</sup> qui sont en jeu.

21. L'éducation continue d'être considérée comme une responsabilité des autorités et comme un service public par l'écrasante majorité des gouvernements de la planète. De tous les secteurs, c'est dans celui de l'éducation que le nombre d'engagements pris dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) est le plus faible. De plus, les propositions allant dans le sens d'une plus grande libéralisation se limitent généralement à l'enseignement postobligatoire et l'accent est mis sur le fait que l'enseignement dispensé par le secteur privé devrait compléter, et non remplacer, l'enseignement public<sup>26</sup>. La Commission des droits de l'homme s'est penchée sur l'éducation dans le contexte des droits de l'enfant, et a souligné la nécessité d'introduire progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire (voir résolution 2001/75). Pour autant, il n'existe pas de politique mondiale axée sur les droits de l'homme concernant l'enseignement postsecondaire et la Rapporteuse spéciale est d'avis que les changements rapides observés dans le droit commercial international appellent une réaffirmation claire et nette de l'éducation en tant que droit de l'homme.

## **II. SURVEILLER LA RÉALISATION PROGRESSIVE DU DROIT À L'ÉDUCATION**

22. Les droits de l'homme sont présents dans tous les domaines, ce qui permet l'intégration de stratégies sectorielles fragmentées. L'approche fondée sur les droits de l'homme est en outre dérivée d'une cohérence réglementaire et institutionnelle, les droits de l'homme étant intimement liés entre eux et interdépendants. Une réforme juridique et institutionnelle s'avère donc souvent

nécessaire pour mettre en place un cadre juridique d'ensemble qui englobe toutes les facettes de l'éducation et tous les droits de l'homme.

23. Au cours des trois dernières années, la Rapporteuse spéciale a mis au point son cadre conceptuel (E/CN.4/1999/49, par. 51 à 74; E/CN.4/2000/6, par. 32 à 65; E/CN.4/2001/52, par. 64 à 77) de façon à identifier les paramètres déterminants de la pratique des États du point de vue de la réalisation progressive du droit à l'éducation. Le 1<sup>er</sup> août 2001, elle a adressé à tous les pays une demande générale d'information avec pour objectif de procéder à une évaluation complète de l'état du droit à l'éducation dans le monde. Elle est très reconnaissante au Sénégal et au Laos pour leurs réponses à son évaluation préliminaire du statut constitutionnel du droit à l'éducation (E/CN.4/2001/52, par. 67 et 68) et des réponses à sa demande d'informations qu'elle a reçues au moment de l'achèvement du présent rapport, le 10 décembre 2001, des pays suivants: Luxembourg, Uruguay, Colombie, Tunisie, Égypte, Koweït, Qatar, Bélarus, Thaïlande, République populaire de Chine, Espagne, Géorgie, Suriname, Saint-Marin, Azerbaïdjan, Liban et Slovénie. La Rapporteuse spéciale a entrepris un travail de collecte de données et d'analyse pour faciliter ce processus long mais nécessaire et a commencé à planifier les missions qu'elle réalisera afin d'examiner sur place les mesures prises pour assurer la réalisation progressive du droit à l'éducation. Elle a demandé à visiter l'Éthiopie et espère pouvoir le faire en 2002.

24. La non-reconnaissance de leurs droits fondamentaux, à commencer par le droit d'être enregistré à la naissance et le droit d'acquérir une nationalité, empêche souvent les enfants d'exercer leur droit à l'éducation. Les populations nomades se heurtent souvent à des obstacles insurmontables pour faire reconnaître et admettre leurs droits dans le monde d'aujourd'hui centré sur l'État de même que les minorités régionales, plutôt que nationales. Le terme *apatride* s'emploie pour des individus, pas pour des minorités. La situation de minorités telles que les Biduns ou les Kurdes au Moyen-Orient ou les Roms en Europe montre pourquoi il est nécessaire d'étudier l'exclusion de l'éducation d'un nombre considérable d'enfants, exclusion qui n'est prise en compte ni dans les statistiques ni dans les lois internes. La Rapporteuse spéciale a commencé à étudier ce sujet; elle entretient à cet égard une correspondance avec certains gouvernements et prévoit une visite en Turquie.

25. Dans bon nombre de pays et en dépit des dispositions des traités internationaux relatifs aux droits de l'homme, le droit à l'éducation n'est juridiquement pas reconnu aux étrangers. La Convention relative aux droits de l'enfant reconnaît pourtant expressément ce droit à tous les enfants. L'enquête initiale de la Rapporteuse spéciale sur les garanties constitutionnelles du droit à l'éducation (E/CN.4/2001/52, par. 67) a révélé que la non-citoyenneté était peut-être le premier obstacle juridique à l'exercice du droit à l'éducation. C'est pourquoi la Rapporteuse spéciale réalisera une étude approfondie de ce problème, en coopération avec le Comité des droits de l'enfant, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) et l'Organisation internationale du Travail (OIT). Elle en portera les résultats à l'attention des gouvernements concernés, qui auront la possibilité de vérifier, compléter ou corriger ses conclusions.

26. La Rapporteuse spéciale a en outre développé encore son cadre conceptuel pour faire le point de la division horizontale et verticale des compétences pour ce qui est du droit à l'éducation. Sur le plan horizontal, l'éducation relève d'un grand nombre d'institutions gouvernementales et intergouvernementales travaillant dans des domaines allant de l'éducation aux finances en passant par l'égalité entre hommes et femmes. Sur le plan vertical, la prise de décisions en matière d'éducation implique tous les niveaux, du niveau local au niveau mondial.

L'avantage sans pareil de l'approche fondée sur les droits de l'homme est son cadre juridique global, applicable aussi bien sur le plan horizontal que sur le plan vertical. En se concentrant sur les obligations individuelles et collectives des États, la Rapporteuse spéciale a pu rendre l'approche fondée sur les droits plus concrète. Cela a été sa contribution à l'intégration des droits de l'homme dans la coopération internationale.

#### **A. Mise au point d'indicateurs fondés sur les droits**

27. Les moyennes statistiques cachent des particularismes liés au sexe, à la race, à l'origine ethnique ou à l'appartenance à un groupe linguistique ou religieux, qui sont d'une importance cruciale dans l'optique des droits de l'homme. Les données sont de plus en plus désagrégées par sexe, mais pas en fonction d'autres motifs de discrimination qui constituent fréquemment un obstacle à la jouissance du droit à l'éducation. L'enregistrement de données sur la race, l'origine ethnique ou la religion sont rares, même dans les pays dont les services statistiques sont très développés.

28. Pour obtenir des statistiques fondées sur les droits, il est nécessaire de traduire le droit des droits de l'homme dans un langage qui puisse être compris et appliqué dans le domaine des statistiques de l'éducation. La Rapporteuse spéciale a donc continué à développer son programme en quatre points<sup>27</sup> de façon à ce qu'on puisse l'utiliser pour générer des données en fonction de paramètres pertinents pour une éducation fondée sur les droits. Les résultats de ces travaux sont présentés dans le tableau ci-après intitulé «Mise au point d'indicateurs fondés sur les droits à partir du programme en quatre points».

### Mise au point d'indicateurs fondés sur les droits à partir du programme en quatre points

<p>DOTATIONS</p>	<p>Correspondance entre le profil des élèves/étudiants admis et les apports</p> <p>Correspondance entre les crédits budgétaires et les obligations en matière de droits de l'homme</p> <p>Supervision par l'État des établissements d'enseignement en vue de garantir des normes minimum et de favoriser l'insertion</p> <p>Professionnels de l'éducation</p> <p>Choix par les parents de l'enseignement dispensé à leurs enfants</p>	<p>Le profil doit comprendre des données ventilées en fonction de tous les motifs de discrimination interdits par les instruments internationaux;</p> <p>Les crédits budgétaires aux niveaux central et local doivent correspondre à la garantie de l'enseignement gratuit et obligatoire pour tous jusqu'à l'âge minimum d'admission à l'emploi et à la réalisation progressive du droit à l'éducation;</p> <p>L'autorisation, la supervision et le financement des établissements d'enseignement devraient être conformes au droit des droits de l'homme et notamment aller dans le sens de l'éducation universelle;</p> <p>Le statut des professionnels de l'éducation doit correspondre aux droits qui leur sont internationalement reconnus et aux libertés syndicales;</p> <p>La reconnaissance et la mise en pratique du choix parental doivent se faire conformément au droit international des droits de l'homme.</p>
<p>ACCESSIBILITÉ</p>	<p>Enseignement obligatoire: Élimination de tous les obstacles à l'accès à l'éducation pour tous les enfants d'âge scolaire</p> <p>Enseignement postobligatoire: Accès non discriminatoire et coûts raisonnables</p>	<p>Élimination des obstacles, qu'ils soient juridiques ou administratifs; coûts directs, indirects et coûts d'opportunité de l'éducation; transports;</p> <p>Recensement des obstacles à l'enseignement postobligatoire correspondant aux motifs de discrimination interdits par les instruments internationaux;</p> <p>Examen de l'accès à l'enseignement postobligatoire en fonction du caractère raisonnable des coûts, conformément au droit international des droits de l'homme.</p>
<p>ACCEPTABILITÉ</p>	<p>Normes minimum</p> <p>Processus d'enseignement</p> <p>Processus d'apprentissage</p>	<p>Respect des normes minimum de qualité, de sécurité et de salubrité du milieu;</p> <p>Le droit des droits de l'homme doit guider le processus d'enseignement, notamment pour ce qui est des objectifs de l'éducation, du contenu et des méthodes d'instruction, de la liberté de l'enseignement ou de la discipline;</p> <p>Le processus d'apprentissage nécessite l'élimination de certaines barrières, en particulier les obstacles liés à la pauvreté, la langue d'enseignement ou la capacité/l'incapacité.</p>
<p>ADAPTABILITÉ</p>	<p>Concordance des droits en fonction de l'âge</p> <p>Enseignement extrascolaire pour ceux qui n'ont pas accès aux établissements d'enseignement</p> <p>Protection des droits de l'homme grâce à l'éducation par l'adaptation de l'éducation, pour qu'elle favorise l'exercice de tous les droits fondamentaux</p>	<p>Concordance entre l'âge de fin de scolarité et les âges minimums d'admission à l'emploi, du mariage, du recrutement dans les forces armées, de la responsabilité pénale;</p> <p>Enseignement extrascolaire pour les enfants et les jeunes privés de liberté, les réfugiés, les personnes déplacées dans leur propre pays, les enfants qui travaillent, les communautés nomades;</p> <p>Évaluation de l'impact de l'enseignement sur l'ensemble des droits de l'homme au moyen d'indicateurs tels que le taux de chômage chez les diplômés ou le degré de racisme chez les jeunes sortis du système scolaire.</p>

29. Les grandes innovations que l'on doit à l'introduction de l'optique droits de l'homme sont la prise en considération du profil des élèves admis, particulièrement importante pour les processus d'enseignement et d'apprentissage, la correspondance entre élèves admis et apports, les garanties des droits de l'homme pour le processus éducatif et l'impact de l'éducation sur la jouissance de tous les droits de l'homme.

## B. Critères de surveillance

30. L'histoire des droits de l'homme peut être décrite au moyen de deux cercles concentriques qui vont en s'élargissant. Le premier représente l'extension progressive des droits reconnus et le deuxième l'augmentation du nombre de ceux qui jouissent désormais de ces droits. Les droits accordés d'abord aux hommes blancs, adultes et aisés, ont été progressivement étendus aux femmes, puis aux adultes non blancs et, par la suite, aussi aux enfants. Le droit à l'éducation n'est pas très ancien et aujourd'hui encore n'est pas universellement reconnu comme un droit de l'homme. Sa réalisation progressive passe par les trois étapes principales suivantes de la lutte contre l'exclusion:

La première étape consiste à accorder le droit à l'éducation à ceux qui en étaient traditionnellement privés (comme les peuples autochtones ou les non-ressortissants) ou à ceux qui n'y ont toujours pas accès (comme les employés de maison ou les membres de communautés nomades); elle implique couramment une ségrégation, en ce sens que les filles, les populations autochtones, les enfants handicapés ou les membres de minorités, ont accès à l'éducation mais seulement dans des établissements spécialisés;

La deuxième étape consiste à lutter contre la ségrégation en matière d'éducation et à favoriser l'intégration, les catégories récemment admises devant s'adapter aux conditions d'enseignement existantes, quels que soient leur langue maternelle, leur religion, leurs capacités ou leurs handicaps. Les filles pourront ainsi être admises dans des écoles dont les programmes ont été conçus à l'intention des garçons, et des enfants de populations autochtones et de minorités dans des établissements où l'enseignement est dispensé dans des langues qui leur sont étrangères et où l'histoire est présentée d'une manière qui nie leur identité même;

La troisième étape nécessite une adaptation de l'enseignement aux divers sujets du droit à l'éducation, c'est-à-dire que ce ne sont plus les nouvelles catégories d'individus ayant accès à l'enseignement qui devront s'adapter aux conditions existantes mais plutôt le système éducatif qui devra être mis en conformité avec les principes du droit de chacun à l'éducation et de l'égalité de droits dans ce domaine.

### 1. Mettre fin à l'exclusion

31. Les statistiques de l'éducation montrent inévitablement que les enfants n'ont pas tous accès à l'enseignement primaire. Face à une telle constatation, on s'efforce alors généralement de déterminer combien d'enfants sont concernés mais il est très difficile d'obtenir des chiffres précis à ce sujet en raison du manque de données détaillées disponibles concernant les enfants dans les pays où précisément on en a le plus besoin. La Rapporteuse spéciale a souligné dans son premier rapport la nécessité de distinguer entre les enfants *laissés pour compte* et les *exclus* (E/CN.4/1999/49, par. 58). Les motifs d'exclusion peuvent coïncider avec un ou plusieurs

motif(s) de discrimination interdit(s). La première étape sur la voie de l'élimination de la discrimination en matière d'éducation consiste par conséquent à répertorier les schémas contemporains d'exclusion dans le monde.

32. Dans sa résolution 2001/29, la Commission des droits de l'homme a rappelé la nécessité d'assurer progressivement un enseignement primaire obligatoire, gratuit et accessible à tous, et énuméré les catégories de personnes qui sont souvent privées de leur droit à l'éducation: les filles (notamment celles qui sont enceintes ou qui sont déjà mères), les enfants vivant dans des zones rurales, les enfants appartenant à des groupes minoritaires, les enfants autochtones, les enfants migrants et les enfants réfugiés; les enfants déplacés à l'intérieur de leur propre pays, les enfants touchés par des conflits armés, les enfants handicapés, les enfants atteints par le VIH/sida et les enfants privés de leur liberté. La Commission a précisé que la priorité devait être accordée aux enfants vivant dans la pauvreté, aux enfants ayant des besoins spéciaux en matière d'éducation et aux enfants nécessitant une protection spéciale (résolution 2000/85 sur les droits de l'enfant), et plus particulièrement aux enfants déplacés dans leur propre pays (résolution 2001/54) et, aux enfants de minorités (résolution 2001/55). Le fait que la Commission dresse la liste des catégories de personnes qui sont souvent privées de leur droit à l'éducation montre à quel point le classement, à l'origine simple et clair, des motifs et des types de discrimination interdits par la loi, est devenu complexe. Un nombre de plus en plus grand de caractéristiques collectives et individuelles sont désormais considérées comme des motifs de discrimination interdits. Toutefois, les pratiques discriminatoires mêlent souvent une multitude de motifs de discrimination interdits et d'autres critères d'exclusion qui ne sont pas encore prohibés par les lois internes.

33. L'énumération, par la Commission, des personnes qui risquent d'être laissées pour compte ou exclues, amène à rappeler le chemin parcouru jusqu'ici et à établir des points de repère pour aller de l'avant. Les premières mesures adoptées ont consisté à recenser les caractéristiques qui entraînent généralement un déni du droit à l'éducation et à les inclure parmi les motifs de discrimination interdits. L'Organisation internationale du Travail a souligné en 1988 les inconvénients d'une telle approche: «... les tentatives pour définir la race et la couleur sont peu utiles pour l'application d'une législation destinée à lutter contre la discrimination dans la mesure où ce n'est pas la race, la couleur ou l'origine ethnique de la personne discriminée qui est réellement en cause mais, bien plus, les valeurs négatives que l'auteur de la discrimination croit déceler chez la personne discriminée»<sup>28</sup>. De fait, l'école est le reflet du milieu environnant et elle peut accentuer les images négatives qui sont données des victimes de discrimination. L'éducation est profondément imprégnée des valeurs actuelles mais elle peut aussi contribuer à créer de nouvelles valeurs et à inspirer de nouveaux comportements. C'est pourquoi les normes relatives aux droits de l'homme prescrivent le recours à l'éducation pour éliminer la discrimination, ce qui nécessite un processus permanent d'adaptation à l'évolution de la société.

34. Il est relativement facile de recueillir des données sur le déni du droit à l'éducation en présentant sous forme de tableaux puis en quantifiant les cas d'exclusion pour des raisons juridiques et administratives. Cette méthode ne peut rendre le sentiment de peur que peuvent éprouver des enfants parce qu'ils sont de sexe féminin, ne sont pas habillés comme les autres ou sont victimes de harcèlement et ont peur de retourner à l'école; la peur ne peut pas être mise en tableaux et convertie en données statistiques. Les filles sont plus en butte aux brimades que les garçons, notamment pour des raisons de code vestimentaire, et de ce fait, ont tendance à abandonner leurs études<sup>29</sup>. La peur peut résulter des images négatives véhiculées qui sont



particulièrement fréquentes dans les périodes consécutives à des conflits. Le Représentant du Secrétaire général chargé de la question des personnes déplacées dans leur propre pays a relevé que celles-ci n'envoient pas leurs enfants à l'école par crainte qu'ils soient reconnus pour ce qu'ils sont et que des mesures de répression ou de représailles soient exercées sur le reste de la famille<sup>30</sup>.

## 2. Favoriser l'éducation intégratrice

35. Dans le combat mené contre l'exclusion, on retrouve, dans le contexte de l'éducation, des exemples de ségrégation fondée sur tous les motifs de discrimination aujourd'hui interdits. La forme la plus extrême de ségrégation raciale, à savoir l'apartheid, a suscité les premiers appels internationaux à la déségrégation et l'adoption de traités internationaux interdisant la discrimination dans l'éducation et prescrivant son élimination. Les filles étaient autrefois – et sont encore dans certains pays – séparées des garçons et la question des écoles non mixtes fait toujours l'objet de débats (E/CN.4/2000/6/Add.2, par. 83). Les communautés religieuses sont souvent autorisées à avoir un système d'éducation séparé pour «leurs» enfants, comme en Irlande du Nord. La langue sert fréquemment de prétexte à une ségrégation dans les écoles car le type de ségrégation a donné lieu à de nombreuses actions en justice au Canada. Les enfants handicapés sont encore souvent confinés dans des «écoles spécialisées» en dépit du succès avéré de l'éducation intégratrice.

36. En 1947, le premier rapport publié par l'Organisation des Nations Unies sur la prévention de la discrimination soulignait que «l'action contre les mesures discriminatoires exige un vaste programme d'éducation». L'importance particulière accordée à l'éducation s'expliquait par le fait qu'on savait qu'une loi ne serait pas efficace et pourrait même aller à l'encontre du but recherché si elle ne bénéficiait pas au moins d'un certain soutien de la part de ceux à qui elle s'adressait et de l'appui général de la population. Les conseils de prudence formulés au sujet des programmes d'enseignement méritent d'être rappelés: «Contraindre une personne affligée de préjugés à lire ou à entendre des exhortations à la tolérance risque d'aggraver ses préjugés. Une appréciation trop enthousiaste de la contribution d'une minorité risque de susciter, par réaction, l'hostilité à l'égard des membres de cette minorité; des programmes mal présentés, même animés des meilleures intentions, risquent de donner la notion des différences entre les groupes que l'on n'avait pas auparavant»<sup>31</sup>

37. Les ouvrages sur la discrimination abondent en affirmations selon lesquelles les préjugés engendrent la discrimination, cependant l'inverse est également vrai. La discrimination en tant que moyen d'endoctrinement alimente les préjugés. Les enfants apprennent par l'observation et l'imitation. Ils peuvent très bien commencer à perpétuer des pratiques discriminatoires bien avant de comprendre le sens du mot «discrimination» et intégrer des préjugés sous-jacents de la même façon qu'ils acceptent toutes les autres facettes du mode de vie de leur famille et de leur communauté. Les préjugés se perpétuent de génération en génération par l'usage. Lorsqu'ils cadrent avec les intérêts individuels et collectifs ils sont faciles à rationaliser. L'emploi de domestiques facilite la vie de toute la famille. Comme ces personnes travaillent dans des foyers distincts, personne ne connaît leur nombre ni l'endroit où elles se trouvent et on ne possède que des renseignements incomplets sur leur sort. Des enfants peuvent commencer à travailler comme domestiques dès l'âge de 4 ans; au moins 80 % d'entre eux sont des filles et 70 % sont issus de groupes de la population qui sont victimes de mesures de discrimination comme les minorités ou les migrants qui sont mal vus<sup>32</sup>. Parmi les raisons sous-jacentes de ce phénomène figurent

des arguments rationnels: l'absence d'égalité des chances pour les victimes de la discrimination est facilement transformée en preuve factuelle de leur infériorité, ce qui perpétue la discrimination et les préjugés latents. La première étude réalisée en 1957 par l'Organisation des Nations Unies sur les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement proposait l'explication suivante: «Une politique basée sur la crainte de perdre une situation privilégiée entraîne comme conséquence l'impérieuse nécessité de fermer l'accès à l'éducation à tout un groupe de la population ou de le maintenir à un niveau d'enseignement inférieur»<sup>33</sup>.

### C. Points de repère pour l'élimination de la discrimination

38. L'éducation peut être utilisée comme un moyen à la fois de perpétuer et d'abolir des inégalités. En raison de cette ambivalence, le droit international des droits de l'homme fait de l'élimination de l'inégalité un objectif essentiel de l'éducation. De nombreux éléments et processus aboutissent à l'effet inverse. Le renchérissement des coûts de l'enseignement contribue à accentuer les inégalités en matière d'éducation de génération en génération. L'exclusion des enfants considérés comme «non éducatibles» est renforcée par l'emploi de langues d'enseignement inappropriées, ce qui accroît le nombre d'enfants jugés «non éducatibles». Si l'éducation n'est pas adaptée aux perspectives d'avenir des élèves, ces derniers ne sont pas motivés à fréquenter l'école. Pour que l'éducation permette d'atteindre les résultats souhaités et n'ait pas l'effet inverse il faut repenser tout le système à la lumière des critères des droits de l'homme.

39. Nul n'ignore que le milieu familial de l'enfant est l'un des principaux facteurs qui déterminent ses résultats scolaires: les enfants en bas âge issus de la classe sociale la plus élevée progressent beaucoup plus vite que ceux qui sont issus de la classe sociale la plus modeste (E/CN.4/2000/6/Add.2, par. 48). Ce fossé se creuse encore du fait que les privilèges et les désavantages en matière d'accès à l'éducation se transmettent d'une génération à l'autre. Ainsi que le Rapporteur spécial sur la réalisation des droits économiques, sociaux et culturels l'avait déjà signalé en 1975, «l'inégalité dans l'enseignement est le mode principal de sélection professionnelle et, partant, le mode principal de transmission d'une génération à l'autre des privilèges et des désavantages»<sup>34</sup>. Ce schéma varie d'une génération à l'autre selon qu'il s'agit de garçons ou de filles et en fonction de l'évolution de leurs rôles respectifs et des capacités ou incapacités qu'on leur attribue. La réalisation progressive du droit à l'éducation fait l'objet d'une surveillance croissante qui permet de mieux connaître les inégalités qu'il convient de dénoncer afin de pouvoir lutter contre elles et y remédier de manière efficace.

#### 1. Les inégalités entre les sexes

40. Si les gouvernements sont de plus en plus nombreux à accorder une importance accrue à l'égalité entre les sexes en matière d'accès à l'éducation, ils n'ont pas encore pris l'engagement de chercher à instaurer cette égalité *par le canal* de l'éducation. Il existe une énorme différence entre ces deux objectifs. Les efforts déployés en vue de scolariser les filles échouent souvent parce que l'éducation n'est pas à elle seule une motivation suffisante pour les parents et pour les filles elles-mêmes si cette éducation ne leur permet pas de subvenir à leurs propres besoins et/ou d'aider leurs parents. Les années d'études paraissent du temps perdu lorsque les femmes n'ont pas accès à l'emploi et/ou ne peuvent travailler à leur propre compte, n'ont aucun pouvoir de décision en ce qui concerne le mariage et la maternité ou encore qu'elles n'ont aucune possibilité de représentation politique.

41. L'un des principaux engagements pris à Dakar a été de mettre fin aux inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici l'année 2005<sup>35</sup>. Comme il ne reste plus que trois ans d'ici 2005, ce sera le premier point de référence pour évaluer les résultats obtenus. On ne dispose pas des données statistiques nécessaires pour évaluer les progrès accomplis, en particulier dans l'enseignement secondaire. En revanche, les données recueillies pour suivre l'évolution des taux de scolarisation des garçons et des filles dans le cycle primaire sont de plus en plus nombreuses et elles sont reproduites dans le tableau intitulé: *le compte à rebours jusqu'en 2005: éliminer les disparités entre les sexes dans les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire*.

42. Depuis la dernière analyse des données relatives au déséquilibre entre les sexes dans les taux de scolarisation dans le cycle primaire réalisée par le Rapporteur spécial (E/CN.4/1999/49, par. 55), d'indiscutables progrès ont été faits dans la collecte de données, nécessaire pour surveiller l'évolution de la situation et prendre les mesures correctives qui s'imposent. Dans certains pays, il n'existe même pas d'estimations à ce sujet alors que tout indique que l'accès des filles à l'éducation doit être une question prioritaire. La nécessité d'intervenir dans ce domaine est illustrée par les estimations de l'UNICEF selon lesquelles le taux de scolarisation des filles en Afghanistan est peut-être à peine de 5 %<sup>36</sup>, il y a un écart entre les filles et les garçons de 26 % au Tchad et de 33 % au Yémen en faveur des garçons ou de 11 % seulement en faveur des filles au Lesotho.

## **2. Éliminer les obstacles à l'éducation pour les enfants handicapés, les enfants en difficulté et les enfants désavantagés**

43. La lutte contre l'exclusion et la ségrégation implique inévitablement un financement suffisant et durable des pouvoirs publics. Pour assurer l'éducation des enfants handicapés, il peut être nécessaire de relever le ratio enseignants/élèves de 1:30 à 1:5 voire 1:2, ce qui entraîne une augmentation considérable du coût de l'éducation. Cette hypothèse est confirmée par les deux types d'arguments avancés concernant les enfants handicapés. Dans le premier cas, on affirme et précise les droits que ces enfants devraient avoir, en établissant un cadre conceptuel attractif fondé sur les notions d'égalité des droits et d'intérêt supérieur de chaque enfant et en faisant valoir que les écoles devraient s'adapter à chaque enfant au lieu de rejeter ceux dont on dit qu'ils ont des «difficultés à apprendre». Dans le deuxième cas, on reconnaît ouvertement et honnêtement que si les enfants handicapés sont aussi peu représentés dans les écoles ordinaires c'est parce que ces établissements ne peuvent pas répondre à leurs besoins<sup>37</sup>. Cela est dû à l'insuffisance des ressources – manque d'espace, de temps, de personnel enseignant et de matériel didactique – qui est aggravée par les restrictions budgétaires et l'intensification de la concurrence. Il est rare toutefois que le déni du droit à l'éducation soit uniquement imputable à des questions de coût.

44. Le sentiment de culpabilité associé à la valeur péjorative que recouvre le terme «handicapé» a conduit les spécialistes de l'éducation à introduire dans leur vocabulaire la notion d'«élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux» ou d'«apprenants exceptionnels». Dans l'ex-Union soviétique, la création d'une nouvelle discipline scientifique, baptisée «défectologie», a profondément influencé le traitement des personnes handicapées. Les enfants considérés comme atteints de «déficiences» dès la petite enfance étaient regroupés à part dans

des institutions séparées, sans aucun contact avec les enfants normaux, condamnés à rester toute leur vie dans des institutions dont la dotation en ressources diminuait constamment<sup>38</sup>. Dans un tel contexte, la réduction des crédits alloués par l'État à toutes les institutions publiques a compromis encore davantage les chances de tous ceux qui sont tributaires des fonds publics de jouir du droit à l'éducation, en particulier lorsque des fonds supplémentaires sont nécessaires pour assurer l'égalité des chances en matière d'éducation.

**Le compte à rebours jusqu'en 2005: éliminer les écarts entre les sexes dans les taux de scolarisation dans le cycle primaire**

Écart en faveur des filles			Égalité ou léger écart (moins de 2 %)			Écart inférieur à 10 % en faveur des garçons			Écart supérieur à 10 % en faveur des garçons		
	Filles	Garçons		Filles	Garçons		Filles	Garçons		Filles	Garçons
Bahreïn	98 %	96 %	Argentine	100 %	100 %	Algérie	92 %	96 %	Burkina Faso	28 %	40 %
Botswana	82 %	79 %	Bolivie	100 %	100 %	Angola	53 %	61 %	Côte d'Ivoire	51 %	67 %
Cuba	97 %	96 %	Chili	87 %	88 %	Arabie saoudite	57 %	61 %	Djibouti	27 %	37 %
Jordanie	83 %	82 %	Chine	100 %	100 %	Brésil	96 %	100 %	Éthiopie	30 %	41 %
Lesotho	64 %	56 %	Costa Rica	92 %	92 %	Burundi	34 %	41 %	Guinée	37 %	54 %
Madagascar	63 %	62 %	Émirats arabes unis	82 %	83 %	Comores	46 %	54 %	Guinée-Bissau	44 %	62 %
Namibie	90 %	83 %	Fidji	100 %	100 %	Égypte	89 %	95 %	Iraq	74 %	85 %
Paraguay	92 %	91 %	Koweït	67 %	68 %	El Salvador	80 %	82 %	Libéria	35 %	46 %
République dominicaine	88 %	87 %	Malaisie	98 %	98 %	Érythrée	31 %	36 %	Mali	34 %	49 %
Rwanda	92 %	90 %	Maldives	100 %	100 %	Gambie	57 %	65 %	Maroc	73 %	85 %
Samoa	98 %	95 %	Maurice	93 %	93 %	Guatemala	80 %	85 %	Niger	20 %	32 %
Swaziland	78 %	76 %	Mexique	100 %	100 %	Indonésie	82 %	86 %	Papouasie-Nouvelle-Guinée	78 %	91 %
Tanzanie	49 %	47 %	Nicaragua	80 %	80 %	Iran	78 %	81 %	République centrafricaine	43 %	64 %
Uruguay	92 %	92 %	Pérou	100 %	100 %	Laos	73 %	79 %	Sénégal	54 %	64 %
Zimbabwe	91 %	90 %	Qatar	85 %	86 %	Liban	77 %	79 %	Tchad	42 %	68 %
			Sri Lanka	100 %	100 %	Mauritanie	58 %	62 %	Togo	78 %	99 %
			Vanuatu	100 %	100 %	Mozambique	37 %	45 %	Yémen	44 %	77 %
			Venezuela	88 %	88 %	Oman	65 %	67 %			
						Philippines	97 %	99 %			
						République démocratique du Congo	31 %	33 %			
						Sierra Leone	55 %	60 %			
						Soudan	42 %	50 %			
						Syrie	89 %	96 %			
						Thaïlande	76 %	78 %			
						Tunisie	96 %	99 %			
						Zambie	72 %	74 %			

*Note:* Ces données ont été rassemblées par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation dans le cadre de ses activités de surveillance de l'application de la stratégie de l'éducation pour tous (*rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2001*, UNESCO/EPT, Paris, octobre 2001, [www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa)). La plupart des chiffres portent sur 1998, dernière année pour laquelle des statistiques de l'éducation sont disponibles. Ces chiffres ne reflètent pas des valeurs précises; ce sont des estimations.

45. La proportion d'élèves qui bénéficient de ressources supplémentaires varie entre 1 % et 41 %<sup>39</sup>, ce qui démontre l'absence de définition internationale du mot. Les différences sont frappantes, même au sein de l'Europe où le pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux est de 18 % pour la Finlande et de moins de 2 % pour la Grèce, l'Italie et l'Espagne<sup>40</sup>. Ces écarts importants s'expliquent notamment par le fait que la distinction entre les trois catégories d'enfants: enfants handicapés, enfants en difficulté et enfants désavantagés est plutôt floue. Le handicap est défini selon des critères médicaux et les enfants présentant des déficiences visuelles, auditives, physiques ou mentales sont soit scolarisés dans des établissements spécialisés soit intégrés dans des établissements ordinaires où des matériels pédagogiques adaptés à leurs besoins sont mis à leur disposition. Les difficultés d'apprentissage sont plus difficiles à définir et à regrouper en catégories tandis que la confusion entre désavantage et handicap incite à classer dans la catégorie des «handicapés» les enfants d'immigrés ou de réfugiés ou de minorités, parce qu'ils ne connaîtront peut-être pas la langue d'enseignement.

### **III. PROTÉGER LES DROITS DE L'HOMME DANS LE CADRE DE L'ÉDUCATION**

46. L'éducation est l'activité institutionnelle qui regroupe le plus grand nombre de personnes et cela peut justifier que l'on se préoccupe davantage du «matériel» que du «logiciel». Il existe en effet un déséquilibre entre la structure scolaire et les programmes d'enseignement d'une part, et la qualité intrinsèque de l'enseignement et de l'apprentissage d'autre part. De toutes les institutions d'un pays, l'école est celle qui touche le plus grand nombre d'enfants et d'adolescents à l'âge où ils sont le plus influençables, d'où les débats féroces et interminables sur l'orientation et le contenu de l'enseignement.

47. Outre les parents, les deux catégories essentielles de personnes dont les droits de l'homme doivent être garantis dans le cadre de l'éducation sont les enseignants et les élèves. Toutefois, leurs droits sont souvent remis en question par les théories selon lesquelles les enseignants ne sont qu'un facteur de production de capital humain où les enfants sont la propriété de leurs parents. C'est pourquoi la Rapporteuse spéciale juge prioritaire de renforcer le droit à l'éducation en s'efforçant d'améliorer la reconnaissance et l'exercice des droits des principaux acteurs dans sa mise en œuvre et sa réalisation.

#### **A. Application du droit relatif aux droits de l'homme dans tout le processus d'éducation**

48. En Europe occidentale, le gouvernement a traditionnellement le droit de priver un enfant de sa liberté pour le soumettre à un régime d'éducation surveillée. La Convention européenne des droits de l'homme évoque cette possibilité par rapport au devoir de l'enfant, prévoyant que dans les cas extrêmes un enfant récalcitrant peut être mis en détention. Dans son interprétation de cette disposition de la Convention, la Cour européenne des droits de l'homme a conclu à une violation des droits de l'homme dans le cas où un enfant avait été privé de liberté «en régime d'isolement virtuel et sans l'assistance d'un personnel qualifié», estimant que cette mesure ne saurait être considérée comme tendant à un but éducatif quelconque<sup>41</sup>. La Cour a toutefois reconnu dans une autre affaire que l'enseignement obligatoire pouvait justifier une mesure de détention<sup>42</sup>. La Convention européenne des droits de l'homme est un instrument ancien puisqu'il a été adopté en 1950 et, de ce fait, ne reflète ni le droit à l'éducation tel qu'il a été ultérieurement défini dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme ni le concept encore

plus récent de droits de l'enfant. La Rapporteuse spéciale reçoit de plus en plus de lettres dans lesquelles la notion de scolarité obligatoire est remise en question sous l'angle des droits de l'homme. Elle a abordé cette question dans son premier rapport annuel en mettant l'accent sur l'éducation en tant que devoir de l'enfant (E/CN.4/1999/49, par. 75 à 79). L'éducation est en effet définie comme un devoir dans certaines constitutions. La liberté de choix des parents en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants n'est pas toujours reconnue, et il en va de même pour les droits auxquels peut prétendre l'enfant en tant que sujet du droit à l'éducation. Le concept de scolarisation à domicile est inconnu dans de nombreux pays et encore moins réglementé. Il aurait dû être examiné depuis longtemps sous l'angle des droits de l'enfant, et la Rapporteuse spéciale en étudiera les dimensions des droits de l'homme et présentera un rapport sur la question à la Commission.

49. Les voix des enfants afghans que l'on pourra entendre lors de la Session extraordinaire de l'Assemblée générale consacrée aux enfants délivrent un message simple: les enfants veulent aller à l'école. Une petite fille déclare: «Il est obligatoire pour tous les Musulmans de s'instruire mais nos dirigeants ne nous permettent pas d'aller à l'école». Un petit garçon ajoute: «Nous allons à l'école mais ce n'est pas bien parce que nous n'étudions que la religion»<sup>43</sup>. Les droits de l'enfant ont pour corollaire l'obligation pour les gouvernements, individuellement et collectivement, d'éliminer les obstacles qui entravent l'exercice par les enfants de leur droit à l'éducation. La Commission des droits de l'homme a condamné et qualifié de violation des droits de l'homme le fait de refuser aux filles l'accès à l'éducation, en insistant sur «le droit des femmes et des filles à l'éducation sans discrimination, la réouverture des écoles et l'admission des femmes et des filles à tous les niveaux de l'enseignement» (résolution 1999/9). Si l'on cherche à traduire dans les faits le droit de chaque enfant à l'éducation, on se heurte bien souvent à la résistance des adultes les plus proches de ces enfants. Si tous les parents avaient à cœur l'intérêt supérieur de leurs enfants, le concept même de droits de l'enfant n'aurait plus guère de raison d'être. Les garanties des droits de l'homme trouvent leur justification dans le fait que l'on abuse facilement du pouvoir, d'où la nécessité de toujours protéger les individus contre ces abus. Les enfants sont les premières victimes d'abus de pouvoir de la part de leurs parents, des enseignants ou des autorités. C'est pourquoi, outre sa résolution sur le droit à l'éducation, la Commission des droits de l'homme a réitéré sa demande à la Rapporteuse spéciale de tenir compte de la dimension des droits de l'enfant dans l'accomplissement de son mandat (résolution 2001/75).

50. L'éducation recouvre deux processus parallèles: l'enseignement et l'apprentissage. C'est pourquoi les enseignants jouent un rôle déterminant dans la facilitation du processus d'apprentissage. Du 24 au 26 juillet 2001, la Rapporteuse spéciale a assisté au Congrès mondial de Education International. À un moment où la pénurie d'enseignants dans de nombreux pays révélait que la profession a perdu de son prestige, il était réjouissant d'entendre des intervenants définir l'éducation comme «le ciment qui assure la cohésion des membres de la société» et des enseignants prendre la défense des enfants, tout en exprimant leur sympathie pour leurs collègues qui s'étaient suicidés pour protester contre les conditions déplorables dans lesquelles ils exerçaient leur métier.

51. Aux côtés des parents, les enseignants ont pour tâche de traduire les buts et objectifs abstraits de l'éducation sous forme de messages que les enfants puissent reconnaître et assimiler. Depuis que l'on a introduit l'enseignement des droits de l'homme dans les programmes scolaires, on attend d'eux qu'ils adaptent l'orientation et le contenu des programmes ainsi que

leurs méthodes d'enseignement en conséquence. Et pourtant, non seulement leurs propres droits sont souvent déniés ou violés mais, de plus, ils s'exposent à des poursuites judiciaires s'ils abordent la question des droits de l'homme dans leur enseignement.

### **B. Lutter contre les violations des droits de l'homme dans l'éducation**

52. Dans sa résolution 2001/47, la Commission s'est déclarée toujours préoccupée de constater que des personnes étaient victimes de mesures de détention et d'actes de violence pour avoir exercé leur droit à la liberté d'expression, et a demandé à tous les rapporteurs spéciaux de se pencher, dans le cadre de leur mandat, sur la situation des personnes détenues, soumises à la violence, maltraitées, faisant l'objet de mesures d'intimidation ou victimes de discrimination pour avoir exercé leur droit à la liberté d'opinion et d'expression. Dans le secteur de l'éducation, c'est fréquemment le cas de professeurs d'universités et d'étudiants. En outre, ils se retrouvent souvent dans cette situation parce qu'ils ont milité en faveur des droits de l'homme. Les informations faisant état de mesures de représailles exercées contre des étudiants qui se sont insurgés contre des violations des droits de l'homme ou le harcèlement de professeurs d'université participant à des activités de promotion et de protection des droits de l'homme sont beaucoup trop fréquentes pour être passées sous silence. La Rapporteuse spéciale a entamé des consultations avec le Rapporteur spécial sur la liberté d'expression et le Représentant spécial pour la question des défenseurs des droits de l'homme en vue de mettre au point une réaction commune à ces allégations.

53. En août 2001, la Rapporteuse spéciale a pu obtenir une réponse à ses demandes d'information sur des allégations qu'elle avait portées à l'attention du Gouvernement gambien (E/CN.4/2001/52, par. 23) relatives à la répression d'une manifestation estudiantine en avril 2000 et sur les résultats des travaux de la commission mise sur pied pour mener une enquête sur ces incidents et recommander les mesures de suivi à prendre. À son grand regret, ses lettres au Gouvernement étaient restées sans réponse. Son voyage en Gambie a fourni une excellente occasion de surmonter cette difficulté, grâce à la coopération du Ministre gambien de la justice, Raymond Sock, auquel elle témoigne toute sa gratitude.

54. La Commission d'enquête a été créée en mai et a achevé ses travaux en août 2000. Elle a fait observer que les événements des 10 et 11 avril 2000 feraient date dans l'histoire de la Gambie<sup>44</sup>. Une manifestation estudiantine, prévue pour le 10 avril 2000 pour protester contre les mauvais traitements qui avaient été infligés par les forces de l'ordre à des étudiants, avait dégénéré en émeute. Les étudiants n'avaient pas obtenu l'autorisation nécessaire mais les forces de l'ordre savaient apparemment que la manifestation aurait lieu car elles avaient été mises en place et étaient armées. La Commission a notamment recommandé l'ouverture de poursuites contre certains dirigeants étudiants. Elle a demandé aux principaux responsables de forces de l'ordre de reconnaître leur responsabilité dans ces événements et recommandé que les familles des morts et des blessés soient indemnisées. Il est impossible de considérer comme des parties égales à un conflit des étudiants non armés et des agents de la force publique armés; ce sont ces derniers qui agissent en tant que représentants de l'État et sont formés et armés à cette fin. Tout en se félicitant d'avoir pu faire toute la lumière sur les circonstances de cette affaire, la Rapporteuse spéciale espère que la différence entre les faits de l'État et les actions de particuliers sera précisée dans les modifications qui seront apportées au «droit vivant» gambien.



55. Les manifestations constituent le mode d'expression le plus puissant du militantisme. Une simple décision judiciaire affirmant que l'éducation est un droit de l'homme devient un précieux instrument de l'éducation aux droits de l'homme, en démontrant que ce droit peut servir à promouvoir des changements et dissiper les craintes que les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme et les garanties constitutionnelles des droits de l'homme ne soient que de vaines promesses.

56. De nombreux pays ont mis sur pied des commissions des droits de l'homme, des médiateurs ou des *defensores del pueblo* qui font le lien entre les procédures juridiques et politiques. Ces institutions proposent toute sorte de méthodes et livrent diverses expériences pour aider les pays à traduire dans leur pratique nationale l'esprit et la lettre des dispositions des instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme. Elles ont été particulièrement efficaces pour ce qui est de préciser comment les droits de l'homme devraient être définis et traduits dans les faits dans l'optique du développement.

57. Alors que l'on considère généralement que les seuls droits de l'homme dont le respect peut être assuré sont les droits civils et politiques, les commissions des droits de l'homme et les médiateurs pour les enfants sont le plus souvent saisis de plaintes concernant des violations des droits économiques et sociaux. Par exemple, 44,5 % des affaires portées devant la Commission nationale des droits de l'homme d'Indonésie en 2000 ont été classées comme des violations du «droit à la protection sociale», et les plaintes se rapportant au droit à l'éducation dénoncent notamment le coût élevé de l'enseignement et le non-respect des dispositions législatives ou des mesures visant à assurer sa réalisation<sup>45</sup>. Ces pratiques mettent en relief l'universalité du concept des droits de l'homme et facilitent le renforcement du droit à l'éducation. La Rapporteuse spéciale a sollicité une invitation à visiter l'Indonésie, dans l'espoir de contribuer à ce que les engagements pris par le nouveau gouvernement en faveur des droits de l'homme se concrétisent par une stratégie de l'éducation fondée sur les droits.

#### **IV. RENFORCER LE RESPECT DE TOUS LES DROITS DE L'HOMME PAR L'ÉDUCATION**

58. Les droits de l'homme peuvent aider à unifier des stratégies sectorielles fragmentées, par exemple si l'on rattache l'éducation au développement social plutôt qu'au développement économique, comme on l'a déjà fait avec les objectifs internationaux de développement<sup>46</sup>. C'est en contradiction avec le rôle prioritaire accordé à l'éducation dans l'élimination de la pauvreté. Pour que l'éducation soit considérée comme un droit économique, il faut réformer l'enseignement en vue de faciliter l'accès des jeunes à l'emploi, salarié ou indépendant, pour leur permettre d'accéder à l'autosuffisance économique. La prise en compte des aspects économiques, sociaux, culturels et politiques de l'éducation est facilitée par le fait que les droits de l'homme sont indivisibles, et étroitement liés entre eux. Une approche intégrée de ce type permet donc d'adapter l'éducation aux grands problèmes contemporains, y compris pour mettre fin au terrorisme et prévenir la violence.

##### **A. L'éducation en tant que fondement de l'autosuffisance**

59. Avec l'avantage du recul, il est facile de mettre en lumière les principales caractéristiques du modèle d'enseignement révolu, qui considérait l'éducation comme un tremplin pour accéder à un emploi dans la fonction publique. Tout le système de l'éducation pouvait être conçu suivant

ce modèle tant que le gouvernement était le principal employeur. La langue d'enseignement était la langue officielle du pays, l'enseignement primaire n'était qu'une étape préparatoire de l'enseignement secondaire, le droit au travail était défini comme le droit d'accéder à un poste de fonctionnaire, bien souvent pour la vie entière. L'effondrement de ce modèle a engendré des phénomènes tels que le chômage des diplômés ou, pire encore, l'abandon scolaire<sup>47</sup>, qui sont les preuves criantes du besoin d'adaptation de l'éducation. Les statistiques de l'éducation ne mesurent que les objectifs internes de l'éducation, tels que les résultats scolaires. Afin de pouvoir adapter l'éducation à l'évolution du monde contemporain, il est essentiel de s'interroger sur la mesure dans laquelle elle peut être utile pour les élèves après leurs études, en gardant à l'esprit l'interdépendance des droits de l'homme.

60. Pour les parents, le fait d'envoyer leurs enfants à l'école peut impliquer une «double perte en ce sens que premièrement ces derniers ne peuvent plus contribuer à assurer la subsistance de la famille en participant aux travaux agricoles et en gardant les troupeaux, et deuxièmement, s'ils trouvent un emploi à l'issue de leurs études ils ne voudront plus travailler dans les champs»<sup>48</sup>. Ceci est particulièrement fréquent dans le cas des filles: «Puisque les filles ne peuvent pas trouver d'emploi si elles n'ont fait que des études primaires, les parents ne voient pas l'utilité de payer pour qu'elles passent six ans à l'école alors qu'elles pourraient travailler à la maison»<sup>49</sup>. De même, des recherches menées en Amérique du Sud ont confirmé que, dans les zones rurales, «une proportion non négligeable de parents estime que l'éducation n'a aucun intérêt pour l'avenir de leurs enfants et préfère par conséquent qu'ils travaillent»<sup>50</sup>. Le coût de l'éducation comprend, outre les dépenses directes et indirectes, les coûts d'opportunité. La paupérisation, la diminution des emplois dans le secteur public et le développement du secteur non structuré du travail incitent bien souvent les parents à faire travailler leurs enfants pour compenser les emplois qu'ils ne peuvent plus avoir. La Commission a fait siennes les préoccupations de la Rapporteuse spéciale concernant la difficulté pour les enfants qui travaillent de fréquenter l'école et a élargi le champ d'application de sa demande d'informations sur l'écart entre l'âge de fin de scolarité et l'âge minimum d'admission à l'emploi (E/CN.4/2001/62, par. 28) en l'incluant dans sa résolution 2001/29.

61. La question toujours controversée de la durée de la scolarité obligatoire qui devrait être appliquée à tous les enfants, qu'on parle d'enseignement «primaire» ou d'éducation «de base» est particulièrement préoccupante ainsi que la Rapporteuse spéciale l'a déjà souligné à plusieurs reprises. Le projet de document final de la session extraordinaire de l'Assemblée générale consacrée aux enfants, qui a été élaboré en mai 2001, mentionne cinq années d'études primaires<sup>51</sup>. La session extraordinaire, qui devrait se tenir en mai 2002, sera l'occasion de rapprocher l'âge de fin de scolarité de l'âge minimum d'admission à l'emploi, fixés par l'Organisation internationale du Travail à partir de 1921.

62. D'après les éléments dont on dispose, c'est l'enseignement *secondaire* et non primaire qui joue un rôle clef dans la réduction de la pauvreté. La République de Corée, souvent citée comme exemple de pays où une réflexion économique est à l'origine des investissements dans le secteur de l'éducation, a constaté qu'une relation cruciale existait entre l'enseignement secondaire et la croissance économique<sup>52</sup>. La Commission sud-africaine des droits de l'homme s'est dite opposée à ce que la durée de la scolarité correspondant à «l'éducation de base» soit de huit ans; elle la jugeait acceptable compte tenu des restrictions budgétaires en vigueur, mais a demandé instamment au Gouvernement de la porter à 10 ans<sup>53</sup>. La Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC) a estimé que les jeunes devaient achever leur cycle

d'enseignement secondaire s'ils voulaient avoir 80 % de chances d'éviter la pauvreté et les recherches qu'elle a entreprises par la suite ont confirmé qu'entre 72 et 96 % des familles dont les parents ont fait moins de neuf ans d'études vivent dans la pauvreté<sup>54</sup>.

63. L'idée de faire de l'enseignement primaire un enseignement «professionnel» suscite des débats passionnés que constructifs entre ceux qui préconisent cette solution pour renforcer l'utilité de l'éducation et ceux qui ne sont pas d'accord pour ajouter des objectifs et un contenu professionnels à l'enseignement classique. Depuis que les gouvernements sont tenus d'assurer l'accès à l'éducation à tous les enfants qui ont été soustraits aux pires formes de travail des enfants<sup>55</sup>, on possède de plus en plus de données d'expérience sur les méthodes efficaces et les raisons de leur efficacité, ce qui fournit des informations précieuses pour la conception des réformes juridiques si nécessaires à tous les niveaux, depuis le niveau mondial jusqu'au niveau local.

### **B. Comment lutter contre le terrorisme et prévenir la violence?**

64. Toutes les obligations qui incombent aux gouvernements sont inspirées par des préoccupations concernant la sécurité collective et individuelle, et ce, bien avant l'existence des droits de l'homme. Le concept de *sécurité* embrasse l'ensemble des garanties économiques, sociales et sociétales, ainsi que le prévoit le droit international des droits de l'homme depuis qu'il existe.

65. Après l'adoption de mesures à court terme face à des signes spécifiques de récession économique ou à des actes de terrorisme d'une ampleur particulière, l'accent est généralement mis sur l'éducation afin de mettre au point des solutions à long terme. Dans les régions du monde où se concentre actuellement la lutte contre le terrorisme, il sera nécessaire de remédier au manque d'intérêt pour l'éducation. Ce secteur a été négligé en Afghanistan, tandis que l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie et le Tadjikistan, selon les estimations de la Banque mondiale, n'ont pas les moyens d'assurer l'enseignement primaire universel<sup>56</sup>. Mais, fait plus important encore, les considérations relatives au «matériel», c'est-à-dire le financement de l'éducation et les établissements d'enseignement, conduisent à aborder la question de savoir quel devrait être le contenu de l'enseignement, qui devrait enseigner et comment.

66. L'éducation fait de plus en plus partie de l'aide humanitaire et l'UNICEF affirme qu'elle est «un droit fondamental des enfants dans les situations d'urgence»<sup>57</sup>. Le HCR a fait observer que dans la perspective d'un rapatriement librement consenti, il fallait utiliser les programmes et les manuels scolaires du pays d'origine des réfugiés, en les modifiant «si les réfugiés ont une objection valable à l'égard de certaines parties spécifiques du programme»<sup>58</sup>. Il faut aussi choisir une langue d'enseignement, avec les conséquences que cela peut avoir par la suite. Comme on l'a vu pour les réfugiés afghans, la langue d'enseignement a créé une «polarisation des communautés de réfugiés d'expression dari et pachto en Iran et au Pakistan, ne laissant aux membres de chaque communauté guère de possibilité d'apprendre la langue de l'autre, ce qui aura vraisemblablement des répercussions durables sur l'intégration sociale et l'édification de la nation en Afghanistan»<sup>59</sup>.

67. La Commission a posé en principe le droit des enfants de ne pas être soumis à la violence (dans sa résolution 2001/75) pour guider les travaux dans ce domaine et elle a souligné la nécessité d'étudier les effets de la violence sur les enfants. On sait que «le comportement violent

des enfants a souvent son origine dans la violence des adultes à l'égard des enfants»<sup>60</sup>; c'est un phénomène inquiétant qu'on a tendance à occulter. Selon Catherine Bonnet, le sujet était tabou jusque dans les années 60 parce que cela révèle le comportement inavouable de certains adultes<sup>61</sup>. Le Comité des droits de l'enfant a mis en évidence la nécessité de prendre en considération les expériences de vie des enfants lorsque l'on met l'accent sur les buts de l'éducation, notamment dans les programmes et les politiques nationales et internationales d'éducation<sup>62</sup>. La Conférence de Madrid sur l'éducation scolaire en relation avec la liberté de religion ou de conviction, la tolérance et la non-discrimination a souligné la nécessité de revoir les «programmes, les méthodes pédagogiques et les manuels scolaires»<sup>63</sup>. De fait, la façon d'enseigner l'histoire des guerres, des conflits et des violations qui y sont associées suscite tous les jours des controverses partout dans le monde. On a constaté que dans certains manuels scolaires les agresseurs serbes étaient dépeints comme des «barbares sans pitié en proie à des crises de folie meurtrière» en Croatie<sup>64</sup>. En Serbie, cette même période de l'histoire a été décrite dans des manuels scolaires comme celle de «l'expulsion forcée de la population serbe» et mise en parallèle avec le «génocide perpétré 50 ans plus tôt»<sup>65</sup>.

68. Le mot clef dans les dernières résolutions de la Commission des droits de l'homme se rapportant à l'objectif vers lequel l'éducation doit tendre est tolérance. La première mesure à prendre si l'on veut favoriser la tolérance est de fixer les limites de l'intolérable. La Commission a constaté qu'aucune société n'échappe aux dangers inhérents à l'absence de tolérance et à la violence que celle-ci peut engendrer (résolution 2000/50) et souligné la nécessité d'aborder le problème de la discrimination dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans les programmes d'études et les matériels didactiques (résolution 2001/29). Les programmes scolaires dans le cycle primaire sont à peu près les mêmes dans tous les pays et la plupart des heures d'enseignement (entre 28 et 49 %) sont consacrées à l'enseignement de la langue<sup>66</sup>. On ne sait pas encore très bien comment exprimer les principes des droits de l'homme en des termes faciles à comprendre pour les enfants. En outre, les messages utilisés dans l'enseignement de la langue peuvent être en contradiction avec l'enseignement des droits de l'homme qui n'est intégré aux programmes scolaires que beaucoup plus tard (quand il l'est). Il peut aussi y avoir conflit entre les messages délivrés dans le cadre de l'école et ceux qui sont véhiculés à l'extérieur.

69. Dans la plupart des pays, la législation nationale protège les individus contre les insultes proférées en public, mais l'interdiction de la «diffamation d'un groupe»<sup>67</sup> est plus rare. Dénigrer les «étrangers» peut être considéré comme une expression de patriotisme et permet souvent de gagner des voix. Ce phénomène a souvent été relevé par la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) qui, dans le cas du Danemark, a fait observer que les stéréotypes et les préjugés négatifs «sont véhiculés par les faiseurs d'opinion, y compris les élites de tout l'éventail politique»<sup>68</sup>. L'influence qu'ils exercent inévitablement sur les enfants et les jeunes affaiblit les messages sur les droits de l'homme diffusés dans le cadre de l'enseignement scolaire. En outre, David Coulby a relevé que les écoles et les universités «participent à l'encouragement de la xénophobie comme mode d'édification de l'État»<sup>69</sup>. C'est pourquoi il est nécessaire d'entreprendre des travaux de recherche appliquée sur les obstacles à la pleine réalisation du droit à l'éducation depuis le niveau local jusqu'au niveau mondial dans le monde entier et la Rapporteuse spéciale accordera la priorité à ces activités.

## V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

70. En tant qu'adultes, nous avons tous le pouvoir d'affirmer ou de nier le droit des enfants à l'éducation. Les enfants ne peuvent avoir des droits que si nous nous acquittons de nos devoirs individuels et collectifs. Les obligations qui incombent aux gouvernements en matière de droits de l'homme supposent l'existence de services publics dotés d'un financement adéquat, que ce soit pour garantir la sécurité publique ou le droit à l'éducation. La capacité et la volonté de l'État de mobiliser des fonds et d'en consacrer une part prioritaire aux droits de l'homme jouent un rôle clef dans la protection de ces droits. Au niveau national, la solidarité est assurée par l'assujettissement à l'impôt, qui sert généralement à financer le budget de l'éducation. La baisse des impôts peut sembler une mesure populaire jusqu'au moment où elle se traduit par une protection insuffisante de la sécurité publique ou la faillite des établissements d'enseignement public. Au niveau international, l'universalité du droit à l'éducation est fonction de la coopération internationale qui permet d'équilibrer les chances de jouir du droit à l'éducation en complétant les ressources des pays pauvres.

71. Pendant les périodes de récession économique, le travail de promotion des droits de l'homme est encore plus important malgré des difficultés accrues. La mondialisation, qui fait l'objet d'un large débat théorique, a démontré, dans la pratique, ses effets pervers, à savoir l'extension au monde entier du ralentissement cyclique de l'économie qui a commencé au cours du deuxième semestre de l'année 2000. Ce n'est qu'après les répercussions des événements du 11 septembre que l'on a commencé à parler de récession. C'est en période de crise économique que les garanties des droits de l'homme deviennent essentielles, au moment où précisément elles sont particulièrement mises à mal. Le lien entre la grande dépression et l'affirmation par la suite des droits économiques et sociaux dans la Déclaration universelle des droits de l'homme est bien connu et il n'est pas inutile de le rappeler ici.

72. Afin qu'un rang de priorité plus élevé soit accordé à l'éducation dans le monde, il faut évaluer l'importance de ses avantages à long terme par rapport aux priorités à court terme. L'optique droits de l'homme permet de relier des questions qui sont généralement traitées séparément, au sein d'un cadre juridique détaillé qui s'applique au niveau tant national qu'international. Le cadre conceptuel intégré que l'approche fondée sur les droits de l'homme implique facilite les relations intersectorielles, ce qui permet d'adapter l'éducation aux objectifs d'éradication de la pauvreté, d'égalité entre les sexes ou de prévention du terrorisme et de la violence.

### Notes

---

<sup>1</sup> Banque mondiale, *The World Bank and Legal Technical Assistance*, document de travail consacré à la recherche sur les politiques n° 1414, Washington D.C., janvier 1995.

<sup>2</sup> Myrdal, G., *The Challenge of World Poverty: A World Anti-Poverty Programme in Outline*, New York, The Penguin Press et Pantheon Books, 1970, p. 17.

<sup>3</sup> Déclaration commune de Koichiro Matsuura (Directeur général de l'UNESCO), James Wolfensohn (Président de la Banque mondiale), Thoraya Obaid (Directrice exécutive du FNUAP), Carol Bellamy (Directrice générale de l'UNICEF), et Mark Malloch Brown

(Administrateur du PNUD) intitulée «*For 113 million children, school would be a good start*» (pour 113 millions d'enfants, l'école serait un bon départ) et publiée dans l'*International Herald Tribune*, 5 et 6 mai 2001.

<sup>4</sup> *Cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous: Tenir nos engagements collectifs, texte adopté au Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000*, UNESCO, 2000, par. 19.

<sup>5</sup> *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2001*, UNESCO/EPT, Paris, octobre 2001 ([www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa)).

<sup>6</sup> Il est noté dans le *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2001* que «l'existence d'un grand nombre d'élèves ayant dépassé l'âge normal de fréquentation du primaire ne doit pas empêcher les enfants d'âge normal d'accéder à l'école et, de ce fait, retarder la réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire universel». Exclure les enfants trop âgés des écoles ou les empêcher de s'y inscrire semblerait particulièrement inapproprié, car cette mesure déplacerait le problème sans le résoudre et le nombre d'adultes analphabètes s'en trouverait accru.

<sup>7</sup> Cour constitutionnelle d'Afrique du Sud, *Minister of Education v. Doreen Harris*, affaire CCT 13/01, 5 octobre 2001.

<sup>8</sup> UNESCO, «Étude statistique sommaire sur l'éducation dans le monde de 1960 à 1982», Document ED/BIE/CONFINTED 39/Rev.1, juillet 1984.

<sup>9</sup> Les données de l'UNESCO montrent que le pourcentage des enfants de 6 à 11 ans scolarisés dans l'enseignement primaire a baissé entre 1970 et 1985, passant de 95,1 à 90,0 % en Belgique, de 90,6 à 85,8 % en France, de 97,3 à 89,9 % en Grèce, de 93,2 à 88,7 % en Irlande, de 87,9 à 78,2 % en Italie, de 90,8 à 79,1 % au Royaume-Uni et de 100,0 à 95,0 % aux États-Unis.

<sup>10</sup> Tanzi, V. et Schuknecht, L., *Public Spending in the 20<sup>th</sup> Century: A Global Perspective*, Cambridge University Press, 2000, p. 184.

<sup>11</sup> *Rapport sur la situation sociale dans le monde 1985*, New York, 1985, Publication des Nations Unies, numéro de vente: F.85.IV.2, p. 72.

<sup>12</sup> Ce séminaire s'inscrivait dans le cadre d'une série de séminaires sur le thème «20 ans d'ajustement structurel, est-ce assez?», organisé par Globalization Challenge Initiative, le Centre pour le développement social intégré, le Centre for Private and Public Cooperation, Aide et action et Initiative for Policy Dialogue, à Washington D.C., du 23 au 26 avril 2001.

<sup>13</sup> «The World Bank and user fees in health, education and water», *World Bank Issue Brief*, septembre 2001, [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

<sup>14</sup> Perkins, G. et Yemtsov, R., *Armenia: Restructuring to Sustain Universal General Education*, rapport technique n° 498 de la Banque mondiale, Washington D.C., mars 2001, p. 11.

<sup>15</sup> Ouganda (24 mars 2000), Burkina Faso (25 mai 2000), Tanzanie (1<sup>er</sup> octobre 2000), Mauritanie (13 décembre 2000), Bolivie (1<sup>er</sup> mars 2001), Nicaragua (13 septembre 2001), Honduras (27 septembre 2001) et Mozambique (1<sup>er</sup> octobre 2001).

<sup>16</sup> Les pays dont les conseils d'administration de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international ont prévu d'examiner les DSRP sont les suivants: Bénin, Ex-République yougoslave de Macédoine, Géorgie, Ghana, Guinée, Guyana, Kenya, Mali, République centrafricaine, Rwanda, Tadjikistan, Tchad et Zambie.

<sup>17</sup> FMI/Banque mondiale, *Guidelines for Joint Staff Assessment of a Poverty Reduction Strategy Paper*, 18 avril 2001, [www.worldbank.org/prsp](http://www.worldbank.org/prsp).

<sup>18</sup> La première évaluation après Dakar des progrès réalisés a montré que 66 pays avaient répondu à la demande de l'UNESCO concernant les plans nationaux; 41 pays ont déclaré avoir de tels plans, dont 39 avaient été établis avant le Forum de Dakar. *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2001*, UNESCO/EPT, Paris, octobre 2001 ([www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa)).

<sup>19</sup> Observations finales du Comité des droits économiques, sociaux et culturels: Honduras, E/C.12/1/Add.12/1/Add. 57 du 21 mai 2001, par. 34.

<sup>20</sup> Observations finales du Comité des droits de l'enfant: Mauritanie, CRC/C/15/Add.159 du 12 octobre 2001, par. 45 et 14.

<sup>21</sup> Communiqué de la première réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, UNESCO, Paris, 29-30 octobre 2001, [www.unesco.org/education/efa](http://www.unesco.org/education/efa), par. 10.

<sup>22</sup> Comité du développement FMI/Banque mondiale, «*Education for dynamic economies: Accelerating progress towards Education for All (EFA)*», document rédigé au sein de la Banque mondiale, DC/2001-0025, 18 septembre 2001.

<sup>23</sup> Comité du développement FMI/Banque mondiale, «*Recent trends in the transfer of resources to developing countries*», DC/2001-0022, 21 août 2001.

<sup>24</sup> «*EU agrees on joint aid target of 0.7 per cent*», *Development Today*, n° 17-18/01, 9 novembre 2001.

<sup>25</sup> Organisation mondiale du commerce, proposition de négociation sur les services d'éducation: Communication de la Nouvelle-Zélande, S/CSS/W/93, 26 juin 2001.

<sup>26</sup> Organisation mondiale du commerce, «Enseignement supérieur (du troisième degré), enseignement à l'intention des adultes et formation: Communication des États-Unis», S/CSS/W/23, 18 décembre 2000.

<sup>27</sup> Le programme en quatre points structure les obligations des gouvernements en matière de droits de l'homme découlant du droit à l'éducation en quatre points: dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité (E/CN.4/1999/49, par. 51 à 74; E/CN.4/2000/6, par. 32 à 65; E/CN.4/2001/52, par. 64 et 65).

<sup>28</sup> Organisation internationale du Travail, *Égalité dans l'emploi et la profession, Étude d'ensemble de la Commission d'experts pour l'application des conventions et recommandations*, soixante-quatrième session, 1988, Rapport III (Partie 4 B), par. 33.

<sup>29</sup> Ohsako, T. (ed.), *Violence at School: Global Issues and Interventions*, Bureau international de l'éducation, UNESCO, Paris, 1997, p. 40 et 48.

<sup>30</sup> Commission des droits de l'homme – Rapport analytique du Secrétaire général sur les personnes déplacées dans leur propre pays, document E/CN.4/1992/23 du 14 février 1992, par. 70 et 71.

<sup>31</sup> Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, rapport sur la prévention de la discrimination (document établi par le Secrétaire général), E/CN.4/Sub.2/40 du 7 juin 1949, par. 17 c) et 177.

<sup>32</sup> Sous-Commission de la promotion et de la protection des droits de l'homme; les enfants employés comme domestiques au Bénin, au Costa Rica et en Inde. Contribution de la Société antiesclavagiste internationale à la vingt-cinquième session du Groupe de travail des formes contemporaines d'esclavage, Genève, 14-23 juin 2000.

<sup>33</sup> Ammon, C.D., *Étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement*, Nations Unies, New York, numéro de vente: 1957.XIV.3, août 1957, p. 13.

<sup>34</sup> Nations Unies, *Mise en œuvre des droits économiques, sociaux et culturels: Problèmes, politiques, progrès* par Manouchehr Ganji, Rapporteur spécial de la Commission des droits de l'homme, publication n° F.75.XIV.2, New York, 1975, par. 68.

<sup>35</sup> Le cadre d'action de Dakar, *l'Éducation pour tous: Tenir nos engagements collectifs, texte adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000*, UNESCO, 2000, par. 7 v).

<sup>36</sup> D'après les données publiées par l'UNICEF concernant l'Afghanistan, qui sont assorties d'une précision selon laquelle elles ne concernent qu'une partie du pays, le taux brut de scolarisation des filles dans le primaire en 1995-1999 s'établissait à 5 % (UNICEF, *la situation des enfants dans le monde, 2001*, p. 90).

<sup>37</sup> Hegarty, S. *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés: principes et pratiques*, UNESCO, Paris, [non daté], p. 49.

<sup>38</sup> Mental Disability Rights International, *Children in Russia's Institutions: Human Rights and Opportunities for Reform*, Washington D. C., février 1999, p. 9.

<sup>39</sup> *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE pour 2001*, Paris, 2001, p. 174.

<sup>40</sup> Commission européenne, *Les chiffres clefs de l'éducation en Europe 1999/2000*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 2000, p. 141 et 149.



<sup>41</sup> Cour européenne des droits de l'homme, *Bouamar c. Belgique*, arrêt du 27 février 1988, A-129.

<sup>42</sup> Cour européenne des droits de l'homme, *Nielsen c. Danemark*, arrêt du 28 novembre 1988, A-144.

<sup>43</sup> Save the Children, *Afghanistan's Children Speak to the UN Special Session, 19-21 septembre 2001*.

<sup>44</sup> *Report of the Commission of Inquiry into Public Disturbances of 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> April 2000*, août 2000, p. 44.

<sup>45</sup> *The National Commission on Human Rights Indonesia, Annual Report 2000*, Jakarta, 2001, p. 69 et 226.

<sup>46</sup> Dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs internationaux de développement, l'enseignement primaire universel a été rattaché au développement social et les indicateurs recommandés sont le taux net de scolarisation dans le primaire, le taux de scolarisation jusqu'à la cinquième année et le taux d'alphabétisation des 15-24 ans. «Mesurer les progrès vers les objectifs internationaux de développement: Un ensemble d'indicateurs de base», [www.oecd.org/dac/indicators/htm/list](http://www.oecd.org/dac/indicators/htm/list).

<sup>47</sup> Le terme *déscolarisation* désigne le phénomène visible de la baisse du taux de scolarisation qui découle d'une série de facteurs et la relation de cause à effet entre eux, à savoir que la diminution des subventions versées par l'État aux établissements scolaires, qui a engendré une dégradation de la qualité de l'enseignement, ce qui a eu pour effet d'inspirer de la méfiance à l'égard du système scolaire, et l'absence de motivations pour faire des études (accès à un emploi dans la fonction publique) qui a diminué encore l'attrait de l'éducation. En Afrique de l'Ouest, ce phénomène a été décrit par Marie-France Lange dans *L'école au Togo: Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Éditions Karthala, Paris, 1998, p. 237 à 296.

<sup>48</sup> Hagberg, S., *Burkina Faso: Profiles of Poverty*, Sida, Stockholm, juin 2000, p. 38.

<sup>49</sup> Jackson, T., *Equal Access to Education: A Peace Imperative for Burundi*, International Alert, Londres, juin 2000, p. 29.

<sup>50</sup> Salazar, M.C. et al., *Child Work and Education. Five Case Studies from Latin America*, International Child Development Centre, UNICEF/Florence et Ashgate/Aldershot, 1998, p. 148.

<sup>51</sup> Comité préparatoire de la session extraordinaire de l'Assemblée générale consacrée aux enfants, deuxième projet de conclusions révisé: Un monde digne des enfants, projet de texte révisé présenté par le Bureau du Comité préparatoire, A/AC.256/CRP.6/Rev.2, 17 mai 2001, par. 32.

<sup>52</sup> Le Ministère de l'éducation, *The Development of Education: National Report of the Republic of Korea*, Séoul, septembre 1996, p. 1.

<sup>53</sup> Commission sud-africaine des droits de l'homme, «The Right to Education», Policy Paper n° 2, [www.sahrc.org.za](http://www.sahrc.org.za).

<sup>54</sup> Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes, *The Equity Gap: Latin America, the Caribbean and the Social Summit*, Santiago du Chili, 1997, p. 116; *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (Équité, développement et citoyenneté), Santiago du Chili, 2000, p. 72.

<sup>55</sup> La Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination déclare illicites les travaux qui sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité des enfants, précisant qu'elle entend par ce terme toutes les personnes âgées de moins de 18 ans, et oblige les États membres à assurer l'accès à l'éducation à tous les enfants qui auront été soustraits aux pires formes de travail des enfants. Cette convention a été adoptée le 17 juin 1999 et est entrée en vigueur le 19 novembre 2000. En novembre 2001, 108 États l'avaient ratifiée ([www.ilo.org](http://www.ilo.org)).

<sup>56</sup> Vandycke, N., *Access to Education for the Poor in Europe and Central Asia. Preliminary Evidence and Policy Implications*, Banque mondiale Technical Paper n° 511, Washington D.C., juin 2001, p. 28.

<sup>57</sup> UNICEF, *Education in Emergencies. A Basic Right ... A Development Necessity*, UNICEF, New York, document sans date, p. 3.

<sup>58</sup> HCR, *Les enfants réfugiés: Principes directeurs concernant la protection et l'assistance*, Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, Genève, 1994, p. 113.

<sup>59</sup> Rugh, A.B., *Education for Afghans. A Strategy Paper*, Save the Children et UNICEF Afghanistan, Peshawar/Islamabad, juillet 1998, p. 33.

<sup>60</sup> Centre international pour le développement de l'enfant, Children and Violence, *Innocenti Digest n° 2*, Florence, septembre 1997, p. 15.

<sup>61</sup> Bonnet, C., *L'enfant cassé*, Albin Michel, Paris, 1999.

<sup>62</sup> Comité des droits de l'enfant, Observation générale n° 1 (2001): Les buts de l'éducation, CRC/GC/2001/1, 17 avril 2001, par. 2 et 3.

<sup>63</sup> Document final de la Conférence internationale consultative sur l'éducation scolaire en relation avec la liberté de religion ou de conviction, la tolérance et la non-discrimination, Madrid, 23-25 novembre 2001, par. 6 ([www.unhchr.ch](http://www.unhchr.ch)).

<sup>64</sup> Pingel, F., *La maison européenne: Représentations de l'Europe du XX<sup>e</sup> siècle dans les manuels d'histoire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, septembre 2000, p. 87.

<sup>65</sup> Gachesha, N. et autres, *Istorija za III razred gimnazine prirodno-matematickog smera i IV razred gimnazine opsteg I drustveno-jezickog smera* (manuel d'histoire destiné aux élèves de troisième année du secondaire en sciences naturelles-mathématiques et de quatrième année du secondaire en sciences sociales-linguistique); Secrétariat des manuels scolaires et autres matériels didactiques, Belgrade, 8<sup>e</sup> éd., 2000, p. 274 et 178.

<sup>66</sup> UNESCO/IBE, *World Data on Education: A Guide to the Structure or National Education Systems*, Paris, 2000, p. 170 à 175.

<sup>67</sup> Jones, T.D., *Human Rights: Group Defamation, Freedom of Expression and the Law of Nations*, Martinus Nijhoff Publishers, La Haye, 1998.

<sup>68</sup> Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, deuxième rapport sur le Danemark adopté le 16 juin 2000, ECRI (2001) 4, 3 avril 2001, par. 28.

<sup>69</sup> Coulby, D., *Education in times of transition: Eastern Europe with particular reference to the Baltic States*, dans Coulby, D. et al. (éd.), *Education in Times of Transition. World Yearbook of Education 2000*, Kogan Page, Londres, 2000, p. 17.

-----