

ETUDE DES MESURES DISCRIMINATOIRES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

*par Charles D. Ammoun,
rapporteur spécial de la Sous-Commission de la lutte
contre les mesures discriminatoires
et de la protection des minorités*



N A T I O N S U N I E S

New-York, août 1957

E/CN.4/Sub.2/181/Rev.1

PUBLICATION DES NATIONS UNIES

Numéro de vente: 1957. XIV. 3

**Prix: 1 dollar 25 (USA); 9 shillings (stg); 5,00 fr. suisses
(ou l'équivalent en monnaie du pays)**

NOTE

L'Etude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement est la première d'une série d'études dont la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités s'est chargée avec l'autorisation de la Commission des droits de l'homme et du Conseil économique et social. Un certain nombre d'études portant sur les mesures discriminatoires dans d'autres domaines, tels que celui de l'emploi et de la profession, celui des droits politiques, celui des libertés et des pratiques religieuses, celui de l'émigration et du droit de revenir dans son pays, ont été soit entreprises à la demande de la Sous-Commission, soit envisagées par elle.

TABLE DES MATIERES

Pages

<i>Avant-propos</i>	vii
 <i>Première partie. - Analyse des renseignements rassemblés</i>	
<u>Chapitres</u>	
I. - Introduction	1
II. - Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur la race et la couleur	13
III. - Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur le sexe	35
IV. - Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur la religion	53
V. - Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur l'origine sociale, la fortune, l'opinion politique ou toute autre opinion	71
VI. - Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement à l'égard des populations rurales, nomades et indigènes.	85
VII. - Inégalités dans le domaine de l'enseignement qui affectent les peuples des pays sous-développés.	99
VIII. - Renseignements relatifs à l'enseignement des langues des minorités, à l'enseignement de l'héritage culturel des minorités et à l'enseignement dans les langues des minorités	105
 <i>Deuxième partie. - Action visant à combattre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement</i>	
<u>Chapitres</u>	
IX. - Action internationale pour combattre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.	133
X. - Action nationale et locale pour combattre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.	153
XI. - Tendances générales et conclusions	173
 <i>Troisième partie. - Propositions</i>	
<u>Annexe I.</u> - Documentation justificative	187
<u>Annexe II.</u> - Liste des points utilisés lors de la préparation des résumés de renseignements	191
<u>Appendice.</u> - Comment l'étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement a été préparée	193

AVANT-PROFOS

Ne quid falsi dicere audeat, ne quid veri non audeat.

Ne rien oser dire de faux, ensuite oser dire tout ce qui est vrai.

Cicéron

Le Rapporteur spécial sur les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement n'a pas conçu sa mission comme celle d'un grand inquisiteur. Il s'est attaché surtout à démontrer comment les mesures discriminatoires étaient éliminées ou en voie de l'être.

Le sujet en lui-même est particulièrement important et délicat. La lutte contre les mesures discriminatoires touche à de nombreuses et légitimes susceptibilités nationales. Elle met en cause tout un climat psychologique, politique et même toute une philosophie. Elle touche à l'avenir de millions d'enfants, à leur vie quotidienne, à leur droit à une éducation meilleure.

Dans ces conditions, le Rapporteur a surtout voulu recueillir des faits et réduire les commentaires à leur plus simple expression. Il ne porte pas lui-même de jugement de valeur, ou très rarement. Il range dans l'ordre sous les rubriques prévues par la Déclaration universelle des droits de l'homme les renseignements qu'il a obtenus, en grande partie, grâce aux gouvernements, qu'il tient à remercier ici de leur collaboration.

Un court historique était parfois nécessaire pour remettre dans son cadre un fait précis. "History is an old man's game", fait dire Robert Graves à l'empereur Claude, l'histoire est un sport pour l'âge mûr et, nous serions tentés d'ajouter, pour les équipes. Il faut des équipes de chercheurs pour recueillir, condenser une documentation précise, concise et couvrant tous les aspects d'un problème complexe. Documentation complète sans être agressive, contrôlée sans être tendancieuse. A cette œuvre se sont attelés des hommes compétents, impartiaux, mus par un large esprit international. Ces équipes, qui ont travaillé pour l'avenir et la grandeur des Nations Unies, il faudrait les renforcer, les élargir, les récompenser.

Tous les faits cités dans cette étude ne sont pas dans notre esprit des actes discriminatoires. Ils sont souvent même le contraire. Mais pour donner un tableau s'approchant autant que possible d'une réalité mouvante - parce que humaine - nous avons essayé de grouper, sous certains chapitres, des renseignements puisés à bonne source.

De nombreux cas de discrimination ont disparu ou se sont atténués entre la date de la demande de renseignements et la rédaction de l'étude. Coïncidence ou conséquence, le fait est là. Si dans un coin du monde, nous avons amélioré par notre action la situation d'un seul enfant en le libérant d'un traitement discriminatoire, notre action n'aura pas été inutile. Elle aura pris des racines dans le concret et l'humain. Une résolution se sera faite chair et un avenir d'enfant se sera illuminé.

Le Rapporteur spécial se rend compte des difficultés que rencontrent les gouvernements comme les peuples dans cette lutte. Il souhaiterait que cette étude contribuât à l'amélioration de la compréhension internationale.

En entreprenant cette étude, la Sous-Commission faisait un acte de foi pour le présent, d'espérance dans l'avenir. Les résultats de cette étude la confirmeront dans ses convictions. Le Rapporteur spécial remercie ses collègues de la confiance qu'ils ont mise en lui ainsi que de l'aide précieuse qu'ils lui ont fournie aux diverses étapes de son travail. Son ambition visait à être un homme de bonne volonté. Il appartiendra à la Sous-Commission de dire si cette ambition, il l'a réalisée.

Le Rapporteur spécial saisit cette occasion pour remercier l'UNESCO pour l'aide qu'elle lui a donnée et pour dire tout ce qu'il doit à la Division des droits de l'homme du Secrétariat de l'Organisation des Nations Unies, à la compétence, à l'activité et au dévouement des fonctionnaires qui l'ont assisté. Sans leur étroite collaboration, ce rapport n'aurait pu être mené à bien.

*Le Rapporteur spécial,
Ministre plénipotentiaire,
Délégué permanent du Liban auprès de l'UNESCO*
Charles AMMOUN

Paris, le 10 octobre 1956.

PREMIERE PARTIE

ANALYSE DES RENSEIGNEMENTS RASSEMBLES

Chapitre premier

Introduction^{1/}

A. - PRINCIPES FONDAMENTAUX ET OBSERVATIONS SUR LA TERMINOLOGIE

Le principe général de la non-discrimination a été proclamé par la Charte des Nations Unies, qui déclare, en son Article premier, que l'un des buts des Nations Unies est de réaliser la coopération internationale en résolvant les problèmes d'ordre économique, social, intellectuel et humanitaire, en développant et en encourageant "le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion", formule qui est reprise ensuite en ses Articles 55 et 76.

Ce principe général a été réaffirmé et développé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, notamment dans l'article 2 de celle-ci, qui porte:

"1) Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

"2) De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome, ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté."

C'est sur ce texte que s'est appuyée la Sous-Commission lorsqu'elle a décidé que l'étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement "devra traiter de la question sur le plan mondial et prendre en considération toutes les formes de discrimination condamnées par la Déclaration universelle des droits de l'homme..."

Pour ce qui est du domaine particulier de l'enseignement, la Déclaration universelle contient un autre texte, celui de l'article 26, rédigé comme suit:

"1) Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et

^{1/} La méthode suivie pour la préparation de cette étude a été décrite dans l'appendice.

professionnel doit être généralisé, l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

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

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

Il est rappelé, en outre, que le projet de pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, préparé par la Commission des droits de l'homme, contient un texte, l'article 14, rédigé comme suit:

"1) Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation, et reconnaissent que l'éducation doit favoriser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et la suppression de toute propagande de la haine raciale ou autre. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix, et permettre à toute personne de jouer un rôle utile dans une société libre.

"2) Il est entendu:

"a) Que l'enseignement primaire doit être obligatoire et dispensé gratuitement à tous;

"b) Que l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu progressivement gratuit;

"c) Que l'enseignement supérieur doit être accessible à tous, en pleine égalité en fonction du mérite de chacun, et rendu progressivement gratuit;

"d) Que l'éducation de base doit être encouragée dans toute la mesure du possible pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'auraient pas reçue jusqu'à son terme.

"3) Dans l'exercice des attributions qui leur incombent en matière d'éducation, les Etats parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents, et, le cas échéant, des tuteurs légitimes, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minima qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat, en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions."

Toutefois, le projet de pacte est encore au stade d'élaboration et on ne sait pas quel sera son sort final.

En s'inspirant de ces textes fondamentaux, il y a lieu de donner au terme "mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement" une inter-

prétation aussi large que possible et d'inclure dans l'étude toutes les inégalités de traitement envers des individus ou des groupes d'individus fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

En parlant des "mesures discriminatoires", il ne faut pas perdre toutefois de vue que cette expression ne saurait englober, avec les mesures discriminatoires injustes, certaines distinctions légitimes destinées à rétablir plutôt qu'à détruire l'égalité en ce qui concerne la jouissance du droit à l'éducation. Tel est notamment le cas de l'enseignement spécial dispensé à un groupe distinct de la population qui le désire, dans sa langue ou selon ses traditions culturelles, ainsi que les mesures spéciales visant les étudiants aveugles, sourds, infirmes ou souffrant d'autres déficiences physiques ou mentales, et, inversement, les étudiants qui manifestent des aptitudes particulières.

D'autres cas présentent un double aspect. Dans de nombreux pays, les pouvoirs publics ont à choisir entre l'application stricte du principe de la non-discrimination absolue dans le domaine de l'enseignement, tous les individus étant traités sur un pied de parfaite égalité, et la nécessité de protéger certains groupes en prenant des mesures spéciales pour favoriser l'accès à l'enseignement aux groupes qui en avaient été privés dans le passé. Il se peut alors que la même pratique présente simultanément plusieurs aspects différents: si on la considère du point de vue de l'individu, elle peut revêtir un caractère discriminatoire; pour les pouvoirs publics, au contraire, il ne s'agit que d'une mesure de protection ou de "compensation". Nous sommes ici sur un terrain très délicat et où les frontières sont difficiles à délimiter. Toutefois, il semble certain qu'une mesure de ce genre ne saurait être légitime à moins d'être temporaire, c'est-à-dire de ne pas être appliquée au-delà du temps nécessaire pour redresser l'inégalité de fait entre les groupes due aux conditions économiques, sociales et culturelles qui prévalaient dans le pays avant son adoption.

D'aucuns ont estimé que le principe énoncé dans le troisième alinéa de l'article 26 de la Déclaration universelle, et développé dans le troisième alinéa de l'article 14 du projet de pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, implique qu'il y aurait une mesure discriminatoire si un pays n'admet pas l'existence d'établissements d'enseignement autres que ceux des pouvoirs publics, parce que dans ce cas ne serait pas respectée la liberté des parents, et, le cas échéant, des tuteurs légitimes, de choisir le genre d'éducation qui doit être donné à leurs enfants, et, notamment, de faire assurer l'éducation religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

Là également, il faut se garder des généralisations et des conclusions hâtives. La question de l'existence d'écoles privées ne peut être équitablement appréciée qu'après examen attentif, dans chaque cas concret, des conséquences pratiques de la politique gouvernementale suivie dans ce domaine.

En bref, le concept des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement est étroitement lié à celui de l'égalité de traitement entre les individus ou les groupes d'individus. Mais sur quel plan faut-il envisager cette égalité de traitement?

Un premier point semble indiscutable. Tout individu a droit à l'égalité de traitement avec les personnes habitant le même territoire. Toute inégalité de traitement à l'égard d'un individu et à plus forte raison d'un groupe, à l'intérieur d'un pays, par rapport aux autres concitoyens et résultant des distinctions dont la liste est donnée dans l'article 2 1) de la Déclaration universelle des droits de l'homme, est condamnable.

Toutefois, il résulte du deuxième alinéa de l'article 2 de la Déclaration universelle, précité, que la notion de la non-discrimination doit être élargie de façon à englober non seulement toutes les personnes qui sont ressortissantes d'un pays indépendant, mais aussi des pays ou territoires sous tutelle, non autonomes, ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Au surplus, on notera que l'article 26 1) de la Déclaration universelle ne prévoit pas seulement un droit à l'éducation pour toute personne: il prévoit également un enseignement élémentaire obligatoire et la gratuité de l'éducation, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. Il prévoit la généralisation de l'enseignement technique et professionnel et l'accès aux études supérieures ouvert à tous en pleine égalité, en fonction du mérite. Autrement dit, il ne s'agit pas d'un droit abstrait à l'égalité, mais d'un droit ayant un contenu précis, et c'est au contenu de ce droit à l'éducation autant qu'au droit lui-même que les individus des divers pays et territoires, quel que soit leur statut, peuvent légitimement aspirer.

Dès lors la question se pose de savoir si, dans le cas même où le droit à l'éducation serait dénié, en totalité ou en partie, à tous les habitants d'un pays donné, ceux-ci ne pourraient, néanmoins, être considérés comme victimes d'une inégalité par rapport aux habitants d'un autre pays qui bénéficient, eux, de ce droit et de tout le contenu que lui a donné l'article 26 1) de la Déclaration universelle.

Le déplacement du terme de comparaison d'un cadre national vers un cadre international a nécessairement pour effet d'élargir encore la notion d'acte discriminatoire, car, alors qu'il n'y a pas de discrimination sur le plan national, il peut y en avoir sur le plan international. Il aurait été souhaitable de créer une distinction entre la discrimination nationale et la discrimination sur le plan international. Cependant, de nombreuses critiques, au demeurant pertinentes, ont été adressées à cette terminologie et il a été indiqué que le mot discrimination comporte en lui-même une notion de responsabilité, par action ou par omission. Il est évident que si on attache au concept de responsabilité toutes les conséquences qui pourraient en découler, sur un plan de condamnation, le terme est mal choisi. Il n'y a en général de la part de ces Etats aucune négligence, et encore moins une action tendant à perpétuer ces inégalités avec d'autres Etats.

Mais avec l'esprit nouveau qui gouverne les relations internationales, avec le sens de la solidarité humaine, dont tant d'Etats nous ont donné, ou se proposent de nous donner d'éclatantes preuves, ne pourrait-on envisager une action commune des Nations Unies pour atténuer les conséquences de cet état de fait? On retrouvera dans les propositions qui font l'objet de la troisième partie de cette étude un développement pratique de cette idée. Au demeurant, le vocabulaire importe peu; qu'il s'agisse de discrimination ou d'inégalité sur le plan international, ce qui compte, c'est la volonté

soutenue d'améliorer la situation de l'enseignement dans les pays où elle laisse encore grandement à désirer. Cette solidarité humaine peut trouver sa base juridique dans le texte de l'article 28 de la Déclaration universelle:

"Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet."

Mais les efforts et les tentatives pour améliorer le sort de l'humanité n'ont pas besoin de textes. Ils n'ont besoin que de coeur et de l'intérêt bien compris de l'évolution du monde.

i) *Concept des "pratiques discriminatoires qui sont d'ordre économique, social ou politique ou résultent de circonstances historiques", et des "pratiques discriminatoires qui sont la conséquence d'une politique visant manifestement à instituer, maintenir ou renforcer lesdites pratiques"*

La Sous-Commission a prévu que l'étude "devra indiquer...les facteurs qui sont dans chaque cas à l'origine des pratiques discriminatoires et préciser les pratiques qui sont d'ordre économique, social ou politique, ou résultent de circonstances historiques, et celles qui sont la conséquence d'une politique visant manifestement à instituer, maintenir ou renforcer lesdites pratiques".

On aurait pu utiliser, pour différencier ces facteurs, les termes "statique" et "actif". - On n'a pas cru devoir le faire, pour éviter le recours à une terminologie nouvelle, et parce que cette synthèse dans l'expression pourrait permettre à certains Etats d'éluder leurs responsabilités en prétendant qu'il s'agissait d'une situation statique sur laquelle ils étaient sans grand pouvoir, dans leur lutte contre la discrimination. Mais les deux mots n'en révèlent pas moins deux tendances, et peut-être à l'avenir pourront-ils servir de base à une étude juridique et sociale de la discrimination dans le domaine de l'éducation.

Il s'agit d'une distinction capitale, car, au point de vue des principes, les pratiques discriminatoires qui sont la conséquence d'une politique visant manifestement à instituer, maintenir ou renforcer lesdites pratiques sont beaucoup plus condamnables que les pratiques qui ont leur origine dans des facteurs d'ordre économique, social ou politique ou qui résultent de circonstances historiques sans être pour cela la conséquence d'une telle politique.

Toutefois, la présente étude démontrera que les pratiques discriminatoires qui ont leur origine dans des facteurs d'ordre économique, social ou politique ou qui résultent de circonstances historiques sont aujourd'hui beaucoup plus répandues dans le monde que les pratiques dues à une politique délibérée de discrimination, dont on ne trouve que très peu d'exemples. Il en résulte que des masses humaines beaucoup plus nombreuses sont victimes des pratiques discriminatoires de la première catégorie. Le problème de l'élimination de ces pratiques est par conséquent au moins aussi urgent que celui de l'élimination des pratiques dues à une politique délibérée.

Il convient d'observer, du reste, que la ligne de démarcation entre les deux genres de pratiques discriminatoires est beaucoup moins nette qu'on serait porté à le croire au premier abord. En effet, une politique délibérée n'est jamais pratiquée en quelque sorte dans le vide: elle est toujours le

résultat de facteurs d'ordre économique, social ou politique, ou le résultat de circonstances historiques. Ce qui distingue donc les pratiques discriminatoires de la seconde catégorie de celles de la première, c'est la volonté délibérée des gouvernants. Mais en vertu de quel critère juger de l'existence d'une telle volonté délibérée? Réside-t-elle seulement dans l'application de mesures positives destinées à instituer, maintenir ou renforcer des pratiques discriminatoires, ou aussi dans la négligence, la carence ou le retard à prendre des mesures positives pour les combattre?

Au surplus, les autorités publiques d'un pays n'ont pas toujours une politique unique et uniforme sur ce point: il peut arriver, particulièrement dans un Etat fédéral ou non unitaire, qu'alors que le gouvernement central poursuit une politique d'élimination des pratiques discriminatoires, le gouvernement d'une unité composante ou autonome (Etat ou province) cherche à maintenir ou même à renforcer ces pratiques. Considérées du point de vue du gouvernement central, il ne s'agit pas alors de pratiques discriminatoires dues à une politique délibérée; par contre, une politique du gouvernement local peut présenter ce caractère. Il est évident que, dans ce cas, l'accent doit être mis sur la politique du gouvernement central, sans ignorer pour cela les réactions locales.

Il ne s'agit ici, de toute évidence, que de cas limites et le plus souvent une distinction entre les pratiques discriminatoires de ces deux catégories est possible. La première ne comporte pas d'éléments intentionnels et très souvent elle n'est même pas le résultat d'une inaction délibérée de la part des gouvernements. Elle est le résultat d'un ensemble de conditions économiques, sociales, géographiques, historiques et humaines. C'est le fruit amer d'une absence de moyens, d'une impuissance. On trouvera des exemples frappants de telles pratiques discriminatoires dans cette étude.

Ce qu'il importe de souligner au point de vue pratique qui est évidemment celui de cette étude, c'est que les mesures qui sont à recommander en vue de l'élimination des pratiques discriminatoires qui ne sont pas dues à une politique visant à instituer, maintenir ou renforcer lesdites pratiques sont souvent très différentes de celles qui doivent viser à l'élimination des pratiques discriminatoires qui sont la conséquence d'une politique délibérée. Les propositions en vue des recommandations qui font l'objet de la troisième partie de la présente étude se ressentent de cette distinction.

ii) *Concept de "groupe distinct" et de "minorité"*

Il a fallu trouver une expression pour désigner, dans un pays donné, tous les éléments de la population qui peuvent être l'objet de mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. On a choisi l'expression "groupe distinct" pour désigner tout élément de la population qui possède une ou plusieurs des caractéristiques figurant au nombre des motifs possibles de discrimination énumérés au paragraphe premier de l'article 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Bien que cette expression soit quelque peu ambiguë, son principal avantage a été d'avoir permis d'accorder toute l'attention à la question principale, celle des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, sans tenter de définir préalablement les innombrables groupes contre lesquels ces mesures pourraient être dirigées, tâche impossible à réaliser dans les limites de cette étude.

Le terme "minorités" désigne certains groupes qui rentrent dans le cadre de cette étude. On connaît les difficultés que la Sous-Commission a rencontrées lorsqu'elle a essayé de trouver une définition précise de ce terme. Aussi a-t-il paru plus judicieux de ne pas en faire usage, sinon pour désigner des groupes distincts qui sont reconnus comme des "minorités" par le pays lui-même qu'ils habitent. C'est donc dans cette acception restrictive, et en quelque sorte empirique, mais qui a l'avantage de ne pas soulever de controverses, que le terme "minorités" sera employé.

Toutefois, sur un point particulier, cette conception restrictive a paru insuffisante. En effet, en vertu de la résolution G, adoptée par la Sous-Commission lors de sa sixième session, des informations concernant la tendance générale et l'évolution de la législation et des méthodes appliquées à l'enseignement des langues des minorités, à l'enseignement de l'héritage culturel des minorités et à l'enseignement dans les langues des minorités, devaient être incluses dans l'étude. Il a paru que si ces informations ne devaient concerner que les "minorités" reconnues en tant que telles par les gouvernements respectifs, l'étude perdrait beaucoup de son intérêt. C'est pourquoi les informations en question ont été réunies en ce qui concerne tous les groupes distincts (ethniques, nationaux, linguistiques, etc.) qui peuvent posséder une langue ou une culture particulière, sans tenir compte du fait que ces groupes sont ou ne sont pas reconnus comme des "minorités" et aussi sans tenir compte de l'importance numérique du groupe au sein de la population totale du pays.

iii) *Concept de l'"enseignement élémentaire", de l'"enseignement et secondaire" et de l'"enseignement supérieur"*

On rencontre dans les divers pays une grande variété de termes pour désigner les divers degrés de l'enseignement. Il est évident que, dans une étude qui porte sur de nombreux pays et territoires, il fallait essayer de réduire ces termes à un certain degré d'uniformité, sans quoi les comparaisons n'auraient plus été possibles.

C'est pour cette raison que trois expressions générales ont été adoptées pour désigner les degrés d'enseignement qui existent dans le cadre des divers systèmes. L'expression "enseignement élémentaire" s'applique à la première période de l'enseignement scolaire; l'expression "enseignement secondaire" s'applique à la deuxième période de l'enseignement scolaire, qui correspond approximativement à l'adolescence; par "enseignement supérieur", il faut entendre l'enseignement postsecondaire, de nature académique, professionnelle ou technique, préparant les étudiants à l'obtention d'un titre universitaire ou d'un diplôme équivalent. Ces grandes catégories permettent de classer d'une manière satisfaisante les nombreux cycles et classes existant dans les pays étudiés.

Toutefois, cette tentative de réduire les divers systèmes à l'unité ne doit pas faire perdre de vue le fait d'importance capitale que les systèmes d'enseignement présentent parfois des différences fondamentales qui peuvent avoir des répercussions profondes sur le problème des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement.

Les divers systèmes d'enseignement peuvent, en effet, être divisés en deux grands groupes: les systèmes dualistes, d'une part, et les systèmes verticaux ou intégrés, d'autre part. Dans les systèmes dualistes, les élèves d'un certain groupe d'âges fréquentent les uns les écoles dites élémentaires,

les autres les écoles dites secondaires. Dans beaucoup de pays européens et d'autres continents, les écoles dites élémentaires sont fréquentées par les enfants de 6/7 à 13/14 ans, alors que les écoles dites secondaires sont fréquentées par les élèves de 10/12 à 18/19 ans. Les programmes d'étude étant différents pour les élèves du même âge dans les écoles élémentaires et dans les écoles secondaires, il n'est pas possible, en règle générale, pour un enfant qui a terminé ses études à l'école élémentaire de passer à l'école secondaire, s'il a dépassé l'âge d'admission à la classe la plus basse de celle-ci.

Au point de vue historique, les systèmes dualistes ont leur origine dans une vieille tradition qui voulait que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ne fussent dispensés qu'à certains groupes de la population. On essaie parfois de justifier leur maintien aujourd'hui par des considérations d'un autre ordre, par exemple par la nécessité de commencer à un certain âge une instruction conforme à la psychologie et aux aptitudes de l'enfant et à la profession qu'il a l'intention d'exercer (distinction de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire technique et professionnel). On a soutenu que dans les petits pays, en particulier, les élèves qui désirent poursuivre leurs études jusqu'au niveau supérieur doivent commencer l'étude de langues étrangères lorsqu'ils sont relativement jeunes, à partir de l'âge de 11 ans, par exemple, alors que ceux qui veulent devenir artisans ne sont pas tenus d'apprendre des langues étrangères. Les systèmes dualistes, comportant la séparation de groupes d'élèves du même âge, ne seraient donc pas nécessairement discriminatoires. Ils peuvent, toutefois, dans certains cas, donner lieu à des mesures discriminatoires, notamment au point de vue de la fortune et de l'origine sociale, qui seront examinées ultérieurement.

Un autre groupe de pays a adopté les systèmes verticaux ou intégrés dans lesquels l'école secondaire suit l'école primaire et est suivie, comme dans l'autre système, de l'école supérieure (universités, etc.). Les élèves fréquentent l'école élémentaire pendant un nombre d'années (par exemple entre 6 et 14 ans); ils peuvent ensuite suivre les cours de l'école secondaire (14 à 18 ans) et compléter, le cas échéant, leur éducation dans les établissements d'enseignement supérieur. Tous les élèves ont ainsi la possibilité de suivre consécutivement l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur. Le mot "secondaire" ici dénote simplement l'enseignement adapté aux besoins de certains groupes d'âges. Les Etats-Unis et l'Union des Républiques socialistes soviétiques notamment appliquent ces systèmes.

De grands efforts sont faits pour surmonter la tradition qui est à l'origine historique du système dualiste, et les inconvénients que pourrait présenter ce système ont été récemment atténués par un certain nombre de réformes. A titre d'exemple, l'on peut citer la *Einheitsschule* en Allemagne et l'école unique en France, créées à côté des autres établissements d'enseignement secondaire, dont l'organisation permet aux élèves l'accès à l'enseignement secondaire après la fin de l'enseignement élémentaire. Il y a lieu également de mentionner les réformes effectuées en Angleterre destinées à faciliter aux élèves des écoles élémentaires l'accès à l'enseignement secondaire (*secondary grammar schools*) à l'âge de 11 ans. La rigueur du système dualiste a d'autre part été atténuée par l'extension du principe de gratuité, notamment à l'enseignement secondaire, par l'octroi de bourses et par d'autres moyens, tels que les cours du soir et les cours par cor-

respondance qui permettent aux personnes qui n'ont pas pu suivre l'enseignement secondaire régulier de compléter leurs connaissances sans quitter leur emploi rémunéré, et d'accéder ainsi aux études supérieures.

Par contre, l'on trouve des cas où les écoles secondaires ont été rendues payantes dans un système vertical ou intégré et l'on note les difficultés qu'ont les élèves de certains groupes de la population à continuer leurs études dans les établissements d'enseignement supérieur, même si la gratuité y est assurée.

B. - DOCUMENTATION JUSTIFICATIVE

La documentation qui a servi de base à cette étude peut être divisée en deux catégories:

a) En ce qui concerne les Etats membres de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées, des résumés des renseignements recueillis des diverses sources énumérées dans la résolution B adoptée par la Sous-Commission lors de sa sixième session ont été préparés pour chacun des pays. On trouvera la liste des résumés dans l'annexe I, partie A.

b) En ce qui concerne les territoires sous tutelle, les territoires non autonomes et le Territoire du Sud-Ouest Africain, on s'est servi des documents déjà existants de l'Organisation des Nations Unies et, notamment, des documents dont on trouvera la liste dans l'annexe I, partie B.

Les renseignements recueillis pour chaque Etat Membre de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées ont été résumés systématiquement, suivant un plan uniforme préétabli, qui est reproduit dans l'annexe II.

En ce qui concerne le contenu des résumés de renseignements, les précisions additionnelles suivantes paraissent utiles. D'une manière générale, le problème de la discrimination dans le domaine de l'enseignement se présente sous trois aspects principaux: discrimination en ce qui concerne l'accès à l'enseignement, discrimination en ce qui concerne les matières enseignées et discrimination en ce qui concerne le coût de l'enseignement. Corollairement se pose la question de la discrimination dans la profession enseignante. Il a paru, en outre, important de dégager les principes fondamentaux qui régissent l'éducation dans chaque pays et les grandes lignes de son système éducatif, parce que le système lui-même peut, dans certains cas, être discriminatoire.

Les renseignements concernant la profession enseignante et les mesures discriminatoires qui peuvent viser les membres de cette profession, soit au point de vue de leur formation professionnelle, soit au point de vue des conditions de leur emploi ou de leur rétribution, n'ont pas été utilisés dans la préparation de cette étude. On a estimé, en effet, que ces renseignements concernent autant, et peut-être davantage, le problème des mesures discriminatoires dans le domaine de l'emploi et de la profession. C'est pour cette raison que la Sous-Commission a décidé, au cours de sa huitième session, de demander au Secrétaire général de transmettre à l'OIT les renseignements en question.

C. - PRATIQUES DISCRIMINATOIRES TRAITEES DANS L'ETUDE

Conformément à la résolution B adoptée par la Sous-Commission lors de sa sixième session, la documentation et les renseignements rassemblés devaient figurer dans l'étude sous forme analytique. Quelle méthode allait-on suivre pour préparer la partie analytique de l'étude?

On a déjà décrit le cadre général qui a été suivi pour préparer les résumés de renseignements relatifs à chaque pays. A ce stade préparatoire du travail, il a été estimé préférable d'accorder toute l'attention à la question des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement sans tenter de définir préalablement les innombrables groupes contre lesquels ces mesures pourraient être dirigées dans les divers pays ou territoires. Par contre, lorsqu'il s'est agi de préparer, sur la base de la documentation et des renseignements recueillis, la partie analytique de l'étude, le cadre naturel pour le classement a paru être celui qui découlait de l'article 2 1) de la Déclaration universelle. Du reste, cela semblait répondre au désir de la Sous-Commission qui avait, notamment, précisé que l'étude "devra...prendre en considération toutes les formes de discrimination condamnées par la Déclaration universelle des droits de l'homme, en accordant cependant une attention particulière à des cas de mesures discriminatoires qui sont caractéristiques de tendances générales et à des cas où des mesures discriminatoires ont été éliminées avec succès".

Lorsque l'on examine de près cette directive donnée par la Sous-Commission, on s'aperçoit qu'elle présente un double aspect: en premier lieu, la Sous-Commission a voulu qu'aucune des formes de discrimination condamnées par la Déclaration universelle ne soit négligée; en second lieu, elle a voulu qu'une attention particulière soit accordée à ceux des cas de mesures discriminatoires qui sont caractéristiques de tendances générales et à des cas où des mesures discriminatoires ont été éliminées avec succès. Autrement dit, la Sous-Commission a entendu qu'on applique dans l'étude à la fois la méthode exhaustive et la méthode sélective.

Comme déjà indiqué, on s'est efforcé de suivre la première des deux méthodes, la méthode exhaustive, en préparant les résumés de renseignements relatifs aux divers pays Membres de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées; de cette façon on n'a négligé aucune mesure discriminatoire, même si elle ne concerne qu'un groupe restreint d'individus ou ne trouve son application que dans un seul pays ou dans un petit nombre de pays. Toute mesure de cette nature constitue une violation du principe de la non-discrimination consacré par la Charte et la Déclaration universelle et ne saurait, de ce fait, être passée sous silence. On trouvera donc dans les résumés relatifs aux divers pays tous les renseignements que l'on a pu recueillir sur les pratiques discriminatoires dans le domaine de l'enseignement.

Toutefois, tous les renseignements contenus dans les résumés n'ont pas nécessairement trouvé leur place dans la partie analytique de l'étude. On a omis, notamment, les renseignements dont l'interprétation pouvait donner lieu à de nombreuses contestations. D'une façon plus générale, on a suivi ici la méthode sélective telle qu'elle a été indiquée par la Sous-Commission: il a paru, en effet, qu'il y avait lieu d'appliquer l'adage de minimis non curat praetor et de ne retenir que les mesures discriminatoires assez

importantes pour être considérées comme caractéristiques de tendances générales (soit dans un pays, soit dans une région, soit dans un cadre géographique plus large encore), ainsi que les cas où les mesures discriminatoires ont été éliminées avec succès. Cette méthode a permis d'une part de diagnostiquer le mal, c'est-à-dire d'indiquer les mesures discriminatoires vraiment graves et, d'autre part, de préciser la thérapeutique, c'est-à-dire de dégager les moyens qui ont fait leurs preuves en combattant ce mal.

Chapitre II

Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur la race et la couleur

GENERALITES

De tous les préjugés, causes des mesures discriminatoires, les préjugés relatifs à la race et à la couleur paraissent être les plus tenaces. C'est en effet dans ce domaine que les phénomènes de conquête, d'esclavage et de colonisation ont exercé leur influence avec une force toute particulière. A ces facteurs, s'est ajouté plus récemment le racisme.

Quand il n'y a pas de conquête, et que les autochtones sont assez heureux ou assez puissants pour garder le contrôle économique du pays, non seulement on ne trouve habituellement de mesures discriminatoires, mais un mélange de races peut en être le résultat. L'exemple le plus frappant en est donné par la situation des îles Hawaii. La population blanche ne s'est pas installée à Hawaii par la conquête, et au moment des premiers contacts entre les Occidentaux et la population hawaïenne, le pouvoir politique et la prédominance économique étaient entre les mains des familles autochtones, propriétaires du sol. On ne pouvait accéder à la propriété foncière que par une dispense spéciale ou en épousant la fille d'un chef. Le résultat a été un extraordinaire brassage de races entre Polynésiens, Américains, Européens, Porto-Riciens, Chinois, Japonais, Coréens, Philippins, une étonnante diversité de groupes métis, qui n'ont jamais ou presque jamais connu des mesures discriminatoires.

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. Si le groupe exploité avait les possibilités d'accéder à l'école élémentaire dans des conditions normales, ensuite à l'enseignement secondaire, enfin à l'enseignement supérieur, la fiction de la race inférieure disparaîtrait. Il deviendrait difficile, sinon impossible, de lui refuser le plein exercice de ses droits politiques. Il détiendrait le pouvoir, ou du moins ferait cesser l'exploitation dont il est la victime. Telle serait la conséquence logique de la suppression de la discrimination en matière d'enseignement.

Dans certains cas on espère également par ce moyen retarder ou même empêcher une prise de conscience nationale. Cette politique vise à la fois les masses et les élites. Quand une élite, si réduite soit-elle, a réussi à accéder à l'enseignement supérieur, elle inquiète. Elle est un redoutable exemple de ce que donnerait une situation normale, elle donne mauvaise conscience au groupe exploitant. Il crée parfois des établissements d'enseignement supérieur séparés et d'une qualité moindre. Si l'individu ne peut être inférieur, du moins, même à l'échelon le plus élevé, l'enseignement, lui, le sera. On ne redoute pas seulement la concurrence des élites

appartenant à des groupes distincts, mais aussi le symbole qu'elles représentent.

Tels sont quelques-uns des facteurs qui maintiennent, pendant de longues périodes, à un niveau inférieur, l'avenir éducatif d'un groupe.

La discrimination dans l'enseignement, basée sur la race et la couleur, trouve sa source dans des préjugés particulièrement tenaces et dangereux qui sont étroitement liés à une notion d'intérêt, d'exploitation économique et de domination politique. Si cette forme de discrimination était aggravée ou même simplement perpétuée de nos jours, elle risquerait de couper le monde en deux, de créer un fossé infranchissable entre des hommes appelés pourtant à s'entendre. Les conséquences d'une telle situation n'ont pas besoin d'être expliquées ou décrites. Soucieux d'éviter des généralisations hâtives ou des jugements téméraires, on s'est efforcé d'apporter ici surtout des faits. Mais, malgré la sécheresse d'un rapport, une certaine émotion peut n'en être pas absente.

La situation actuelle sera décrite dans un certain nombre de pays indépendants comme dans certains pays sous tutelle et territoires non autonomes. Parmi les pays indépendants, l'Union Sud-Africaine pratique une politique délibérée de ségrégation raciale. Les Etats-Unis d'Amérique, par contre, sont en train d'éliminer par la loi, par la jurisprudence, par l'administration et par l'éducation de l'opinion publique la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Certains problèmes, moins importants, se sont posés dans d'autres pays indépendants.

D'autres pays, à cause de la composition de leur population et de l'absence de ressources qui permettraient d'offrir des possibilités éducatives égales à tous les éléments de cette population, sont confrontés avec un risque de perpétuer un état de choses qui aboutit en fait à une discrimination.

Dans les territoires et pays non autonomes ou sous tutelle, on retrouve les mêmes tendances que nous relevons dans les pays indépendants. La situation ne semble pas s'être améliorée, par exemple, dans le Sud-Ouest Africain. Par contre, de très grands progrès ont été réalisés dans des territoires comme le Congo belge et la Côte-de-l'Or. Pour la situation dans le Tanganyika et le Kenya, on lira avec intérêt l'explication donnée dans un remarquable mémorandum fourni par le Gouvernement du Royaume-Uni et auquel une large part a été faite plus loin.

A. - UNION SUD-AFRICAINE ^{1/}

Dans l'Union Sud-Africaine, les discriminations dans le domaine de l'enseignement entre les Européens, les "gens de couleur", les "Asiatiques" et les Bantous, sont traditionnelles. Elles ne datent donc pas de la politique d'apartheid inaugurée en 1948. Toutefois, l'un des effets principaux de cette politique a été d'accroître et d'aggraver ces discriminations, en particulier pour ce qui est du groupe bantou.

^{1/} La question de la situation raciale dans l'Union Sud-Africaine a fait l'objet de trois rapports remarquables (A/2505 et Add.1, A/2719 et A/2953) d'une Commission nommée par l'Assemblée générale, présentés respectivement aux huitième, neuvième et dixième sessions de l'Assemblée.

L'Union Sud-Africaine compte au total 12.648.123 habitants répartis en plusieurs groupes: a) le groupe blanc ou européen, qui représente 20,9 pour 100 de la population; b) le groupe dit des gens de couleur — 3,7 pour 100 — habitant pour la plupart dans la province du Cap; c) le groupe asiatique, qui constitue 2,9 pour 100 de la population; il est composé principalement d'Indiens dont la majeure partie vit au Natal mais que l'on trouve aussi, en moins grand nombre, au Transvaal; et d) les autochtones ou Bantous, qui forment 67,5 pour 100 de la population.

Des systèmes scolaires différents ont été créés pour les divers groupes raciaux. Les enfants blancs et les enfants non blancs ne fréquentent pas les mêmes écoles. L'éducation des élèves blancs, de couleur et asiatiques de l'Union est du ressort des services d'éducation des provinces. Aux termes de la loi de 1953 sur l'éducation des Bantous, le Ministère des affaires indigènes est chargé de toutes les questions relatives à l'éducation des autochtones.

Plus de 93 pour 100 des élèves blancs fréquentent les écoles primaires et secondaires publiques des diverses provinces. La plupart des élèves de couleur et des élèves asiatiques sont inscrits dans des écoles subventionnées par l'Etat, en général des écoles des missions, qui reçoivent une aide financière du gouvernement et relèvent des services d'éducation des provinces. Dans la province du Cap où habite la majeure partie des gens de couleur, une minorité d'élèves de couleur fréquentent les écoles publiques dont certaines sont dirigées par les "comités de l'éducation des gens de couleur", qui ont été créés en vertu de la Cape Coloured Education Ordinance de 1945, dans les districts où les conseils d'école ne sont pas en mesure de se charger de l'éducation des gens de couleur. Au Transvaal et dans l'Etat libre d'Orange, la plupart des élèves indiens et de couleur sont inscrits dans des écoles publiques qui relèvent des mêmes conseils d'école que les écoles pour enfants blancs. Au Natal, la plupart des écoles indiennes reçoivent une aide financière de l'Etat, et les enfants de couleur fréquentent les écoles publiques et les écoles subventionnées par l'Etat en nombres à peu près égaux.

Jusqu'à l'application de la loi de 1953 sur l'éducation des Bantous, qui est entrée en vigueur le 1er janvier 1954, l'enseignement des indigènes était presque entièrement aux mains des écoles des missions subventionnées par l'Etat et placées sous l'autorité générale des services d'éducation des provinces. Il y avait, dans chaque province, un conseil consultatif composé de représentants des missions, des instituteurs autochtones et d'autres organes s'occupant de l'éducation des autochtones. Sur le plan local, la plupart des écoles étaient administrées par un missionnaire qui était chargé, notamment, de proposer des instituteurs à l'agrément du service d'éducation de la province, et de verser, au nom de ce service, le traitement des instituteurs agréés. Le Conseil consultatif pour l'éducation des autochtones de l'Union, qui fonctionnait sous les auspices du Bureau de l'éducation de l'Union, assurait la coordination, les subventions étant servies presque entièrement par l'Union et non par les provinces.

La loi sur l'éducation des Bantous de 1953 a changé ce système, principalement sur les points suivants: a) le contrôle de l'éducation des autochtones est passé au Ministère des affaires indigènes de l'Union; b) le contrôle des écoles des missions a été transféré des missions au Ministère des affaires indigènes; les unes sont devenues des écoles de communauté ban-

toutes relevant des collectivités locales et les autres des écoles gouvernementales relevant directement du Ministère des affaires indigènes.

Dans les quatre provinces l'enseignement est obligatoire pour les enfants blancs; dans l'Etat libre d'Orange, les élèves sont tenus de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans; au Transvaal, jusqu'à la fin de l'année de leur seizième anniversaire; dans la province du Cap, jusqu'à la fin de l'année scolaire pendant laquelle les élèves atteignent l'âge de 16 ans ou finissent la classe VIII; au Natal, jusqu'à l'âge de 15 ans ou la fin de la classe VI.

La législation des provinces du Natal et du Cap prévoit, pour les enfants de couleur, la fréquentation scolaire obligatoire dans certaines circonstances. La Natal Consolidated Education Ordinance de 1942 rend l'enseignement obligatoire pour les enfants de couleur et les enfants blancs, mais prévoit une exception dans le cas des "enfants de couleur qui résident dans un district où il n'existe pas d'établissement scolaire destiné aux enfants de couleur".

La Cape Province Coloured Education Ordinance de 1945 dispose que l'enseignement deviendra graduellement obligatoire pour les enfants de couleur âgés de 7 à 14 ans ou jusqu'à la fin de la classe VI, exception faite pour les enfants régulièrement employés. L'Administrateur de l'enseignement peut, sur la recommandation d'un comité de l'éducation des gens de couleur ou d'un conseil d'école constatant qu'il existe des installations scolaires convenables et suffisantes, proclamer la fréquentation scolaire obligatoire pour les enfants de couleur dans un rayon de trois milles d'une école non professionnelle pour élèves de couleur.

Il n'y a pas d'obligation scolaire pour les enfants autochtones. En application de la loi sur l'éducation des Bantous, le Ministère des affaires indigènes a publié des plans relatifs à l'enseignement primaire des autochtones. Le Sous-Secrétaire de l'éducation des indigènes a annoncé qu'après la classe II, la plus élevée des "premières classes primaires", les élèves passeraient un examen et les plus doués pourraient continuer leurs études.

L'une des conséquences de ces dispositions est que près de 99 pour 100 des enfants blancs âgés de 7 à 15 ans fréquentent une école subventionnée par l'Etat ou une école publique, alors que la proportion correspondante est de 37 pour 100 pour les enfants autochtones appartenant à ce groupe d'âges et de 80 pour 100 pour les autres groupes non européens. En 1950, on estimait que 19,4 pour 100 de la population européenne fréquentait l'école, alors que la proportion était de 17,3 pour 100 pour la population asiatique, 19,4 pour 100 pour la population de couleur, et seulement 9,2 pour 100 pour la population bantoue. Du reste, ces chiffres doivent être interprétés compte tenu du fait que l'âge moyen des individus appartenant aux divers groupes n'est pas le même, la proportion des enfants d'âge scolaire étant beaucoup plus forte dans les groupes non européens, particulièrement le groupe bantou, que dans la population blanche.

D'après le Gouvernement de l'Union, près de 840.000 enfants indigènes fréquentaient en 1953 les écoles bantoues subventionnées par l'Etat. Si l'on y ajoute les élèves des écoles privées, le nombre des élèves bantous est très voisin du million. Les installations existantes ne sont pas encore utilisées pleinement et pourraient recevoir, sans travaux d'agrandissement, beaucoup plus d'élèves. On prend actuellement des mesures pour recenser

et subventionner toutes les écoles privées qui sont à présent entretenues par les collectivités bantoues. Des efforts ont été également déployés pour augmenter le nombre des écoles et par conséquent pour mettre l'enseignement à la portée d'un plus grand nombre d'autochtones. C'est là un aspect réellement positif de la nouvelle législation sur l'éducation des Bantous.

Les enfants des divers groupes raciaux, alors même qu'ils fréquentent une école, n'y reçoivent pas une éducation égale. La disparité est due en partie au fait qu'alors que les écoles primaires pour les enfants blancs sont en majorité des écoles complètes, les écoles pour les autres groupes, et notamment pour les enfants bantous, sont souvent des écoles incomplètes dont l'enseignement ne va pas au-delà de la classe II et en partie au fait que les élèves blancs et non blancs suivent des programmes d'études différents.

Dans la province du Cap, par exemple, on a établi en 1921 un programme distinct pour l'enseignement primaire des enfants de couleur; selon le Directeur général de l'enseignement de la province du Cap, il s'agissait alors d'un programme intermédiaire entre celui des écoles primaires pour enfants européens et celui des écoles indigènes, et spécialement adapté aux besoins des enfants de couleur. La Commission de l'Union pour la population de couleur du Cap a déclaré que cette différence tenait surtout: "a) à la scolarité plus brève des enfants de couleur, b) au fait que presque toutes les écoles pour enfants de couleur se trouvaient dans les régions urbaines et c) à la difficulté de doter les écoles pour enfants de couleur d'un équipement approprié pour les exercices pratiques".

Dès avant le transfert du contrôle de l'éducation des autochtones au Ministère des affaires indigènes de l'Union, les provinces avaient établi des programmes distincts pour les écoles indigènes. Un nouveau programme, élaboré en 1956, consacre plus de temps à l'enseignement en langues bantoues et accorde une place plus grande à l'histoire bantoue et aux affaires locales. Dans les nouveaux programmes, l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les premières classes des écoles bantoues est remplacé par celui d'une matière intitulée "études du milieu ambiant" (environmental studies). Ces études comprennent, entre autres, des enseignements concernant les fonctionnaires locaux, les légendes bantoues et les vies de personnalités bantoues de marque. Les programmes précisent que ces études "ne doivent pas aller au-delà du district et doivent être adaptées au milieu de l'enfant". Les enfants blancs des mêmes classes étudient l'histoire et la géographie. Ils apprennent notamment à situer leur province dans l'Union Sud-Africaine, grâce à des voyages imaginaires en train, en automobile et en avion.

Il existe également des différences dans le montant des fonds alloués aux établissements scolaires des divers groupes. En 1951, par exemple, le gouvernement a dépensé, en dehors des constructions scolaires, 43 livres par élève blanc de l'enseignement primaire et secondaire. En ce qui concerne les élèves non blancs (parmi lesquels figurent les élèves autochtones), y compris ceux des écoles spéciales et des écoles professionnelles, de même que ceux des écoles primaires et secondaires subventionnées par l'Etat, la dépense moyenne a été de 10 livres 2 shillings 6 pence par élève.

Alors même qu'il relevait des autorités provinciales et non du Gouvernement de l'Union, l'enseignement destiné aux Bantous n'était pas financé de

la même manière que les systèmes scolaires destinés aux autres groupes raciaux. De 1926 à 1945, les subventions gouvernementales destinées aux écoles indigènes (qui étaient pour la plupart des écoles de mission), tout en étant versées par les autorités provinciales, ne provenaient pas des recettes provinciales; elles étaient alimentées en partie par le produit de la capitation dont l'Union frappait les autochtones, et en partie par une contribution fixe du Consolidated Revenue Fund de l'Union. La loi No 29 de 1945 a établi un nouveau régime sous lequel tous les fonds destinés à l'éducation des autochtones étaient prélevés chaque année sur le Consolidated Revenue Fund (qui recevait désormais le produit de la capitation) et ne dépendaient plus des rentrées de la capitation. En vertu de la loi sur l'éducation des Bantous, l'enseignement des autochtones est financé par une contribution annuelle du Consolidated Revenue Fund dont le montant est fixé à 6.500.000 livres, le reste des dépenses qui sont à la charge de l'Union devant être couvert par tout le produit de la capitation frappant les autochtones. Le taux de la capitation n'a pas été augmenté et, d'après le gouvernement, la communauté bantoue sera appelée à participer au financement des nouvelles écoles à construire. Aux communes qui le lui demanderont, l'Etat accordera une subvention égale à celle qu'elles verseront elles-mêmes.

Si tous les enfants blancs d'âge scolaire de l'Union trouvent place dans les écoles primaires et secondaires, les enfants des autres groupes raciaux sont souvent dans l'impossibilité de fréquenter l'école en raison du manque de place. Au Natal, par exemple, un grand nombre d'enfants indiens ne peuvent être admis dans les écoles bien que certaines d'entre elles aient doublé les heures de classe. Dans beaucoup de localités, les écoles pour élèves de couleur ont des classes trop nombreuses à cause du manque de salles et d'instituteurs. En 1955, des écoles enfantines bantoues ont doublé leurs heures de classe là où c'était nécessaire, chaque élève ne fréquentant l'école que pendant la moitié de la journée; mais en même temps, il a fallu prolonger l'horaire d'une demi-heure à partir de la classe I.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il convient de noter que sur les neuf universités qui fonctionnent en Afrique du Sud, on compte une université réservée aux non-Européens, une université où les non-Européens suivent des cours distincts et deux universités où les non-Européens suivent les mêmes cours que les étudiants blancs. Cinq sont fréquentées uniquement par des étudiants blancs. Le South African Native College de Fort-Hare, destiné principalement aux Bantous, admet aussi des étudiants de couleur et des étudiants indiens; il ne dispose toutefois que d'un personnel peu nombreux, n'offre qu'un choix limité de matières et n'est pas assimilé aux collèges universitaires de l'Union Sud-Africaine. L'Université du Natal, offre des cours distincts aux étudiants non européens.

En mars 1951, l'Université du Natal à Durban a ouvert une école de médecine pour les non-Européens. Cette école a pour objet de former des non-Européens (surtout des Africains) qui se voueront au service de leur groupe, dans les zones non européennes. Deux années d'enseignement prémedical préparent au diplôme de bachelor of arts dans l'une des langues officielles et dans l'une des matières relevant des humanités. En 1950-1951, l'école a offert 15 bourses-prêts de 200 livres par an pour une durée de cinq ans; en 1951-1952, elle en offrait 30. On compte chaque année 15

étudiants nouveaux et le nombre des bourses est accru en conséquence. Le maximum, atteint en 1956, comprend 30 bourses d'études pré médicales et 75 bourses de médecine par an. Les bénéficiaires devront rembourser la moitié de la bourse et, à la fin de leurs études, rester au service de l'Etat pendant une période fixée.

Alors que l'enseignement professionnel destiné aux Européens dispose de ressources toujours plus élevées, les autres groupes ont relativement peu d'écoles professionnelles; cet état de choses est dû en partie au fait que la demande de main-d'œuvre spécialisée est limitée artificiellement. Il n'existe pour ainsi dire pas de formation professionnelle à l'intention des gens de couleur. En 1951, il y avait 46 écoles industrielles pour autochtones, avec 3.624 élèves. Les efforts entrepris par les autorités pour encourager les hommes bantous à étudier l'agriculture et les femmes bantoutes à étudier les arts domestiques, la couture et le blanchissage n'ont pas été couronnés de succès; les indigènes considèrent ce type d'enseignement comme inférieur.

B. - ETATS-UNIS D'AMERIQUE

Aux Etats-Unis d'Amérique, on note une tendance marquée vers l'élimination des mesures discriminatoires fondées sur la race et la couleur.

Sur tout le territoire des Etats-Unis les lois sur l'obligation scolaire s'appliquent à tous les enfants, sans distinction de race ou de couleur. Dans 31 des 48 Etats des Etats-Unis — qui comptent un nombre d'habitants égal aux deux tiers environ de la population totale — tous les enfants fréquentaient les mêmes écoles publiques, primaires ou secondaires jéjà avant 1954; dans les autres Etats et dans le district de Columbia — où se trouve environ le tiers de la population totale du pays — il existait des écoles séparées pour les enfants noirs et pour les enfants blancs.

Par anticipation de l'avis final de la Cour du 31 mai 1955 (reproduit, en partie, au paragraphe qui suit), les écoles séparées ont été abolies dans le district de Columbia et dans la ville de Baltimore (Maryland) au cours de l'année scolaire 1954-1955. En automne de 1956, l'intégration avait été réalisée dans 670 districts environ de 12 sur les 17 Etats qui pratiquaient antérieurement la ségrégation [y compris Saint-Louis (Missouri) et Louisville (Kentucky)].

Le 17 mai 1954, la Cour suprême des Etats-Unis, dans une décision adoptée à l'unanimité et prononcée par le Chief Justice Warren, a déclaré que la ségrégation dans l'enseignement public, imposée par la législation des Etats, allait à l'encontre du principe de l'égalité devant la loi énoncé dans le quatorzième amendement à la Constitution des Etats-Unis^{2/}. En même temps, la Cour a estimé que la ségrégation raciale pratiquée dans les écoles publiques du district de Columbia allait à l'encontre de la disposition du cinquième amendement relative à la procédure régulière. Le gouvernement fédéral, par l'intermédiaire de l'Attorney General, avait soutenu que la ségrégation raciale dans les écoles publiques était anti-constitutionnelle. Etant donné la portée considérable des décisions et la

^{2/} Des extraits de cette décision sont reproduits au chapitre X qui est consacré aux mesures prises sur le plan national pour lutter contre la discrimination dans l'enseignement.

grande diversité des conditions locales, la Cour a prévu d'autres débats sur l'élaboration des décrets qui donneront effet à ces décisions. En conséquence, les parties au différend, les Etats-Unis, d'une part, et les Etats de Floride, Caroline du Nord, Arkansas, Oklahoma, Maryland et Texas, de l'autre, ont soumis des conclusions et plaidé devant la Cour. Ces débats ont montré que des mesures importantes avaient déjà été prises en vue de l'élimination de la discrimination raciale dans les écoles publiques, non seulement dans certains des Etats qui avaient saisi la Cour, mais aussi dans d'autres Etats. Par la suite, la Cour a émis, le 31 mai 1955, un avis qui portait notamment ce qui suit:

"Pour donner plein effet aux principes constitutionnels, il peut être nécessaire de résoudre divers problèmes scolaires d'ordre local. C'est aux autorités scolaires qu'il incombe avant tout d'élucider, d'apprécier et de résoudre ces problèmes; les tribunaux devront décider si, dans les mesures qu'elles entreprennent, les autorités scolaires appliquent de bonne foi les principes constitutionnels qui régissent la matière...

"L'enjeu est l'intérêt personnel des demandeurs qui doivent être admis dans les écoles publiques aussitôt que possible et sans discrimination aucune. Pour servir cet intérêt, il faudra peut-être éliminer divers obstacles en effectuant la transition vers des systèmes scolaires conformes aux principes constitutionnels énoncés dans notre décision du 17 mai 1954. Les Courts of equity feront bien de tenir compte de l'intérêt public qui exige que ces obstacles soient éliminés d'une façon systématique et efficace. Mais il va sans dire que l'on ne saurait tolérer que ces principes constitutionnels perdent de leur vigueur simplement parce que certains ne les reconnaissent pas.

"Tout en tenant compte de ces considérations d'ordre public et privé, les tribunaux devront exiger que les défendeurs fassent promptement un premier pas notable dans la voie de l'application intégrale de notre décision du 17 mai 1954. Lorsque ce premier pas aura été fait, les tribunaux constateront peut-être qu'il faudra un délai supplémentaire pour l'exécution complète de l'arrêt. C'est au défendeur qu'il appartiendra de prouver qu'un tel délai lui est nécessaire dans l'intérêt public et qu'il ne l'empêchera pas d'exécuter de bonne foi, dès qu'il sera possible, la décision de la Cour..."

Les décisions précitées de la Cour suprême visent expressément l'enseignement public. Les établissements privés ne sont pas liés par la disposition de la Constitution selon laquelle la loi protège également tous les citoyens, telle qu'elle est interprétée par la Cour suprême des Etats-Unis depuis 1883. Ainsi, la Constitution n'interdit pas à un établissement d'enseignement privé de prendre des mesures discriminatoires envers les membres de minorités raciales ou religieuses. Pour savoir si la discrimination ainsi pratiquée par des particuliers ou des institutions privées est légale ou illégale, il n'y a pas d'autre critère que la loi de l'Etat intéressé. En tout cas, le mouvement qui porte à abolir la discrimination dans l'enseignement englobe des universités et des collèges privés aussi bien que des écoles élémentaires et secondaires privées. Aux Etats-Unis, beaucoup d'écoles et de collèges privés ont toujours admis les noirs et le nombre de ces écoles va croissant, même dans le district de Columbia et dans d'autres régions où les écoles publiques pratiquaient la ségrégation raciale.

On a signalé que si les noirs constituent plus de 10 pour 100 de la population totale des Etats-Unis, ils ne fournissent que 2,5 pour 100 des élèves des écoles de médecine du pays et 3 pour 100 des étudiants des collèges. Cependant, les études statistiques entreprises sur cette question ont montré que non seulement il n'existe pas de discrimination, mais encore que l'on a tendance, dans certains cas, à admettre des étudiants noirs possédant moins de titres scolaires que les autres étudiants.

Dans la plupart des cas, les Etats qui entretiennent des écoles séparées pour les noirs et les blancs sont ceux dans lesquels les noirs étaient maintenus en esclavage avant que le président Lincoln n'ait aboli cette institution en 1863. Dans ces régions, les enfants noirs ne fréquentaient généralement pas l'école publique, mais un grand nombre d'entre eux recevaient une certaine instruction dans d'autres établissements. Après la guerre civile au cours de laquelle eut lieu l'émancipation des esclaves, un grand nombre d'écoles furent créées à l'intention des enfants noirs, tant dans le nord que dans le sud du pays. La plupart de ces écoles étaient des établissements privés, mais un certain nombre d'entre elles bénéficiaient de subventions officielles. Même avant la guerre civile, des noirs avaient été admis dans un certain nombre d'écoles et d'universités destinées aux blancs, dans les Etats du Nord où l'esclavage n'existait pas.

A l'issue de la guerre civile, les Etats du Sud durent faire face à une lourde tâche de reconstruction. Plusieurs années s'écoulèrent avant qu'ils ne fussent en mesure de fournir les écoles nécessaires aux enfants, blancs ou noirs, ou d'étendre l'obligation scolaire à toutes les régions. Depuis, cependant, la fréquentation scolaire s'est constamment améliorée dans les Etats du Sud pour les enfants noirs comme pour les enfants blancs; ces dernières années, l'obligation scolaire a été étendue à tous les enfants en âge d'aller à l'école et la fréquentation scolaire moyenne ne varie guère entre les écoles, qu'elles soient destinées aux noirs ou aux blancs, ou qu'elles se trouvent dans un Etat du Sud ou dans un Etat du Nord.

C'est ainsi qu'en 1950, dans les 17 Etats (plus le district de Columbia) qui entretenaient des écoles distinctes pour les blancs et les noirs, la moyenne des présences quotidiennes était de 88,6 pour 100 des élèves inscrits dans le cas des blancs, et de 85,3 pour 100 dans le cas des noirs; la durée moyenne de l'année scolaire variait de moins de trois jours d'une catégorie à l'autre, les chiffres étant respectivement de 177,1 jours et de 173,4 jours pour les élèves blancs et les élèves noirs. Pendant la même année, et pour l'ensemble des Etats-Unis, la moyenne des présences quotidiennes a été de 88,7 pour 100 des élèves inscrits, la durée de l'année scolaire étant à peu près la même. Pour donner une idée des progrès réalisés par les écoles destinées aux noirs dans le sud des Etats-Unis, il suffit de rappeler qu'en 1920 la moyenne des présences quotidiennes y était de 69,3 pour 100 des élèves inscrits et que la durée moyenne de l'année scolaire y était de 119 jours.

On peut noter des progrès semblables en ce qui concerne le nombre de noirs qui fréquentent les établissements secondaires et les universités réservés aux noirs. Tandis qu'en 1920, seulement 1,6 pour 100 de l'ensemble des élèves noirs fréquentaient les établissements secondaires, en 1950, 14,1 pour 100 poursuivaient leurs études au-delà de l'enseignement primaire. En 1950, 13.108 noirs ont obtenu des diplômes des établissements d'enseignement supérieur réservés aux noirs; dans ce nombre ne

sont pas compris les étudiants diplômés dans les universités fréquentées à la fois par des noirs et des blancs. La même année, 768 étudiants ont obtenu le grade de "master" dans les collèges noirs; en outre, d'autres noirs ont reçu des diplômes analogues dans d'autres établissements d'enseignement supérieur.

De même, suivant les renseignements fournis par le Gouvernement des Etats-Unis, on notait en 1950 une sensible diminution de l'écart, autrefois considérable, entre la dépense moyenne par élève dans l'enseignement public primaire et secondaire, selon qu'il s'agit d'écoles fréquentées par les enfants blancs ou d'écoles réservées aux enfants noirs. Dans l'Alabama, par exemple, la somme dépensée habituellement pour chaque enfant fréquentant journellement l'école était de 130,09 dollars dans les écoles pour enfants blancs, contre 92,69 dollars dans les écoles pour enfants noirs; en Floride, les chiffres correspondants étaient 196,42 dollars contre 136,71 dollars et en Caroline du Nord, 148,21 dollars contre 122,90 dollars. L'Etat du Mississipi, où l'on constatait en 1950 l'écart le plus considérable (122,93 dollars contre 32,55 dollars), a depuis cette date entrepris un programme dynamique pour la construction et l'amélioration des écoles destinées aux enfants noirs. Les dépenses courantes pour chaque enfant fréquentant journellement l'école se sont élevées, en 1950, à 208,83 dollars en moyenne dans l'ensemble des Etats-Unis.

Le Bureau of Census résume ainsi la situation dans un document intitulé Current Population Report publié le 22 octobre 1953^{3/}:

"Si l'on examine les statistiques d'inscription scolaire pour 1952, on constate que, pour les élèves âgés de moins de 14 ans, la proportion d'enfants non blancs tend à égaler sensiblement celle des enfants blancs. D'autres études montrent également qu'au cours des dernières années les blancs et les non-blancs ont eu tendance à commencer leurs études au même âge et qu'il y a à peu près la même proportion d'enfants demeurant à l'école jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge où la fréquentation scolaire cesse d'être obligatoire."

C. - REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

Dans la République fédérale d'Allemagne, le problème de la discrimination pratiquée dans l'enseignement à l'égard des enfants de couleur (métis) n'est pas d'importance primordiale, mais il présente un intérêt particulier. Ces enfants sont nés d'unions entre Allemandes et soldats de couleur des troupes d'occupation. Ils ont commencé à fréquenter les écoles publiques vers Pâques 1952. Selon le gouvernement, les autorités scolaires ont tout fait pour préparer les maîtres, les parents et les élèves au problème nouveau que pose la coéducation d'enfants blancs et d'enfants de couleur. Elles ont évité de cette manière que les enfants de couleur ne soient victimes de mesures discriminatoires. Le fait paraîtra encore plus digne de remarque si l'on se souvient que sous le régime national-socialiste la folle raciste et la persécution raciale s'étaient déchaînées au grand détriment de la vie spirituelle du peuple allemand.

Il y a quelques années, le Bureau allemand de Fraternité mondiale, à Francfort-sur-le-Main, a organisé un recensement de ces enfants métis,

^{3/} Séries P-20, No 45.

qui a donné des indications sur leur nombre, leur situation familiale et leur situation scolaire. Les résultats, publiés dans la revue Bildung und Erziehung (1954, No X), peuvent être ainsi résumés: "Dans la mesure où des préjugés s'exercent contre ces enfants — et il est sûr que de tels préjugés existent jusqu'à un certain point — ils ne se sont guère manifestés ouvertement par des mesures discriminatoires dirigées contre eux en tant que groupe."

D. - PANAMA

La situation existant au Panama illustre le problème qui se pose dans plusieurs pays d'Amérique centrale qui comptent de nombreux noirs et métis. D'après le recensement de 1940, qui est le dernier dont nous disposons, le Panama comptait 408.797 habitants âgés de plus de 10 ans, dont 54.658 blancs, 67.921 noirs, 279.365 métis et 7.053 appartenant à d'autres races. Alors que les noirs représentaient 14,6 pour 100 de l'ensemble de la population, ils constituaient 28,3 pour 100 de l'ensemble de la population urbaine totale.

D'après le même recensement, la proportion des habitants de plus de 10 ans ayant reçu l'éducation élémentaire était de 77,1 pour 100 pour le groupe blanc, 86,9 pour 100 pour le groupe noir, 55,7 pour 100 pour le groupe métis et 29,3 pour 100 pour les autres groupes raciaux. La proportion de ceux ayant reçu l'éducation secondaire s'établissait à 28,1 pour 100 pour le groupe blanc, 5,6 pour 100 pour le groupe noir, 5,5 pour 100 pour le groupe métis et 8,1 pour 100 pour les autres groupes raciaux. La proportion des habitants ayant reçu l'éducation universitaire était de 4,8 pour 100 pour le groupe blanc, 0,2 pour 100 pour le groupe noir, 0,3 pour 100 pour le groupe métis et 0,6 pour 100 pour les autres groupes raciaux. Ainsi, alors que le degré de scolarisation des noirs était plus élevé que celui des blancs, dans l'enseignement primaire, ils ne bénéficiaient pas de l'enseignement secondaire et supérieur dans la même proportion que les blancs. Bien plus, ils venaient après les élèves blancs dans l'enseignement secondaire même dans des villes comme Panama, Colon et Veraguas, pourvues d'établissements secondaires à cycle d'études complet.

Depuis cette époque, l'ouverture de nouvelles écoles secondaires a profité surtout aux noirs et aux métis. Néanmoins, on a pu soutenir qu'aussi longtemps que l'enseignement secondaire ne serait pas obligatoire, le progrès de l'enseignement des noirs et des métis demeurerait limité.

E. - SUD-OUEST AFRICAIN

Le Comité du Sud-Ouest Africain, établi par l'Assemblée générale des Nations Unies, a présenté des rapports aux neuvième, dixième et onzième sessions de l'Assemblée, en 1954, 1955 et 1956, respectivement^{4/}. Dans le dernier de ces rapports, le Comité note que la situation reste caractérisée par la séparation complète des enfants dans des établissements distincts selon leur origine ethnique, par l'énorme disproportion des fonds consacrés à l'instruction des différents groupes raciaux, par l'insuffisance des moyens

^{4/} Rapport du Comité du Sud-Ouest Africain à l'Assemblée générale, Documents officiels, neuvième session, Supplément No 14, par. 146-158; *ibid.*, dixième session, Supplément No 12, par. 179-197; *ibid.*, onzième session, Supplément No 12, par. 146-163.

réservés à la section la plus importante de la population et par la très grande pénurie d'écoles en dehors de la zone de police. Le Comité indique que le budget de l'enseignement a continué à augmenter (passant de 896.972 livres en 1953-1954 à 971.661 livres en 1954-1955). Néanmoins, si les dépenses consacrées à l'instruction des enfants non européens sont plus élevées, le pourcentage qu'elles représentent dans l'ensemble des dépenses publiques relatives à l'enseignement est resté pratiquement le même. Les sommes consacrées à l'instruction des enfants non européens se sont élevées à 159.862 livres en 1953-1954 (soit 17,8 pour 100 du budget total de l'enseignement); en 1954-1955, elles ont atteint 178.354 livres (soit 18,3 pour 100 du budget total). Dans son rapport à la dixième session de l'Assemblée (1955), le Comité avait relevé que le coût moyen de l'enseignement par élève a été, pour l'exercice 1951-1952, de 32 livres 8 shillings 11 pence dans les écoles pour Européens (non compris les internats); 18 livres 16 shillings 6 pence dans les écoles pour les élèves de couleur de la zone de police; de 9 livres 17 shillings 1 penny dans les écoles pour élèves autochtones à l'intérieur de la zone de police et de 14 shillings 8 pence dans les écoles pour élèves autochtones à l'extérieur de la zone de police.

L'enseignement n'est obligatoire que pour les enfants européens. L'enseignement obligatoire n'a pas encore été institué pour les enfants autochtones et de couleur. Le dernier rapport du Comité ne contient pas de données statistiques détaillées concernant les effectifs scolaires et le nombre des écoles. Dans le rapport précédent (1955), il était indiqué que le nombre d'enfants autochtones inscrits dans les écoles, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la zone de police, qui était en augmentation constante de 1949 à 1952, a subi une légère diminution en 1953. En 1953, le nombre d'élèves inscrits a été de 7.084 à l'intérieur de la zone de police et de 18.855 en dehors de cette zone. En ce qui concerne les établissements d'enseignement dans la zone de police, ce rapport disait:

"Le Comité est d'avis que les établissements d'enseignement destinés aux élèves autochtones sont loin de suffire aux besoins de la population et que les deux écoles normales d'instituteurs, qui avaient un effectif de 131 élèves en 1949, sont incapables apparemment de fournir le personnel nécessaire pour un accroissement sensible du nombre des écoles."

A quelques exceptions près, les écoles étaient des écoles de mission. En ce qui concerne les écoles en dehors de la zone de police, le même rapport indiquait qu'il n'y avait pas d'école dans la réserve indigène de Kaokoveld. "Le Comité a constaté que l'effectif scolaire représentait en 1953 près du onzième du chiffre très approximatif de la population totale, soit une proportion plus forte que dans la zone de police, mais croit devoir rappeler que...le niveau de l'enseignement était peu élevé dans les externats, les écoles des postes de mission et les écoles de brousse, où il n'y avait pas d'enseignement dépassant la classe III (cinquième année scolaire), et que l'inspection des maîtres était insuffisante..." Dans son dernier rapport (1956), le Comité mentionne comme marque de progrès qu'il a accueilli avec satisfaction l'accroissement du nombre des autochtones qui reçoivent une formation pour devenir instituteurs. Le même rapport contient des indications sur les barèmes des traitements des professeurs enseignant dans les diverses catégories d'écoles et qui varient suivant le groupe ethnique auquel le professeur appartient.

Dans les observations et recommandations qui figurent dans le dernier rapport (1956), à la fin de la section consacrée à l'enseignement, il est dit notamment:

"Le Comité constate une fois de plus que la situation de l'enseignement dans le Territoire laisse encore beaucoup à désirer, en particulier si l'on considère qu'il faut viser à préparer graduellement les autochtones à assumer des responsabilités accrues en matière de gouvernement, encourager leurs progrès dans les domaines des arts et métiers et des professions libérales et faire progresser le Territoire dans tous les domaines. Le Comité regrette vivement d'être obligé de conclure que dans le domaine de l'enseignement...les enfants de la minorité "européenne" ont toujours joui et jouissent encore d'une situation privilégiée et de plus nombreuses possibilités d'accès aux études que ceux qui appartiennent à la majorité de la population parce que l'on ne fait aucun effort pour développer et améliorer d'une façon suffisante les moyens qui sont offerts à ces derniers."

Certains aspects de la situation dans l'enseignement ont retenu l'attention de la dixième session de l'Assemblée générale également à l'occasion de l'examen des pétitions concernant le Sud-Ouest Africain. L'une des pétitions contenait des allégations selon lesquelles:

"c) La mise en vigueur du Bantu Education Act dans le Sud-Ouest Africain qu'envisage le Parlement de l'Union Sud-Africaine, supprimerait pratiquement l'instruction des Africains dans le Territoire où, à l'heure actuelle, on ne compte pas plus de six non-Européens qui aient dépassé le niveau de l'enseignement primaire supérieur,

"d) L'Administrateur du Sud-Ouest Africain, sans donner aucune raison, ne veut pas autoriser ou sanctionner la création d'un organisme d'étudiants qui a été projeté et qui s'occuperait uniquement de l'éducation de la population."

L'Assemblée générale, après avoir pris acte de ces allégations du pétitionnaire, ainsi que des observations du Comité du Sud-Ouest Africain concernant l'enseignement dans le Territoire, a décidé de transmettre au pétitionnaire les sections du rapport et des observations du Comité du Sud-Ouest Africain relatives à l'enseignement, dans lesquelles le Comité exprime ses appréhensions au sujet de cette question [résolution 939 (X)].

F. - CONGO BELGE

Dans d'autres territoires, parmi lesquels le Congo belge peut être pris comme exemple, l'Autorité administrante a adopté une politique d'intégration progressive qui a amené peu à peu une diminution de la discrimination raciale dans le domaine de l'enseignement. L'évolution qui s'est produite au Congo belge est particulièrement importante en raison de l'étendue, de la grande population et des richesses naturelles de ce territoire.

Au 31 décembre 1954, la population totale du Congo belge se composait de 12.312.326 autochtones et 93.165 non-autochtones^{5/}. Il existe des systèmes scolaires distincts pour les Européens et les autochtones, mais

^{5/} La plupart des renseignements concernant le Congo belge ont été puisés dans les Renseignements relatifs aux territoires non autonomes: résumés et analyses des renseignements communiqués en vertu de l'Article 73, e, de la Charte; rapport du Secrétaire général - Territoires de l'Afrique centrale, 1956, A/3109, p. 42-87.

aucune disposition législative n'interdit aux écoles européennes d'admettre des élèves africains. Une décision prise en 1948 porte expressément que les enfants mulâtres recevant une éducation européenne seront admis dans les écoles européennes; deux écoles spéciales reçoivent les enfants de cette catégorie.

La presque totalité des enfants non africains fréquentent l'école. En 1954, les écoles indigènes comptaient en moyenne 976.000 enfants autochtones, soit 54,5 pour 100 de la population d'âge scolaire. Le personnel enseignant des écoles du régime européen a augmenté de 925 membres en 1952 à 1.100 en 1954. Dans les écoles pour enfants autochtones, il y avait, en 1951, 2.443 instituteurs européens et 36.879 instituteurs africains. En 1954, le nombre total des instituteurs dans ces écoles était de 41.177. Les dépenses engagées en 1951 au titre de l'enseignement se sont élevées (en milliers de francs du Congo belge) à 174.655 pour les écoles européennes et à 409.073 pour les écoles indigènes.

Plus récemment, les autorités congolaises ont accompli un nouveau progrès vers l'égal accès à l'instruction, en admettant que des enfants indigènes pourraient entrer dans les écoles du régime européen. Il a été indiqué toutefois^{6/} que l'admission à ces écoles est soumise à des conditions rigoureuses: les enfants congolais doivent (en plus de leurs titres scolaires) prouver qu'ils appartiennent à une famille imprégnée des "conceptions occidentales", fondée sur la monogamie et de sains principes moraux; il faut également que la situation économique du père leur garantisse la possibilité d'achever le cycle complet des études. Les conditions ainsi imposées ont eu pour effet qu'à Léopoldville, par exemple, sur 40 candidats, 16 seulement ont été admis dans les écoles européennes. Des autochtones peuvent avoir acquis, en dehors des écoles reconnues, une formation telle qu'elle leur permette de prétendre à l'obtention du titre délivré par ces écoles. Aussi, depuis 1953, des examens extra-scolaires sont organisés devant des jurys centraux (cycle secondaire spécial, cycle de l'école moyenne, cycle de moniteurs ou de monitrices et cycle secondaire normal). Sur 122 candidats inscrits en 1953, 40 ont été admis aux épreuves finales et 16 diplômés. Comme dans les autres territoires africains, l'enseignement des filles est en retard sur celui des garçons; en 1952, les écoles primaires de filles étaient au nombre de 446 pour 46.181 élèves (ce chiffre ne comprend pas les filles qui fréquentaient les écoles mixtes). Les collèges techniques et les écoles commerciales comptaient au total 5.793 élèves. Cinq étudiants du Centre universitaire Lovanium avaient obtenu des diplômes en médecine et huit en agriculture (qui leur permettent de devenir assistants médicaux et assistants agricoles).

En 1954, en plus des 73 écoles du régime européen, il y avait au Congo belge 23.944 écoles dispensant l'enseignement général pour les autochtones: 32 écoles officielles laïques, 23 écoles officielles congrégationnistes, 12.612 écoles privées subsidiées, 2.513 écoles privées non subsidiées des missions catholiques, 8.092 écoles privées non subsidiées des missions protestantes et 672 écoles des sociétés. Pour la formation des maîtres il y avait 218 établissements dont 4 écoles officielles, 169 écoles subsidiées et 45 écoles non subsidiées. Le transfert récent du Centre universitaire de Kisantu dans la banlieue de Léopoldville a permis de créer des cours préuniversitaires pour les étudiants congolais dont l'éducation secon-

^{6/} South Pacific, vol. 7, No 8, mars 1954, p. 823.

daire ne leur permet pas d'atteindre le niveau universitaire. Mais les enseignements universitaires complets qui seront disponibles au Lovanium seront d'un niveau équivalent à ceux des universités belges et permettront l'admission des étudiants européens aussi bien que des étudiants congolais.

G. - RUANDA-URUNDI

Un second territoire administré par le Gouvernement belge, qui y applique une politique d'intégration progressive, est le Ruanda-Urundi, Territoire sous tutelle. Le rapport sur l'administration du Ruanda-Urundi pour l'année 1955 soumis par le Gouvernement belge (T/1282) contient le passage qui suit:

"154. Discrimination dans les écoles

"Il existe des écoles du régime européen, des écoles pour Asiatiques et des écoles pour Africains. Toutefois, ces distinctions ont pour origine non une discrimination raciale, mais une nécessité matérielle résultant des différences profondes de mœurs, d'éducation et surtout de langues, qui rendent impossible un enseignement commun.

"C'est ainsi que les enfants mulâtres, asiatiques et autochtones sont admis dans les écoles de régime européen s'ils parlent le français et font preuve d'une éducation semblable aux Européens de leur âge.

"Pour faciliter l'interpénétration de ces différentes écoles, le gouvernement a décidé d'aligner les dates de début et de fin d'année scolaire dans toutes les écoles. Cet alignement, qui devra être réalisé à la fin de l'année scolaire 1955-1956, sera en outre effectué conjointement avec le renforcement des programmes des écoles pour Africains.

"L'existence du Collège interracial et la transformation de l'école primaire officielle pour enfants européens à Usumbura en athénée royal interracial par l'adjonction des deux premières classes de la section des humanités accessibles aux autochtones et asiatiques indiquent clairement la volonté du gouvernement de s'acheminer vers une conception totalement exempte de discrimination raciale. La création de la première année d'études de l'enseignement secondaire, accessible aux filles autochtones et asiatiques, à l'école libre subsidiée "Stella Matutina" pour enfants européens, marque la même volonté d'acheminement progressif vers un enseignement interracial."

La Mission de visite des Nations Unies dans les Territoires sous tutelle de l'Afrique orientale (1954) avait également relevé dans son rapport sur le Ruanda-Urundi que l'Administration se proposait de créer près d'Usumbura une école secondaire ouverte aux élèves de toutes races et que la construction de ce collège interracial avait été commencée, avec un certain retard, en 1953. En attendant son achèvement, les classes se tenaient dans des locaux provisoires au Ruanda-Urundi.

H. - COTE-DE-L'OR^{1/}

Dans le Territoire de la Côte-de-l'Or administré par le Royaume-Uni, des progrès analogues ont été réalisés vers l'égal accès à l'instruction. Toutes les écoles de l'Etat et toutes les écoles subventionnées, ainsi que

^{1/} A la date du 6 mars 1957 la Côte-de-l'Or et le Territoire de tutelle du Togo sous administration britannique ont acquis l'indépendance sous le nom de Ghana.

le Collège universitaire de la Côte-de-l'Or et le Collège de technologie de Kumasi sont ouverts à tous les étudiants sans distinction de race ni de croyance.

La Côte-de-l'Or est un pays relativement petit, sa superficie étant à peu près celle de la Grande-Bretagne. Le pays se divise en trois parties sensiblement égales: la colonie, l'Achanti, et les territoires du Nord. La population est relativement homogène. Toutes les terres sont aux mains des Africains; la collectivité non africaine, composée d'hommes d'affaires, de missionnaires et de fonctionnaires, comprend environ 11.000 personnes sur une population totale de 4.061.000. La Côte-de-l'Or produit du cacao, du manganèse, du bois d'œuvre et des diamants; ses recettes budgétaires sont relativement élevées.

Ce sont les Eglises qui se sont d'abord chargées de l'enseignement dans la Côte-de-l'Or. La Mission de Bâle a commencé son œuvre en 1827; les Méthodistes en 1835, la Mission de Brême en 1874 et les missions catholiques en 1850. Même de nos jours, la gestion effective des écoles est, en grande partie, entre les mains des Eglises et d'autres institutions bénévoles; le rôle du gouvernement est de compléter, de coordonner, de contrôler et de financer l'action des institutions bénévoles.

En 1881, la Côte-de-l'Or comptait 139 écoles fréquentées par 5.000 enfants environ. En 1920, environ 35.000 enfants allaient à l'école. En 1954, il y avait 244.637 garçons et 113.954 filles dans les écoles primaires et 70.093 garçons et 19.177 filles dans les établissements de l'enseignement primaire supérieur.

En 1951, le Ministre de l'éducation a établi un plan de développement accéléré de l'enseignement. En vertu de ce plan, l'enseignement primaire doit être financé conjointement par le gouvernement central et par les autorités locales. Le plan a pour but de donner aussitôt que possible à tous les enfants un enseignement primaire gratuit pendant six ans. On prévoit une augmentation importante du nombre des écoles normales ainsi que des écoles secondaires, tant classiques que techniques. Le Collège de technologie de Kumasi et d'autres établissements placés sous la direction de ce collège seront utilisés au maximum. On fait actuellement des efforts spéciaux pour développer l'enseignement dans les territoires septentrionaux.

En conséquence, pour ce qui est de la politique du gouvernement, il n'existe dans la Côte-de-l'Or aucune discrimination dans l'enseignement. Le gouvernement vise à donner un enseignement suffisant à tous les enfants, mais il est gêné dans ses efforts par son manque de ressources en général et en particulier par le retard social et économique des territoires du Nord par rapport au reste de la Côte-de-l'Or. Ce sont là des obstacles qui ne peuvent pas être surmontés rapidement. L'existence du Collège universitaire et du Collège de technologie de Kumasi contribuera puissamment à élever le niveau de l'enseignement dans tout le pays et fournira les cadres éclairés sans lesquels l'instruction ne pourrait faire de nouveaux progrès.

I. - TANGANYIKA

Dans d'autres territoires sous tutelle, parmi lesquels le Tanganyika peut être pris comme exemple, les autorités chargées de l'administration ont adopté une méthode plus graduelle en ce qui concerne la suppression

de la discrimination dans l'enseignement de sorte qu'elles se sont exposées quelquefois au reproche d'avancer trop lentement.

A part quelques exceptions de peu d'importance, les écoles du Tanganyika ont une organisation et une administration distinctes pour chacun des principaux groupes raciaux^{8/}. La Mission de visite des Nations Unies dans les Territoires sous tutelle de l'Afrique orientale (1954)^{9/} a estimé que l'existence de systèmes d'enseignement distincts constituait une preuve que la création d'une société et d'un Etat tanganyikais unifiés était encore loin de pouvoir se réaliser. La Mission a constaté, toutefois, que la politique de l'Autorité administrante était de laisser l'enseignement non racial se développer progressivement et de commencer par le sommet de la structure de l'enseignement. Un premier pas a donc été fait lorsqu'on a admis un certain nombre d'étudiants non africains à l'Université de Makerere (Ouganda), qui est surtout fréquenté par des Africains; le Royal Technical College de Nairobi (Kenya) serait lui aussi interracial. L'étape suivante consisterait à créer des instituts techniques et commerciaux interraciaux.

Pendant, la Mission a conçu certains doutes en raison de la lenteur de la transformation prévue. Elle a estimé qu'il y aurait plus à gagner qu'à perdre en reconnaissant immédiatement le principe que toutes les écoles financées par le gouvernement seraient accessibles à tous les enfants. Comme elle prévoit qu'un nombre de plus en plus grand d'enfants apprendront rapidement l'anglais et qu'il sera donc impossible de défendre le système de la séparation arbitraire des écoles en ce qui les concerne, la Mission a pensé qu'il n'était pas trop tôt pour revoir l'organisation de l'enseignement et chercher à l'uniformiser. A son avis, rien ne s'oppose à ce que les établissements secondaires soient ouverts en principe aux élèves de toutes races; quant aux écoles primaires, le seul obstacle véritable réside dans la différence de langue, mais cette difficulté disparaîtra à mesure qu'augmentera le nombre des enfants connaissant l'anglais.

Le Gouvernement du Royaume-Uni a déclaré qu'il ne pouvait reconnaître le bien-fondé des critiques formulées par la Mission; celles-ci, à son avis, se réduisent à ceci: l'enseignement n'est pas "unifié sur le plan racial" et l'instruction des Africains ne s'est pas améliorée suffisamment ni assez rapidement. Le gouvernement a déclaré:

"La Mission ne s'en est peut-être pas rendu compte, mais ces deux critiques sont contradictoires. Avant la deuxième guerre mondiale, le gouvernement faisait peu de chose pour les immigrants dans le domaine de l'enseignement, et, dans ces circonstances, les immigrants préféreraient que leurs enfants fussent éduqués dans leur pays d'origine. Pendant la guerre, il a fallu assurer l'éducation des enfants d'immigrants. Si à ce moment-là le gouvernement avait essayé de créer un système d'enseignement unifié sur le plan racial, il aurait, sans aucun doute, retardé les progrès que faisait et qu'a faits depuis l'enseignement africain, pour plusieurs raisons et notamment parce que les problèmes de recrutement du personnel auraient été très compliqués.

"Il convient de noter en outre que la suggestion selon laquelle l'enseignement primaire devrait être unifié sur le plan racial va à l'encontre

^{8/} Report of the Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland of the Administration of Tanganyika for the year 1954 (T/1205), par. 434.

^{9/} Rapport sur le Tanganyika (T/1142).

de l'opinion de la majorité des éducateurs qui, dans le monde entier, soulignent qu'il est nécessaire, dans le cas de l'enseignement primaire, de ne pas isoler les écoles du milieu social et familial et qu'il est souhaitable d'instruire les très jeunes enfants dans leur langue maternelle ou dans la langue parlée dans le milieu familial. C'est plus tard seulement que l'on peut et que l'on doit mêler les enfants venant de milieux différents. L'Autorité administrante a donc de solides raisons de soutenir, d'une part, que l'on risque moins de faire obstacle au progrès de l'instruction des Africains et que l'on a plus de chances de réussir en procédant à une unification progressive de l'enseignement à partir du sommet, plutôt qu'en modifiant brusquement le système existant ou en essayant d'accélérer le processus d'unification progressive."

A la suite de l'examen du rapport de la Mission de visite, le Conseil de tutelle a recommandé à l'Autorité administrante d'établir progressivement des écoles interraciales et d'unifier le système éducatif du Territoire.

J. - KENYA

Enfin, il existe quelques territoires dans lesquels le développement d'un enseignement sans discrimination aucune pose un problème si complexe et entraîne tant de difficultés d'ordre politique et social que le progrès est presque imperceptible. Comme on l'a noté, dans certains cas le progrès n'est pas entravé seulement par la discrimination raciale, mais aussi par des facteurs tels que l'attachement routinier au statu quo, l'inertie, ou les intérêts économiques de la couche sociale dominante.

Le Kénya, dont la population comprend, d'après une évaluation de 1954^{10/} 5.729.000 Africains, 30.000 Arabes, 137.000 Indiens et Goans et 46.000 Européens, est un exemple de ce genre de territoire. Suivant le Gouvernement du Royaume-Uni^{11/}, il s'agit de développer au Kénya un système d'enseignement qui, par sa nature et par son ampleur, donne satisfaction aux divers groupes ethniques d'une société plurale et qui permette d'accroître leur sentiment de commune allégeance envers le pays où ils vivent, sans porter atteinte à la vigueur et au ressort des différences culturelles qui sont à la base de la contribution propre que chacune des diverses races peut apporter au Kénya composite de l'avenir.

Le Gouvernement du Royaume-Uni déclare ce qui suit^{12/}:

"Pour l'éducateur, le problème fondamental est celui de la population d'âge scolaire, de sa répartition, de son milieu économique et culturel et des aspirations qu'on doit l'aider à réaliser. Il y a tout d'abord les enfants africains, qui sont nombreux et répartis dans tout le pays; l'enseignement du type occidental leur est complètement inconnu. On trouve

^{10/} Renseignements relatifs aux territoires non autonomes: résumés et analyses des renseignements transmis en vertu de l'Article 73, e, de la Charte; rapport du Secrétaire général — Territoires d'Afrique orientale, 1956, A/3110, p. 18.

^{11/} The Problem of Discrimination in Education Illustrated by Experience in the Promotion of Education in the United Kingdom Territories (Le problème de la discrimination dans l'enseignement, illustré par l'expérience acquise en développant l'enseignement dans les territoires qui dépendent du Royaume-Uni), memorandum rédigé en vue de cette étude par le Gouvernement du Royaume-Uni.

^{12/} Ibid.

ensuite, moins nombreux mais également dispersés, les enfants asiatiques, héritiers d'une longue tradition d'études. Viennent enfin, en plus petit nombre encore, les enfants européens, auxquels leurs parents entendent ménager toutes les facilités d'instruction possibles. Même si nous pensons que les ancêtres de ces enfants européens ou asiatiques n'auraient jamais dû venir au Kénya, notre devoir serait de dispenser l'instruction aussi complètement et aussi également que possible aux enfants de toutes les parties de la population.

"Une question se pose alors: si le Gouvernement du Kénya assume cette responsabilité, pourquoi (étant entendu que ses ressources ne lui permettent pas de donner à tous les enfants toute l'instruction qu'il voudrait leur donner) a-t-il fait en sorte que le jeune Européen ait beaucoup plus de chances de recevoir une bonne instruction que le jeune Asiatique, et celui-ci beaucoup plus de chances que le jeune Africain? Si cette inégalité va à l'encontre de ses vœux, le gouvernement ne se doit-il pas avant tout d'y porter remède? La réponse, c'est que cette inégalité est contraire aux vœux du gouvernement, et que celui-ci s'évertue à y mettre un terme. Mais avant de développer cette brève réponse, il nous faut répondre à une autre question: pourquoi ne pas faire complètement abstraction des différences entre groupes ethniques? Pourquoi ne pas créer, dans la limite des ressources disponibles, des écoles également ouvertes aux enfants de toutes les races?

"Cette idée d'une école multiraciale est très séduisante. Elle pourrait résoudre le problème politique qui se pose dans une société plurale: les enfants, dit-on, n'ont aucun sentiment racial et s'ils sont élevés et instruits côte à côte sur les mêmes bancs ils ne connaîtront pas ce sentiment une fois parvenus à l'âge adulte. De telles écoles existent aux Etats-Unis et dans des villes cosmopolites comme Cardiff ou Liverpool; pourquoi n'existeraient-elles pas en Afrique?

"L'idée est séduisante, nous l'accordons, et nous comptons montrer qu'au Kénya certains éducateurs orientent leurs efforts dans ce sens. Mais le cas des Etats-Unis ou des villes cosmopolites de Grande-Bretagne ne peut pas fournir un bon point de comparaison: ces pays possèdent une civilisation bien établie et une langue qui leur est propre; le problème est d'assimiler l'immigrant étranger, de faire du Polonais, du Chinois ou du Scandinave un bon Américain ou un bon Anglais. Il en va différemment au Kénya. Nul ne songe à soutenir que le but de l'enseignement au Kénya soit de faire du jeune Européen ou du jeune Asiatique un bon Africain, de lui apprendre à oublier sa langue maternelle et ses traditions ancestrales et à s'assimiler aux Kikuyus ou aux Masaïk...

"Il est vrai que certains pays, où les difficultés dues à une société hétérogène ont paru intolérables, ont accepté l'école multiraciale comme la seule solution possible. La Malaisie en fournit un exemple: les trois groupes ethniques — Malais, Chinois et Indiens — fréquentent ensemble des écoles dites nationales, dans lesquelles le véhicule de l'enseignement n'est aucune des trois langues principales, mais l'anglais. Mais en fréquentant l'école nationale, chacune des collectivités ethniques de la Malaisie doit en payer le prix: la subordination inévitable de sa propre langue et de sa culture traditionnelle à la nécessité de donner à ses enfants un patrimoine commun.

"Une telle politique est-elle possible au Kenya ?

"... Pourrait-on instituer des classes communes pour tous les enfants de 5 ans et plus, quelle que soit leur origine ? On compterait alors, dans une même classe, à Nairobi par exemple, des enfants parlant quatre ou cinq langues de l'Inde, une bonne douzaine de langues africaines, sans compter le grec, le polonais, l'afrikaans et l'anglais. Prenons un cas plus simple : celui d'une région rurale où tous les jeunes Africains appartiendraient à un même groupe linguistique, où tous les jeunes Asiatiques parleraient la même langue indienne et où tous les jeunes Européens seraient de langue anglaise. Quelle que soit la langue de l'enseignement, certains élèves recevront leur instruction dans une langue étrangère. Comme la langue est le véhicule de la culture, et que la culture du Kikuyu, celle du Gujerati et celle de l'Anglais diffèrent profondément, nous croyons qu'au stade actuel il n'est pas possible de réunir les enfants des diverses races à l'école élémentaire. Un système de classes parallèles organisées dans une même école, d'après la langue, pourrait, en théorie, donner de bons résultats, mais il exigerait un personnel très nombreux ; de plus, les différences entre les élèves sont beaucoup plus profondes qu'une simple différence de langue...

"Il semble que, pendant longtemps encore, l'enseignement primaire doive rester organisé au Kenya sur la base des collectivités ethniques ; pour le moment, il en est de même en ce qui concerne l'enseignement secondaire, bien qu'un enseignement secondaire commun aux diverses races puisse, à l'exemple de l'enseignement supérieur, entrer dans le domaine du possible...

"Il est toutefois indéniable que, même si l'on admet la nécessité de maintenir provisoirement l'enseignement distinct selon l'origine ethnique, il subsiste une différence frappante dans la valeur de l'enseignement offert aux diverses races. C'est entre l'enseignement européen et l'enseignement africain que le contraste est le plus marqué. Pourquoi en est-il ainsi ?

"Historiquement, cela s'explique par trois faits essentiels. Premièrement, le Kenya est pauvre ; en deuxième lieu, jusqu'il y a 20 ans, les Africains ne recherchaient guère l'instruction ; en troisième lieu, au cours des 20 dernières années, et surtout depuis 10 ans, la demande d'instruction, de la part des Africains, s'est accrue au point de dépasser de loin l'offre, de la part du gouvernement.

"La différence entre les facilités d'instruction offertes aux Africains et aux Européens pose un problème que le Gouvernement du Kenya s'attache de toutes ses forces à résoudre ; il n'aura pas de cesse qu'il n'ait fait aux Africains un sort aussi favorable qu'aux Européens."

Ce mémorandum explique assez clairement les deux points de vue qui s'opposent. Il a pour lui l'avantage d'être déjà en partie passé dans les faits. Même si l'on ne partage pas toutes ses conclusions, on n'en reste pas moins frappé par la valeur de certains arguments.

Il est par exemple évident que si l'éducation au Kenya est obligatoire pour tous les enfants européens âgés de 7 à 15 ans, et pour les garçons asiatiques du même âge vivant dans les trois principales villes, elle ne l'est pas pour les enfants africains, ni pour les autres enfants asiatiques.

Il en résulte qu'alors que 100 pour 100 des enfants européens et asiatiques d'âge scolaire fréquentaient en 1954 effectivement les écoles, 25 pour 100 seulement des enfants africains étaient dans ce cas. Par contre, il faut souligner que le montant des dépenses pour l'éducation des Africains est passé, comme l'indique le mémoire du Gouvernement du Royaume-Uni, de 149.000 livres en 1946 à 822.000 livres en 1952.

Enfin, il est certain que la politique qui consiste à porter la plus grande partie des efforts au sommet du système d'enseignement peut avoir certains avantages et des résultats heureux. Elle permet aux habitants de ce territoire d'avoir plus rapidement les cadres nécessaires à une vie nationale indépendante ou plus autonome, ce qui est un des buts mêmes des Nations Unies et des autorités administrantes. C'est là un aspect de la question qu'on ne peut négliger et qui permet une prise de conscience nationale et un contact direct avec les réalités.

Chapitre III

Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur le sexe^{1/}

GENERALITES

Historiquement et traditionnellement, dans une grande partie du monde, l'éducation des femmes a toujours été considérée comme moins importante pour la société que celle des hommes. En ce qui concerne les mesures prises pour étendre les avantages de l'enseignement à tous les degrés, la population masculine a eu, très généralement, la priorité, sinon en droit, tout au moins en fait. La même observation s'applique, dans beaucoup de pays et territoires, à la lutte contre l'analphabétisme de la population adulte, qui y a été engagée récemment avec beaucoup d'énergie. Etant donné cette situation, les mesures discriminatoires dont les femmes font l'objet dans le domaine de l'enseignement sont particulièrement étendues, et la discrimination qui s'exerce contre tout groupe distinct d'individus affecte, en général, les femmes doublement: en tant que membres de ce groupe et en tant que femmes.

A. - ACCES AUX ETUDES

La question de savoir si les établissements de l'enseignement de tous les degrés et de toute nature sont également ouverts aux filles et aux garçons, jointe à celle de l'application égale aux deux sexes de l'obligation scolaire et de la fréquentation des écoles, constitue sans doute le coeur même du sujet de ce chapitre.

Les statistiques montrent que la fréquentation des écoles par les filles est considérablement moins élevée que celle des garçons, particulièrement dans les régions du monde où le développement général de l'enseignement est peu avancé. C'est ainsi qu'une récente étude statistique de l'UNESCO^{2/} montre que, sur 44 pays dans lesquels la fréquentation totale des écoles primaires n'atteignait pas 50 pour 100 de la population d'âge scolaire, dans 37 pays la grande majorité des élèves étaient des garçons; dans seulement sept de ces pays le nombre de garçons et de filles était à peu près égal. Ces

^{1/} Afin d'éviter le double emploi, le Rapporteur spécial a utilisé lors de la préparation du présent chapitre le projet de résumé analytique des renseignements sur les mesures discriminatoires dont les femmes sont l'objet dans le domaine de l'enseignement, préparé par le Secrétariat pour la onzième session de la Commission de la condition de la femme à la demande de cette commission. Le présent chapitre est par conséquent identique au résumé analytique du Secrétariat (E/CN.6/287), sauf en ce qui concerne la note finale qui expose les conclusions propres au Rapporteur spécial.

^{2/} Voir UNESCO, L'Education dans le monde, 1955; et Rapport sur l'accès des femmes aux études, préparé par l'UNESCO pour la huitième session de la Commission de la condition de la femme (E/CN.6/250).

pays se trouvent tous en Amérique latine: Colombie, Equateur, Honduras, Mexique, République Dominicaine, Salvador et Venezuela. Par ailleurs, dans la plupart des régions où l'on constate une insuffisance du nombre d'écoles par rapport à la population d'âge scolaire, on crée des écoles pour garçons en plus grand nombre et plus rapidement que les écoles pour filles (les écoles mixtes sont peu communes dans ces régions). Alors que ces considérations s'appliquent d'une façon générale à tous les niveaux de l'enseignement, leur effet est particulièrement frappant et particulièrement grave en ce qui concerne l'enseignement primaire.

1) Enseignement primaire

La plupart des pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord ont le système de l'enseignement primaire obligatoire, qui s'étend sur une période de sept ou huit ans et correspond aux âges de 6 à 7 et jusqu'à 14 ans. Dans une grande partie des pays de l'Asie du Sud, du Moyen-Orient, de l'Amérique latine, ainsi que dans certains territoires de l'Afrique, le cycle est de cinq à six ans; ces divers systèmes sont, à l'heure actuelle, à des stades variés d'application. En outre, certains pays ont introduit un cycle primaire d'études obligatoires de quatre années, cycle qui sera étendu lorsque les circonstances le permettront.

Il est certain que l'obligation scolaire et son application ont un effet particulièrement marqué sur la fréquentation de l'école primaire par les filles. En effet, dans les pays et territoires où l'obligation scolaire n'existe pas ou n'existe qu'en théorie le pourcentage des filles fréquentant l'école primaire est très faible. Il est donc nécessaire, en étudiant l'accès des filles à l'enseignement primaire, d'indiquer, dans la mesure du possible, pour chaque pays et territoire si l'obligation scolaire existe et — dans l'affirmative — si elle est appliquée en fait et dans quelle mesure. Il est évident que l'enseignement obligatoire et gratuit implique l'existence d'un nombre d'écoles suffisant; en effet il est impossible d'appliquer la règle de l'obligation scolaire dans les pays et territoires où les écoles ne sont pas en nombre suffisant pour accueillir la totalité de la population d'âge scolaire.

L'ensemble des renseignements recueillis sur le sujet montre que les différences les plus marquées entre la proportion des garçons et celle des filles fréquentant l'école primaire se trouvent dans les pays et territoires situés en Afrique et en Asie. Ces renseignements sont résumés ci-dessous, les pays et territoires arabes formant un groupe à part, groupe suivi par ceux des autres pays et territoires de l'Asie et de l'Afrique, respectivement.

Dans son rapport sur "L'obligation scolaire dans les Etats arabes"^{3/}, l'UNESCO constate que les Etats les plus favorisés sont le Liban, la Syrie et la Jordanie, où les trois quarts environ des enfants d'âge scolaire — et la quasi-totalité des garçons — vont à l'école. Pour combler la lacune qui subsiste, il faut donc surtout améliorer les dispositions concernant les filles, et l'on peut dire que l'application effective de l'obligation scolaire est prévisible à brève échéance — d'ici cinq ans peut-être. Vient ensuite l'Egypte, où la moitié environ des enfants d'âge scolaire fréquentent l'école. L'Irak et Koweït sont dans une situation un peu moins satisfaisante, avec,

^{3/} Obligation scolaire dans les Etats arabes, UNESCO, 1956, p. 85.

en gros, 40 pour 100. Dans ce groupe d'Etats, le rythme de progrès est rapide. Enfin viennent les pays où l'enseignement moderne ne gagne du terrain que très lentement — l'Arabie Saoudite et la Libye. Il est évident que l'obligation scolaire sera devenue effective d'ici quelques années dans les pays appartenant au nord de cette région, et d'ici à 20 ans dans la majorité des pays arabes.

Dans la même étude, l'UNESCO constate que des enquêtes spéciales menées dans certains secteurs de la région en cause montrent que le nombre des filles que leurs parents retirent de l'école primaire est exceptionnellement élevé. Dans certains cas, 75 pour 100 environ des filles entrées à l'école primaire en première année la quittent avant la fin des études.

Parmi les divers facteurs qui ont freiné le développement de l'éducation des filles, deux présentent une importance particulière. Le premier est d'ordre financier: chaque fois que les crédits alloués à l'enseignement ont été diminués, les autorités les ont réservés généralement aux écoles de garçons. Le deuxième facteur est, évidemment, la permanence d'attitudes traditionnelles dans certains secteurs, où les parents s'opposent à ce que leurs filles aillent à l'école parce qu'elles devraient ainsi paraître en public ou parce qu'ils craignent de les exposer à des influences pernicieuses. Cet état d'esprit, on l'a déjà indiqué, est bien plus répandu à la campagne que dans les villes, ce qui ressort nettement d'une comparaison entre le nombre de filles inscrites dans les écoles urbaines et dans les écoles rurales. Le pourcentage des filles dans les écoles rurales est de 25 pour 100 en moyenne, alors qu'il atteint 50 pour 100 dans les villes.

La conférence régionale du Caire sur l'éducation dans les pays arabes, convoquée en décembre 1954 par le Gouvernement égyptien, en collaboration avec l'UNESCO et la Ligue arabe, en vue d'examiner la question de l'enseignement gratuit et obligatoire dans les pays arabes, a estimé que l'éducation des filles méritait d'être encouragée davantage. Dans ce but, il a été suggéré qu'une loi soit promulguée fixant à 15 ans l'âge de la nubilité, et une deuxième (qui existe déjà dans certains pays) interdisant le travail des filles au-dessous de 12 ans, particulièrement dans les villes où fonctionnent des écoles de filles.

En Arabie Saoudite, il n'existe pas d'obligation scolaire et chaque individu est libre d'user ou non de son droit de faire éduquer ses fils. Quant à l'éducation de la femme, le problème n'a pas encore été affronté, cette éducation étant encore limitée aux sujets enseignés librement au foyer. Il en est de même au Yémen. La conférence du Caire de 1954 a adopté une résolution invitant la Ligue arabe à ouvrir une école primaire de filles au Yémen dont le personnel serait constitué par des institutrices détachées par les autres pays arabes. Elle a émis le vœu qu'autour de cette école se constitue ultérieurement une école normale de jeunes filles. Les délégués du Yémen ont exprimé leur reconnaissance pour cette proposition et promis de collaborer sans réserve à sa mise en œuvre^{4/}.

Dans l'ancienne zone espagnole du Maroc, jusqu'en 1947, les musulmans avaient la faculté de ne pas inscrire leurs filles dans les écoles s'ils déclaraient vouloir limiter leur éducation à celle fournie dans les foyers.

^{4/} L'obligation scolaire dans les Etats arabes, op. cit., p. 76.

L'obligation scolaire a été introduite pour les enfants espagnols des deux sexes en 1942, et pour les enfants musulmans en 1947: cependant, au cours de l'année scolaire 1950-1951, les filles ne constituaient encore que 6 pour 100 du nombre d'élèves musulmans fréquentant l'école primaire.

En Libye, la Constitution de 1951 a déclaré obligatoire l'instruction "élémentaire" pour les enfants des deux sexes, mais sa mise en application se heurta à des difficultés considérables, non seulement en raison des faibles ressources dont dispose le pays, mais encore parce que les genres de vie des populations sont très divers et que, de ce fait, l'enseignement devra revêtir des formes variées^{5/}. La proportion des filles dans l'ensemble des écoles primaires était de 15 pour 100 en 1952. Au Fezzan, il n'existait aucune école de filles en 1952, et aucune fille ne fréquentait les écoles de garçons. La mission de l'UNESCO en Libye estime qu'un enseignement pour les filles aurait chance d'être accepté si l'on trouvait une maîtresse venue de l'extérieur, qui resterait longtemps pour former quelques institutrices fezzanaïses^{6/}.

Au Soudan, où il n'existe pas d'écoles mixtes et où le nombre d'écoles primaires de filles est réduit, les filles ne forment que 15 pour 100 du nombre total d'élèves des écoles primaires. D'après le gouvernement, ceci est dû au fait que la population est défavorable à la fréquentation des écoles par les filles.

En Jordanie, où il n'existe pas d'écoles mixtes, la proportion des filles fréquentant l'école primaire était de 21 pour 100 en 1952.

A Koweït et à Bahreïn, la proportion des filles dans les écoles primaires est de 30 et 33 pour 100 respectivement; il n'y a pas d'obligation scolaire.

En Egypte, où l'obligation scolaire pour les deux sexes a été introduite dans la Constitution de 1923, sa mise en vigueur n'a pas été possible jusqu'à ce jour à défaut d'un nombre d'écoles suffisant, notamment pour les filles. Dans les écoles primaires, les filles constituent 35 pour 100 du nombre total d'élèves, mais ce pourcentage serait plus élevé s'il y avait autant d'écoles de filles que de garçons.

En Syrie, où l'obligation scolaire existe depuis 1944, elle est appliquée là où le nombre d'écoles le permet. Environ 71 pour 100 d'enfants d'âge scolaire (premier degré) étaient inscrits dans les écoles primaires en 1954, dont 29 pour 100 étaient des filles^{7/}.

L'enseignement primaire n'est pas obligatoire au Liban, mais 70 pour 100 environ des enfants d'âge scolaire sont inscrits dans les écoles primaires; les filles constituent 39 pour 100 environ de ce nombre^{7/}. L'UNESCO constate que "le Liban est peut-être le seul pays où ni les coutumes ni la tradition n'empêchent plus les filles d'aller à l'école; dans les villes de ce pays, il y a presque autant d'écoles de filles que d'écoles de garçons et, même dans les districts ruraux, la différence n'est pas grande; la plupart des filles vont jusqu'au bout de leurs études primaires, car, en ce pays tout au moins, on en est venu à considérer le certificat de fin

^{5/} U. O., Rapport de la Mission en Libye, 1952, p. 35.

^{6/} Ibid., p.33.

^{7/} L'obligation scolaire dans les Etats arabes, op. cit., p. 30 et 74.

d'études primaires comme un titre indispensable à une fille pour pouvoir se marier"^{8/}.

Parmi les autres pays et territoires de l'Asie pour lesquels on possède des renseignements statistiques, le Népal est celui où le pourcentage de la fréquentation scolaire par les filles est le plus bas. Il n'existe pas d'obligation scolaire au Népal et, en 1955, les filles ne constituaient que 3 pour 100 du contingent total des écoles primaires.

En Afghanistan, où l'obligation scolaire existe en principe depuis 1931, les filles ne constituaient que 6 pour 100 du contingent total des écoles primaires en 1954; ceci représentait déjà une augmentation considérable par rapport à 1950, où ce pourcentage n'était que de 3 pour 100.

Dans l'Inde, la Constitution de 1949 a invité tous les Etats à introduire, dans un délai de 10 ans, l'éducation primaire obligatoire et gratuite pour tous les enfants jusqu'à 14 ans. La loi instituant l'obligation scolaire a été promulguée, mais elle n'a pu être mise en application dans tous les Etats de l'Inde jusqu'à ce jour. Dans les Etats où cette obligation existe pour les deux sexes, un garçon sur deux fréquente l'école primaire, alors qu'une fille sur six en fait autant. Dans d'autres Etats, les écoles primaires sont prévues de façon à recevoir beaucoup plus de garçons que de filles.

D'après l'UNESCO, il a été nécessaire de procéder avec prudence dans l'application aux filles de l'obligation scolaire dans l'Inde. Il était entendu partout que cette obligation serait d'abord appliquée aux garçons et puis aux filles, même si la loi donnait aux autorités locales le pouvoir de l'appliquer à tous les enfants. Dans certains Etats, la loi a omis l'obligation en ce qui concerne les filles; dans d'autres, elle a prévu qu'elle leur serait appliquée plus tard; dans certains cas, les filles musulmanes ont été exemptées de cette obligation^{9/}. En 1952, la proportion des filles par rapport aux garçons variait d'un maximum de 87 filles pour 100 garçons dans l'Etat de Travancore à un minimum de 3 filles pour 100 garçons dans l'Uttar-Pradesh; la moyenne évaluée en 1956 était de 28,9 pour 100 de filles par rapport au contingent scolaire total.

Au Pakistan, où l'obligation scolaire est progressivement introduite dans plusieurs Etats, les filles en sont exemptées d'une façon ou d'une autre dans tous les Etats sauf dans la région fédérale de Karachi. En 1951, 10 pour 100 environ du contingent scolaire total était constitué par les filles. Les écoles de garçons peuvent recevoir 10 fois plus d'élèves que les écoles de filles. En outre, le plan national du développement de l'enseignement (1951-1957) prévoit la création de 24.027 écoles primaires, dont 4.373 (soit 17 pour 100 environ) seulement pour les filles. En exécution de ce plan, sept écoles primaires ont été construites en 1955 par le gouvernement central, dont six écoles de garçons et une école de filles.

En Iran, l'obligation scolaire a été introduite par une loi de 1944; à l'heure actuelle le nombre d'écoles permet d'accueillir 50 pour 100 de la population totale d'âge scolaire, mais les filles ne constituent que 17 pour 100 du contingent total des écoles primaires publiques.

Au Cambodge, la fréquentation scolaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes de 6 à 13 ans, mais la mise en œuvre de cette règle est

^{8/} Ibid., p. 75.

^{9/} UNESCO, L'obligation scolaire en Inde, 1952, p. 32.

gênée par la pénurie de maîtres qualifiés. Au cours des récentes années, à la suite de l'émancipation de la femme, le nombre de filles fréquentant les écoles a augmenté considérablement et a atteint le quart de la population scolaire. Tous les enfants, sans distinction de sexe, sont admis, sur un pied d'égalité, dans les mêmes écoles publiques. Cependant il existe dans la capitale un collège et trois écoles primaires pour les filles. En plus, l'enseignement khmer est représenté par les écoles de pagode rénovées, réservées aux garçons et dirigées par les bonzes. L'institution de ces écoles constitue une solution provisoire à la crise du personnel enseignant et des locaux scolaires.

La situation est semblable au Laos, où certains cours élémentaires, donnés sous la direction des bonzes dans les écoles de pagode et réservés aux garçons, présentent encore la plupart des aspects traditionnels de l'enseignement laotien. Cependant, d'après le gouvernement, il n'existe pas au Laos des écoles séparées pour les garçons et pour les filles; les conditions matérielles sont équivalentes pour chaque groupe.

Au Viet-Nam où l'obligation scolaire n'a été introduite qu'en 1952, on a noté par ailleurs les progrès réalisés en ce qui concerne l'accès des filles à l'enseignement primaire. À cet égard, les filles ont traditionnellement cédé le pas à leurs frères, étant donné que les femmes étaient destinées à être avant tout épouses et mères. Aujourd'hui, cependant, la grande majorité des filles habitant les villes reçoivent au moins l'enseignement primaire durant une période qui varie de trois à six ans.

De même dans la Fédération malaise, où l'obligation scolaire existe depuis 1952 pour les deux sexes, le pourcentage des filles dans les écoles primaires était de 32,2 pour 100 en 1953. On constate que, bien que les écoles mixtes ne soient pas vues avec faveur parmi la population, l'insuffisance d'écoles de filles les rend nécessaires en raison d'une grande demande de places pour les filles.

Suivant l'étude spéciale des Nations Unies sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes^{10/}, les territoires de l'Afrique — à l'exception du Souaziland, du Betchouanaland et du Bassoutoland — sont ceux où l'éducation des filles est le moins développée par comparaison avec celle des garçons parmi la population indigène. Cette étude constate également que, dans un grand nombre des territoires non autonomes, la proportion des filles qui quittent l'école après deux ou trois années d'études est sensiblement plus grande que celle des garçons (par exemple, au Sierra-Leone, 43 pour 100 des filles et 20 pour 100 des garçons en 1948). Il y est également indiqué que, dans plusieurs territoires de l'Afrique où la structure de tribus est encore très forte, certaines coutumes et pratiques, telles que les rites de l'initiation et les mariages d'enfants, empêchent le développement de l'éducation des filles. En outre, et plus généralement, la population craint que l'éducation des filles aurait un effet désastreux sur la vie sociale et sur leur moralité; enfin, dans certaines régions rurales, il existe un préjugé selon lequel la femme éduquée ne voudra pas travailler.

Les facteurs économiques jouent également un rôle important, particulièrement dans les territoires situés au sud du Sahara où l'économie est basée sur le travail familial dont les femmes supportent la plus grande

^{10/} Publication des Nations Unies, ST/TRI/SER.A/8/Add.1, 1953, chap. V.

partie; les filles doivent aider leurs mères dans le travail ménager, surtout lorsque les femmes sont chargées également du travail des champs. Par ailleurs, les filles ayant peu de chances de trouver du travail rémunéré, les parents sont moins disposés à se dispenser de leurs services au foyer que lorsqu'il s'agit de garçons dont l'éducation peut procurer des avantages économiques directs. Il n'en est plus de même lorsque la conception sociale favorise l'éducation des filles et qu'une dot (bride price) plus élevée peut être demandée pour une fille qui a reçu de l'éducation.

Dans plusieurs territoires l'enseignement n'est pas gratuit, ce qui constitue un obstacle supplémentaire à l'éducation des filles. C'est ainsi que la Commission royale est-africaine constate^{11/} qu'"il existe une demande croissante parmi les hommes africains que leurs femmes soient éduquées, et nous avons trouvé que c'est surtout en raison de considérations financières que le père africain apporte plus d'attention à l'éducation de ses fils qu'à celle de ses filles... Nous pensons que l'éducation des filles est suffisamment importante dans l'est de l'Afrique pour justifier l'exemption totale ou partielle des frais de scolarité."

Dans le passé, les autorités administrantes ont été souvent trop prudentes en évitant de contrecarrer les préjugés contre l'éducation des filles et, dans certains cas, elles ont évolué à cet égard plus lentement que la population. Mais les plans d'avenir montrent que les gouvernements commencent à reconnaître de plus en plus l'importance de l'éducation des filles.

La question de l'école mixte (qui ne se pose par rapport à l'accès de la femme aux études qu'en tant qu'il y a insuffisance d'écoles réservées aux filles) constitue un problème dans les territoires non autonomes de l'Afrique. En effet, les filles ont, en général, accès dans les écoles mixtes dont le personnel enseignant est masculin. Mais dans certains territoires les conditions des études des filles, dans ces écoles, ne sont pas égales à celles des garçons: par exemple, les garçons ont, en général, priorité en ce qui concerne les sièges, les livres, les fournitures scolaires et même l'attention du professeur^{12/}.

Les pourcentages de fréquentation scolaire par les filles dans les écoles primaires variaient en 1952 (pour la population africaine) de 15 à 33 pour 100 entre les divers territoires, le chiffre le plus bas se rapportant à l'Afrique-Equatoriale française et le chiffre le plus élevé à la Rhodésie du Nord. Dans les Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, une recommandation est faite (p. 64) qu'une proportion des places soit réservée aux filles dans les écoles mixtes dans les régions où le pourcentage de fréquentation scolaire des filles est bas.

Dans le territoire du Kénya, l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit pour les enfants européens des deux sexes et pour les garçons indiens dans les centres urbains. Les enfants africains et les filles indiennes n'en bénéficient pas encore. Le gouvernement a l'intention d'encourager le plus possible l'éducation des filles indiennes, en recommandant l'introduction pour elles de l'obligation scolaire.

^{11/} Royaume-Uni: Report of the East African Royal Commission, 1953-1954.

^{12/} Nyassaland: Report on the Education of Women and Girls in Nyassaland, Zomba, 1948.

Dans la Somalie italienne, en 1955-1956, les filles constituaient 12 pour 100 du contingent des écoles primaires (ceci représentait une augmentation de 24 pour 100 par rapport à l'année scolaire précédente). Le Gouvernement italien, dans son rapport à l'Assemblée générale des Nations Unies sur l'administration de tutelle de la Somalie pour 1955^{13/}, indique que "le nombre suffisant d'élèves a permis d'instituer des classes pour jeunes filles, et, dans certaines localités, il a même été possible de créer des écoles entièrement destinées aux jeunes filles". En Somalie française, comme en Somalie britannique, en 1952, 5 pour 100 seulement du contingent des écoles primaires gouvernementales était représenté par des filles.

Dans le Cameroun britannique, on constate une grande différence dans la fréquentation scolaire, particulièrement celle des filles, entre la partie nord et la partie sud du territoire: dans le nord, cette fréquentation est insignifiante (3 pour 100 de l'ensemble des enfants d'âge scolaire fréquentent l'école, et les filles constituent 15 pour 100 de ce pourcentage). Ceci serait dû, d'après la Mission des Nations Unies, tant aux préjugés religieux qu'aux coutumes sociales dans une société entièrement dominée par les hommes. Certains fonctionnaires administratifs itinérants avaient pour fonction de faire auprès des parents de la propagande en faveur de l'éducation des femmes. La situation est meilleure dans le sud, où la proportion des filles atteint 25 pour 100 du contingent total.

Dans certains autres territoires, comme au Togo français, la proportion des filles dans les écoles primaires atteint 22 pour 100, mais le progrès continue à être lent parce qu'il dépend de l'évolution du statut traditionnel de la femme africaine^{14/}.

ii) *Enseignement secondaire*

La proportion des filles dans les effectifs des écoles est considérablement moins élevée au niveau secondaire qu'au niveau primaire dans beaucoup de régions. Dans la plupart des pays, un grand nombre d'enfants des deux sexes ne continue pas leurs études au-delà de l'école primaire; mais, alors qu'un certain nombre de garçons ne poursuit pas ces études au niveau secondaire, ce nombre est beaucoup plus grand lorsqu'il s'agit de filles. Par ailleurs, l'obligation scolaire est peu répandue dans l'enseignement secondaire, et les causes de la fréquentation peu élevée par les filles des écoles primaires dans les pays où l'obligation scolaire n'est pas mise en œuvre s'applique à fortiori aux écoles secondaires. En outre, dans beaucoup de pays et territoires, l'éducation secondaire est payante alors que l'enseignement primaire est gratuit.

Les statistiques montrent que la disproportion la plus grande existe dans les pays de l'Afrique et de l'Asie; ensuite vient l'Amérique du Sud; quant à l'Europe et à l'Amérique du Nord, les effectifs scolaires des garçons et des filles sont à peu près égaux, à l'exception de quelques pays. Les renseignements relatifs à de nombreux et différents pays montrent non seulement que la fréquentation des écoles secondaires par les filles est beaucoup plus faible que celle des garçons, mais aussi que, dans les écoles

^{13/} Rapport du Gouvernement italien à l'Assemblée générale des Nations Unies sur l'administration de tutelle de la Somalie; 1955 (T/1246).

^{14/} Rapport sur le Togo sous administration française. Documents officiels du Conseil de tutelle, dix-septième session, Supplément No 2, 1956.

secondaires séparées existent pour chacun des deux sexes, les écoles de jeunes filles sont beaucoup moins nombreuses que celles de garçons. Les facteurs sociaux et économiques qui empêchent la fréquentation par les filles des écoles primaires constituent des obstacles encore plus graves au niveau secondaire: il en est ainsi du mariage d'enfants, des préjugés religieux et sociaux contre l'éducation des femmes, et de la préférence donnée à l'éducation des garçons lorsqu'un sacrifice économique est en jeu. En outre, les difficultés rencontrées par les femmes pour obtenir du travail rémunéré après la fin des études secondaires, ainsi que les restrictions à leur accès aux études supérieures, jouent un rôle important dans la fréquentation insuffisante par les filles des écoles secondaires.

La question des écoles mixtes a une importance spéciale au niveau secondaire. En effet, l'école mixte n'implique pas nécessairement l'égalité d'accès. C'est ainsi qu'au Népal, 3 pour 100 seulement des élèves des écoles secondaires sont des filles. En Turquie, les filles constituent 26 pour 100 de l'échelon inférieur et 20 pour 100 de l'échelon supérieur des écoles secondaires. En Haiti, où l'école mixte existe en même temps que les écoles séparées, les filles constituent 22 pour 100 du contingent des écoles secondaires. On peut dire cependant que le développement de l'enseignement secondaire de filles est particulièrement difficile dans les pays et territoires où il n'existe que des écoles séparées et où l'on constate en même temps une insuffisance d'écoles secondaires en général, étant donné qu'il est de pratique générale dans ces cas de donner priorité à la construction d'écoles pour garçons. Même dans les pays et territoires où le système de l'enseignement assure l'égalité d'accès à l'enseignement secondaire, un bien plus grand nombre de filles que de garçons qui commencent leurs études secondaires ne les poursuivent pas jusqu'à la fin.

Parmi les pays où toutes les écoles secondaires sont séparées en écoles de filles et de garçons, les exemples suivants peuvent être cités. En Irak, en 1952-1953, sur 192 écoles secondaires (tant publiques que privées) 47 seulement étaient des écoles de filles; les filles formaient 20 pour 100 de l'effectif total de ces écoles. En Egypte, en 1953-1954, les filles formaient 17 pour 100 des effectifs des écoles secondaires. Le même chiffre s'applique à la Jordanie. En Ethiopie et au Pakistan, le chiffre est de 8 pour 100. Au Pakistan, en 1952, il existait 6.486 écoles secondaires, dont 644 (10 pour 100) étaient des écoles de filles; le plan de six ans prévoit la construction de 721 écoles secondaires, dont 242 seront destinées aux filles. Dans l'Inde, les filles constituent 17,3 pour 100 des effectifs des écoles secondaires.

Parmi les pays où il existe des écoles mixtes, bien que l'école séparée constitue la règle générale, les pourcentages sont plus élevés; c'est ainsi qu'en Autriche il est de 36 pour 100, et en Turquie et en Indonésie de 26 pour 100.

Dans la plupart des territoires non autonomes de l'Afrique, l'école mixte est admise. Dans certains de ces territoires, il y a plus d'écoles mixtes que d'écoles secondaires de jeunes filles. Cependant, "le fait que les cours, dans les écoles mixtes, sont donnés par des hommes et que les jeunes filles se trouvent en compagnie de jeunes gens adultes provoque, de la part des parents, des réactions qui rendent nécessaire le maintien d'écoles

distinctes pour jeunes filles dans un certain nombre de territoires"^{15/}. L'enseignement secondaire n'est, en général, pas très développé dans ces territoires; le cycle entier, lorsqu'il existe, est souvent réservé aux garçons. Généralement, les écoles de jeunes filles et les écoles mixtes n'offrent pas des cours secondaires complets; dans quelques territoires, l'enseignement secondaire pour jeunes filles ne comporte que le premier cycle d'études.

C'est ainsi qu'au Kénya, sur 25 écoles secondaires pour jeunes filles, deux seulement étaient organisées en 1951-1952 de façon à offrir des cours secondaires complets aboutissant au certificat d'études secondaires; en 1952 l'effectif féminin des écoles secondaires ne constituait pour les Africains que 1,49 pour 100 de l'effectif féminin des écoles primaires. Dans l'Ouganda, sur neuf écoles secondaires de jeunes filles, trois seulement ont plus que les petites classes, et encore ne comprennent-elles pas toutes les classes terminales. En 1951, l'effectif féminin des écoles secondaires constituait 1,46 pour 100 du pourcentage des filles de la population africaine dans les écoles primaires. La Rhodésie du Nord ne possède pas d'écoles secondaires complètes qui admettent des filles; toutefois, en 1953, le nombre des filles terminant le premier cycle d'études avait atteint 102, alors qu'il n'était que de 58 en 1952. D'après le gouvernement^{16/}, des plans étaient en train d'être élaborés pour la création d'une école secondaire pour filles "lorsque le besoin s'en fera sentir". En Somalie britannique, en 1954, il n'existait pas d'écoles intermédiaires pour filles, "étant donné qu'aucune fille dans le protectorat n'avait encore terminé ses études primaires"^{17/}. En Guinée espagnole, l'école secondaire qui admet les indigènes n'admet pas les filles, bien que l'accès des filles à cette école ait été officiellement qualifié de "désirable", dans un décret de 1943.

Dans plusieurs territoires de l'Afrique la plupart des écoles intermédiaires et secondaires de jeunes filles sont des pensionnats, "parce que seules les plus grandes villes de ces territoires ont suffisamment de jeunes filles désireuses et capables de faire des études secondaires pour justifier une école d'importance raisonnable. Les internats offrent aux jeunes filles des régions rurales leur seule possibilité d'acquérir une instruction d'un niveau plus élevé que l'instruction primaire"^{18/}.

iii) Enseignement technique et professionnel

Les mesures discriminatoires dont les femmes font l'objet sont particulièrement frappantes dans cette branche d'études, tant en ce qui concerne l'accès aux écoles que les matières enseignées. Les renseignements concernant l'enseignement technique et professionnel des filles montrent qu'il existe deux formes de discrimination, toutes les deux basées sur la notion que l'activité de la femme doit être limitée à ses devoirs de ménagère. En premier lieu, dans certains pays et territoires les garçons peuvent

^{15/} Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, op. cit., p. 56.

^{16/} Rhodésie du Nord: African Education, Annual Report (1953).

^{17/} Protectorat de la Somalie: Annual Report of the Education Department (1954).

^{18/} Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, op. cit., p. 57.

recevoir une formation les préparant à des métiers, occupations et professions, alors que cette formation n'est pas accessible aux filles, auxquelles on ne donne que l'enseignement les préparant à l'accomplissement de leurs devoirs dans leurs foyers. En second lieu, dans d'autres pays, la formation des jeunes filles dans les arts ménagers a pour but de leur permettre de gagner leur vie dans ce domaine, ce qui a pour résultat une formation professionnelle bien plus limitée que celle donnée aux garçons.

Dans le rapport commun de l'UNESCO et de l'OIT sur l'accès des jeunes filles à l'enseignement professionnel et technique, préparé en 1956 pour la Commission de la condition de la femme (E/CN.6/280), l'on trouve de nombreux exemples de cette double discrimination, tant au niveau primaire que secondaire. L'enseignement au niveau primaire supérieur — généralement appelé "pré professionnel" — est particulièrement important puisque son principal objet est "d'explorer les aptitudes et les capacités des élèves en vue de les guider ou de les orienter pour la formation professionnelle proprement dite qui est donnée dans les classes inférieures de l'enseignement secondaire". Il en résulte que, si la formation préprofessionnelle des filles est strictement limitée au niveau primaire, leur orientation au niveau secondaire sera également très limitée.

Au Chili, la formation pratique préprofessionnelle des garçons comprend la charpenterie, l'ébénisterie et la tapisserie d'ameublement, ainsi que l'électricité et le commerce; pour les filles, l'enseignement ménager, la mode, la couture, la broderie et le tissage. Au Japon, on enseigne aux garçons les industries et les métiers, alors qu'aux filles on fait des cours d'art ménager. En Thaïlande, les filles suivent des cours d'art ménager et de tissage, alors que les garçons qui sont au même niveau d'études ont le choix entre une douzaine de métiers différents (mécanique des automobiles, serrurerie, travail du cuir, travail des métaux, etc.).

Au niveau secondaire, les écoles professionnelles et techniques de nombreux pays offrent aux garçons une formation industrielle et commerciale à laquelle les filles n'ont pas accès. C'est ainsi qu'aux Pays-Bas, les écoles techniques sont en général des écoles de garçons, les filles n'étant admises qu'à des cours supplémentaires, portant sur des matières telles que la coupe et la couture et la décoration intérieure; la formation domestique leur est par contre réservée (cuisine, blanchissage, couture). La situation est semblable dans plusieurs pays de l'Amérique latine, tels que l'Argentine, le Guatemala et l'Equateur.

En Indonésie, il n'y a pas d'élèves féminines dans les écoles techniques primaires ni secondaires. En Jordanie, les écoles techniques sont limitées aux garçons. Il en est de même en Afghanistan. En Iran, les écoles professionnelles de teinturiers, de menuisiers, d'électriciens et de mécaniciens n'admettent que des garçons, alors que les écoles de couture et de cuisine sont réservées aux filles.

Dans plusieurs pays, les jeunes filles sont exclues des écoles d'agriculture. Il en est ainsi du Honduras, du Mexique et de la Birmanie. En Argentine, les écoles pratiques d'agriculture sont réservées aux garçons, mais il existe une école d'agriculture avancée pour filles. Au Chili, bien qu'il ait été reconnu que les filles devraient être admises aux écoles élémentaires d'agriculture puisqu'elles doivent prendre part à la gestion et au travail des fermes, les arrangements pratiques à cet effet n'ont jamais

été faits. A Cuba, les écoles d'agriculture de province ne sont ouvertes qu'aux fils de fermiers cubains.

Le rapport commun précité de l'UNESCO-OIT constate qu'en Asie et au Moyen-Orient, dans les 16 pays pour lesquels des renseignements suffisants ont pu être recueillis (Birmanie, Ceylan, Egypte, Inde, Indonésie, Irak, Iran, Israël, Japon, Jordanie, Pakistan, Philippines, Syrie, Thaïlande, Turquie et Viet-Nam), il existe pour les garçons un enseignement professionnel correspondant aux deux cycles de l'enseignement secondaire et donnant une formation dans les grandes branches d'activité suivantes: commerce, métiers manuels et industriels. Par contre, dans la plupart de ces pays, l'enseignement professionnel des filles est au niveau du premier cycle secondaire et se limite d'ordinaire à l'art ménager et à l'artisanat. Les jeunes filles sont cependant un peu plus favorisées pour les études commerciales: dans cinq pays d'Asie et du Moyen-Orient pour lesquels on dispose de chiffres séparés, la proportion des filles qui suivent ce genre d'enseignement est de 17 pour 100.

Le même rapport, résumant les renseignements relatifs à un certain nombre de territoires non autonomes, constate que les possibilités de formation professionnelle du niveau secondaire, assez restreintes pour les deux sexes, le sont encore plus pour les filles que pour les garçons; dans le cas des filles, ces possibilités se limitent principalement au domaine de l'économie domestique et de l'artisanat. Dans plusieurs territoires, les filles peuvent également recevoir une formation commerciale qui les prépare aussi au travail de bureau. Quant aux garçons, l'enseignement professionnel porte sur l'industrie et le commerce, ainsi que sur les métiers manuels.

Cette situation se reflète également dans les Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, dont il résulte que la formation professionnelle des filles, à l'exception des métiers d'infirmières et d'institutrices, est, dans la plupart des territoires, limitée à l'enseignement des sciences ménagères. "Les sections ou écoles d'enseignement ménager ont habituellement un double but: former des ménagères et préparer les jeunes filles à gagner leur vie^{19/}." Certains territoires disposent également d'un enseignement commercial pour jeunes filles.

Alors que le nombre des jeunes filles fréquentant les écoles professionnelles dans les divers territoires semble augmenter, il n'en est pas de même du nombre de professions et métiers pour lesquels ces élèves peuvent recevoir la formation nécessaire. Par exemple, en Afrique-Occidentale française, l'éducation technique des garçons porte sur la menuiserie, la mécanique, le commerce, l'électricité, les automobiles, la technologie industrielle. En 1946, dans ce même territoire, les jeunes filles pouvaient suivre des cours commerciaux ou des cours d'économie ménagère. En 1954-1955, alors que le nombre des élèves féminines de ces écoles avait augmenté dans des proportions considérables, les matières enseignées restaient les mêmes. De même, à Madagascar, alors qu'en 1952 le nombre de filles dans les écoles d'économie domestique avait doublé par rapport à 1946, la formation dans les métiers conduisant à un

^{19/} Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, op. cit., p. 57.

emploi rémunéré dans les domaines techniques était encore réservée aux garçons.

Un autre fait intéressant, concernant la formation professionnelle des filles en Asie et au Moyen-Orient, est signalé dans le rapport commun de l'UNESCO-OIT: on a pu constater que la proportion de filles inscrites dans les écoles professionnelles privées qui sont payantes est plus élevée que celle des garçons, ce qui montre que, dans ces pays, la formation professionnelle est plus onéreuse pour les filles que pour les garçons. D'après le rapport, cela signifie aussi que l'enseignement professionnel dont les pouvoirs publics assument la charge ne suffit pas à faire face à la demande féminine.

Même dans les pays où les filles sont admises dans les écoles professionnelles et techniques de genres variés, les statistiques montrent que les branches de l'enseignement professionnel où l'on trouve des filles sont moins nombreuses que dans le cas des garçons. Des facteurs autres que la discrimination dans l'enseignement semblent expliquer ce fait, facteurs tels que l'accès limité des femmes à certains emplois et le milieu social et ses traditions.

iv) Enseignement supérieur

Dans la plupart des pays, les statistiques montrent que le pourcentage de jeunes filles dans les établissements de l'enseignement supérieur est sensiblement plus bas que celui des jeunes gens. Elles montrent aussi que, dans un pays donné, ce pourcentage est inférieur à celui des jeunes filles dans les écoles secondaires. Ces faits ne résultent toutefois pas, en général, de mesures discriminatoires graves contre les jeunes filles en ce qui concerne leur accès aux établissements de l'enseignement supérieur, dans lesquels le système de la coéducation est d'ailleurs plus répandu que dans les écoles secondaires.

Dans les pays où il n'y a pas, en droit, de restriction à l'accès de la femme aux études supérieures, le nombre peu élevé d'étudiants semble s'expliquer plutôt par le fait, d'une part, que les carrières et professions auxquelles les établissements d'enseignement supérieur préparent les étudiants ne sont pas ouvertes aux femmes et, d'autre part, par le fait que moins de filles que de garçons terminent leurs études secondaires.

Les exemples statistiques de cette situation peuvent être trouvés dans presque tous les pays et territoires pour lesquels les renseignements ont pu être obtenus. Par exemple, en Suisse, en 1954-1955, les étudiantes formaient 13 pour 100 environ de l'effectif total des établissements d'enseignement supérieur; en Belgique, en 1951, ce pourcentage n'atteignait pas 17 pour 100; au Danemark, en 1952-1953, et en Autriche, en 1953-1954, il était de 20 pour 100 environ; les chiffres sont à peu près les mêmes pour la Norvège et les Pays-Bas; aux Etats-Unis ce pourcentage est un des plus élevés, puisqu'il atteint 34 pour 100.

Dans les pays où le système de l'enseignement n'est pas très développé, un très petit nombre de femmes fréquente les établissements d'enseignement supérieur. C'est ainsi qu'en Ethiopie, où le gouvernement a l'intention de rendre l'enseignement supérieur entièrement accessible aux femmes, 5 femmes seulement fréquentent l'université, sur un nombre total de 132

étudiants. En Egypte, en 1954-1955, les femmes constituaient 8 pour 100 du nombre total d'étudiants.

Dans certains pays, les statistiques montrent que la fréquentation par les femmes des établissements d'enseignement supérieur a beaucoup augmenté au cours des deux dernières décades. C'est ainsi que dans les pays de l'Amérique latine, entre 1937 et 1950, le pourcentage des effectifs féminins a augmenté de 12 pour 100 au Chili et en République Dominicaine, de 11 pour 100 au Venezuela et de 6 pour 100 en Equateur. Au cours des mêmes années dans l'Inde, ce pourcentage n'a augmenté que de 4 pour 100 mais le nombre total des étudiants a quadruplé.

Dans les territoires de l'Afrique, les chiffres sont particulièrement bas: en 1951, sur 86 étudiants du Kénya au Collège de l'Ouganda il y avait une femme étudiante; dans le Bassoutoland, il y avait 4 femmes sur un nombre total de 22 étudiants; au Nigeria, on comptait 14 étudiantes sur un nombre total de 327; et au Sierra-Leone, 11 sur 128.

Il résulte des renseignements recueillis sur de nombreux pays et territoires que, au niveau de l'enseignement supérieur, les femmes se dirigent surtout vers la formation qui les prépare aux carrières considérées traditionnellement comme féminines. Ceci est dû en grande partie aux préjugés sociaux persistant contre les femmes dans les postes administratifs et dans les cadres et particulièrement dans le travail industriel et technique. Il s'agit là, évidemment, d'une situation discriminatoire, bien que ses racines profondes ne se trouvent pas dans le système de l'enseignement proprement dit.

B. - PROGRAMMES D'ETUDES

1) *Enseignement primaire*

Dans la majorité des pays et territoires, les programmes d'études générales sont les mêmes pour les deux sexes au niveau de l'enseignement primaire, bien que des différences en ce qui concerne certaines matières existent dans certains pays dès le début. En Espagne la loi spécifie que "l'éducation primaire des filles les préparera spécialement à la vie domestique et aux arts et à l'industrie ménagers". L'accent est mis sur les matières pratiques pour les filles, telles que la couture, la cuisine ou le tissage, alors que l'enseignement de la mécanique et de la menuiserie est réservé aux garçons. Mais il y a plus:

"Le contenu des diverses matières du programme est également adapté au sexe des élèves. Par exemple, pour les filles l'arithmétique est rattachée à la vie pratique dans la maison, l'histoire traite surtout de la vie domestique et des coutumes féminines dans les différentes époques, ainsi que des biographies des femmes célèbres; les sciences naturelles - de l'habitation, du vêtement; de l'alimentation, etc.; le but d'une telle adaptation est de préparer les filles à devenir de bonnes ménagères; l'éducation esthétique doit servir au même but et sera également utile, dans les métiers typiquement féminins, aux filles qui seront obligées de gagner leur vie. Les manuels scolaires sont en général les mêmes; mais, dans les petites classes, garçons et filles ont des livres de lecture différents^{20/}."

^{20/} UNESCO et BIE, Accès de la femme aux études, publication 141 (1952), p. 154.

Dans la République fédérale d'Allemagne, les matières enseignées dans les écoles primaires sont les mêmes (à l'exception de la couture et de l'économie domestique pour les filles et des métiers d'atelier pour garçons), mais, "dans le choix et le traitement des sujets, compte est dûment tenu des intérêts et des capacités de chaque sexe, spécialement en ce qui concerne les sciences naturelles et l'éducation physique". En Suède, l'enseignement dans les écoles communales de filles est mené "plus lentement", et une importance inégale est attribuée à certaines des matières enseignées; en outre, pour les filles il n'y a pas d'examens. A Cuba et dans la République Dominicaine, certaines des matières enseignées dans les écoles primaires diffèrent suivant qu'il s'agit de garçons ou de filles.

Il est intéressant de noter que parmi les mesures recommandées pour l'éducation des filles dans les territoires non autonomes^{21/} figure l'augmentation du "nombre des écoles primaires de filles ou des écoles mixtes qui comportent des programmes appropriés répondant aux besoins particuliers des filles". On remarque que "l'égalité des normes n'entraîne pas nécessairement l'identité des programmes d'études, et il arrive que l'enseignement mixte ne favorise pas toujours les filles". Toutefois, dans un grand nombre de territoires, on se préoccupe plus ou moins de différencier les programmes destinés aux filles, à un certain stade de l'enseignement primaire, afin de répondre à leurs besoins. Dans ces territoires on a introduit les arts ménagers dans les écoles de filles et dans certaines écoles mixtes, cet enseignement leur étant donné par des institutrices. Par ailleurs, dans les territoires où il existe des écoles séparées de filles, l'enseignement des filles est fait par des institutrices dont la formation est inférieure à celle des instituteurs; c'est pourquoi, dans certains cas, l'enseignement de la langue de la métropole est moins poussé dans les écoles de filles que dans les écoles de garçons. Il arrive aussi que des cours d'enseignement primaire soient organisés à l'intention des garçons et ne soient pas donnés aux filles, ou ne leur soient donnés que dans certaines limites. C'est ainsi qu'au Congo belge il existe un enseignement primaire du deuxième degré sélectionné, comportant quatre années d'études, qui n'est ouvert qu'aux garçons.

ii) Enseignement secondaire

Dans la plupart des pays, le programme général de l'enseignement secondaire est le même pour garçons et filles. Toutefois, dans certains pays, des différences subsistent, les filles étant dirigées vers les matières dites "féminines" en remplacement d'autres matières, d'importance générale, enseignées aux garçons. Ainsi, certains sujets sont omis de l'enseignement des jeunes filles ou bien leur sont enseignés d'un façon moins approfondie. En outre, dans certains pays et territoires, l'enseignement postprimaire, basé essentiellement sur les sciences ménagères et sur les sujets traditionnellement féminins, est le seul enseignement secondaire ouvert aux filles.

En Colombie, jusqu'en 1941, les programmes d'études au niveau secondaire étaient identiques pour garçons et filles; le décret No 785 du 28 avril 1941 a introduit des changements "dans le but de donner aux femmes colom-

^{21/} Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, op. cit., p. 64.

biennes une éducation qui les préparera à leur tâche au foyer et à la mission sociale qui leur est assignée par la nature". En conséquence, on donne aux filles des cours d'économie ménagère en remplacement des cours de comptabilité et d'artisanat et, en outre, on a créé pour elles un programme spécial dans des sujets tels que la physiologie, la sociologie et l'hygiène.

En Suisse, les différences entre les programmes d'études dans les écoles secondaires de filles et de garçons ne sont pas considérées comme étant des mesures discriminatoires, parce qu'elles seraient "justifiées par les rôles différents joués dans la société par la jeunesse des deux sexes, y compris les intellectuels". Dans le canton du Valais il n'y a pas d'écoles mixtes; la dernière année d'études de l'école secondaire commerciale de jeunes filles est exclusivement consacrée à l'économie ménagère. Dans le canton de Neuchâtel, où l'école mixte est la règle générale, le programme obligatoire des sections de filles des écoles secondaires a un programme plus restreint que celui des garçons en ce qui concerne les mathématiques, mais comporte l'enseignement de l'économie ménagère; quant aux matières à option, les études pratiques en sciences et en dessin géométrique ne peuvent être choisies que par les garçons; enfin, dans la section classique, les filles font de la couture, et moins de mathématiques et d'artisanat que les garçons. Dans le canton de Genève, les écoles de filles n'ont pas de section classique qui comporterait l'enseignement du grec.

Au Luxembourg, les élèves féminines des écoles secondaires commencent l'étude du latin trois ans plus tard que les garçons, et les mathématiques avancées ne sont pas enseignées aux jeunes filles. Au Canada, dans la province de Québec, l'enseignement dans les écoles secondaires de langue française pour jeunes filles est limité à des cours de sciences ménagères, à l'école commerciale, à quatre années d'école normale, ou à un cours supérieur de deux années conduisant à l'École des beaux-arts. En Irlande du Nord, la science pure n'est généralement pas enseignée dans les écoles secondaires de jeunes filles, mais le gouvernement encourage l'introduction de cette matière dans les programmes d'études. Dans les écoles secondaires de la Jordanie, l'enseignement des sciences et des mathématiques élémentaires est donné aux jeunes filles sous une forme simplifiée et plus concrète. En Irak, le programme de l'école secondaire de jeunes filles comprend quatre heures par semaine d'arts ménagers et de couture, ainsi que d'autres cours professionnels destinés à leur formation dans des domaines pratiques.

En ce qui concerne les régions de l'Afrique, ainsi qu'il a été indiqué plus haut, l'enseignement secondaire n'y est pas très développé et le cycle complet de ces études n'est pas souvent accessible aux jeunes filles. En fait d'enseignement postprimaire, celles-ci le reçoivent sous forme de cours pour institutrices ou de cours professionnels. Dans certains territoires, notamment dans l'Afrique de l'Est et du Centre, il est surtout basé sur les arts ménagers et les soins aux enfants. Au Congo belge, par exemple, à part la formation d'institutrices, la seule forme d'enseignement secondaire ouverte aux filles est celle des écoles intermédiaires d'économie ménagère (trois années), qui ont un programme d'études intermédiaires "adapté à l'éducation des filles".

Le rapport précité du Secrétaire général sur l'enseignement secondaire dans les territoires non autonomes contient des tableaux qui indiquent les résultats des divers examens de fin d'études secondaires pour certains

territoires sous administration britannique et française. Ces tableaux montrent qu'aucune fille n'a été candidate à ces examens dans 5 sur 11 des territoires énumérés dans le rapport. Parmi les autres territoires, au Kénya, 10 jeunes filles africaines étaient candidates sur un nombre total de 175 candidats; en Ouganda, sur 291 candidats africains, on comptait 7 filles. En Tunisie, sur 548 candidats musulmans au baccalauréat, il y avait 34 filles.

C. - PROFESSION ENSEIGNANTE

Dans la plupart des pays et territoires, la profession enseignante semble être une des plus largement ouvertes aux femmes. Dans les régions où le système de l'enseignement est le plus développé, les femmes forment la majorité du personnel enseignant des écoles primaires. Le nombre des femmes professeurs diminue, toutefois, aux niveaux plus élevés de l'enseignement. Dans les écoles secondaires et, encore plus, dans les établissements d'enseignement supérieur, les hommes professeurs sont plus nombreux que les femmes. Cette situation s'explique largement par la conception que les femmes sont particulièrement bien adaptées à l'enseignement de jeunes enfants, par le fait que l'enseignement offre des débouchés aux femmes auxquelles de nombreuses autres carrières restent fermées, ainsi que par le fait que les hommes sont attirés vers des professions et carrières mieux rémunérées.

Dans plusieurs pays, l'emploi de femmes dans l'enseignement a pour résultat une économie budgétaire en raison de salaires moins élevés auxquels elles ont droit à égalité de poste. Tel est le cas du Royaume-Uni, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, de certaines parties de la République fédérale d'Allemagne et de la Suisse; dans ces pays, les salaires des femmes professeurs sont de 10 à 20 pour 100 inférieurs à ceux des hommes. Toutefois, dans le Royaume-Uni et en Australie, des mesures ont été prises récemment pour l'égalisation progressive des salaires des deux sexes.

Une autre forme de discrimination dont les femmes professeurs font l'objet, dans certains pays au système d'enseignement très développé, consiste dans le fait que le mariage est un empêchement à leur emploi. C'est le cas de certains Etats de l'Australie, de la Suisse et de l'Union Sud-Africaine. Dans ce dernier pays, les femmes sont obligées de démissionner lorsqu'elles se marient, mais peuvent continuer à travailler comme employées temporaires avec perte du droit à la pension et d'autres avantages rattachés aux postes permanents.

Par ailleurs, on constate que les hommes prédominent dans les postes élevés de l'enseignement, tant parce qu'ils sont beaucoup plus nombreux parmi le personnel ayant une longue durée de service que parce que les postes de ce genre sont en général réservés aux hommes. C'est ainsi qu'en Autriche tous les inspecteurs de l'enseignement secondaire sont des hommes et, sur 425 professeurs d'université, 3 seulement sont des femmes. Au Canada et au Danemark, bien qu'il n'existe pas de restriction législative à cet égard, on constate qu'une femme professeur a bien moins de chances qu'un homme de devenir directeur d'une école, tant au niveau primaire que secondaire. En Nouvelle-Zélande, les allocations aux étudiants de collèges de professeurs sont inférieures pour les jeunes filles à celles des jeunes gens. Au Luxembourg, les femmes professeurs des écoles primaires et secondaires (qui touchent des salaires inférieurs à ceux des hommes) sont

obligatoirement mises à la retraite après 25 ans de service, à l'âge de 50 ans, alors que les hommes ne le sont qu'après 30 ans de service, à l'âge de 60 ans.

Dans les pays et territoires où le système de l'enseignement est moins développé, on manque de personnel enseignant; il en résulte que les femmes sont encouragées à entrer dans la profession et touchent, en général, un salaire égal à celui des hommes. Ceci s'applique surtout au personnel enseignant des écoles primaires. Malgré cela, les statistiques de nombreux pays et territoires de l'Asie montrent généralement un faible pourcentage de femmes dans le personnel enseignant, même au niveau primaire.

La République de Corée constitue une exception, en ce que les femmes n'y ont pas accès à la carrière de l'enseignement. Dans la Fédération malaise, au contraire, le but est de remplacer graduellement les hommes par les femmes dans le personnel enseignant des écoles primaires.

Au Pakistan, les préjugés sociaux contre l'éducation des filles rendent difficile le recrutement des femmes institutrices, sans lesquelles le développement de l'enseignement primaire des filles est presque impossible. Les femmes ne choisissent pas volontiers l'enseignement comme carrière et hésitent à faire partie du même personnel que les professeurs hommes, sauf lorsqu'il s'agit de couples mariés (maris et femmes travaillant dans la même école). C'est ainsi qu'en 1952, 19 pour 100 seulement d'instituteurs d'écoles primaires étaient des femmes.

Dans l'Inde, en 1952-1953, les femmes constituaient 17 pour 100 du personnel enseignant, mais, dans la même année, on comptait 30 pour 100 d'élèves femmes parmi les étudiants des écoles normales de professeurs. En Afghanistan, en 1954, on comptait 2.825 instituteurs et 121 institutrices dans les écoles primaires. Il existait deux collèges pour instituteurs et un pour professeurs d'écoles secondaires, tous les trois étant pour hommes seulement. Les institutrices ne pouvaient recevoir leur formation que dans les lycées de jeunes filles. Dans d'autres pays, tels que l'Égypte et la Jordanie, la tendance est d'encourager les femmes à devenir institutrices d'écoles primaires, dans lesquelles on constate une insuffisance grave du personnel enseignant. Le nombre insuffisant d'institutrices est considéré par les autorités comme l'obstacle le plus sérieux à l'éducation des filles.

D. - NOTE FINALE

La discrimination dans l'enseignement basée sur le sexe se ressent plus que toute autre discrimination des mœurs, des traditions et des préjugés. Nous ne voudrions pas terminer ce chapitre sans dire que, d'une façon générale, les gouvernements s'évertuent à l'éliminer ou à l'atténuer. Les obstacles qu'ils rencontrent sont d'ordre religieux, psychologique ou traditionnel.

Chapitre IV

Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur la religion

Entre l'Etat et les Eglises, la lutte est ancienne. Les gouvernements ont toujours rêvé de fondre en un seul bloc les forces morales, spirituelles et culturelles qui forment une nation. Grand ou petit, l'Etat s'est vite heurté aux religions qui tenaient à garder leur action sur les âmes. On a dit à juste titre que toute religion est aussi une pédagogie. Au fur et à mesure que grandissait le pouvoir, s'étendait la lutte entre les religions, les Eglises et lui. Cette lutte, parfois dramatique, s'achemine vers sa fin et trouve des solutions diverses.

L'Etat s'est parfois réservé le monopole de l'enseignement. Parfois, il a organisé un système d'instruction publique, en permettant ou tolérant les établissements d'enseignement privé parmi lesquels, les établissements à personnel ecclésiastique qui fonctionnaient à leurs propres frais. Parfois, il a considéré que l'enseignement était bien un service public, mais qu'il pouvait faire confiance à des organisations relativement autonomes et subventionnées par lui. On voit qu'entre les deux solutions extrêmes, celle du monopole de l'Etat et celle de la liberté de l'enseignement, il y a place pour de nombreux compromis. Ce n'est d'ailleurs pas là le sujet de notre étude.

Nous ne nous proposons pas d'étudier ici les mesures discriminatoires fondées sur la religion, mais uniquement les répercussions de certaines d'entre elles sur l'enseignement. Gardant à l'esprit les grandes lignes indiquées plus haut, nous essaierons de donner un tableau approximatif des points précis sur lesquels on pourrait craindre d'éventuelles répercussions des divers systèmes adoptés sur l'instruction religieuse dans des établissements scolaires ou les conditions d'admission dans les établissements d'enseignement.

Ici, plus que jamais, il faut se rappeler que "chaque société possède sa structure, ses traditions et ses besoins qui posent des limites aux innovations. Celles-ci doivent attendre parfois assez longtemps des transformations plus ou moins spontanées des milieux sociaux qui en rendent l'application enfin possible"^{1/}.

Pour ce qui est du problème de l'instruction religieuse, les pays peuvent être divisés en deux groupes principaux: ceux où l'instruction religieuse fait partie des programmes officiels et ceux où elle ne figure pas dans ces mêmes programmes. Dans les pays où l'instruction religieuse fait partie des matières enseignées régulièrement dans les écoles elle peut être: i) obligatoire pour tous les élèves; tel est notamment le cas de l'Arabie Saoudite, de la Colombie, de la province frontrière du nord-ouest du Pakistan, de la Thaïlande et du Yémen; ii) obligatoire pour les élèves appartenant

^{1/} C. Bouglé, directeur de l'Ecole normale supérieure, *Encyclopédie française*, t. XV, 1939.

à un certain groupe religieux mais non pour ceux qui appartiennent à d'autres groupes; tel est le cas de l'Afghanistan, de l'Autriche, du Danemark, de l'Espagne, de la Finlande, d'Haïti, de l'Irak, de l'Italie, du Luxembourg, de la République Dominicaine et de la Suède; ou iii) facultative; tel est le cas de l'Egypte, d'Israël, des Philippines, de la République fédérale d'Allemagne et de la Yougoslavie. Dans un cas particulier, celui des provinces de Terre-Neuve et de Québec au Canada, les différentes confessions administrent des écoles publiques distinctes.

Dans certains pays où l'instruction religieuse ne fait pas partie du programme officiel des écoles publiques, les écoles privées sont cependant autorisées à donner une instruction religieuse ou, du moins, une telle instruction y est tolérée; tel est le cas des Etats-Unis d'Amérique, de la France, du Mexique et de l'Uruguay. Dans ces pays, on se fonde parfois, pour accuser le gouvernement de pratiquer la discrimination, sur le fait que celui-ci ne se considère pas comme obligé d'accorder aux écoles créées ou financées par des communautés religieuses les mêmes subventions qu'aux écoles publiques. En fait, dans certains de ces pays, la loi interdit aux pouvoirs publics d'apporter une aide financière aux écoles confessionnelles. Les parents qui envoient leurs enfants dans ces écoles se plaignent d'avoir à supporter de doubles frais, arguant qu'ils doivent non seulement payer leurs impôts à l'Etat, mais encore réunir les fonds pour assurer le fonctionnement des écoles privées confessionnelles. De leur côté, les autorités gouvernementales font observer que, s'ils le désirent, les parents peuvent envoyer leurs enfants dans une école publique sans frais supplémentaires et que c'est à eux qu'il appartient de choisir.

Dans quelques pays, le problème de la discrimination fondée sur la religion dans le domaine de l'enseignement se pose avec acuité, en ce qui concerne l'admission dans les établissements existants, d'élèves remplissant les conditions requises. Les préjugés ou la haine qui règnent parmi les divers groupes religieux peuvent contribuer à favoriser et à maintenir ce genre de pratique discriminatoire, même dans des pays qui préconisent des possibilités égales pour tous et dont les lois prévoient l'application de ce principe. Cette forme de discrimination semble en voie de disparition dans l'enseignement public.

A. - INSTRUCTION RELIGIEUSE

1) Pays où l'instruction religieuse fait partie des matières enseignées régulièrement dans les écoles publiques et où elle est obligatoire pour tous les élèves

En Arabie Saoudite, en Colombie, au Pakistan (province frontière du nord-ouest) et au Yémen, l'instruction religieuse fait partie des programmes officiels des écoles publiques et elle est obligatoire pour tous les élèves.

En Colombie, la loi prévoit que l'enseignement donné dans les établissements publics est, à tous les degrés de l'enseignement, organisé et dirigé conformément à la religion catholique. L'instruction religieuse est obligatoire dans ces établissements et les pratiques de la religion catholique y sont observées. L'archevêque de Bogota désigne les ouvrages qui doivent servir de manuels pour l'enseignement de la religion ou de la morale dans les universités. Il choisit également, de concert avec les autres autorités du diocèse, les manuels à employer dans les autres établissements d'en-

enseignement public. Dans l'enseignement des matières littéraires et scientifiques comme dans les autres branches de l'enseignement, le gouvernement s'est engagé à empêcher la propagation d'idées contraires au dogme catholique, ainsi qu'au respect et à la vénération dus à l'église. Les autorités ecclésiastiques sont habilitées à destituer les professeurs de religion et de morale dont l'enseignement n'est pas conforme à la doctrine catholique.

Au Pakistan, dans la province frontière du nord-ouest, l'instruction religieuse islamique a été rendue obligatoire dans les écoles. Au Baloutchistan, l'instruction religieuse islamique a également été rendue obligatoire dans tous les établissements publics d'enseignement. Dans le Sind, l'instruction religieuse fait maintenant partie des matières obligatoires dans les écoles primaires.

En ce qui concerne l'Arabie Saoudite, dans un discours qu'il a prononcé le 8 mars 1954, à l'ouverture de la première session du Conseil des ministres, le Roi a défini en ces termes les principes et la politique du gouvernement en matière d'instruction religieuse:

"Notre premier souci...est de prendre toutes les mesures nécessaires pour inculquer à chaque individu l'esprit du monothéisme musulman dans sa pureté afin que notre peuple adore avec sincérité un Dieu unique. Nous serons guidés dans cette tâche par le Livre saint, qui nous enjoint d'honorer Dieu en pratiquant la sagesse et en célébrant comme il convient ses louanges en toutes circonstances, et en particulier dans les écoles. Nous nous efforcerons d'encourager chacun à faire tout ce que la loi musulmane ordonne et à s'abstenir de faire ce qu'elle défend, car dans cette règle réside le bien ici-bas et dans l'au-delà. Tout ce qui est bien, l'Islam l'ordonne et tout ce qui est mal, l'Islam l'interdit..."

"Nous avons créé un Ministère de l'éducation en vue d'enseigner tout d'abord les préceptes de la religion et ensuite ce qu'il est utile de savoir en ce monde. Nous allouerons à ce ministère une partie importante des crédits budgétaires, afin de lui permettre de diffuser l'enseignement dans tout le Royaume."

A ce propos, le gouvernement a affirmé:

"En Arabie Saoudite, il n'est fait dans l'enseignement, aucune discrimination fondée sur l'appartenance religieuse. Le Royaume...renferme les deux villes saintes de La Mecque et de Médine et la majeure partie de sa population est musulmane. Il est donc évident que la question de la discrimination dans le domaine de l'enseignement ne se pose pas en Arabie Saoudite."

Il semble, d'après les rares données dont on dispose au sujet du Yémen, que l'enseignement traditionnel se limite à la lecture, à l'écriture, à l'étude des lois et des traditions islamiques et des préceptes du Coran. Les écoles sont en général des Kuttabs qui se trouvent habituellement dans les mosquées et où les enfants étudient le Coran et reçoivent une éducation de base qui consiste à apprendre à lire, à écrire et à compter. Dans ces écoles, l'instruction religieuse islamique est obligatoire.

11) Pays où l'instruction religieuse fait partie des matières enseignées régulièrement dans les écoles et est obligatoire pour certains groupes mais pas pour tous

Dans certains pays, l'instruction religieuse fait partie des matières enseignées régulièrement dans les écoles et est obligatoire pour certains groupes, mais pas pour tous; parmi ces pays, on compte l'Afghanistan, l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, Haïti, l'Irak, l'Italie, le Luxembourg, la République Dominicaine et la Suède.

En Afghanistan, on enseigne dans les écoles publiques les principes fondamentaux de l'Islam, qui sont les mêmes pour tous les musulmans. Les élèves des six classes élémentaires ont quatre heures d'instruction religieuse par semaine. Des cours d'instruction religieuse sont donnés jusqu'à la onzième classe, mais le nombre d'heures consacrées à cet enseignement est moindre. Les élèves non musulmans sont dispensés des cours d'instruction religieuse.

En Autriche, tous les élèves qui appartiennent à une église ou une communauté religieuse officiellement reconnue doivent obligatoirement suivre les cours d'instruction religieuse dans les écoles primaires (cours élémentaires et cours supérieurs), dans les écoles spéciales, les écoles secondaires et les écoles normales. C'est l'Eglise officiellement reconnue ou la communauté religieuse intéressée qui organise, dirige et contrôle directement cet enseignement. Les autorités compétentes de cette église ou communauté religieuse préparent les programmes d'études. Seuls, les manuels et la documentation que les autorités religieuses ont approuvés peuvent être utilisés pour cet enseignement. Les maîtres d'instruction religieuse sont nommés soit par les Eglises et les communautés religieuses, soit par l'Etat sous réserve de leur approbation. Dans tous les cas, ils sont payés par l'Etat. Bien que l'on considère donc l'instruction religieuse comme une matière obligatoire en principe, certains élèves peuvent en être dispensés s'ils en font la demande. Lorsque les élèves sont âgés de moins de 14 ans, les parents ont le droit d'avertir les autorités que leurs enfants n'assisteront pas aux cours d'instruction religieuse; les élèves de plus de quatorze ans peuvent aviser eux-mêmes les autorités.

Au Danemark, l'instruction religieuse est obligatoire dans les écoles élémentaires et secondaires; cette instruction doit être conforme à la doctrine luthérienne évangélique de l'Eglise nationale. Les enfants qui n'appartiennent pas à l'Eglise nationale sont exemptés de l'instruction religieuse à l'école. Les enfants appartenant à l'Eglise nationale peuvent être exemptés si leurs parents déclarent qu'ils veulent se charger eux-mêmes de l'instruction religieuse et si un ministre de cette Eglise consent à surveiller l'instruction.

Dans les écoles publiques primaires et secondaires de la République Dominicaine, tous les élèves dont les parents n'ont pas demandé expressément qu'ils en soient dispensés, suivent des cours d'instruction religieuse catholique. Les autorités ecclésiastiques et les autorités scolaires établissent en commun le programme des cours; les manuels sont soumis à l'approbation des autorités ecclésiastiques. De plus, tout l'enseignement public est orienté vers les "principes de la doctrine et de la morale catholiques". Les maîtres et les chargés de cours n'ont pas le droit de ridiculiser ou d'attaquer les croyances religieuses de leurs élèves.

En Espagne, l'enseignement du dogme et de la morale catholiques est obligatoire dans les écoles de tout ordre à tous les niveaux de l'instruction. Au surplus, en vertu de la loi, l'enseignement dans son ensemble doit être conforme aux principes catholiques. Toutes les écoles privées, comme les écoles publiques, sont soumises dans une certaine mesure à la surveillance de l'Eglise catholique. Le gouvernement déclare que "les étudiants non catholiques appartenant à tous les groupes sont dispensés de l'instruction religieuse catholique et reçoivent l'instruction dans leur propre religion".

En Finlande, l'instruction religieuse donnée dans les écoles primaires correspond à la confession de la majorité des élèves. Si, dans une école, il y a au moins 20 élèves dont la croyance religieuse diffère de celle de la majorité des élèves, et si leurs parents ou tuteurs demandent qu'il leur soit donné une instruction conforme au dogme de leur religion, la direction des écoles primaires doit prendre des dispositions en conséquence. Si une secte religieuse désire organiser des cours d'instruction religieuse conformes à son propre dogme, à l'intention d'un groupe minoritaire de moins de 20 élèves, elle peut en demander l'autorisation à la Commission nationale de l'éducation. Celle-ci peut accorder une subvention d'un montant correspondant aux heures supplémentaires d'un maître. Tout élève dont la religion n'est pas celle que l'on enseigne à l'école ou qui n'appartient à aucune confession, peut, si son tuteur le demande, être dispensé de l'instruction religieuse donnée dans son école; dans ce cas, il doit étudier l'histoire religieuse et la morale, à moins qu'il ne reçoive ailleurs une instruction conforme à sa propre foi. Dans les écoles secondaires publiques, l'instruction religieuse correspond à la religion évangélique luthérienne ou à la religion orthodoxe grecque. Même s'il n'y a qu'un seul élève qui appartient à l'Eglise orthodoxe grecque, l'Etat prend à sa charge les frais de son instruction religieuse. Les écoles secondaires privées suivent dans l'ensemble les mêmes principes que les écoles secondaires publiques.

En 1860, l'Eglise catholique s'est engagée à établir à Haïti "telles institutions approuvées par l'Eglise", en particulier des écoles, tandis que l'Etat a promis de coopérer avec le clergé et de participer au financement du culte et des institutions catholiques. Ces principes trouvent l'une de leurs applications dans l'inclusion d'un certain nombre d'écoles catholiques dans le cadre de l'enseignement public. Ces établissements, dits "écoles publiques congréganistes", fondés et dirigés par des prêtres et missionnaires, sont cependant financés et contrôlés par l'Etat au même titre que les écoles publiques laïques. Quant aux écoles catholiques qui ont gardé le statut d'établissement privé, elles peuvent recevoir des subventions de l'Etat comme les autres écoles privées. Dans l'enseignement primaire, urbain et rural, ainsi que dans les écoles normales primaires, l'instruction religieuse catholique figure dans les programmes officiels des études et des examens; cette matière est obligatoire pour les élèves de religion catholique. Les élèves d'une autre religion sont autorisés à présenter comme matière d'examen l'instruction religieuse propre à leur culte. Les élèves qui n'appartiennent à aucune religion sont interrogés sur les principes de morale civique.

En Irak, les écoles primaires et moyennes dispensent une instruction religieuse. Dans chaque école, on enseigne la religion de la majorité des

élèves. Cet enseignement est obligatoire, sauf pour les élèves appartenant à d'autres religions, qui en sont dispensés.

Dans les écoles d'Italie, l'instruction religieuse porte sur le culte catholique. L'article 36 du Concordat, signé en 1929 entre le Saint-Siège et l'Italie, dispose que:

"L'Italie considère l'enseignement de la doctrine chrétienne selon la forme acceptée par la tradition catholique comme le fondement et le couronnement de l'instruction publique. Elle s'engage en conséquence à étendre aux écoles secondaires, selon un programme établi d'un commun accord par le Saint-Siège et l'Etat, l'instruction religieuse actuellement dispensée par les écoles primaires publiques."

En ce qui concerne l'instruction primaire, la loi dispose que les enfants peuvent être dispensés de l'instruction religieuse si leurs parents déclarent vouloir y pourvoir personnellement. En ce qui concerne l'instruction secondaire, la loi prévoit que les élèves peuvent être dispensés de l'obligation d'assister à l'enseignement religieux si leurs parents ou ceux qui en tiennent lieu en font la demande par écrit au directeur de l'établissement, au début de l'année scolaire. Ces dispositions valent pour toutes les écoles sans distinction et donc aussi pour les cours spéciaux institués à l'intention des minorités.

Au Luxembourg, l'instruction religieuse, obligatoire dans les écoles primaires publiques et privées, est donnée par les ministres du culte dans les locaux scolaires. Les enfants qui ne sont pas de religion catholique ont le droit de suivre l'instruction religieuse de leur culte à condition que ces cours soient surveillés par des ministres du culte nommés par l'Etat. Sur déclaration écrite du père ou du tuteur, l'enfant est dispensé de l'instruction religieuse. Le choix des livres d'instruction religieuse ainsi que le contrôle d'ensemble de l'enseignement en cette branche dépendent entièrement des chefs des cultes. L'utilisation de livres non approuvés par l'Etat est sanctionnée par une amende et, en cas de récidive, par l'interdiction d'enseigner, temporaire ou perpétuelle.

En Suède, la religion chrétienne est obligatoirement enseignée dans les écoles élémentaires et secondaires et les élèves doivent participer chaque jour à des services religieux et à des prières. L'organisation et le programme de cet enseignement ont donné lieu à de nombreuses controverses et discussions. Actuellement, ces cours ont surtout un caractère moral et historique. Dans les écoles secondaires, les élèves qui ont une confession autre que la religion officiellement reconnue, ont le droit, sur demande écrite, de se faire exempter des cours sur le christianisme, mais leurs parents ou tuteurs sont tenus de prendre les dispositions nécessaires pour qu'ils reçoivent une instruction religieuse et doivent fournir un certificat attestant qu'ils se sont conformés à cette règle. En outre, les directeurs d'école ont la latitude d'exempter en totalité ou en partie de la fréquentation des cours sur le christianisme les élèves qui ont des objections d'ordre religieux.

iii) Pays où l'instruction religieuse figure au programme des écoles publiques comme matière facultative

Dans certains pays, l'instruction religieuse, sans être une matière obligatoire, figure au programme des écoles publiques. Parmi ces pays, on

peut citer l'Egypte, Israël, les Philippines, la République fédérale d'Allemagne, la Pologne et la Yougoslavie.

En Egypte, le gouvernement a entrepris une campagne pour éliminer les pratiques discriminatoires en matière de religion; parmi les mesures les plus importantes qu'il a prises à ce titre, il a inscrit, en 1954, l'instruction religieuse chrétienne au programme des écoles publiques, pour la première fois dans l'histoire de ce pays musulman. Par le passé, seule la religion musulmane était enseignée dans les écoles publiques; maintenant, les élèves chrétiens peuvent être instruits dans leur propre religion comme les élèves musulmans le sont dans la leur. Les nouveaux cours sont réservés exclusivement aux élèves chrétiens et le gouvernement prend à sa charge les frais de cette instruction. C'est le personnel enseignant ordinaire qui assure les cours, de sorte que dans bien des cas l'instruction religieuse chrétienne sera donnée par des maîtres musulmans. Un Comité de trois personnalités chrétiennes établit le programme des cours d'instruction religieuse pour les écoles primaires et secondaires. D'après les statistiques publiées en 1947-1948 et 1948-1949, on comptait 1,5 million environ de chrétiens et 17,5 millions de musulmans en Egypte.

Dans la République fédérale d'Allemagne, l'instruction religieuse est donnée dans la plupart des Länder selon les principes des diverses confessions. Les autorités ecclésiastiques ont le droit de participer à l'élaboration des programmes, d'approuver les livres de cours et d'inspecter les classes d'instruction religieuse. Les parents ou les tuteurs peuvent retirer un enfant des cours d'instruction religieuse, mais, dans certains Länder, les enfants qui ne suivent pas ces cours suivent des cours de morale générale. A Berlin-Ouest, l'instruction religieuse peut être dispensée dans les écoles publiques, mais elle est entièrement assurée par des organisations privées et donnée par des membres du clergé ou par des professeurs de religion autorisés et rémunérés par les diverses sociétés. Seuls les élèves dont les parents ont fait une demande écrite suivent les cours d'instruction religieuse. Les autorités scolaires doivent réserver deux heures par semaine à l'instruction religieuse. Les élèves qui ne suivent pas les cours d'instruction religieuse sont libres pendant ces deux heures.

En Israël, il n'est pas fait dans les écoles publiques juives^{2/} de véritables cours d'instruction religieuse. Cependant, cette instruction peut entrer dans l'enseignement de deux façons. En premier lieu, l'étude de la Bible (Ancien Testament) constitue l'une des principales matières du programme, sans cependant que cette étude soit essentiellement de nature religieuse ou se fasse à des fins religieuses. En second lieu, dans toutes les écoles juives, le programme des cours et la pratique accordent une grande importance à l'explication et l'étude des coutumes et des fêtes juives, qui sont pour la plupart d'origine et de caractère religieux. Dans les écoles publiques arabes, des heures de cours sont réservées à l'instruction religieuse dans les classes 1 à 7. Il existe un programme distinct pour les enfants de chaque religion et de chaque communauté chrétienne et l'instruction est donnée suivant ce programme par un prêtre ou un professeur

^{2/} De par leur nature, les écoles religieuses publiques juives sont destinées aux juifs orthodoxes pratiquants et les élèves non juifs ne fréquentent pas ces écoles.

appartenant à la religion ou à la communauté des enfants. Les enfants druzes ne reçoivent pas d'enseignement religieux parce que la religion druze est ésotérique. De même, tous les enfants et tous les maîtres sont autorisés à célébrer leurs propres fêtes religieuses soit en n'allant pas à l'école un jour férié, soit en s'absentant pendant une heure ou deux pour se rendre à leur église, selon ce qu'ont décidé les dirigeants de leurs congrégations respectives. Les fêtes religieuses des Bahais sont observées de la même manière. Dans les écoles privées non juives, qui sont toutes des écoles chrétiennes, la pratique n'est pas uniforme; dans un grand nombre d'entre elles, notamment dans les écoles des missions, l'instruction religieuse est obligatoire pour tous. L'enseignement supérieur, comme on le verra plus loin, est donné uniquement en hébreu, langue aussi liturgique que nationale.

Aux Philippines, les écoles publiques dispensent l'instruction religieuse à titre facultatif, conformément à l'article XIV, section 5, de la Constitution. Le prêtre ou le ministre de toute église établie dans la ville où se trouve l'école publique peut enseigner la religion dans cette école à raison d'une demi-heure trois fois par semaine aux élèves dont les parents ou les tuteurs ont présenté une demande écrite à cet effet. Toutefois, aucun maître d'une école publique n'est habilité ni à diriger des exercices religieux, ni à donner une instruction religieuse, ni à être désigné comme professeur de religion, et il ne peut obliger aucun élève à suivre les cours de religion ou à recevoir une instruction religieuse.

En Pologne, l'article 70 de la Constitution prévoit notamment:

"L'Eglise est séparée de l'Etat. Les principes régissant l'attitude de l'Etat envers l'Eglise, ainsi que la situation juridique des unions confessionnelles et de leurs biens, sont définis par la loi."

Selon le gouvernement, "dans les écoles, l'instruction religieuse est dispensée par les prêtres; cette instruction n'est pas obligatoire et les élèves qui la suivent le font volontairement".

Les Nouvelles équipes internationales, organisation non gouvernementale, a signalé en 1954 que l'Université catholique de Lublin

"est en Pologne le seul établissement d'enseignement privé et la seule université catholique qui y existe encore. Dans la Pologne pieuse et en majorité catholique, les dirigeants polonais invoquent souvent le maintien de cet établissement comme preuve que la Pologne communiste n'est pas vraiment anticatholique et que le communisme protège la liberté religieuse... Cependant,... dans un article paru dans la Tygodnik Powszechny de Varsovie, le 22 novembre 1953, le Recteur de l'Université a fait allusion aux difficultés qu'éprouvent les diplômés de l'Université catholique de Lublin à trouver du travail. Comme l'Etat contrôle tous les postes qui peuvent être remplis par des diplômés d'université, il apparaît clairement que les diplômés de l'Université catholique sont, de ce fait, l'objet de mesures discriminatoires..."

A ce sujet, le gouvernement a fait observer qu'au cours de l'année scolaire 1954-1955 il existait aussi des écoles secondaires dirigées par des

organisations religieuses (19) et un certain nombre d'écoles théologiques. Le gouvernement a déclaré:

"Les collèges catholiques suivants dispensent un enseignement théologique supérieur: l'Université catholique de Lublin, l'Académie théologique chrétienne et l'Académie théologique catholique. Ces académies ont été fondées en 1955 et il existait auparavant des facultés théologiques aux Universités de Cracovie et de Varsovie... Les diplômés de ces académies sont employés, à moins qu'ils ne choisissent les ordres religieux, dans les mêmes conditions que les diplômés de toutes les écoles supérieures de l'Etat."

En Yougoslavie, l'instruction religieuse était obligatoire avant la deuxième guerre mondiale; elle est maintenant facultative. Les parents ont la liberté de décider si leurs enfants doivent ou non recevoir une instruction religieuse. L'Etat permet que l'instruction religieuse soit donnée à l'école même, mais en dehors des heures de cours régulières.

iv) *Régions où il existe plusieurs catégories d'écoles publiques de confessions différentes*

Dans deux provinces du Canada, celles de Terre-Neuve et de Québec, l'enseignement est organisé sur une base confessionnelle; dans les huit autres provinces, les écoles publiques provinciales ont en général un caractère laïc. A Terre-Neuve l'enseignement est contrôlé par l'Eglise catholique, l'Eglise anglicane, les United Churches et l'Armée du salut. Dans toutes ces écoles, les élèves reçoivent une instruction religieuse, à moins que les parents ou tuteurs d'un enfant s'y opposent. Dans la province de Québec, les écoles sont catholiques ou protestantes. L'instruction religieuse est obligatoire dans les écoles catholiques, facultative dans les écoles protestantes. Les enfants israélites fréquentent normalement les écoles publiques protestantes ou les écoles privées juives; dans le premier cas, la loi dispose qu'ils ne doivent pas "être obligés à lire ou à étudier des livres religieux ou des livres de piété, ou à prendre part à des exercices religieux ou à des prières" qui puissent susciter des objections de la part du père, de la mère ou du tuteur. Fondée sur un critère religieux, la division de l'enseignement en deux systèmes scolaires distincts pose un problème pour les enfants qui n'appartiennent à aucun de ces groupes confessionnels. En dehors des villes de Montréal et de Québec, l'école de la majorité (qu'elle soit catholique ou protestante) est, pour la région qu'elle dessert, une école commune, ouverte à ceux qui ne professent aucune des deux religions, sans qu'ils aient à prendre des engagements particuliers, tandis que l'école de la minorité ou école dissidente ne leur est ouverte qu'avec l'accord spécial des dirigeants de l'école. Dans les villes de Montréal et de Québec il n'y a pas d'école de la majorité ou de la minorité, mais les écoles dirigées par une Commission scolaire protestante ou catholique sont ouvertes à tout enfant ayant l'âge scolaire requis.

v) *Pays où l'instruction religieuse ne fait pas partie des matières enseignées régulièrement dans les écoles publiques, mais est permise dans les écoles privées*

Dans un très grand nombre de pays, l'instruction religieuse ne fait pas partie du programme normal des écoles publiques, mais est permise dans les écoles privées. On ne citera ici que quelques exemples de pays pratiquant ce système.

En France, l'enseignement public est laïc dans tous les départements, sauf dans ceux du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle. Aucune instruction religieuse ne peut être donnée aux élèves des établissements d'enseignement public (avec certaines exceptions dans le cas des établissements du second degré qui reçoivent des pensionnaires). Toutefois, la loi spécifie que les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine outre le dimanche, afin de permettre aux enfants de recevoir une instruction religieuse. En dehors des écoles publiques, il existe un nombre considérable d'écoles libres, la plupart catholiques où l'instruction religieuse fait partie du programme. Le principe énoncé dans la loi du 9 décembre 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat suivant lequel "La République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte" a été interprété comme interdisant l'allocation de fonds publics aux écoles privées confessionnelles. Ce principe ne souffre traditionnellement que des exceptions de portée limitée, sous le contrôle étroit des pouvoirs publics. Les établissements d'enseignement privé ne peuvent donc en général fonctionner et se développer que grâce aux contributions exigées des parents d'élèves et grâce à des dons privés. Selon le Bureau international catholique de l'enfance et Pax Romana, organisations non gouvernementales, cette situation a donné lieu à deux griefs: a) les parents qui veulent utiliser des écoles conformes à leurs convictions ou à leurs traditions sont obligés, en plus de leurs impôts, de trouver sur leurs fonds personnels les sommes nécessaires au fonctionnement des écoles privées; et b) il existe une grosse disproportion entre les salaires des professeurs du service public et ceux des professeurs du secteur privé.

La loi du 28 septembre 1951, dite "Loi Barangé" a institué "un compte spécial du Trésor chargé de mettre à la disposition de tout chef de famille ayant des enfants recevant l'enseignement du premier degré une allocation dont le montant est de 1.000 francs par enfant et par trimestre de scolarité". Pour les enfants fréquentant un établissement public d'enseignement du premier degré, cette allocation est mandatée directement à la Caisse départementale scolaire gérée par le Conseil général. Pour les enfants fréquentant un établissement privé d'enseignement, cette allocation est mandatée directement à l'association des parents d'élèves de l'établissement. Le montant de l'allocation est affecté par priorité à la revalorisation du traitement des maîtres des établissements privés. Tous les enfants français ou étrangers remplissant les conditions d'âge et de fréquentation scolaire sont admis au bénéfice de cette loi. Cette solution permet de faire respecter intégralement le principe du libre choix de l'école, pour les parents attachés à l'enseignement religieux. Toutefois, la loi ne s'applique pas à l'Algérie.

Au Mexique, l'article 3, paragraphe 2 de la Constitution dispose comme suit:

"La liberté de croyance étant garantie par l'article 24, les principes qui régiront [l'éducation que donne l'Etat — la Fédération, les Etats et les municipalités] devront rester complètement étrangers à toute doctrine religieuse et, s'appuyant sur les résultats du progrès scientifique, ils combattront l'ignorance et ses conséquences, la servitude, le fanatisme et les préjugés."

En vertu de l'alinéa 5 du même article:

"Les congrégations religieuses, les ministres des cultes...ainsi que les associations ou sociétés liées à la propagation d'une foi religieuse quelconque n'interviendront en aucune façon dans le fonctionnement des établissements où se donnent l'éducation primaire, secondaire et normale et celle destinée aux ouvriers ou aux paysans."

Il existe cependant un certain nombre d'écoles privées catholiques et juives et aussi des écoles tenues par les Mormons, les Mennonites et certaines autres sectes. A Mexico, par exemple, il y aurait 80 écoles catholiques environ et six écoles juives.

Les milieux catholiques font observer que, si 95 pour 100 de la population mexicaine sont catholiques, une petite minorité seulement de la jeunesse catholique d'âge scolaire peut fréquenter les écoles paroissiales. Selon eux, ces écoles fonctionnent dans des conditions difficiles: elles ne reçoivent aucune subvention de l'Etat et sont obligées de payer une contribution dite d'"assimilation" à l'enseignement public pour faire reconnaître officiellement l'enseignement qu'elles dispensent.

Aux Etats-Unis d'Amérique, l'instruction religieuse n'est pas dispensée en tant que telle dans les écoles publiques. Toutefois, la lecture de la Bible et la prière font souvent partie du programme et, dans certaines régions, les enfants s'absentent de l'école une heure par semaine pour aller suivre des cours d'instruction religieuse dans l'église de leur confession. Les congrégations religieuses possèdent un certain nombre d'écoles privées ou paroissiales: ces écoles ressortissent aussi bien au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur (colleges) qu'à l'enseignement primaire ou secondaire. On estime qu'aux Etats-Unis 12 pour 100 des enfants fréquentent des écoles qui ont des relations plus ou moins étroites avec une confession religieuse.

Les milieux catholiques se plaignent qu'avec leurs 3.633.427 élèves, les écoles catholiques ne reçoivent aucune subvention du gouvernement. Le traitement des professeurs et instituteurs est payé à l'aide des contributions des paroissiens qui supportent déjà, en payant les impôts, leur part des dépenses entraînées par l'enseignement officiel. Les mêmes milieux font observer qu'en 1952, suivant une évaluation du Ministère du commerce, l'enseignement privé aux Etats-Unis a permis au gouvernement d'économiser 734 millions de dollars. De plus il faut noter que les écoles catholiques devant subvenir elles-mêmes à leur entretien, il est difficile dans beaucoup de régions de payer un traitement suffisant à des professeurs laïques qui seraient en droit de recevoir le même traitement que les professeurs de l'enseignement public possédant les mêmes titres. C'est ce qui explique que dans les écoles primaires catholiques la majorité des maîtres appartiennent à des ordres religieux.

A ce sujet, il convient de noter cependant qu'aux termes du premier amendement à la Constitution américaine, "le Congrès ne vote aucune loi qui tende à faire d'une religion la religion officielle ou qui en interdise le libre exercice". Les auteurs de cet amendement ont voulu élever "un mur entre l'Eglise et l'Etat^{3/}." Le premier amendement proclame en effet qu'il n'y aura pas d'Eglise nationale. Toutefois il n'interdit pas aux écoles

^{3/} Voir l'affaire Everson contre Board of Education, 330 U.S., 1, 15-16.

publiques de laisser les élèves quitter les bâtiments ou terrains scolaires pendant les heures de classe pour se rendre à un centre religieux où ils recevront une instruction religieuse ou feront des exercices de piété.

En Uruguay, la récente abolition de l'instruction religieuse dans les écoles publiques et la séparation de l'Eglise et de l'Etat ont provoqué une augmentation progressive du nombre des élèves des écoles privées catholiques. En 1929, 50 pour 100 des enfants inscrits dans des écoles privées fréquentaient des écoles catholiques; la proportion est aujourd'hui de 60 pour 100. En outre les Israélites dont le nombre est évalué à 40.000 ont établi un réseau d'écoles complémentaires à Montevideo et dans l'intérieur du pays.

vi) *Pays où l'instruction religieuse ne fait pas partie des matières enseignées régulièrement dans les écoles publiques et où les écoles privées dispensant l'enseignement général n'existent pas*

Dans un certain nombre de pays l'instruction religieuse ne figure pas au programme de l'enseignement public et il n'existe pas d'établissements privés d'enseignement général. Dans tous ces pays, cependant, ceux qui désirent recevoir une instruction religieuse peuvent l'obtenir en dehors de l'école. Cette situation se rencontre notamment dans l'Union des Républiques socialistes soviétiques, en Bulgarie, en Roumanie et en Hongrie.

Dans l'Union des Républiques socialistes soviétiques, l'article 124 de la Constitution dispose que:

"En vue d'assurer la liberté de conscience aux citoyens soviétiques, l'Eglise est séparée de l'Etat et l'école est séparée de l'Eglise..."

En conséquence toutes les écoles sont créées, entretenues et administrées par l'Etat. Les établissements préscolaires eux-mêmes, ainsi que les établissements culturels et d'enseignement pour adultes, sont en majeure partie créés et entretenus par l'Etat et par ses organes locaux. Bien que certains d'entre eux soient pris en charge financièrement par des organisations sociales telles que les syndicats, ils sont placés sous la direction d'organes approuvés de l'Etat.

Les écoles publiques soviétiques ne dispensent aucune instruction religieuse, et il n'existe pas d'établissements privés d'enseignement général. Toutefois il est possible de donner ou de recevoir une instruction religieuse à titre privé.

Aux termes de l'article 79 de la Constitution de la République populaire de Bulgarie,

"Les écoles appartiennent à l'Etat. La création d'écoles privées n'est autorisée qu'en vertu d'un loi; ces écoles sont placées sous le contrôle de l'Etat."

L'instruction religieuse n'est pas autorisée dans les écoles publiques. Toutefois, les parents peuvent prendre des dispositions pour faire donner à leurs enfants une instruction religieuse en dehors de l'école.

Aux termes de l'article 84 de la Constitution de la République populaire roumaine,

"...L'école est séparée de l'Eglise. Aucune confession, congrégation ni communauté religieuse ne peut ouvrir ou entretenir des écoles spé-

ciales destinées à la formation du personnel desservant, à l'exclusion de tout établissement d'enseignement général...".

A tous les degrés, l'enseignement est contrôlé par l'Etat.

Il a été indiqué que les écoles juives de ce pays, comme d'un certain nombre d'autres, ont été fermées. Selon le Gouvernement roumain, on a créé ces écoles sous le régime fasciste en vertu de la loi raciale de septembre 1940 qui a interdit aux enfants juifs de fréquenter les écoles d'Etat et qui a créé pour eux une série d'écoles spéciales. Ces écoles ont fonctionné comme écoles privées jusqu'à la réforme de 1948, date à laquelle tout l'enseignement a été étatisé. Les écoles privées juives ont été réorganisées en tant qu'écoles d'Etat, étant soumises à la même législation que toutes les autres écoles et l'accès y étant permis à tous les élèves, sans distinction de nationalité. Lorsqu'une de ces écoles est fréquentée par un nombre suffisant d'élèves israélites, le programme prévoit un enseignement en yiddish; on applique le même système pour les autres minorités nationales.

Dans la République populaire hongroise, une loi de 1948 sur la nationalisation de l'enseignement a supprimé à la fois les écoles privées et le contrôle de l'Eglise sur l'enseignement et a placé presque toutes les écoles sous la dépendance du Ministère de l'éducation. Selon certains milieux israélites, toutes les écoles juives ont été liquidées à cette époque et les enfants israélites ont été dispersés dans les écoles hongroises, où ils étaient obligés d'assister aux cours le jour du sabbat.

Selon le gouvernement,

"toutes les écoles se trouvant sur le territoire de la République populaire hongroise ont été prises en charge par l'Etat, en 1948, y compris bien entendu les écoles élémentaires juives. L'accord sur le sabbat intervenu entre l'Etat et la communauté religieuse juive prévoit que les étudiants de religion juive sont exemptés des travaux scolaires interdits par leur religion... Comme tous les enfants qui fréquentent d'autres écoles élémentaires (urbaines), les élèves des anciennes écoles élémentaires juives vont à l'école la plus proche du lieu où ils habitent. Sous le régime Horthy, le "numerus clausus" empêchait les étudiants juifs d'entrer à l'université. Aujourd'hui, les jeunes juifs ne font l'objet d'aucune discrimination. Ce qui montre bien que le fait de recevoir une instruction religieuse ne crée pas de difficultés aux étudiants des universités, c'est que plus de 200 élèves inscrits dans des écoles confessionnelles du second degré sont entrés à l'université ou dans des établissements d'enseignement supérieur (colleges) pour l'année scolaire 1954-1955".

B. - MESURES DISCRIMINATOIRES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT FONDEES SUR LA RELIGION EN CE QUI CONCERNE L'ACCES DES ELEVES QUALIFIES AUX ECOLES EXISTANTES

Bien que les lois fondamentales de presque tous les pays du monde interdisent, dans le domaine de l'enseignement, les mesures discriminatoires fondées sur la religion et bien que la plupart des gouvernements accordent une grande attention à ce problème et s'efforcent énergiquement de lutter contre de telles pratiques, il arrive encore, dans certaines régions du monde, que la religion constitue pour des élèves qualifiés un obstacle à leur admission dans certains établissements d'enseignement.

Bien que cette discrimination soit clandestine et contraire à la loi dans de nombreux cas, elle continue néanmoins à exister et elle touche un nombre important d'étudiants. Il est évident que, dans certains cas, ce qui semble au premier abord une mesure discriminatoire se révèle, après étude approfondie, n'être qu'une manifestation d'un préjugé religieux, sur le plan social.

On peut citer ici quelques exemples de ces pratiques dans certains pays comme l'Australie, l'Iran, l'Inde, le Pakistan, le Royaume-Uni et les Etats-Unis d'Amérique. Ces pratiques sont bien entendu beaucoup plus répandues que ces exemples pourraient le laisser croire, car elles existent plus ou moins clandestinement dans des pays et des territoires de la plupart des régions du monde.

En Australie, selon le Congrès juif mondial, organisation non gouvernementale,

"Il existe certaines pratiques discriminatoires, particulièrement en raison du fait qu'à de rares exceptions près tous les établissements secondaires privés sont placés sous l'autorité de l'une des Eglises chrétiennes. Certaines écoles de jeunes filles, notamment, qui dépendent de l'Eglise anglicane, limitent le nombre des élèves juives et maintiennent cette restriction avec la plus grande politesse mais sans appel..."

A ce sujet, le gouvernement a fait parvenir les observations suivantes de l'Eglise anglicane:

"a) Les directrices des écoles de Sydney qui dépendent directement du synode de l'Eglise anglicane du diocèse déclarent qu'à leur connaissance l'admission des élèves juifs n'a fait l'objet d'aucune mesure discriminatoire. (Au moins 80 élèves juifs fréquentent ces écoles.) Des enquêtes effectuées à Melbourne ont également révélé qu'aucune discrimination n'y était pratiquée.

"b) Selon les archevêques de Sydney et de Melbourne, les faits suivants ont pu faire croire qu'il existerait des mesures discriminatoires:

"1) Les effectifs de la plupart des écoles religieuses de Sydney sont complets et il y a de longues listes d'attente. Dans ces conditions, la préférence est naturellement donnée aux parents qui ont déjà des enfants fréquentant l'établissement et qui appartiennent à l'Eglise anglicane.

"2) A Melbourne, les classes étant surchargées, il est presque impossible actuellement à quiconque n'est pas un ancien élève d'une des écoles religieuses d'inscrire ses enfants."

Dans l'Inde, le préjugé de caste a jadis obligé le Harijan ("intouchable"), Sevak Sangh à créer jusqu'à 1.298 écoles préparatoires spéciales en raison des difficultés que les Harijans ("intouchables") éprouvaient à obtenir leur admission dans les écoles régulières. La situation s'est cependant améliorée et il ne reste plus aujourd'hui que quelques écoles de ce genre. En 1952-1953, il y avait dans les établissements d'enseignement 6.464.194 garçons et 1.525.392 filles appartenant aux castes officiellement énumérées (Scheduled Castes) et aux autres communautés arriérées, soit au total 7.989.586 élèves, représentant 29,9 pour 100 du nombre des élèves inscrits dans les établissements d'enseignement de l'Inde.

Au Pakistan, le préjugé contre les Hindous appartenant aux castes officiellement énumérées (Scheduled Castes) est également en voie d'élimination et les Gouvernements du Bengale central et du Bengale oriental ont pris récemment des dispositions spéciales pour faciliter leur accès à l'enseignement.

Au Royaume-Uni, selon le Comité de coordination d'organisations juives, organisation non gouvernementale,

"on cite des cas (il s'agit d'établissements privés) où un genre de numerus clausus limitant le nombre des élèves juifs a été appliqué. Ce fait a donné lieu à une enquête de la part de la Commission de l'enseignement du Board of Deputies, organe compétent en la matière, et la réponse a été que ces établissements, souvent fondés et administrés par des ministres de l'Eglise d'Angleterre, étaient à l'origine d'inspiration anglicane et que leurs programmes spécifiaient habituellement que leur enseignement se fondait sur le christianisme. Dans certains quartiers où la population juive est devenue prédominante, il en est résulté que le nombre des élèves juifs s'est largement accru et, dans un ou deux cas, a menacé de submerger l'établissement intéressé. C'est dans des cas de ce genre que le directeur a estimé que s'il voulait sauvegarder le caractère original de son école, il n'avait pas d'autre choix que de limiter — et il faut dire que ces limitations ont été très raisonnables — le nombre des élèves juifs qu'il accepterait d'inscrire. On ne peut raisonnablement qualifier une telle attitude d'antisémitisme."

Aux Etats-Unis d'Amérique, selon la même organisation, les établissements d'enseignement supérieur privés qui désirent appliquer des mesures discriminatoires à l'égard d'un groupe donné, sans aller jusqu'à refuser complètement l'admission des membres de ce groupe, établissent des contingents maximums pour l'admission et refusent d'accepter des étudiants appartenant à ce groupe au-delà du contingent qui lui a été alloué, sans tenir compte du nombre total de demandes d'admission formulées par les membres du groupe ou de la proportion de ces demandes dans le nombre total des demandes d'admission. Le Comité déclare que:

"Lorsque les dirigeants d'un établissement recourent à des pratiques discriminatoires, directement ou par le biais du contingentement, il leur répugne le plus souvent d'en convenir, car ces pratiques sont en contradiction avec les principes fondamentaux de la démocratie. Aussi est-il malaisé, lorsqu'on étudie les règlements qui régissent l'admission des élèves dans les établissements de ce genre, de déceler l'existence des pratiques discriminatoires et d'en apprécier la portée. Certains ont tenté d'expliquer et de justifier des pratiques telles que le contingentement en faisant valoir qu'elles permettent d'obtenir une population scolaire à l'image de la population globale. La faiblesse de cet argument est qu'il refuse à l'individu en quête d'instruction le droit d'être jugé selon ses mérites et qu'il fait dépendre ses chances d'instruction de son appartenance à une race ou à une religion. Si un Israélite présentant les qualités requises se voit refuser l'accès d'une école de médecine parce que le "contingent israélite" est au complet, et qu'il soit supplanté par un autre étudiant, moins méritant mais non israélite, il est victime d'une discrimination aussi grave que s'il n'y avait pas de contingent israélite et que tous les Israélites fussent exclus de l'école."

Le Conseil consultatif d'organisations juives, autre organisation non gouvernementale, se réfère à des enquêtes entreprises récemment pour déterminer dans quelle mesure, aux Etats-Unis, les colleges et les écoles de médecine pratiquent des mesures discriminatoires:

"Toutes ces enquêtes aboutissent à la conclusion qu'à titres égaux les demandes d'admission faites par des étudiants juifs pour entrer dans des colleges sont examinées moins favorablement que celles de leurs camarades... Il ressort d'une étude de l'historique des pratiques de contingentement et des déclarations admettant l'existence de telles pratiques, que la principale victime en est la minorité juive..."

En même temps, cependant, le Conseil précise qu'aux Etats-Unis:

"...le pourcentage des jeunes Israélites qui fréquentent les colleges est très supérieur à la moyenne de la population: les Israélites représentent environ 3,5 pour 100 de la population, alors que les étudiants israélites représentent 9 pour 100 de l'effectif des colleges".

Il n'est pas sans intérêt, sur cette question, de reproduire ici certains passages de l'étude du R.P. Yves M. J. Congar O.P. sur l'Eglise catholique et la question raciale, publiée par l'UNESCO^{4/}:

"...la protestation catholique contre l'antisémitisme est nette, monolithique, absolue, sur le terrain religieux, elle l'est également sur le terrain du respect de la personne humaine et du droit naturel primaire; elle l'est même pour exclure une discrimination des Juifs basée sur le racisme. Elle est nuancée dès qu'elle envisage les aspects politiques et sociologiques de la question. Les évêques catholiques, par exemple, ont accepté le numerus clausus établi pour l'accès à certaines professions et à certaines écoles dans la Hongrie d'avant 1939, où ils étaient membres du Parlement. Ils agissaient comme chefs de la nation dans un pays où la minorité juive (5,3 pour 100 de la population) détenait dans différents domaines (presse, théâtre, etc.) la quasi-totalité des situations ou, en tout cas, une place supérieure à celle que lui eût donnée son importance, même compte tenu de son niveau de culture. Ce n'est qu'un exemple, entre beaucoup, des questions qui peuvent se poser dans le domaine politique et social. Les textes du magistère pastoral reconnaissent l'existence de telles questions, ils affirment qu'on ne peut les résoudre sans observer toutes les exigences de la justice et de la dignité de la personne humaine, voire de la charité, mais ils reconnaissent implicitement qu'une considération purement religieuse ou mystique du fait juif ne supprime ni ne résout certains problèmes concrets. Les penseurs catholiques eux-mêmes qui, comme M. J. Maritain, envisagent avant tout le mystère surnaturel d'Israël, proclament d'ailleurs que tout antisémitisme l'attaque au cœur, ne laissent pas que d'envisager, au moins sommairement, les problèmes concrets posés par un certain particularisme et un esprit d'inquiétude et d'entreprise propre aux Juifs. On aura beau faire les déclarations les plus sincères et les plus nettes contre un antisémitisme religieux, philosophique ou raciste, il y a vraiment un problème juif; les Juifs eux-mêmes posent leur propre question, ne cessant au fond, d'y penser et d'en être préoccupés.

^{4/} P. 54 à 56.

"Les événements, les incroyables souffrances d'Israël nous ont cependant mieux éclairés sur la nocivité de l'antisémitisme et sur la quasi-impossibilité de résoudre avec justice et vérité, même des questions politiques et sociologiques réelles, s' l'on admet en soi un ferment d'antisémitisme. En principe, le numerus clausus qu'on applique parfois, ici ou là, à d'autres minorités ethniques, ne serait pas injuste. En fait, il est déjà une mesure de discrimination raciale; de lui aux persécutions que tout homme digne de ce nom réprouve, le processus de discrimination se déroule par des accroissements insensibles, mais logiques. On a affaire à un germe qui n'infecte pas tout dès le début mais qui est dès le début infectieux et nocif. Il faut l'éliminer tout à fait. Il faut aborder les questions réelles, s'il en est, que pose le fait social du judaïsme, avec l'esprit, le cœur et l'imagination purifiés de tout antisémitisme, c'est-à-dire de toute acceptation d'une discrimination d'un homme fondée sur le seul fait qu'il est juif.

"Du simple point de vue sociologique du bien de la communauté qu'on veut protéger, d'ailleurs, l'antisémitisme est également malsain. Non seulement il sert de substitut à une explication des véritables maux, et est donc une déviation du sens politique, mais il est un moyen pervers qui corrompt cela même qu'il voudrait servir. "C'est prétendument au nom du bien commun qu'on déclenche l'antisémitisme, et l'on aboutit à corrompre, à avilir ceux qu'on y pousse, en faisant triompher en eux les instincts les plus bas et les plus immoraux, les plus contraires à une vie sociale humaine." (Y. de Montchenil, décembre 1940.) Les questions concrètes que pose le fait juif sont à résoudre par chacun selon une ligne d'action qui ne trahisse pas son idéal: par le chrétien, conformément à sa philosophie et à sa mystique, par l'homo politicus ou l'homo oeconomicus, grâce à une activité stimulée par celle des Juifs, dont le rôle est précisément d'être un ferment, et grâce à une législation qui contre-carre efficacement les facteurs dissolvants, dont les Juifs n'ont certes pas le monopole."

Chapitre V

Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement fondées sur l'origine sociale, la fortune, l'opinion politique ou toute autre opinion

La raison pour laquelle les mesures discriminatoires fondées sur l'origine sociale, la fortune, l'opinion politique ou autre ont été groupées dans un seul chapitre est que, dans un certain nombre de pays, les mesures fondées sur ces diverses causes se trouvent étroitement liées et ne sauraient le plus souvent être dissociées sans courir le risque de présenter un tableau incomplet, et, de ce fait, inexact.

Dans de nombreux pays, on s'est efforcé de rétablir un équilibre dans la composition sociale des effectifs des établissements d'enseignement, surtout de ceux de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Nous disons plus loin ce que nous pensons de ces efforts. Mais il est évident qu'au désir de rétablir l'égalité, louable en lui-même, se mêle ou s'ajoute parfois un préjugé contre l'opinion politique des parents et des étudiants issus d'un certain milieu.

Les facteurs qui sont à l'origine des mesures discriminatoires visées dans ce chapitre ont été résumés comme suit^{1/}:

"79. Sans vouloir résumer toutes les discussions relatives aux classes sociales et aux critères qui servent à les délimiter, rappelons que les plus importants de ces critères sont les suivants: naissance et origine (c'est-à-dire division en noblesse et roture); condition économique (fortune ou biens); situation officielle; degré d'instruction. S'il y a eu dans l'histoire et s'il existe encore des cas où la division en classes n'est déterminée, exclusivement ou principalement, que par un seul de ces critères, ce sont, en général, plusieurs d'entre eux qui jouent.

"80. Cette division en classes va d'une différenciation absolument rigide (c'est le système de castes) à une distinction plus souple et plus atténuée qu'on trouve chez les nations démocratiques les plus modernes. Entre ces deux extrêmes se situe le régime féodal; sous ce régime, la classe dominante exerce sa suprématie au moyen d'institutions oligarchiques; le pouvoir économique et le pouvoir politique confondus sont dévolus à une hiérarchie sociale. C'est une forme beaucoup plus atténuée qui règne dans la plupart des pays démocratiques où il n'y a ni mythes dominants ni institutions pour sanctionner la division en classes, mais où la supériorité économique, le prestige social et l'instruction constituent des éléments importants. Il existe encore une autre forme, dans laquelle la division s'opère, exclusivement ou principalement, par l'effet de la situation officielle occupée dans la vie publique de l'Etat. Dans ces limites, les préjugés varient en intensité et en étendue. Le système de

^{1/} Nations Unies, Formes et causes principales de la discrimination, numéro de vente: 1949.XIV.3.

castes engendre, bien entendu, au double point de vue juridique et social, non seulement d'intenses préjugés, mais aussi une discrimination rigide.

...

"82. La politique, comme la religion, peut engendrer des attitudes de passion et de fanatisme. Lorsqu'il en est ainsi, les personnes qui ont une certaine opinion politique, ou les membres d'un certain parti politique, éprouvent vis-à-vis de leurs adversaires une hostilité intense..."

Ces préjugés trouvent leurs reflets en matière d'éducation et se traduisent par certaines inégalités dont on trouvera quelques exemples plus loin.

C'est surtout au niveau des études secondaires et encore plus des études supérieures que les inégalités entre les classes sociales et les groupes différenciés par leur état de fortune deviennent évidentes. Des vestiges en subsistent même dans les pays les plus évolués ayant de vieilles traditions dans le domaine de l'enseignement, pays qui déploient tous leurs efforts pour améliorer la situation et pour supprimer toute inégalité dans le recrutement des élèves de diverses origines sociales.

Une revue d'une haute tenue, publiée en France, contient les observations suivantes^{2/}:

"Les privilèges héréditaires, les différences de fortune, les attitudes personnelles, les opinions, mille causes individuelles et sociales agissent sur les adultes pour les porter dans des directions opposées. Un Etat parfaitement hiérarchisé, tel Sparte, concevait l'éducation comme un tri des élites dès le plus jeune âge. Dans nos sociétés, d'où a généralement disparu ce corset de fer que sont les corporations, les ordres, les hiérarchies, mais où les classes sociales séparent sans ajuster, on estime que l'école doit réaliser un milieu commun, le seul peut-être (avec l'armée) qui soit réellement commun à tous les citoyens. Que deviendrait une communauté dont l'école refléterait déjà toutes les distinctions adultes, les fausses distinctions de l'argent et des préjugés? La contrepartie de la démocratie bourgeoise, c'est l'école égale pour tous — sinon cette démocratie perd sa raison d'être, son minimum de lien commun, et devient une caricature de la société hiérarchique: car on peut préparer un enfant à devenir officier ou chanoine, mais le préparer à devenir bourgeois ou prolétaire?"

La même revue fait état de certaines données statistiques en ce qui concerne la répartition des étudiants en France suivant l'origine sociale de leurs familles en les faisant accompagner des remarques suivantes:

"Le déséquilibre entre la composition de la population active et celle de la population scolaire et universitaire est manifeste: les couches "ouvrières" ne peuvent jouir des mêmes droits que les autres Français. A l'échelon du supérieur, la situation est telle que M. Cayrol a pu écrire: "Entre population universitaire et population active, les rapports semblent obéir à la loi que voici: la population universitaire est l'image renversée de la population active: c'est ainsi que les deux tiers de la population active que constituent les travailleurs fournissent un neuvième de la population universitaire, tandis que le dernier tiers, constitué par les

^{2/} Esprit, No 6 de la XXIIème année, juin 1954.

classes bourgeoises ou moyennes, donne les huit neuvièmes de ses étudiants à l'université."

"En gros, il est exceptionnel qu'un fils de bourgeois le plus obstiné à se dérober ne fasse pas ses études secondaires jusqu'au bachot; il est normal qu'un fils d'ouvrier ne les fasse pas; il est exceptionnel qu'un fils de paysan les fasse. Rien ne saurait constituer une cause plus profonde d'amertume et de désunion dans la nation que cette persévérance à deshériter de la culture les deux tiers de ses enfants. Les classes terminales des lycées seraient moins encombrées proportionnellement aux autres, la tentation de l'enseignement supérieur pour les médiocres deviendrait rare et inexistante, s'il devenait normal qu'un jeune bourgeois à la tête faible fit des études techniques propres à en faire un bon menuisier ou un bon ajusteur tandis que le jeune enfant de la classe ouvrière ou paysanne aurait précisément la chance qui correspond à sa capacité."

Le problème se pose en termes assez semblables dans d'autres pays, plus particulièrement pour l'enseignement supérieur.

En voici quelques exemples. Au Danemark, parce que les bourses et autres formes d'aide ne suffisent pas à compenser les différences d'ordre économique qui existent entre les classes sociales, mais aussi à cause de l'attitude de nombreux parents de la classe laborieuse, la plupart des jeunes gens qui entreprennent des études universitaires longues et coûteuses viennent des classes les plus "élevées" de la société, alors que ceux qui sont issus de couches "inférieures" choisissent une formation rapide et bon marché^{3/}. Dans la République fédérale d'Allemagne, les bourses disponibles sont si peu nombreuses et leur montant est si faible que la tradition qui réserve l'enseignement secondaire aux "classes moyennes" n'est pas encore brisée. En Irlande, beaucoup de jeunes gens pauvres qui désirent continuer leurs études dans les universités ne peuvent pas le faire bien que les droits d'inscription soient relativement peu élevés. En Italie, une enquête menée en 1947-1948 sur l'origine des étudiants de l'Université de Sienne a montré que les parents de 50 pour 100 des étudiants et de 60 pour 100 des étudiantes exerçaient des professions libérales ou appartenaient aux cadres supérieurs des banques et des compagnies d'assurances. En Suède, dans les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, la plupart des étudiants sont issus des classes les plus "élevées" de la société et, dans les établissements secondaires, le pourcentage des enfants provenant des mêmes classes est beaucoup plus élevé que celui des enfants qui viennent des classes "inférieures".

Aux Etats-Unis d'Amérique, l'enseignement obligatoire est gratuit dans tout le pays: tous les enfants ont également la possibilité de recevoir au moins une instruction élémentaire, que leur famille soit riche ou pauvre. Dans l'enseignement supérieur, les droits de scolarité sont la règle. Dans les universités et collèges universitaires subventionnés par les Etats, ces droits sont souvent peu élevés pour ceux qui résident dans l'Etat, et les étudiants qui autrement n'auraient pas les moyens de continuer leurs études peuvent, dans ces établissements et dans tous les autres établissements d'enseignement, bénéficier de nombreuses bourses. Néanmoins, le facteur économique joue un rôle important dans l'accès à l'enseignement supérieur, bien qu'il soit admis que, sans perdre leur rang social, les étudiants peuvent

^{3/} Yearbook of Education, 1950, Londres, p. 497 et 599.

travailler pour subvenir à leurs frais d'études. Le rapport de la President's Commission on Higher Education for American Democracy (1947) avait déjà souligné le nombre élevé des étudiants qui possédaient les capacités nécessaires mais ne pouvaient pas, faute de moyens financiers, poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire (high school).

Dans l'Union des Républiques socialistes soviétiques, où la gratuité de l'enseignement à tous les degrés est admise en principe, le paiement des frais de scolarité a été imposé en 1940 pour les trois dernières années du cycle d'études de 10 ans et pour les études universitaires. Les droits de scolarité afférents aux trois dernières années de l'école à 10 classes variaient entre 150 et 300 roubles par an. De nombreuses catégories d'élèves en étaient exemptées: les orphelins de guerre, les enfants des membres des forces armées, ceux des membres du corps enseignant et les jeunes travailleurs. De plus, il existait des internats dans les régions rurales, montagneuses et arctiques, dont l'Etat supportait tous les frais. On pouvait donc dire que l'on avait déjà entièrement éliminé les droits de scolarité pour un grand nombre d'élèves des écoles secondaires. Dans l'enseignement supérieur, les droits étaient de 300 à 400 roubles par an, et la plupart des étudiants reçus aux examens bénéficiaient d'une bourse de 300 à 400 roubles par mois. Selon la presse soviétique officielle, qui a publié un projet d'instructions s'y rapportant, le sixième plan quinquennal pour le développement de l'économie nationale (1956-1960) comprend un certain nombre de mesures pour développer l'enseignement dans l'URSS, notamment la suppression des droits de scolarité dans les classes supérieures des écoles secondaires et dans les établissements d'enseignement spécial et supérieur^{4/}.

Les exemples cités jusqu'ici ont tous été empruntés à des pays développés, où le niveau de vie est relativement élevé et dont le système d'enseignement peut être cité en exemple. Ils sont parmi ceux qui se rapprochent le plus de l'idéal de la Déclaration universelle. A ce sujet, on peut faire observer que les membres des classes "inférieures" de la société éprouvent généralement moins que d'autres le désir de faire des études supérieures. Le nombre inférieur des étudiants issus de ces classes ne dénote donc pas forcément l'existence de mesures discriminatoires fondées sur l'origine sociale; il peut tout aussi bien tenir au fait qu'à des niveaux différents de la société, la liberté du choix produit des résultats différents. Certes, on pourrait dire que les membres des classes "inférieures" aspirent moins à l'instruction parce qu'il leur est plus difficile de poursuivre des études supérieures. Il convient de noter, à cet égard, les résultats des recherches sur la structure sociale de divers pays, effectuées sous les auspices de l'UNESCO: elles ont montré que dans certains pays, et surtout en Europe occidentale, l'ascension sociale se fait graduellement et exige souvent deux ou trois générations; ainsi, le fils d'un paysan peut devenir instituteur et son petit-fils docteur ou avocat. Cette lenteur du progrès n'est pas due nécessairement à l'existence de

^{4/} Il résulte des renseignements supplémentaires relatifs aux conditions dans l'enseignement en URSS, communiqués par le gouvernement (8 décembre 1956), que le Conseil des ministres de l'URSS a aboli les droits de scolarité pour tous les types d'établissements d'enseignement avec effet à partir du 1er septembre 1956 et que, par conséquent, à partir de cette date, l'éducation est gratuite dans tous les types d'établissements d'enseignement de l'URSS.

mesures discriminatoires; elle tient simplement, dans certains cas, au fait que l'on ne désire pas monter dans une classe trop différente de celle dans laquelle on est né.

On conçoit parfaitement que des gouvernements aient essayé de modifier la composition sociale de la jeunesse étudiante des écoles secondaires et supérieures et qu'ils aient ouvert l'accès des études à toutes les classes de la population, particulièrement à celles qui étaient les plus défavorisées. Peut-être était-il nécessaire d'accorder certains avantages particuliers à ces classes pour compenser l'inégalité de traitement dont elles ont été longtemps victimes. Certaines mesures sont particulièrement heureuses, comme l'augmentation du nombre des écoles et des universités, l'extension de celles déjà existantes, entraînant un accroissement progressif du nombre des étudiants, la suppression ou la réduction des droits d'inscription, l'octroi de bourses plus nombreuses. On peut accorder aux étudiants certaines facilités pour leur permettre de cumuler leurs études avec un emploi à temps partiel. Enfin, on envisage même dans certains pays la généralisation d'un présalaire pour les étudiants.

Mais il faut se garder de réparer une injustice par une autre injustice et de créer une nouvelle classe de déshérités. On souhaiterait que, dans les efforts nécessaires pour augmenter le nombre des étudiants, pour donner aux enfants des classes laborieuses l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur, il n'y eût pas de nouvelles victimes et que la porte ouverte à de nouveaux étudiants ne se fermât pas, en totalité ou en partie, sur l'avenir d'autres étudiants. On se trouve souvent ici en présence d'un de ces cas limites dont il a été parlé dans l'introduction.

En Espagne, aux termes de l'article 70 de la loi sur l'Université, les étudiants ont le devoir d'appartenir au Syndicat espagnol universitaire, section de la Phalange espagnole traditionaliste et des JONS (Front national des jeunesses syndicalistes). Le syndicat est un organe de l'université régi par son propre règlement. Le décret-loi du 30 novembre 1943 dispose que, pour être admis à l'université, il faut avoir fréquenté un colegio mayor rattaché à l'université. L'article 7 du décret-loi porte que "les principes directeurs dont s'inspirent les colegios mayores sont ceux de la morale catholique; ils visent à imprégner la vie de l'étudiant des postulats inhérents au mouvement national: discipline, austérité, amour du travail, culte de l'honneur, service de Dieu et de l'Espagne". Le décret du 8 septembre 1954 sur la discipline dans les établissements officiels d'enseignement supérieur et d'enseignement technique contient la disposition suivante:

"Tout étudiant qui critique la religion et la morale catholiques ou les principes et les institutions de l'Etat se rend coupable d'une faute grave."

Aux termes de ce décret, une faute de ce genre entraîne l'expulsion temporaire ou permanente; quiconque n'est pas encore étudiant et s'en rend coupable peut se voir interdire l'accès à l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les étudiants de l'université, la loi du 29 juillet 1943 dispose que le Service espagnol du professorat d'enseignement supérieur de la Phalange espagnole traditionaliste constitue un organe universitaire qui a pour mission d'élaborer le programme d'éducation politique des étudiants et de diffuser l'esprit politique du mouvement par les professeurs

de l'université. Pour ce qui est du corps enseignant, un décret du 8 septembre 1954 dispose que le fait de critiquer la religion et la morale catholiques ou les principes et les institutions de l'Etat constitue une faute grave, et qu'il y a circonstance aggravante lorsque la faute est commise au cours de l'enseignement.

Au Portugal, aux termes du décret-loi No 27003 du 14 septembre 1936, les candidats qui se présentent aux examens d'entrée des établissements qui préparent uniquement à une carrière dans la fonction publique ou dans l'enseignement de tout ordre ou degré, ainsi que ceux qui se présentent aux examens de fin d'études ou de diplômes des écoles privées, sont tenus de signer la déclaration suivante:

"Je déclare sur mon honneur que je suis intégré dans l'ordre social établi par la Constitution politique de 1933 et que je suis effectivement opposé au communisme et à toutes les idées subversives."

En vertu du même décret-loi la fausse déclaration entraîne la perte de tous les avantages obtenus frauduleusement.

En ce qui concerne la Roumanie, l'organisation non gouvernementale Nouvelles équipes internationales a attiré l'attention sur une décision No 207006 du Département de l'instruction publique (Monitorul Oficial du 25 août 1948, p. 7055), qui dispose en son article 12:

"En huitième année de lycée, l'admission des étudiants se fera après examen, en tenant compte du fait que 50 pour 100 des inscriptions sont réservées aux fils des ouvriers embauchés par un contrat collectif, aux fils des paysans pauvres et aux fils des fonctionnaires ou des employés membres de syndicats ouvriers.

"Le quota de 50 pour 100 réservé aux étudiants de cette catégorie en tenant compte de leurs notes des examens d'entrée, une fois rempli, les places restant disponibles seront accessibles aux autres étudiants, en tenant compte des résultats de leur examen d'entrée."

La même organisation a également attiré l'attention sur une résolution No 217/255/543-0 du Ministère de l'instruction publique (Monitorul Oficial, No 210, du 10 septembre 1948) qui contient, notamment, les dispositions suivantes:

"Article premier - Dispositions générales

"1) L'octroi des bourses d'études se fera compte tenu de l'origine sociale de l'étudiant..."

"2) Les bourses...pourront, dans le cours de l'année, être suspendues temporairement ou être retirées définitivement, pour les motifs suivants: a) attitude inamicale vis-à-vis de la République populaire de la Roumanie..."

"3) Ne seront pas qualifiés pour recevoir des bourses d'études: a) les étudiants qui, ou dont les parents, étaient des industriels dont les entreprises ont été nationalisées, ni les fils des propriétaires fonciers expropriés;..."

En commentant les renseignements qui figurent dans les deux paragraphes précédents, le gouvernement a déclaré le 10 mars 1956 qu'ils "utilisent

des informations tendancieuses, inexactes, qui reflètent de manière erronée la situation existante". Au sujet de la première mesure précitée, le gouvernement ajoute ce qui suit:

"La décision No 207006 du Ministère de l'instruction publique...était une mesure temporaire, qui, loin d'établir une discrimination, fut prise par le Gouvernement de la République populaire roumaine, justement en vue de l'élimination des mesures de discrimination antérieures. Devenant inactuelle, elle a été remplacée par les deux décisions suivantes:

"1) Instruction du Ministère de l'enseignement No 1280 du 19 juillet 1955 concernant l'admission des élèves dans les écoles:

"L'inscription des élèves en première année se fait à la demande des parents (tuteurs) et d'office sur la base du registre des enfants d'âge scolaire établi d'après les données du recensement.

"D'office pour les élèves de la 2ème à la 4ème classe, sur la base de la situation scolaire de l'année précédente.

"Sur demande, par les élèves de la 5ème à la 10ème classe et des quatre premières années des écoles pédagogiques.

"L'inscription des élèves en 8ème année et en première année des écoles pédagogiques se fait sur la base des résultats obtenus au concours d'admission (publiée dans le Bulletin du Ministère de l'enseignement, première année, série A, No 5, de juillet 1955).

"2) Instruction du Ministère de l'enseignement concernant les conditions d'admission dans les universités et instituts d'enseignement supérieur, année scolaire 1955/1956:

"1. L'admission en première année dans les instituts d'enseignement supérieur se fait sur la base d'un examen.

"2. Peuvent se présenter à l'examen d'admission dans les instituts d'enseignement supérieur tous les citoyens de la République populaire roumaine qui ont passé l'examen de fin d'études d'une école moyenne de 10 ans, l'examen pour l'obtention d'un diplôme d'une école moyenne technique, l'examen d'une école pédagogique, les diplômés des facultés ouvrières, les détenteurs du baccalauréat des anciens lycées théoriques, industriels ou commerciaux, ainsi que les diplômés des anciennes écoles normales qui ont obtenu un diplôme d'instituteur.

"Les diplômés des écoles moyennes ou équivalentes de l'étranger, citoyens roumains ou étrangers, pourront s'inscrire à l'examen d'admission après avoir obtenu du Ministère de l'enseignement une attestation d'équivalence d'études (publiée dans la Gazette de l'enseignement, No 323, du 17 juin 1955).

"Le fait qu'en 1955, 51,1 pour 100 des étudiants de l'enseignement supérieur étaient fils de travailleurs et de paysans et 48,9 pour 100 appartenaient à d'autres groupes sociaux prouve clairement que dans la République populaire roumaine il ne peut être question de discriminations basées sur l'origine sociale."

Quant à la deuxième mesure précitée, le gouvernement dit ce qui suit:

"L'Etat aide les élèves et les étudiants dont les parents ont de petits revenus et qui obtiennent de bons résultats dans leurs études, leur ac-

cordant des bourses. (Il est tenu compte aussi du nombre d'enfants de la famille.) L'Etat leur accorde aussi d'autres facilités matérielles (manuels et fournitures scolaires, des foyers, des cantines, etc.).

"Conformément à la décision du Conseil des ministres No 1868, du 22 septembre 1954, pour l'octroi des bourses d'Etat aux élèves et aux étudiants il est tenu compte des critères suivants:

"Que les élèves et étudiants aient de bons résultats dans leurs études et une présence régulière à l'école;

"Que les revenus des parents des élèves et des étudiants ne dépassent pas une certaine limite.

"L'assistance médicale est gratuite pour tous les élèves et étudiants."

En Bulgarie, aux termes d'un règlement sur l'admission de nouveaux élèves aux établissements d'enseignement supérieur pour 1954-1955 (Journal officiel I.P.N.S du 14 mai 1954):

"Sont admis aux établissements d'enseignement supérieur les travailleurs ou les fils et filles de travailleurs qui ont obtenu le diplôme d'un lycée et ont passé l'examen de concours dans la branche d'études choisie⁵."

Un règlement sur l'admission de nouveaux élèves pour 1950-1951 (Journal officiel D.V. du 30 avril 1950) dispose que "les personnes à comportement fasciste ou antipopulaire ne seront pas admises aux établissements d'enseignement supérieur".

Un autre règlement, relatif aux bourses d'études (Journal officiel I.P.N.S. du 26 janvier 1954) dispose (art. 1er) que "les bourses d'études sont accordées aux élèves qui sont fils ou filles d'ouvriers, de paysans, travailleurs ou d'employés, ..." et (art. 24) que "l'octroi d'une bourse d'études peut être révoqué si... d) le bénéficiaire manifeste une attitude de réactionnaire et antipopulaire".

⁵/ Le gouvernement a adressé le 5 mars 1957 les observations suivantes au sujet de la version anglaise du texte en question.

"L'impression est ainsi créée que les éléments de la population autres que les travailleurs ou les fils et filles de travailleurs ne sont point admis dans les établissements d'enseignement supérieur de la Bulgarie, ce qui est absolument inexact.

"En Bulgarie, les travailleurs et les fils et filles de travailleurs sont admis aux établissements de l'enseignement supérieur. L'expression "working people" a un sens beaucoup plus large que le terme "workers". L'expression "working people" embrasse, en plus des travailleurs dans les usines, les agriculteurs, les artisans, tous genres d'employés, y compris le personnel des banques et les employés de commerce, les médecins, les instituteurs, les professeurs, les hommes de science ou de lettres, les écrivains, les peintres, les musiciens, les acteurs et ainsi de suite.

"Le terme "working people" embrasse tous les éléments de notre société. Il en résulte que pas un seul des éléments de la population énumérés ci-dessus n'est privé de la faculté d'accéder aux universités. Les candidats sont requis de satisfaire à d'autres conditions: celles d'avoir terminé les études secondaires et d'avoir subi avec succès un examen d'admission."

A ce sujet, le gouvernement a déclaré ce qui suit:

"Les bourses sont octroyées avant tout pour les établissements pédagogiques, l'université et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Lors de l'attribution des bourses on a pour but de venir en aide à ceux qui en ont besoin, ainsi qu'aux enfants spécialement doués, sans tenir compte à quel groupe ethnique ils appartiennent. Il n'est pas sans intérêt de savoir que tous les élèves des écoles pédagogiques turques sont installés dans des pensionnats de l'Etat et reçoivent des repas, le logement...gratuits et un nombre considérable d'entre eux, également l'habillement."

En ce qui concerne la Hongrie, l'organisation non gouvernementale Nouvelles équipes internationales a attiré l'attention sur le décret No 1.207-10/1950 (X.4) V.K.M., qui dispose:

"Article premier. — A partir de l'année scolaire 1950-1951, les frais de scolarité pour tous les élèves des écoles secondaires...seront fixés, conformément au présent décret, en tenant compte des progrès scolaires de chaque élève, de son origine sociale et des gains (revenus) de ses parents ou tuteurs."

"Article 3. — Du point de vue de l'origine sociale, les élèves sont à ranger dans les catégories suivantes:

"a) Enfants d'ouvriers, d'artisans salariés et de membres d'une coopérative de production;

"b) Enfants de paysans exploitants (possédant 10 acres au plus), de travailleurs manuels des postes et des transports (conducteurs de tramway, receveurs, cheminots employés par les chemins de fer de l'Etat hongrois, facteurs, etc.), de travailleurs manuels des services (azolgálatási) [hôtels, restaurants, établissements de bains et du commerce], et des employés publics (instituteurs, fonctionnaires, soldats, agents de police, employés de bureau, huissiers, etc.);

"c) Enfants de paysans exploitants (possédant de 10 à 25 acres), de travailleurs intellectuels (acteurs, journalistes, techniciens des entreprises nationales, etc.) et de concierges..."

"Article 4 2)

"d) L'enfant d'un ouvrier, d'un petit paysan membre d'une coopérative de production, ou d'un paysan exploitant (possédant moins de 10 acres) sera exonéré des droits de scolarité pendant le premier semestre de ses études secondaires, quelles que soient ses notes scolaires."

La même organisation a également appelé l'attention sur le décret No 4.019/1949 (V.7) relatif aux frais de scolarité et aux droits d'inscription aux examens dans les universités et les collèges, lequel dispose notamment:

"Article 2 1). — Les étudiants appartenant aux deux catégories suivantes peuvent bénéficier d'un traitement préférentiel en ce qui concerne les frais de scolarité lesquels dépendent également des résultats de leur travail:

"a) La première catégorie comprend les étudiants dont les parents ou tuteurs sont des ouvriers ou des paysans pauvres, outre ceux dont les

parents ou tuteurs sont des intellectuels ou de petits artisans, ou de petits commerçants sans aucun employé, et dont le revenu justifie ce traitement préférentiel.

...

"2) Les étudiants qui n'appartiennent pas à l'un des groupes susmentionnés ne bénéficieront d'aucune exonération.

"3) Les étudiants appartenant au premier groupe seront totalement exonérés des frais de scolarité, quelles qu'aient été leurs notes scolaires jusqu'à la fin de l'année scolaire 1949-1950. Toutefois, à partir de l'année scolaire 1950, on tiendra également compte des notes obtenues, lors de l'octroi de la dispense des frais de scolarité et des autres exonérations éventuelles.

"4) Les étudiants appartenant au second groupe bénéficieront, en ce qui concerne les frais de scolarité, d'une réduction de 100, de 75 ou de 25 pour 100."

Dans les observations qu'il a présentées en novembre 1955 au sujet des renseignements contenus dans les deux paragraphes précédents, le Gouvernement hongrois a déclaré ce qui suit:

"... les faits rapportés dans [ces] paragraphes sont inexacts. Les frais de scolarité, dans les différents types d'écoles, ne sont pas fixés d'après l'origine sociale des étudiants mais conformément aux dispositions suivantes (853-3/1954. VII. O.M.Sz. Oktatási Közlöny, 1954, No 2):

"Les élèves des établissements d'enseignement élémentaire ne paient pas de frais de scolarité, l'enseignement élémentaire étant obligatoire et donc gratuit.

"Dans les établissements secondaires, les frais de scolarité sont fixés d'après un seul critère: les notes et la conduite des étudiants. Les élèves remarquables ou excellents sont exonérés des frais de scolarité. Ceux qui ont obtenu de bonnes notes versent 20 forints par an, des notes moyennes, 40 forints, des notes passables, 80 forints; les élèves qui échouent à leurs examens acquittent un droit de 160 forints par an. Les frais de scolarité étant ainsi fixés selon les notes obtenues et la conduite, aucun droit n'est dû pour le premier semestre de la première année d'études secondaires, puisqu'on ne connaît alors que les résultats des études élémentaires. Les parents peuvent demander une exonération atteignant jusqu'à 10 pour 100 des frais de scolarité annuels. Dans les écoles techniques agricoles, l'enseignement est gratuit.

"Les étudiants des universités et des collèges universitaires qui obtiennent à leurs examens une mention ou des notes bonnes ou satisfaisantes peuvent recevoir une bourse. Les étudiants qui suivent des cours spéciaux préparant à l'université et qui obtiennent des notes au moins satisfaisantes (plus de 70 pour 100 des effectifs) peuvent aussi recevoir une bourse. En outre, de nombreux étudiants reçoivent une aide financière proportionnelle à leurs besoins. Les étudiants originaires de la province vivent dans des foyers d'étudiants. Il existe également des restaurants réservés aux étudiants."

En ce qui concerne la Pologne, la décision prise le 2 mars 1953 par le Président du Conseil des ministres (Monitor Polski, du 31 mars 1953) contient les dispositions suivantes:

"I. ...En choisissant les candidats aux établissements d'enseignement supérieur, il faut chercher à... 2) s'assurer que les jeunes gens choisis sont capables de poursuivre leurs études avec profit dans la spécialité qu'ils ont choisie et de terminer ces études dans les délais prescrits...

"IV. ...E... b)... Parmi les candidats dont les résultats à l'examen ont été à peu près semblables, on donnera la priorité aux catégories suivantes: 1) enfants de contremaîtres, planistes et intellectuels qui contribuent au progrès social; d'ouvriers de l'industrie, de l'agriculture, du bâtiment et des transports; de membres des coopératives de production, de techniciens, d'artistes créateurs et de professeurs; 2) enfants de paysans exploitant de petites ou moyennes entreprises agricoles, de travailleurs manuels et d'intellectuels qui ne sont pas mentionnés au paragraphe précédent, et d'artisans membres des coopératives de travail.

"Les places qui restent seront attribuées aux autres candidats selon les résultats qu'ils auront obtenus aux examens.

"Dans le classement des candidats, il sera tenu compte de l'activité sociale de chacun d'entre eux..."

En ce qui concerne l'octroi de bourses, l'article 6 du décret du Conseil des ministres du 7 mars 1950 (Dziennik Ustaw R.P., du 30 mars 1950) prévoit ce qui suit:

"1) L'octroi de bourses d'Etat [aux élèves des écoles d'enseignement supérieur de toutes catégories] dépendra de: l'origine sociale de l'étudiant...

"2) Auront priorité pour recevoir une bourse d'Etat en raison de l'origine sociale: les enfants des ouvriers, ceux des petits et moyens agriculteurs et ceux des travailleurs intellectuels."

Le rapport du délégué de la Pologne à la XIIème Conférence internationale de l'instruction publique, publié en 1949, contient le passage suivant:

"La Pologne prend des mesures pour permettre aux jeunes ouvriers et paysans d'accéder à tous les degrés de l'enseignement. A cet effet, elle a créé des comités de sélection, composés d'éducateurs et de représentants des syndicats et des sociétés rurales d'assistance mutuelle. Ces comités sont chargés de choisir les candidats à admettre dans les écoles secondaires et supérieures et de rechercher quels sont ceux d'entre eux qui viennent de familles ouvrières et paysannes... Grâce à ces mesures, la composition sociale de l'effectif des établissements d'enseignement secondaire et supérieur se modifie d'année en année. Les masses, naguère tenues à l'écart, peuvent désormais s'instruire grâce à la nouvelle organisation sociale et politique et au nouveau système scolaire."

La délégation permanente de la Pologne auprès de l'Organisation des Nations Unies a, d'autre part, transmis un résumé mis à jour d'informations concernant la Pologne, préparé par le Ministère de l'éducation de la République populaire de Pologne, qui contient, notamment, le passage suivant:

"Ayant assuré aux enfants des paysans et travailleurs un large accès à l'instruction dans les écoles primaires et secondaires, instruction qui pour des raisons d'ordre économique et social leur était pratiquement inaccessible avant la guerre, nous admettons à présent la jeunesse dans

les écoles supérieures à la suite d'un concours d'entrée. Les connaissances possédées par le candidat et ses aptitudes sont des facteurs décisifs pour l'admission aux études dans une école supérieure. Les conditions de vie matérielles et familiales des jeunes sont prises en considération lors de l'octroi de bourses et des facilités de logement dans les foyers et maisons pour étudiants. Cette politique suivie par l'Etat donne aux jeunes de toutes les couches de la population la possibilité de recevoir l'éducation en fonction de leurs connaissances et de leurs aptitudes. La création de nombreuses écoles supérieures, de foyers et maisons d'étudiants nouveaux, ainsi que l'attribution de sommes plus importantes pour les bourses, ont eu pour effet de tripler le nombre des jeunes gens étudiant dans les écoles supérieures par rapport à 1937-1938. Le fait d'avoir ouvert aux enfants de paysans et travailleurs l'accès à l'instruction, tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires, a permis d'éliminer progressivement les cours préparatoires aux écoles supérieures. Il n'existe aujourd'hui que trois cours de ce type, pour les travailleurs et paysans exceptionnellement doués qui n'ont pas été en mesure d'obtenir le diplôme d'une école secondaire en raison de conditions matérielles adverses et de la nécessité de gagner leur vie."

En Tchécoslovaquie^{6/}, la loi No 58 du 18 mai 1950 (Sbirka Zakonu, 1950, p. 105) dispose que:

"... L'accès aux degrés supérieurs de l'enseignement sera ainsi garanti aux fils et aux filles des travailleurs, conformément aux besoins et aux intérêts de la collectivité... Les universités auront pour tâche... de former des travailleurs hautement qualifiés du point de vue technique et politique, dévoués à la cause de la République démocratique populaire et fidèles à l'idéal du socialisme..."

Cette loi a été commentée comme suit dans le Bulletin de droit tchécoslovaque (Prague, 1950, vol. III, p. 234):

"On souligne ici particulièrement que c'est aux fils et filles du peuple travailleur que les écoles d'études supérieures sont destinées, que la sélection ne se fait que d'après les capacités des candidats, et enfin que le facteur décisif pour les activités des écoles doit être toujours l'intérêt commun, le bien de l'Etat."

^{6/} Le gouvernement a adressé le 19 février 1955 les observations suivantes concernant le texte de cet alinéa et de ceux qui le suivent:

"Ces paragraphes n'offrent que des informations incomplètes en ce qui concerne l'admission des étudiants aux degrés supérieurs de l'enseignement en Tchécoslovaquie. Dans cette partie de l'étude divers matériaux sont mentionnés qui avaient leur fondement dans des textes administratifs périmés et rapportés depuis quelque temps. A présent les principaux critères dont il est fait usage pour l'admission des étudiants à tous les degrés de l'enseignement sont les aptitudes des candidats et les résultats atteints au cours de leurs études. Il n'existe aucune mesure discriminatoire de quelque nature que ce soit fondée sur l'origine sociale des étudiants. A titre d'indication sur la composition actuelle du corps des étudiants du degré supérieur de l'enseignement, en ce qui concerne l'origine sociale, nous voudrions signaler qu'en 1956-1957, lorsqu'il y avait au total 51.470 étudiants régulièrement immatriculés et 26.200 étudiants inscrits aux cours par correspondance, 56,2 pour 100 n'appartenaient ni aux familles de travailleurs, ni aux familles de paysans."

Une circulaire ministérielle No 11473-54-D-1, en date du 12 février 1954 (Gazette du Ministère de l'éducation, vol. X, No 5, du 20 février 1954) contient le passage suivant:

"Les masses de la population ouvrière menée par la classe ouvrière participent à la construction du socialisme. Ce fait doit également déterminer la sélection des étudiants. Pour ce qui est des enfants appartenant à des familles capitalistes ou ex-capitalistes, ils ne peuvent être admis que dans des cas exceptionnels méritant un traitement particulier."

Le passage suivant d'un article qui a paru en 1949 dans un organe de la presse paraissant à Prague (Prague Newsletter, 4 août 1949) peut également être cité:

"[En 1948-1949], il a fallu vérifier les dossiers de certains étudiants et stabiliser la population universitaire. L'un des buts de cette mesure et de toute la réorganisation de l'enseignement en Tchécoslovaquie a été de réduire le nombre totalement disproportionné des étudiants de la classe moyenne, dont l'effectif témoignait du caractère peu démocratique de l'enseignement dans le passé. De nos jours, on encourage tout spécialement les ouvriers et leurs enfants à faire des études supérieures et à suivre les cours des établissements de type universitaire."

Groupes dits "arriérés". — Certains pays qui ont acquis l'indépendance au cours des dernières années, particulièrement en Asie, ont eu à faire face au problème de l'éducation de certains groupes au sein de leurs populations qui avaient été désavantagés dans le passé.

Dans l'Inde la question de l'accès égal des membres de tous les groupes aux établissements d'enseignement s'est posée dans les circonstances suivantes: la Constitution de l'Inde du 26 novembre 1946 dispose en son article 29 2) que:

"L'accès d'aucun établissement d'enseignement financé ou subventionné par l'Etat ne peut être refusé à un citoyen du seul fait de sa... "caste" ..."

Cependant, une ordonnance du Gouvernement de Madras, en énonçant les règles à observer en ce qui concerne l'admission dans les écoles de médecine et les écoles pour ingénieurs, a reproduit en substance les dispositions d'une ordonnance antérieure prescrivant une certaine répartition numérique entre candidats appartenant aux diverses communautés. Par application de cette ordonnance, l'admission à l'Ecole de médecine et à l'Ecole des ingénieurs a été refusée à deux candidats, alors qu'il était reconnu cependant qu'ils auraient dû être admis si la sélection avait été faite uniquement sur la base du mérite, leurs qualifications étant supérieures à celles de certains candidats appartenant à d'autres groupes qui avaient été pourtant admis. Les deux candidats ayant formé des pourvois contre ces décisions qui leur refusaient l'admission, la Haute Cour judiciaire de Madras et, sur appel, la Cour suprême de l'Inde approuvèrent la thèse soutenue par ceux-ci en déclarant que le droit d'admission aux établissements d'enseignement de la catégorie visée par l'article 29 2) de la Constitution est un droit que tout citoyen possède en tant que tel et non comme membre d'une communauté ou d'une classe de citoyens. A la suite de cette décision, la Constitution de l'Inde a été amendée par l'insertion dans l'article 15 d'un nouveau paragraphe 4 ainsi conçu:

"Le présent article et le paragraphe 2 de l'article 29 n'empêchent pas l'Etat d'adopter des dispositions spéciales en vue d'assurer le progrès des classes de citoyens arriérés du point de vue social ou éducatif, ou en faveur des castes et des tribus officiellement énumérées (Scheduled Castes et Scheduled Tribes)."

A la suite de l'insertion, dans la Constitution de l'Inde, de garanties destinées à protéger les collectivités arriérées et à la suite des mesures spéciales adoptées conformément au paragraphe 4 de l'article 15 de la Constitution, le nombre des personnes appartenant aux Scheduled Castes, aux Scheduled Tribes et aux classes arriérées qui fréquentaient les établissements scolaires s'est accru rapidement. En 1952-1953, on comptait dans les établissements d'enseignement 6.464.194 garçons et 1.523.392 filles appartenant aux Scheduled Castes et aux autres groupes arriérés, soit au total 7.989.586 enfants représentant 28,9 pour 100 de l'effectif de tous les établissements scolaires du pays.

Au Pakistan, le gouvernement a créé un Conseil des bourses pour les Scheduled Castes et, à la fin de l'année fiscale 1954-1955, 1.108 bourses d'internat avaient été attribuées à des étudiants appartenant aux Scheduled Castes pour leur permettre de faire des études supérieures à l'étranger. Dans ses prévisions budgétaires pour 1955-1956, le gouvernement central a encore réservé un crédit de 198.000 roupies pour l'octroi de bourses d'études à des enfants des Scheduled Castes et le Gouvernement du Bengale oriental a alloué un crédit de 400.000 roupies pour les mêmes fins.

Nonobstant les bourses et les subventions octroyées, en règle générale, compte tenu du mérite et des besoins des bénéficiaires, des bourses spéciales sont accordées aux enfants des groupes de citoyens arriérés du point de vue éducatif: Scheduled Castes du Bengale oriental, Hurs du Sind et résidents des régions tribales. Pour ces enfants, l'enseignement primaire est gratuit. Dans le Bengale oriental, les jeunes filles appartenant aux Scheduled Castes ne reçoivent des bourses d'études que pour l'enseignement secondaire tandis que les garçons bénéficient de bourses pour l'enseignement supérieur et professionnel. Dans le Pakistan occidental, on ne fait pas de différence entre les sexes pour ce qui est de l'enseignement.

Chapitre VI

Mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement à l'égard des populations rurales, nomades et indigènes

On relève à l'intérieur de quelques pays certaines discriminations qui ne sont pas nécessairement dues à la volonté de l'homme, mais sont plutôt la conséquence d'un ensemble de circonstances sociales, géographiques, humaines, économiques et historiques.

Le cas le plus frappant est celui des populations rurales; il ne serait pas exagéré de dire que dans tous les pays du monde les populations rurales sont extrêmement désavantagées par rapport aux populations urbaines dans le domaine de l'enseignement.

Le second cas est celui des populations nomades. L'éducation des enfants des nomades dans les pays où ils subsistent et des semi-nomades (ouvriers itinérants, bûcherons, etc.), pose des problèmes spéciaux, non seulement parce qu'ils sont éloignés, comme les populations rurales, des agglomérations urbaines, mais encore se déplacent continuellement d'un endroit à un autre.

Le troisième cas est celui des populations indigènes que l'on trouve également dans un certain nombre de pays. Par certains côtés, ce cas se relie étroitement à celui des populations rurales: en effet, dans de nombreux pays, la masse de la population rurale est formée par des éléments autochtones qui ne s'établissent que rarement dans les centres urbains. De même, il y a souvent un lien étroit entre le problème posé par les populations indigènes et celui posé par les populations nomades, car beaucoup de nomades sont des indigènes. En dépit de cela le cas des populations indigènes doit être étudié séparément des deux autres, parce qu'au point de vue de l'éducation il a des aspects spécifiques qui résultent de la différence dans le développement culturel de ces groupes en comparaison avec celui du reste de la population.

A. - MESURES DISCRIMINATOIRES A L'EGARD DES POPULATIONS RURALES

L'inégalité des possibilités qui frappe les populations rurales en ce qui concerne l'éducation est un des phénomènes de l'histoire contemporaine. Les temps modernes se sont mis en marche vers la concentration industrielle et la création de villes tentaculaires. La petite ville et plus encore les villages ou les hameaux dans les campagnes ressentent les effets redoutables de cette loi.

Ce n'est pas là un résultat recherché par les gouvernements. Les Etats n'ont même pas péché par imprévision, mais simplement sont victimes de leur impuissance. Ils s'efforcent par divers moyens de remédier à cette situation, et nous aurons l'occasion d'étudier plus loin les diverses méthodes adoptées par de nombreux pays, si ce n'est pour mettre fin à ce

déséquilibre, qui est, il faut le reconnaître, dans la nature même des choses économiques, au moins pour l'atténuer. S'il y avait des responsabilités, elles devraient être partagées. Les autorités n'ont peut-être pas toujours fait tout ce qui était en leur pouvoir pour remédier à cette situation. Mais il faut également tenir compte de certains facteurs psychologiques: la mentalité des populations rurales, les nécessités économiques, les influences diverses qui s'exercent sur les parents.

Rien n'est plus significatif et révélateur que ce déséquilibre, avec les conséquences qu'il entraîne. Le cycle d'études primaires dans les campagnes est beaucoup plus court que dans les villes. Au lieu d'y être par exemple de six ans, il est souvent de quatre ans, parfois de moins. Les instituteurs y sont de moindre qualité. Les écoles y sont moins nombreuses. La situation s'aggrave encore si la population réside dans des hameaux ou des fermes isolées.

Cette situation de fait s'est imposée avec une telle force aux gouvernements que ceux-ci ont été parfois obligés de la reconnaître et la consacrer dans des textes législatifs. Les lois de nombreux pays dispensent de l'obligation scolaire les enfants qui habitent au-delà d'une certaine distance d'une école, qui sont des soutiens de famille, ou dont les parents sont dans un état d'extrême pauvreté. Situation de fait ou de droit, les conséquences n'en sont pas moins là. L'enfant de la campagne est défavorisé par rapport à celui des villes, et son droit à l'éducation est souvent théorique.

Dans le monde entier, les progrès techniques dont on poursuit la réalisation transforment la situation du point de vue de la vie culturelle et de l'enseignement dans les petites villes, les villages et les hameaux, et l'on utilise la radio et les moyens visuels pour donner une instruction à des millions d'êtres humains qui ne savent ni lire ni écrire; cependant, les enfants qui habitent dans les zones rurales passent presque toujours moins de temps à l'école que ceux qui résident dans les centres urbains.

L'amélioration des moyens de communication et le transport des élèves par autobus scolaires ont permis de vaincre certaines des difficultés dues à la dispersion des foyers et à leur éloignement de l'école, mais il arrive souvent encore que les enfants doivent parcourir de longues distances à pied pour se rendre à l'école la plus proche. De plus, bien que le système moderne des groupes scolaires desservant des zones rurales étendues soit de plus en plus en faveur, l'école rurale typique occupe encore, dans un bâtiment vétuste, une ou deux pièces où se pressent plusieurs classes et où l'on ne trouve souvent même pas une simple bibliothèque. Dans les écoles de ce genre, les maîtres sont généralement condamnés à une morne solitude et l'on comprend sans peine pourquoi ils se découragent, perdent leur enthousiasme pour l'enseignement et ne rêvent qu'à retourner à la ville.

La différence entre l'enseignement urbain et l'enseignement rural est surtout sensible dans les pays d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, au Moyen-Orient, dans certaines parties de l'Asie et dans les nombreux territoires sous tutelle et territoires non autonomes d'Afrique. Cependant, cette différence existe plus ou moins dans tous les pays, y compris les pays les plus avancés.

En Bolivie, des statistiques récentes font apparaître que 75 pour 100 des habitants sont illettrés, la plupart d'entre eux vivent dans des zones rurales

où il n'existe pas d'écoles. En 1950, 500.000 enfants d'âge scolaire n'ont pas fréquenté l'école, principalement en raison de la faible densité de la population, de l'insuffisance des routes et des moyens de transport, de la pénurie d'écoles et du niveau de vie peu élevé. En outre, dans les zones rurales, de nombreux enfants sont obligés de travailler soit à la maison, soit aux champs.

Au Brésil, environ 36 pour 100 des enfants d'âge scolaire n'ont pas fréquenté l'école en 1950, du fait que de vastes régions rurales — lesquelles comprennent 70 pour 100 de la superficie du pays — ne possédaient pas assez d'écoles. Depuis lors, un programme de constructions scolaires a été entrepris et, en août 1954, on avait achevé 5.922 écoles rurales, tandis que 751 autres étaient en cours de construction.

Au Costa-Rica, en 1950, 17,17 pour 100 des enfants des villes avaient terminé les six classes du cycle primaire, tandis que ce chiffre tombait à 3,86 pour 100 dans la campagne. Selon un rapport publié en 1951^{1/}, "dans les centres urbains, les familles s'intéressent davantage à l'école et la fréquentation scolaire est meilleure que dans les zones rurales, où le travail des enfants est nécessaire, surtout à la saison des semailles et à celle de la récolte. Les ressources financières du pays ne permettent pas de donner à tous les enfants la possibilité d'accomplir le cycle complet d'études primaires...". En collaboration avec une mission d'experts de l'UNESCO, un projet pilote d'enseignement rural a été mis sur pied. Ce projet a pour but d'assurer une éducation de base dans deux secteurs distincts du pays.

A Cuba, le gouvernement déploie des efforts en vue de donner aux enfants des régions rurales de nouvelles possibilités de fréquenter l'école. En 1931, 91,1 pour 100 des habitants des 10 plus grandes villes de Cuba savaient lire et écrire, tandis que la proportion était de 64,4 pour 100 pour le reste de la population. En 1943, les chiffres correspondants étaient de 83,7 pour 100 pour les villes et de 68 pour 100 pour les régions rurales. La province d'Oriente, la plus rurale du pays, était la plus peuplée, mais en même temps celle où la fréquentation scolaire était la plus faible; plus d'un tiers des enfants cubains de 5 à 13 ans y vivaient, mais le nombre de ceux qui fréquentaient l'école représentait moins de 20 pour 100 de l'ensemble de la population scolaire de Cuba. En revanche, La Havane, qui comptait seulement 19 pour 100 environ de tous les enfants cubains âgés de 5 à 13 ans, avait néanmoins dans ses écoles près de 37 pour 100 des effectifs scolaires du pays. La mission que la Banque internationale a envoyée à Cuba en 1950 a déclaré: "Il est évident...que les garçons et les filles qui vivent à la campagne ont beaucoup moins de chances d'aller à l'école que ceux qui vivent dans les villes de Cuba." Les autorités indiquent cependant qu'à une époque récente "les enfants des secteurs ruraux ont vu s'ouvrir de nouvelles possibilités de fréquenter l'école grâce à la création de nombreuses classes dans ces secteurs. Les écoles complémentaires rurales, qui ont été fondées il y a peu de temps et qui fonctionnent comme internats, donnent aux enfants des campagnes de grandes possibilités de formation et d'instruction".

^{1/} UNESCO et Bureau international d'éducation, La scolarité obligatoire et sa prolongation, publication No 132, Genève, 1951, p. 69-70.

Dans la République Dominicaine, les écoles du "cycle" primaire comportent six classes dans les zones urbaines, tandis que les écoles rurales ordinaires n'ont que cinq classes et mettent surtout l'accent sur l'agriculture. En 1942, on a créé des écoles rurales "spéciales" de deux classes à l'intention des enfants et des adultes, en vue de combattre l'analphabétisme.

En Equateur, seuls les enfants des familles paysannes relativement évoluées fréquentent l'école rurale; beaucoup d'enfants métis ne vont pas à l'école, car leurs familles ne les encouragent pas. Au Salvador, 17,09 pour 100 seulement de l'ensemble de la population rurale a reçu quelque éducation en 1952-1953, et environ la moitié des écoles rurales ne possédaient qu'une seule classe. En Haiti, l'accès des enfants de familles paysannes à l'enseignement est gêné du fait que les meilleures écoles, tant primaires que secondaires, sont concentrées dans les grandes villes; en outre, les centres urbains sont plus ou moins isolés des régions rurales, en raison du terrain montagneux.

Au Panama, contrairement à ce qui se passe dans la plupart des autres pays d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, le programme de l'enseignement est le même pour les villes et pour les régions rurales. Certains éducateurs y ont critiqué cette politique; selon eux, du fait que l'enseignement rural n'est pas adapté au milieu ambiant, "l'enfant qui devra plus tard tirer ses moyens d'existence de l'agriculture fait les mêmes études que l'enfant de la ville dont la vie se passera dans les usines et les magasins". Quels que soient les avantages ou les inconvénients du système, il semble que dans les régions rurales, la plupart des élèves quittent l'école à la fin de la troisième classe car, pas plus que leurs parents, ils ne voient d'intérêt à rester dans des écoles qui ne sont pas adaptées particulièrement à leurs besoins.

Au Moyen-Orient, on trouve une situation assez semblable dans un certain nombre de pays où le pourcentage de la population rurale est élevé.

L'Afghanistan, par exemple, est un pays essentiellement agricole et moins de 10 pour 100 de la population totale du pays vit dans des centres urbains de plus de 10.000 habitants. La plus grande partie de la population vit dans des villages très éloignés les uns des autres et dont les habitants sont trop peu nombreux pour pouvoir supporter la dépense d'une école primaire. En 1948, l'Etat a commencé à créer des écoles temporaires de villages ou rurales; elles sont actuellement au nombre de 350. Il s'agit d'écoles de trois classes à salle unique. Les élèves fréquentent ces écoles pendant trois ans.

En Egypte où, d'après les statistiques de 1947, un million et demi d'enfants, surtout dans les régions rurales, ne bénéficiaient d'aucun enseignement, l'UNESCO a lancé, en collaboration avec le Ministère de l'éducation, un vaste projet d'éducation de base. Les experts chargés de sa mise en oeuvre avaient déjà participé à une expérience qui tendait notamment à améliorer les méthodes d'enseignement pour permettre d'obtenir les meilleurs résultats dans le moins de temps possible.

En Iran, la loi stipule que l'enseignement donné dans toutes les écoles primaires doit être conforme au programme officiel établi. Lorsqu'il n'est pas possible de suivre intégralement ce dernier en raison de difficultés d'ordre économique ou du manque de maîtres, comme il arrive par exemple dans les villages, on se borne à réduire le nombre des années d'études,

sans modifier les matières inscrites au programme ni les méthodes d'enseignement.

En Irak, peu après l'adoption de la loi de 1940 sur l'instruction publique, on a essayé d'appliquer dans deux provinces rurales les dispositions relatives à la scolarité obligatoire. Cet effort semble avoir échoué parce que la plupart des parents étaient trop pauvres pour renoncer à faire travailler leurs enfants dans les champs et parce que les autorités scolaires n'ont pas pu obtenir que les maîtres acceptent de vivre dans des villages éloignés où les conditions de logement et les autres commodités étaient insuffisantes.

Cependant, le Gouvernement irakien a eu recours récemment à un nouveau moyen, la télévision, pour diffuser l'enseignement dans des régions rurales qui se trouvaient auparavant isolées. En mai 1956, pour la première fois dans le monde, une station de télévision consacrée essentiellement à l'instruction des enfants et des adultes a été inaugurée à Bagdad. Les programmes ont commencé en septembre; ils comportent deux émissions d'une demi-heure tous les matins. Cela permet à toutes les écoles de bénéficier d'un programme hebdomadaire de 15 minutes adapté à leurs besoins particuliers. Les émissions consacrées à l'instruction des adultes et aux programmes culturels auront lieu dans la soirée.

La Turquie compte au total environ 21 millions d'habitants, dont 5 millions vivent dans les villes et près de 16 millions dans les villages et les secteurs ruraux. Le 1er octobre 1949, le Ministre de l'instruction déclarait qu'il y avait dans le pays environ 3 millions d'enfants d'âge scolaire et qu'un peu plus de la moitié d'entre eux fréquentaient les écoles. Parmi les enfants qui ne recevaient pas d'enseignement, 900.000 vivaient dans des villages sans école; les 600.000 autres avaient des écoles à leur disposition, mais, pour une raison ou pour une autre, ils n'étaient pas en mesure de les fréquenter. Depuis lors, le gouvernement n'a négligé aucun effort pour redresser la situation, en particulier dans les villages. Au total, 1.372 écoles ont été créées en 1949-1950 et 621 en 1951. Selon des renseignements fournis par le gouvernement le 6 août 1956, le nombre des inscriptions nouvelles dans les écoles primaires a été de 401.673 au cours de l'année scolaire 1955-1956, et 1.877.145 enfants fréquentaient ces écoles.

Auparavant, les horaires et les méthodes suivies dans les écoles rurales n'étaient pas les mêmes que dans les écoles urbaines. Les écoles primaires rurales étaient de deux types différents: les écoles qui employaient des instituteurs ruraux et celles qui employaient des instituteurs ayant suivi pendant cinq ans l'entraînement donné dans les instituts de villages. Une loi de 1955 a supprimé la distinction entre les instituteurs des écoles rurales et urbaines, et un horaire de 26 heures par semaine a été adopté tant pour les écoles rurales que pour les écoles urbaines; cet horaire est en vigueur dans toutes les écoles primaires. Les cours d'agriculture, de dessin et les travaux pratiques sont inclus dans ce total.

En Asie, un problème analogue se pose dans un certain nombre de pays. Dans les régions montagneuses de la Birmanie, par exemple, la longue distance à parcourir pour aller à l'école est fatigante pour les très jeunes enfants qui ne vivent pas dans les villes ou dans les villages. Les comités scolaires de villages et les villageois ont partiellement résolu ce problème en prenant entre eux des dispositions pour nourrir et loger les écoliers.

Les autorités de l'enseignement accordent des subventions sur une base limitée pour faciliter ces arrangements. En raison de l'insuffisance des crédits, il arrive souvent que 50 pour 100 seulement des élèves bénéficient d'une subvention de 5 roupies par mois. Dans bien des cas, les enfants trouvent à se loger dans des maisons du village, où ils doivent rendre des services en échange de la nourriture et du logis. Au Cambodge, suivant un rapport officiel, il existe une grande différence entre les programmes des écoles rurales et ceux des écoles urbaines. Dans l'Inde et au Pakistan, la répartition des écoles est extrêmement inégale: elles sont nombreuses dans les grandes villes, mais il y en a moins dans les villages et on n'en trouve pratiquement pas dans certains secteurs ruraux étendus mais à population peu dense.

Comme on l'a dit plus haut, si l'on dressait la liste des pays où l'enseignement dispensé dans les campagnes est d'un niveau inférieur à celui qui est donné dans les centres urbains, soit par sa qualité, soit par l'étendue du programme d'études, soit pour ces deux motifs, il faudrait y faire figurer presque tous les pays du monde. On y trouverait également la plupart des territoires sous tutelle et des territoires non autonomes, où les différences sont encore plus marquées. Ce problème est particulièrement aigu dans les pays surpeuplés, mais sous-développés, dont l'économie est essentiellement agricole. Il en résulte que la plus grande partie des habitants de certains pays et de certains territoires n'ont pas en matière d'enseignement les possibilités dont ils devraient normalement bénéficier et qu'en conséquence, ils ne peuvent accéder aux études secondaires ni, a fortiori, aux études supérieures. Ainsi, les paysans qui constituent un secteur essentiel de la population sont dans une position d'infériorité par rapport aux citadins. Les conséquences sociales et politiques de cet état de choses peuvent être encore plus graves: elles se traduisent par l'exode rural et la création d'un prolétariat urbain.

De nombreux pays adoptent une attitude réaliste et s'efforcent d'encourager la fréquentation scolaire en accordant de petits avantages matériels, par exemple un verre de lait, des repas chauds, des chaussures, des fournitures scolaires gratuites, etc. Dans tous les pays du monde, des millions d'enfants ont bénéficié de ces programmes: non seulement leur attitude à l'égard de l'enseignement s'est modifiée, mais aussi leur santé s'est améliorée. Ainsi, les gouvernements, souvent avec l'appui du Fonds des Nations Unies pour l'enfance, font des efforts opiniâtres pour amener les enfants à fréquenter l'école. Lorsque l'enseignement gratuit est devenu un fait accompli, il faut ensuite y ajouter des avantages pour attirer les élèves.

B. - MESURES DISCRIMINATOIRES A L'EGARD DES POPULATIONS NOMADES

Dans un certain nombre de pays et de territoires, le cas des populations nomades ou semi nomades qui vivent loin des agglomérations urbaines et qui, de plus, se déplacent constamment, pose un problème particulier et exceptionnellement difficile à résoudre aux autorités de l'enseignement. Les populations nomades se rencontrent surtout dans les régions désertiques du Proche-Orient et du Moyen-Orient et dans les vastes étendues glacées des terres arctiques. Leur cas pose tous les problèmes qui ont été exposés plus haut en ce qui concerne les populations rurales; il s'y

ajoute certains autres problèmes qui sont la conséquence directe du fait que ces populations vivent dans un très grand isolement. Des problèmes similaires se posent pour les ouvriers migrants, les bateliers, etc.

En Afghanistan, où les tribus nomades comptent près de 3 millions sur une population de 12 millions environ, l'organisation de l'enseignement pour ces tribus présente un problème complexe, car les mouvements migratoires saisonniers de la plupart d'entre elles sont imprévisibles. Ce problème défie les solutions ordinaires. Le gouvernement crée des écoles mobiles et obtient certains résultats. Une école secondaire (junior high school) — l'école Rahman Baba à Kaboul — a été créée pour les enfants qui y viennent des parties éloignées du pays. Un internat (hostel) pour 500 étudiants environ a été rattaché à l'école et offre la nourriture, le logement et les vêtements aux frais de l'Etat.

En Iran, les tribus représentent 10 pour 100 environ de la population et beaucoup de leurs membres sont des nomades. Le gouvernement a constaté que le personnel enseignant venu des villes s'adaptait très difficilement aux conditions de vie particulières à ces tribus nomades et il a décidé de créer des écoles spéciales pour former des maîtres pour ces tribus. On a essayé de recruter les maîtres nécessaires parmi les nomades eux-mêmes. Cette tentative, cependant, n'a pas donné des résultats très satisfaisants, car les étudiants recrutés parmi ces populations nomades se sentaient plus attirés par la ville que par leur future profession.

Les parties de la province frontière du Nord-Ouest du Pakistan qui sont occupées par des tribus nomades sont des régions montagneuses qui s'étendent sur une longueur de 600 km. La population en est évaluée à environ 3 millions d'habitants et est groupée en communautés tribales très fermées, dont les principales sont celles des Bajauris, des Mohmands, des Afridis, des Turis, des Wazirs, des Mahsuds et des Sheranis. Le gouvernement central, en coopération avec les autorités provinciales et sous la direction et le contrôle du Département de l'éducation de la province frontière du Nord-Ouest, a établi des plans pour fournir des moyens d'enseignement aux membres des tribus. Depuis l'année 1947, le nombre des écoles primaires est passé de 56 à 269 et celui des établissements secondaires de 9 à 30. Il a été ouvert 71 centres pour l'instruction des adultes mais, par la suite, ces centres ont été transformés en écoles primaires.

En Arabie Saoudite, on a ajouté au réseau des écoles publiques ordinaires un certain nombre d'écoles destinées aux collectivités bédouines. Des "conseillers spéciaux" sont chargés à la fois de l'instruction religieuse élémentaire et de l'enseignement général. Il n'est pas imposé de programme, mais le "conseiller" s'efforce d'enseigner aux élèves les principes fondamentaux de la religion ainsi que de leur apprendre à lire et à écrire. Il suit la tribu dans tous ses déplacements.

En Syrie, 7 pour 100 de la population est constituée par des Bédouins nomades ou semi nomades. Les nomades se transportent avec leurs tentes et leurs troupeaux suivant les saisons, et ne restent jamais longtemps en un même endroit. La très grande majorité des Bédouins n'a aucune instruction. L'enseignement élémentaire pour les enfants des tribus nomades est dispensé dans les écoles spéciales. On a créé une trentaine d'écoles mo-

biles qui suivent les tribus dans leurs mouvements migratoires saisonniers. De plus, deux écoles avec internats, établies sur la lisière du désert, reçoivent les enfants des tribus nomades.

Dans les terres arctiques, on trouve des populations nomades dans des territoires administrés par le Canada, la Finlande, la Norvège, la Suède et l'Union des Républiques socialistes soviétiques.

Au Canada, un problème spécial s'est posé pour les enfants des Esquimaux, dont les parents sont le plus souvent des nomades et qui ne peuvent de ce fait suivre les enseignements systématiques d'une école ordinaire donnée. Dans les territoires du Nord-Ouest et dans une partie de la province de Québec, des écoles journalières spéciales ont été créées (16 dans les territoires du Nord-Ouest et 2 dans la province de Québec). De plus, les Eglises et d'autres organisations missionnaires dirigent un certain nombre d'écoles pour Esquimaux dans divers points de l'Arctique de l'Est et du Québec septentrional.

En Finlande, en Norvège et en Suède, on a eu à faire face au problème de l'éducation des Lapons, dont certains mènent encore aujourd'hui une vie nomade.

En Finlande, on compte de 2 à 3.000 Lapons dont l'origine ethnique et la langue sont différentes de celles du reste de la population. Il reste encore certains problèmes à résoudre dans l'organisation de l'enseignement pour les enfants de ces populations nomades, dont le principal moyen d'existence est l'élevage du renne. On a donné pendant longtemps à ces enfants un enseignement élémentaire d'une durée de cinq ans dans des internats, mais ce système ne donnait pas satisfaction aux parents, car les enfants étaient éloignés de leurs familles pendant les années où ils étaient le plus apte à apprendre leur métier de gardeurs de troupeaux et ils s'habituèrent ainsi à une vie sédentaire. Au cours des dernières années, il a été créé dans les districts où les familles laponnes ont coutume de se rassembler chaque année, des écoles temporaires où l'enseignement est donné dans les tentes des Lapons.

En Norvège, on compte un nombre beaucoup plus élevé de Lapons — 20.000 environ — qui vivent dans les trois provinces les plus septentrionales du pays. Les enfants reçoivent l'enseignement dans des internats, mais il est impossible de leur fournir les mêmes moyens d'enseignement que ceux dont jouissent les habitants des grandes villes.

En Suède, où le nombre des Lapons nomades est inférieur à 3.000, on s'est également attaché à leur fournir le même enseignement que celui qui est dispensé dans les écoles primaires ordinaires. L'enseignement est donné aux Lapons dans une dizaine d'internats qui, à l'exception d'un seul, ont tous été construits après l'année 1940. La durée de la scolarité obligatoire est en général de six ans, mais on la porte progressivement à sept ans. Quant aux instituteurs, qui sont maintenant tenus d'avoir les mêmes titres que les instituteurs des écoles primaires ordinaires, la moitié d'entre eux environ sont d'origine lapone. Il existe une école primaire supérieure lapone qui a été créée en 1941. La langue lapone, les connaissances utiles aux nomades (nomadkunskap) et l'artisanat lapon

(lappslojd) font partie des matières qui figurent au programme spécial d'enseignement des nomades.

En Union des Républiques socialistes soviétiques, chez les populations du Grand Nord (Evenks, Eveny, Chukchee, Esquimaux, Koryaks, Nanays, Nenetz, Khanty, Nansi et autres), les enfants sont élevés dans des internats dont le fonctionnement est entièrement assuré au moyen de fonds publics. Il existe également des internats gratuits pour filles dans la République socialiste soviétique autonome du Daghestan pour les populations des régions montagneuses (Laks, Lazgians, Kumyks, Avarians et autres), ainsi que des internats pour les enfants Gorno-Altai et autres dans la région autonome du Gorno-Altai du territoire de l'Altai.

Aux Etats-Unis d'Amérique, on prend des mesures spéciales pour assurer l'enseignement aux enfants qui vivent dans des régions isolées ainsi qu'aux enfants des ouvriers migrants. Aujourd'hui, rares sont les enfants qui vivent trop loin de l'école pour qu'ils ne puissent emprunter l'autobus scolaire qui, tous les jours, emmène les enfants à l'école et les ramène chez eux. Dans certaines régions, cependant, l'année scolaire est organisée de manière à éviter la saison des cyclones. Parfois, des dispositions sont prises pour que les enfants puissent habiter près de l'école pendant les jours de classe et les pouvoirs publics assurent à leurs frais le fonctionnement de certains internats destinés aux enfants des Indiens qui vivent en des points isolés des réserves indiennes.

Aux Etats-Unis comme dans d'autres pays, on a besoin d'une aide supplémentaire dans les fermes au moment des récoltes. Certains travailleurs agricoles se déplacent chaque été vers le nord quand vient l'époque de la récolte des légumes et des fruits, et retournent dans le sud en automne. Il est fréquent que leurs familles les accompagnent; elles vivent dans des logements provisoires fournis par les agriculteurs de la région. Les directeurs des écoles sont tenus d'admettre dans leurs établissements les enfants des travailleurs migrants, même s'ils ne séjournent que quelques semaines dans la localité; ils doivent se mettre en rapport avec l'école de la localité où la famille se transporte ensuite. Dans certaines régions, les enfants qui fréquentent une école pendant quelques semaines en automne ou à la fin du printemps provoquent une augmentation considérable des effectifs normaux et leur présence oblige à organiser des classes supplémentaires et à prendre des mesures particulières. Pour assurer à ces enfants une année scolaire complète, on encourage les travailleurs migrants à faire preuve de prévoyance et à installer leurs familles dans un domicile permanent.

Le cas des enfants qui vivent dans des régions isolées ou qui sont en constant déplacement pose un grave problème aux autorités de bien des pays. En Amérique centrale, on a été obligé de créer des écoles mobiles pour les enfants des "campesinos", travailleurs agricoles nomades qui vont d'un endroit à l'autre suivant les saisons pour les cultures et les récoltes. Dans certains pays d'Amérique du Sud, les autorités exigent des grands employeurs de main-d'œuvre saisonnière qu'ils créent des écoles privées temporaires pour les enfants des travailleurs. Ce problème peut même se présenter à un certain degré en Europe occidentale. C'est ainsi qu'il a fallu prendre des dispositions spéciales pour l'enseignement à donner aux enfants qui vivent dans des péniches et autres embarcations sur les canaux en Allemagne, en Belgique, en France et aux Pays-Bas.

C. - MESURES DISCRIMINATOIRES A L'EGARD DES POPULATIONS INDIGENES ^{2/}

Un nombre considérable d'indigènes vit en Amérique, en Australie, en Nouvelle-Zélande, dans les pays de la péninsule indienne et ailleurs. Tous les habitants n'ont pas les mêmes possibilités d'accès aux études, possibilités qui diffèrent en raison de considérables différences de développement culturel.

Le plus souvent, les indigènes sont considérés comme les "pupilles" du gouvernement du pays, bien que leur nombre dépasse parfois celui des non-indigènes qui constituent le groupe dirigeant. Ils sont souvent partagés entre leur fidélité aux antiques coutumes tribales et leur désir de connaître la culture moderne de leur pays. Les enfants considèrent l'école comme l'unique moyen de s'intégrer à la vie moderne, mais ils se heurtent souvent à d'anciens usages et certains parents ne sont pas partisans de l'enseignement officiel.

Aux Etats-Unis d'Amérique, un grand nombre d'Indiens vivent, surtout dans l'ouest du pays, sur des terres dont les Etats-Unis sont dépositaires au nom des Indiens. D'après les traités et accords conclus entre les Etats-Unis et les diverses tribus indiennes, et dont beaucoup sont en vigueur depuis plus de cent ans, la gestion des établissements publics, écoles et hôpitaux, par exemple, destinés aux Indiens qui vivent dans les réserves incombe généralement au gouvernement fédéral.

Depuis longtemps déjà, les enfants des réserves indiennes peuvent fréquenter l'école; à l'origine, avant l'arrivée de nombreux blancs dans les régions voisines, ces écoles indiennes étaient parfois supérieures à celles qui étaient ouvertes aux enfants des blancs. Toutefois, si d'ordinaire les enfants des blancs ne fréquentent pas les écoles indiennes en nombre appréciable, les enfants indiens sont souvent instruits dans les écoles publiques qui se trouvent en dehors de la réserve, dans des collectivités où les blancs prédominent. En 1952, sur les 52.800 enfants indiens inscrits dans les écoles publiques, 21.800 fréquentaient des écoles situées en dehors des réserves.

Quelques-uns appartiennent à des familles indiennes qui ont quitté la réserve pour vivre parmi le reste de la population américaine. Dans d'autres cas, le gouvernement fédéral s'entend avec les autorités locales pour assurer l'enseignement des enfants indiens et prend généralement à sa charge les frais supplémentaires. Le gouvernement s'est également engagé à pourvoir, dans certaines écoles privées, y compris des écoles confessionnelles, aux services médicaux et sociaux requis par les enfants indiens dont les tribus paient les frais d'éducation. Pour les enfants qui vivent dans des réserves faiblement peuplées, où les communications sont difficiles, le gouvernement fédéral fournit des cars scolaires ou d'autres moyens de transport; il a aussi créé des pensionnats gratuits où les enfants peuvent demeurer du premier au dernier jour ouvrable de la semaine ou davantage. En raison de tous ces efforts et grâce à un programme d'urgence qui a été mis en œuvre pour l'éducation des Indiens Navajo, la plus importante tribu indienne des Etats-Unis, il ne reste que peu de régions

^{2/} Pour les problèmes spéciaux que pose l'éducation des populations indigènes, voir le chapitre VIII, section B.

où les enfants soient trop éloignés pour pouvoir fréquenter l'école. Sans cesse, on crée de nouvelles écoles et on améliore les routes dans ces réserves. Le gouvernement fédéral attribue des bourses aux étudiants indiens qui désirent suivre un enseignement supérieur répondant à leurs besoins.

Au Canada, il existe un grand nombre d'écoles réservées aux enfants indiens, subventionnées par le gouvernement du Dominion, mais on encourage les jeunes Indiens qui ont terminé leurs études primaires à entrer dans des établissements secondaires fréquentés également par des blancs. Le gouvernement a pour politique d'amener le plus grand nombre possible d'écoles fréquentées par les blancs à admettre des enfants indiens. Les départements provinciaux de l'éducation ont donné leur entière coopération, mais on manifeste encore quelque réticence dans certaines circonscriptions scolaires. En 1953-1954, il existait 461 écoles spéciales pour enfants indiens, dont les effectifs s'élevaient à 28.174 élèves (dont 13.532 garçons et 14.642 filles).

Dans les pays d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, le problème de l'éducation des Indiens autochtones a été résolu de différentes manières. En Bolivie, par exemple, le Code de l'enseignement stipule que "l'Etat accorde la priorité à l'enseignement réservé aux Indiens...". En 1950, la population de la Bolivie était de 3.019.061 habitants dont environ 75 pour 100 d'autochtones. Au Chili, le gouvernement signale que la minorité indienne, qui représente moins de 2 pour 100 de la population, a accès à l'enseignement dans des conditions d'égalité absolue. En Colombie, l'instruction des Indiens incombe traditionnellement à l'Eglise catholique. Les missions auxquelles on a confié l'évangélisation des tribus indiennes sont chargées d'assurer, sur le territoire qui leur est alloué, le fonctionnement des écoles primaires de garçons. L'Etat accorde tous les ans 30.000 pesos à chaque vicariat et préfecture, ainsi que 360.000 pesos pour les besoins spéciaux des missions. Au Costa-Rica, selon le recensement de 1950, il y avait 2.692 Indiens, soit 0,33 pour 100 de la population totale; il existe dans les réserves des écoles fréquentées exclusivement par des Indiens; elles offrent trois années de cours portant sur la lecture et l'écriture et deux années supplémentaires de formation en matière d'agriculture, de travaux manuels, d'hygiène et d'arts ménagers. Il n'existe pas d'établissements secondaires réservés aux Indiens. Tout étudiant qui remplit les conditions requises peut, sans aucune restriction, obtenir son admission dans un établissement secondaire public ou privé. Il a été signalé^{3/} qu'en Equateur les enfants indiens fréquentent rarement les écoles rurales à cause de leur timidité, de la crainte que leur inspirent les écoles fréquentées par des blancs, de la manière dont ils sont traités dans ces écoles, et parce que ces écoles sont généralement éloignées des communautés indiennes. Au Guatemala, on crée actuellement des "centres scolaires" pour donner l'enseignement aux populations rurales, y compris les autochtones. Ces centres offrent, outre l'enseignement de base, des cours adaptés aux conditions locales et ayant pour objet en particulier de donner aux élèves des notions élémentaires en matière d'agriculture, d'hygiène et d'industrie familiales. L'Institut national indien, créé en 1945, avait parmi ses buts la création d'écoles rurales dans un certain nombre de régions habitées par

^{3/} Cisneros Cisneros, César, Demografía y estadística sobre el indio ecuatoriano, Quito (Equateur), 1948, p. 134.

des Indiens. La loi sur l'instruction élémentaire de 1945 prévoyait l'organisation d'une campagne destinée à enseigner à lire et à écrire à la population indienne. Un décret législatif du 23 mai 1946 portait création de missions itinérantes pour l'éducation de base, chargées d'enseigner à lire et à écrire aux Indiens des régions particulièrement isolées, de leur inculquer des notions élémentaires d'hygiène et de protection sociale et de leur donner des méthodes de travail.

En Australie, dans le Territoire du Nord, plusieurs Etats et le Gouvernement du Commonwealth ont créé, pour l'instruction des autochtones, des écoles publiques spéciales. Lorsque les autochtones résident à proximité d'une école publique, leurs enfants vont dans cette école. De plus, les missions ont ouvert depuis longtemps des écoles pour enfants autochtones. Cependant, une partie considérable de ces populations, soit 47.000 autochtones de race pure et 24.000 métis selon des évaluations de 1947, mènent une vie nomade ou vivent dans des réserves, en particulier dans le Territoire du Nord.

En Nouvelle-Zélande, l'enseignement primaire pour autochtones est donné dans des écoles publiques maories de village et dans quelques écoles missionnaires privées qui appartenaient à l'ancien système scolaire et qui ont été créées avec l'aide de subventions de l'Etat. En 1954, les établissements d'enseignement secondaire comprenaient 10 collèges maoris de district, situés en général dans des régions isolées, et 10 établissements secondaires confessionnels pour Maoris, qui recevaient des pensionnaires. Selon les renseignements fournis par le gouvernement, les écoles réservées aux Maoris viennent s'ajouter aux établissements publics existants mais ne les remplacent pas. Tout Maori est libre de fréquenter une école publique ordinaire ou une école où l'on s'attache particulièrement à la culture maorie. Les écoles pour Maoris sont soumises aux mêmes réglementations et aux mêmes normes que celles que le Département de l'éducation impose aux écoles ordinaires. Toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées, sont inspectées régulièrement par le Département de l'éducation qui s'assure qu'on s'y conforme aux normes et aux programmes d'études fixés pour la catégorie à laquelle elles appartiennent (primaire, secondaire, technique, etc.).

Il a été indiqué que le pourcentage des garçons et des filles qui terminent leurs études sans avoir acquis beaucoup d'instruction était plus élevé chez les Maoris que chez les Européens. Les raisons de cet état de choses semblent être que les enfants maoris entrent souvent à l'école assez tardivement, et que certains d'entre eux sont handicapés par leur connaissance limitée de l'anglais et, d'une façon générale, des habitudes européennes.

Le Comité consultatif mondial de la Société des amis, organisation non gouvernementale, dans les commentaires qu'il a formulés au sujet du programme d'enseignement établi par le gouvernement à l'intention des Maoris, déclare notamment que:

"Depuis le début de la période de colonisation, il n'a jamais été fait de discrimination en matière d'enseignement entre les Maoris et les colons de race blanche. Les établissements d'enseignement sont ouverts à tous.

"On a commis involontairement une erreur en admettant que le système d'enseignement qui convenait le mieux aux colons de race blanche était également le meilleur système pour les Maoris. On n'a tenu compte ainsi ni des aptitudes particulières des Maoris ni de leurs coutumes tribales, ce qui a été très mauvais. Cependant, au cours des dernières années, le gouvernement s'est efforcé de réparer ce manque de perspicacité et il prend progressivement des dispositions afin de satisfaire dans une plus large mesure les besoins des Maoris en matière d'enseignement."

Le Gouvernement de l'Inde s'est efforcé d'ouvrir l'accès des établissements d'enseignement, sans discrimination, aux populations autochtones de ce pays. Selon une étude établie par l'Organisation internationale du Travail^{4/}:

"L'instruction primaire complémentaire, secondaire ou préprofessionnelle est pratiquement inexistante chez les autochtones [de l'Inde]. Bien que les aborigènes qui suivent des cours universitaires soient peu nombreux, cet enseignement leur est ouvert... En général, non seulement les écoles sont rares dans les villages autochtones, mais encore les habitants ne peuvent ou ne veulent pas envoyer leurs enfants dans les écoles situées loin des villages ou dans les villes. Le recrutement des maîtres pose également un problème difficile... L'idiome dans lequel l'enseignement doit être donné constitue une autre difficulté... Enfin les aborigènes n'utilisent pas suffisamment les moyens d'instruction existants parce que la plupart des écoles se trouvent dans des centres qui sont hors de leur portée."

D'autre part, on lit dans un rapport officiel^{5/} ce qui suit:

"De 1947 à 1952, il y avait dans l'Assam, dans les régions montagneuses 16 écoles secondaires, 159 écoles moyennes et 1.879 écoles primaires, dirigées par divers services. De plus, il y avait neuf écoles techniques, industrielles et commerciales au cours de cette période. Pendant la même période (1947-1952), dans le Bihar, le nombre total des élèves appartenant à des tribus arriérées est passé de 106.745 à 140.316. Dans le Madras, en 1951-1952, 38.513 garçons et 19.601 filles au total, appartenant à des tribus officiellement énumérées (scheduled tribes), fréquentaient les établissements d'enseignement de toutes catégories. Dans l'Orissa, il a été créé des établissements spéciaux, notamment des internats, pour l'enseignement des populations tribales. En 1951-1952, il existait 573 de ces établissements, dont les effectifs s'élevaient au total à 20.561 élèves."

Au Portugal, dans certaines provinces d'outre-mer (Angola, Mozambique, Guinée, São-Tomé et Príncipe et Timor), une distinction est faite dans les relevés du cens entre la population non civilisée et la population civilisée, cette dernière étant celle qui se conforme au mode de vie européen. Dans les trois provinces d'Angola, de Mozambique et de la Guinée, un système spécial dit d'"indigénat" est encore en vigueur. L'article 6, paragraphe 2, du décret-loi No 39666 du 20 mai 1954 dispose:

^{4/} Les populations aborigènes, Etudes et rapports de l'OIT, nouvelle série No 35, Genève, 1953, p. 190-191.

^{5/} Progress of Education in India 1947-1952, Etude quinquennale, Ministère de l'éducation, Gouvernement de l'Inde, 1953, p. 2, 15-18.

"Ceux des aborigènes qui ont acquis les qualifications nécessaires par une éducation adaptative ou qui ont prouvé d'une manière prescrite par la loi qu'ils n'ont pas besoin d'une telle éducation adaptative sont admis à l'éducation publique aux mêmes conditions que les autres Portugais."

Dans les mêmes trois provinces, à côté des écoles primaires régulières, il y a des écoles dites "rudimentaires". En ce qui concerne les écoles "rudimentaires", le gouvernement déclare:

"Les écoles dites "rudimentaires" ne constituent pas un système parallèle et distinct du système d'éducation primaire. L'objectif de ces écoles est simplement de donner une éducation "adaptative": les élèves procèdent des "écoles rudimentaires" dans les écoles primaires. Cette éducation adaptative (rudimentaire) précède l'école primaire et est par conséquent d'un caractère "préprimaire". En cette matière, il n'y a aucune discrimination de caractère racial. Le critère que l'on applique est fondé uniquement sur l'éducation; les élèves qui fréquentent les "écoles rudimentaires" ne pourraient pas, en raison de leur niveau d'éducation et de la connaissance insuffisante du portugais, suivre d'une façon utile les écoles primaires."

Dans la province d'Angola il y avait, en 1950, 4.009.911 personnes appartenant à la population non civilisée et 135.355 personnes appartenant à la population civilisée, dont 78.826 blancs, 26.335 métis, 30.089 nègres et 105 autres.

En 1953-1954, les diverses "écoles rudimentaires" d'Angola avaient les nombres suivants d'élèves:

- a) Ecoles publiques, 22.006;
- b) Ecoles privées, 13.283;
- c) Ecoles professionnelles, 447 (nègres, 329; métis, 114; autres races, 4).

La même année on comptait un effectif total de 16.118 élèves dans les écoles primaires publiques et privées et dans les écoles ménagères, dont 3.163 élèves nègres, et un effectif total de 2.582 élèves dans les écoles secondaires publiques et privées, dont 91 élèves nègres. Dans les écoles techniques et professionnelles, publiques et privées, et dans les écoles d'agriculture et d'élevage, l'effectif total était de 1.204 élèves, dont 50 nègres.

Dans la province de Mozambique il y avait, en 1950, 5.638.526 personnes appartenant à la population non civilisée et 92.704 personnes appartenant à la population civilisée, dont 48.910 blancs, 1.615 de races "jaunes", 2.603 Indiens, 24.898 métis et 4.355 nègres assimilés.

En 1947, il y avait 127.269 élèves (81.515 garçons et 45.754 filles) dans toutes les "écoles rudimentaires", 125.650 de ceux-ci appartenant au groupe africain; en plus, il y avait 2.665 garçons africains dans les unités millitaires scolaires.

La même année on comptait un effectif total de 9.813 élèves dans les diverses écoles élémentaires et complémentaires, dont 3.205 Africains. Dans les diverses écoles secondaires il y avait 835 élèves, dont 42 Africains.

Chapitre VII

Inégalités dans le domaine de l'enseignement qui affectent les peuples des pays sous-développés

Le problème des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement se pose avec une acuité particulière dans les pays sous-développés et aussi dans les territoires sous tutelle ou non autonomes où l'écart entre les classes sociales est plus prononcé. Certains aspects de ce problème ont été mentionnés à l'occasion de l'examen de la situation des populations rurales. De plus, ces pays ou territoires n'ont pas bâti sur leur propre sol la structure d'un système d'enseignement qui permette également à tous leurs enfants le plein épanouissement de leurs aptitudes. Les possibilités ouvertes dans les établissements d'enseignement primaire sont très faibles, et les effectifs de l'établissement secondaire ou supérieur s'en ressentent.

Dans ces pays, même si les frais de scolarité sont modiques, et si les étudiants qualifiés peuvent bénéficier d'une aide pécuniaire, les enfants de la grande majorité de la population — travailleurs manuels et surtout paysans — risquent d'être tenus à l'écart tant par l'impossibilité où ils se trouvent de recevoir la formation préparatoire appropriée que par la nécessité de commencer très jeunes à gagner leur vie.

La contribution que les enfants particulièrement doués, issus de familles peu fortunées, pourraient apporter au gouvernement et au développement technique de leur pays dans l'avenir se trouve ainsi en grande partie perdue.

Ce système permet à une classe sociale possédant l'argent — et surtout le sol — d'accéder seule aux leviers de commande et de maintenir des structures sociales dépassées jusqu'au moment où les classes défavorisées manifestent leur présence par des réactions dont la violence même n'est pas toujours comprise de ceux à qui elle s'adresse. Et même quand ces classes arrivent au pouvoir, elles ne sont pas en mesure de l'exercer dans des conditions normales, parce qu'elles manquent d'élites puisées dans leur sein. Dans plus d'un pays, révolutions et répressions ne sont que la résultante d'un système d'éducation discriminatoire.

Lorsqu'on se tourne vers les faits, on constate que l'idéal indiqué par l'article 26 1) de la Déclaration universelle des droits de l'homme est loin d'être réalisé. De nombreux pays n'ont pas encore atteint le premier stade de l'enseignement élémentaire obligatoire et gratuit, et un plus grand nombre de personnes n'ont pas ouvert l'accès aux études supérieures en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

On constate dans l'ensemble que la grande majorité des pays dits "sous-développés" enregistrent des taux très élevés d'analphabétisme et des inscriptions peu nombreuses dans l'enseignement supérieur; en revanche le problème de l'analphabétisme ne se pose pratiquement plus dans les

pays économiquement développés, et le taux d'inscription aux universités y est en général supérieur à 200 pour 100.000 habitants.

L'étude des statistiques scolaires disponibles confirme l'hypothèse selon laquelle les habitants de certains pays ne peuvent pratiquement pas exercer leur droit à l'éducation, alors qu'en d'autres pays, ce droit paraît se traduire d'une manière satisfaisante dans la réalité. D'après les tableaux contenus dans l'ouvrage intitulé L'éducation dans le monde, organisation et statistiques, publié par l'UNESCO en 1955, le taux d'analphabétisme est le suivant dans les pays mentionnés ci-après (p. 26-27):

Belgique	3 pour 100	Bolivie	80 pour 100
Etats-Unis d'Amérique . .	3 pour 100	Egypte	80 pour 100
France	4 pour 100	Inde	81 pour 100
Italie	23 pour 100	Indonésie	92 pour 100

Au terme idéal du cycle éducatif, les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur par rapport à la population totale de ces mêmes pays sont les suivants (même source, p. 26-27):

(Pour 100.000 habitants)

Belgique	262	Bolivie	166
Etats-Unis d'Amérique . .	1.783	Egypte	189
France	365	Inde	111
Italie	328	Indonésie	8

Certes, ces chiffres, comme toute statistique scolaire, doivent être interprétés avec beaucoup de prudence, en tenant compte de facteurs très complexes. En particulier, le concept de l'enseignement supérieur est souvent très différent suivant les pays.

Une première constatation qui se dégage de ces données est qu'il y a entre les habitants des différents pays, sur le plan international, une inégalité qui, comme il a été déjà dit, mérite de retenir l'attention des Nations Unies tout autant que les mesures discriminatoires sur le plan national.

Mais ces données ne sont pas moins importantes sur le plan purement national, car elles constituent les indices des inégalités qui existent entre les groupes sociaux d'un même pays en ce qui concerne l'exercice du droit à l'éducation défini par l'article 26 1) de la Déclaration universelle. Sans doute les pays les plus développés ont depuis longtemps réalisé non seulement en droit, mais aussi en fait, l'enseignement élémentaire gratuit et obligatoire. Toutefois très souvent, même dans ces pays, cet enseignement élémentaire n'est pas le même pour tous les enfants.

On peut estimer que l'inégalité entre pays — notamment entre les pays bien développés et les pays sous-développés — n'a qu'un rapport lointain avec la discrimination. Cependant, pour ce qui est des enfants eux-mêmes, ceux que le hasard a fait naître dans un pays sous-développé ne jouissent pas, en règle générale, des possibilités d'instruction qui sont à la portée de tous les enfants nés dans un pays hautement développé. L'existence de telles inégalités tend à favoriser la discrimination, et toute inégalité ayant cet effet doit entrer en ligne de compte.

Quelques exemples montreront combien il est difficile pour un élève méritant, mais vivant dans un pays sous-développé, de recevoir ne fût-ce que le minimum d'instruction qui est considéré comme normal dans les parties bien développées du monde.

C'est ainsi qu'en Egypte, selon M. C. W. Howard, doyen de la Faculté des arts et des sciences de l'Université américaine du Caire:

"D'après le recensement de 1937...sur environ 2.500.000 jeunes gens de 15 à 24 ans, 100.759 seulement étaient inscrits dans des établissements d'enseignement secondaire ou technique, dans des écoles spéciales ou à l'Université, soit 4 pour 100 de la population de cet âge. La même année, sur 2.208.831 garçons et filles de 5 à 9 ans, 843.954 fréquentaient une école quelconque; en d'autres termes, 1.364.883 enfants ne bénéficiaient d'aucun enseignement. Dix ans plus tard, sur 2.700.000 enfants, 1.200.000 allaient à l'école; 1.500.000 n'étaient toujours pas scolarisés. Cela ne veut pas dire que l'Egypte et son ministère de l'éducation ne se soucient pas de développer l'enseignement et qu'ils n'ont pris aucune mesure à cet effet. Cela veut dire simplement que c'est une tâche gigantesque, onéreuse, écrasante, que de procurer l'instruction à tous; cela veut dire aussi que ceux qui sont admis à l'école primaire, avec la possibilité d'accéder ensuite aux études secondaires et supérieures, sont privilégiés..."

Dans un rapport présenté à la quatorzième Conférence internationale de l'instruction publique (1951), la délégation de l'Egypte a déclaré que les autorités égyptiennes étaient pleinement conscientes du fait que l'institution de la scolarité obligatoire pour les enfants de 6 à 12 ans ne pouvait assurer à de nombreux enfants l'instruction qui leur permettrait de gagner leur vie. Des raisons d'ordre budgétaire empêchaient que la durée de la scolarité obligatoire ne fût étendue aux enfants de 14 ou de 15 ans. Pour remédier à cet état de choses, des cours complémentaires pratiques devaient être institués pour les enfants, garçons et filles, qui auraient terminé leur scolarité obligatoire et montreraient les aptitudes nécessaires. Les autorités envisageaient de rendre ces cours complémentaires obligatoires.

En Ethiopie, le gouvernement déclare que les ressources limitées de l'Etat, la pénurie de maîtres qualifiés et des facteurs d'ordre géographique ne lui permettent pas encore d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé: l'enseignement universel. En 1954-1955, on estimait la population de l'Ethiopie à 17 millions d'habitants. Le Ministre de l'éducation dirigeait dans l'ensemble du pays (Erythrée non comprise) 431 écoles, que fréquentaient 71.236 élèves. Ce dernier chiffre ne comprend pas les effectifs des établissements religieux ou privés et des écoles de missions, ni ceux des diverses institutions publiques ou semi-publiques dont le Ministère de l'éducation n'assure pas directement la gestion.

En Haiti, dans les régions rurales, quatre enfants sur cinq ne fréquentaient pas l'école en 1948 pour des raisons diverses: locaux exigus ou vétustes, pénurie d'écoles, maladies endémiques, sous-alimentation. Bien que l'on s'attache à vaincre ces difficultés progressivement, bon nombre de familles paysannes, dont le niveau de vie est encore très bas, hésitent à se priver d'une main-d'œuvre nécessaire en engageant les enfants dans des cycles d'enseignement longs et absorbants.

Au Népal, 3,7 pour 100 environ des enfants d'âge scolaire fréquentent l'école primaire, 3,3 pour 100 l'école moyenne, 3,9 pour 100 l'école secondaire, et 2 pour 100 font des études supérieures.

Au Pakistan, où la population est supérieure à 75 millions d'habitants, 13.958.013 personnes seulement — (18,9 pour 100) — savaient lire et écrire en 1951, l'année du recensement.

Au Soudan, étant donné le développement relativement récent des moyens d'enseignement, 85 à 90 pour 100 des hommes âgés de plus de 15 ans sont complètement analphabètes. Ce pays, qui compte une population de 8.766.228 habitants, dont seulement 300.000 non soudanais, possède seulement 526 écoles de garçons et 225 écoles de filles; ces chiffres comprennent les établissements publics et privés, les écoles confessionnelles et les écoles égyptiennes.

C'est surtout au niveau de l'enseignement supérieur que les pays sous-développés manquent de moyens d'instruction suffisants; aussi bon nombre de ces pays prennent-ils des mesures pour permettre à un petit nombre d'étudiants les mieux qualifiés de poursuivre leurs études à l'étranger.

C'est ainsi qu'en Afghanistan, les meilleurs élèves des lycées et de l'université sont envoyés chaque année à l'étranger pour y poursuivre leurs études. En 1954, 242 étudiants afghans se trouvaient à l'étranger pour des périodes allant de sept à 10 ans. Outre des bourses d'études, l'Etat a accordé des devises étrangères à un certain nombre d'élèves doués qui désiraient faire des études supérieures à l'étranger.

Au Brésil, le Ministre de l'agriculture est autorisé à accorder cinq bourses d'études à l'étranger par an aux meilleurs élèves diplômés des écoles d'agriculture et des instituts de recherche. Ces bourses comprennent les frais de transport de l'étudiant, plus une indemnité de subsistance.

Au Costa-Rica, l'Etat accorde 30 bourses complètes pour études à l'étranger, notamment aux étudiants qui désirent suivre des cours, de médecine par exemple, qui ne sont pas donnés dans le pays.

En Egypte, l'Etat a envoyé, à ses frais, 524 étudiants à l'étranger en 1952; en outre, 1.172 étudiants poursuivaient leurs études à l'étranger sous la surveillance des autorités égyptiennes. Les candidats doivent posséder les titres les plus élevés que décernent les établissements publics égyptiens dans le domaine où ils veulent se spécialiser. Leur choix incombe à un Comité consultatif des missions du gouvernement. Celui-ci encourage également les instituteurs à effectuer des missions de courte ou de longue durée à l'étranger; durant l'année scolaire 1954-1955, environ 130 instituteurs et institutrices ont fait ainsi de brefs séjours à l'étranger. En outre, 274 instituteurs ont quitté le pays pour de plus longues périodes ou ont obtenu une prolongation de leur stage.

En Ethiopie, les autorités ont pour principe, en attendant que les moyens d'enseignement se développent, d'envoyer les élèves méritants et doués faire des études professionnelles poussées à l'étranger, aux frais de l'Etat. En 1953-1954, 343 élèves (dont 37 jeunes filles) étudiaient dans 20 pays sous les auspices du Ministère de l'éducation.

La Jordanie, qui n'a aucun établissement d'enseignement supérieur, accorde des bourses aux garçons et filles qui sont reçus à l'examen de fin d'études secondaires (matriculation) pour leur permettre de poursuivre leurs études à l'étranger. Afin de remédier à la grave pénurie de maîtres, les pouvoirs publics offrent des contrats aux jeunes gens qui se destinent à l'enseignement secondaire et les envoient achever leurs études à l'étranger.

En vertu d'une loi de 1927, l'Iran envoie chaque année 100 étudiants dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur d'Europe et d'Amérique. En outre, les élèves qui se rendent à l'étranger à leurs frais ont la possibilité d'acquérir les devises au taux de change officiel. Le gouvernement prend ainsi à sa charge la moitié environ de leurs frais d'études, de voyage et de subsistance.

En 1952-1953, le nombre d'élèves qui ont quitté l'Irak pour faire des études à l'étranger s'est élevé à 727, dont 625 boursiers et 102 étudiants partiellement subventionnés par l'Etat. L'Etat prend à sa charge presque toutes les dépenses auxquelles doivent faire face les bénéficiaires d'une bourse complète. En échange, les étudiants s'engagent à rester au service de l'Etat pendant une durée de deux ans pour chaque année d'étude.

Au Libéria, en 1952, l'Etat a accordé 112 bourses et 105 subventions en vue d'aider des étudiants à poursuivre leurs études à l'étranger. En 1953 les chiffres correspondants étaient de 53 et de 31.

Tous les élèves de l'Arabie Saoudite qui désirent faire des études supérieures dans un domaine quelconque (sauf celui de la jurisprudence, pour lequel le Collège de jurisprudence offre un enseignement jugé suffisant) doivent se rendre à l'étranger. Si leurs notes scolaires sont bonnes, l'Etat prend complètement à sa charge leurs frais de voyage et de subsistance pendant toute la période des études. En retour, ils n'ont qu'une seule obligation: servir l'Etat pendant une durée de temps égale à celle qu'ils ont passée à l'étranger. Devenus fonctionnaires, ils bénéficient du même traitement et des mêmes avantages que leurs collègues qui n'ont contracté aucune obligation envers l'Etat. Le cas échéant, l'Etat peut aussi accorder une aide financière aux jeunes ressortissants de l'Arabie Saoudite qui font des études au dehors à leurs frais.

La Turquie envoie également un grand nombre d'étudiants à l'étranger, ses propres établissements ne suffisant pas à répondre à la demande de jeunes gens et jeunes filles instruits dans tous les domaines. Il y a environ 320 étudiants turcs en Suisse, 168 au Royaume-Uni, 676 aux Etats-Unis d'Amérique. Trois inspecteurs de l'enseignement, résidant respectivement à Berne, à Londres et à New-York, sont chargés de surveiller les progrès accomplis par les étudiants turcs, qu'ils soient bénéficiaires d'une bourse d'études ou qu'ils étudient à leurs propres frais.

Les exemples ci-dessus montrent que, dans la plupart des pays sous-développés, les étudiants ne disposent pas de facilités égales à celles des étudiants des pays bien développés. Ils montrent également que les pays sous-développés, pleinement conscients de cette situation et des inégalités qui en résultent pour leurs propres ressortissants en comparaison des habitants des pays plus développés, n'épargnent aucun effort pour y porter remède, soit en développant leurs propres établissements d'enseignement, soit en donnant aux étudiants la possibilité de faire des études spécialisées à l'étranger. Malheureusement, les pays sous-développés sont précisément ceux qui sont le moins à même de faire ces dépenses et, malgré les meilleures intentions, leurs efforts sont généralement insuffisants pour supprimer les inégalités de base dont souffrent leurs étudiants en ce qui concerne l'accès à l'enseignement.

Chapitre VIII

Renseignements relatifs à l'enseignement des langues des minorités, à l'enseignement de l'héritage culturel des minorités et à l'enseignement dans les langues des minorités

Les renseignements qui suivent ont été inclus dans l'étude conformément aux termes d'une résolution, adoptée par la Sous-Commission lors de sa sixième session, par laquelle la Sous-Commission a invité le Rapporteur spécial à "l'informer de ce qu'il aura appris sur la tendance générale et l'évolution de la législation et des méthodes appliquées à l'enseignement des langues des minorités, à l'enseignement de l'héritage culturel des minorités et à l'enseignement dans les langues des minorités".

On a déjà exposé les difficultés que soulève l'emploi du terme "minorités" et les raisons qui ont conduit à élargir le cadre de ce chapitre de façon à y englober les informations concernant tous les groupes distincts (ethniques, nationaux, linguistiques, etc.) qui peuvent posséder une langue ou une culture particulière, sans tenir compte du fait que ces groupes sont ou ne sont pas reconnus comme des minorités, et aussi sans tenir compte de l'importance numérique du groupe au sein de la population totale du pays. En effet, quelles que soient les recherches scientifiques et les thèses politiques en ce domaine, chacun peut constater empiriquement que certains groupes se distinguent de l'ensemble de la population d'un point de vue ethnique, national, linguistique ou culturel, et possèdent des langues ou des cultures particulières.

Le problème de la langue de l'instruction pour les groupes distincts s'est toujours posé dans l'histoire de l'enseignement. Ce problème complexe présente de nombreux aspects.

En premier lieu, l'obligation d'enseigner dans une seule langue, et à plus forte raison l'interdiction d'enseigner la langue et l'héritage culturel d'un groupe distinct, constitue parfois un redoutable moyen d'oppression et de discrimination, notamment lorsque les écoles que le groupe possédait sont fermées ou transférées au groupe dominant contrairement à la volonté des membres du groupe distinct. D'une façon plus large, il n'est pas exagéré de dire que la renaissance d'une langue a été pour de nombreux pays le signe indiscutable d'une prise de conscience nationale; cela a été le cas pour les pays arabes et pour de nombreux autres pays qui ont accédé à l'indépendance. En second lieu, et l'on serait presque tenté de dire inversement, c'est également faire acte de discrimination que d'empêcher les enfants qui appartiennent à un groupe distinct d'apprendre la langue de la majorité, dont la connaissance est requise pour l'accès aux degrés supérieurs de l'enseignement. De même, il y aurait mesure discriminatoire si la qualité de l'enseignement dans les écoles des minorités n'était pas équivalente à celle de l'enseignement dispensé dans les écoles d'enseignement général. Enfin, il y aurait mesure discriminatoire si les enfants du

groupe minoritaire se voyaient interdire l'accès des écoles d'enseignement général.

Pour qu'un système dans lequel les groupes distincts reçoivent l'instruction dans leur propre langue ne soit pas discriminatoire, les conditions suivantes doivent être remplies:

1) Les cours et les programmes de l'enseignement des groupes distincts, dans leur aspect technique, doivent être d'un niveau équivalent à celui des programmes de l'enseignement ordinaire;

2) Les professeurs des écoles destinées à l'enseignement de ces groupes doivent posséder des qualifications et des aptitudes techniques équivalentes à celles du corps enseignant des écoles ordinaires;

3) Au moins lorsque les élèves appartenant à des groupes distincts ne disposent pas d'un cycle complet d'enseignement dans leur langue — cours élémentaires, secondaires, supérieurs — il doit leur être possible d'accéder aux établissements ordinaires sur un pied d'égalité avec les élèves qui n'appartiennent pas à ces groupes; à cette fin, il apparaît nécessaire que la langue nationale officielle leur soit enseignée, dans le cadre de l'instruction dispensée dans leur propre langue.

A la base de toutes ces conditions est la notion de l'équivalence de l'éducation offerte aux divers groupes. Toutefois, cette notion d'équivalence peut être parfois assez difficile à dégager, étant donné la diversité des cultures; néanmoins, il apparaît possible de comparer l'enseignement des groupes distincts et l'enseignement ordinaire en prenant pour base les normes techniques dont l'application est reconnue possible et souhaitable dans tous les genres d'enseignement, à degré égal, par les experts en matière de pédagogie (aptitude de l'élève à raisonner, assimilation des données scientifiques universellement acceptées, notamment en matière de sciences exactes et naturelles).

Ces conditions, on le voit, ne sont pas toujours faciles à remplir. Il en est ainsi, en particulier, lorsque les qualités techniques des langues possédées par des groupes indigènes distincts ne sont pas équivalentes, notamment au point de vue de leur emploi à des fins d'enseignement, à celles des langues des groupes socialement dominants. Sans doute, il est parfois possible de parer à cet inconvénient, en développant les qualités techniques de ces langues, de créer par exemple un alphabet et une grammaire pour une langue qui ne les possédait pas et on trouvera, dans les développements qui suivent, des exemples intéressants des efforts faits dans ce sens. Mais il n'est pas moins incontestable que le problème du développement d'une langue n'est pas identique à celui de l'enseignement dans cette langue et qu'en tout cas au stade initial le problème de l'enseignement dans cette langue demeure.

Finalement, il y a lieu d'observer, en ce qui concerne les langues d'enseignement et l'enseignement des langues, que les problèmes qui se posent, dépassent le cadre des mesures discriminatoires et de la protection des minorités et présentent d'autres aspects qui ne sauraient, eux aussi, être négligés.

Ainsi, l'enseignement dans une langue qui n'est pas celle du groupe, en même temps que les inconvénients qui viennent d'être signalés, peut présenter l'avantage pour une population qui parle une langue relativement peu

répandue d'accéder à l'une des grandes cultures mondiales. Une solution à ce problème peut être trouvée en reconnaissant à la langue en question, à côté des langues parlées par les groupes, un certain statut dans l'enseignement. On trouvera des exemples de pareilles solutions dans les pages qui suivent.

Les intérêts de la communauté nationale dans son ensemble ne peuvent, eux non plus, être ignorés, et le fait pour toute la population d'un pays de comprendre une langue unique présente des avantages incontestables pour chacun. Ici encore les solutions semblent devoir être nuancées, de façon à éviter oppression et discrimination. En recherchant ces solutions, un des facteurs dont il importe de tenir compte est la volonté du groupe distinct, expresse ou implicite, de maintenir ses traditions culturelles et linguistiques, ou de les abandonner en faveur de la langue et de la culture de l'ensemble de la population.

Plus de la moitié des pays étudiés ont sur leur territoire des groupes qui se distinguent du reste de la population par la langue ou la culture ou par les deux à la fois.

Cependant, les situations sont très variées: parfois l'un des facteurs qui viennent d'être indiqués est prédominant; dans d'autres cas, les deux se combinent à des degrés divers et font sentir simultanément leurs effets. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que les solutions adoptées par les pays au sujet des questions indiquées par la Sous-Commission soient également variées.

A. - COEXISTENCE, DANS UN PAYS, DE GROUPES DISTINCTS PARLANT ET ECRIVANT TRADITIONNELLEMENT DES LANGUES QUI SONT DIFFERENTES, MAIS QUI SE PRETENT EGLEMENT BIEN A L'ENSEIGNEMENT

Dans un certain nombre de pays, il existe deux ou plusieurs groupes distincts parlant et écrivant traditionnellement des langues qui sont différentes, mais qui ont néanmoins à peu près la même valeur en tant que moyen d'expression (du point de vue du vocabulaire, de la grammaire et du langage écrit) et peuvent être utilisées aisément comme véhicule de l'instruction. On a adopté dans ces pays diverses mesures, qui tiennent compte de facteurs tels que le nombre des personnes parlant telle ou telle langue, l'importance économique et sociale des groupes linguistiques, et dans certains cas, du rayonnement plus ou moins grand des langues dans le monde.

1. - *Pays dans lesquels deux ou plus de deux langues sont considérées comme langues officielles et jouissent d'un statut de complète égalité, du moins en matière d'enseignement.*

La Belgique, certaines provinces du Canada (notamment celle de Québec), la Finlande, la Suisse, l'Union des Républiques socialistes soviétiques, la Yougoslavie, le Territoire libre de Trieste et l'Union Sud-Africaine offrent l'exemple de pays ou de régions dans lesquels deux langues ou plus sont considérées comme langues officielles et jouissent d'un statut de complète égalité, du moins en matière d'enseignement. En règle générale, dans les pays de cette catégorie, chacun des groupes dispose d'un cycle d'enseignement complet dans sa propre langue. Les autres langues officielles sont

souvent enseignées. Toutefois, l'étudiant peut ne connaître qu'une seule langue de manière approfondie, puisque toutes les langues officielles sont, en principe, utilisées dans les occasions importantes de la vie sociale (rapports avec l'administration, tribunaux, conférences, etc.).

En Belgique, dans les régions monolingues, la langue de l'enseignement est la langue régionale, soit, selon le cas, le néerlandais, le français ou l'allemand. Les enfants dont la langue maternelle ou usuelle n'est pas la langue régionale ont le droit, dans certains cas, de recevoir l'enseignement dans leur langue maternelle. Dans l'agglomération bruxelloise et, d'une façon générale, dans les régions situées aux frontières linguistiques, la langue de l'enseignement est la langue maternelle ou usuelle de l'enfant. Les cours de seconde langue nationale sont obligatoires à partir de la troisième année d'études primaires. Les cours se donnent en néerlandais à l'Université de l'Etat, à Gand, et en français à l'Université de l'Etat, à Liège. Les universités libres de Bruxelles et de Louvain ont un régime bilingue et les étudiants peuvent choisir librement la langue dans laquelle ils désirent suivre les cours.

Dans un pays où, selon le recensement de 1947, 41,76 pour 100 des habitants parlent uniquement le néerlandais, 34,19 pour 100 parlent uniquement le français et 0,69 pour 100 parlent uniquement l'allemand, ce système linguistique fonctionne, dans l'ensemble, d'une manière satisfaisante. Un rapport officiel^{1/} signale toutefois quelques cas d'application défectueuse du régime linguistique dans l'agglomération bruxelloise, les zones bilingues et les communes monolingues situées le long de la frontière linguistique. Citant les conclusions des inspecteurs linguistiques de l'Etat, le rapport relève des cas de "discrimination des élèves" au point de vue linguistique dans 287 écoles gardiennes et primaires, sur 1.069 établissements visités de 1944 à 1947. Le rapport indique, en outre, que "de 1951 à 1953, les inspecteurs ont constaté des cas de discrimination erronée des élèves dans 339 écoles sur 1.000 écoles (gardiennes et primaires) contrôlés".

Selon le rapport,

"On a constaté dans certaines écoles, de ces régions, des situations telles que celle-ci: de nombreux enfants flamands se trouvant dans des classes monolingues françaises dont le maître, d'origine wallonne, est très souvent incapable d'enseigner avec fruit en flamand. Ce n'est que sous la menace de sanctions que quelques directions d'écoles ont pris les mesures nécessaires pour remédier à ces situations illégales... De tels abus sont causés par le manque de fermeté ou l'indifférence de certaines autorités scolaires et de certains chefs d'école, de même que — et principalement — les préjugés de certains chefs de famille qui, ne voulant à aucun prix l'enseignement en néerlandais, demandent ou exigent que leurs enfants soient instruits en français. Les raisons qu'invoquent ces parents flamands sont d'ordre économique. La base de la détermination est la déclaration du père de famille lors de l'admission de l'élève à l'école. Cette déclaration doit être la constatation d'un fait et nullement l'expression d'un vœu relatif à la langue dans laquelle les parents désirent que leurs enfants reçoivent l'instruction."

^{1/} Rapport triennal du Ministère de l'instruction publique (1945-1947), Ministère de l'instruction publique, Bruxelles, 1948.

Au Canada, dans les écoles catholiques de la province de Québec, l'enseignement est généralement donné en français et s'inspire des traditions et des méthodes françaises, tandis que l'enseignement dans les écoles protestantes est donné en anglais et s'inspire des traditions britanniques. Cependant, il existe dans certains districts de la province de Québec des écoles catholiques où l'anglais est le principal véhicule de l'instruction. Dans les provinces de la Nouvelle-Ecosse, du Nouveau-Brunswick et de l'île du Prince-Edouard, les écoles offrent un programme distinct dans les circonscriptions où une partie ou la totalité des élèves sont de langue maternelle française. En Nouvelle-Ecosse et dans le Nouveau-Brunswick, des mesures spéciales sont prises en vue de former des instituteurs pour les écoles bilingues.

En Finlande, l'enseignement dans les écoles élémentaires et secondaires est donné à la fois en finnois et en suédois, qui sont tous les deux les langues officielles de la Finlande. Il est également fait usage de ces deux langues à l'Université d'Etat d'Helsinki, bien que pour certaines matières les cours ne soient donnés qu'en finnois. Les étudiants de langue suédoise connaissent cependant d'habitude si bien le finnois que ceci ne les empêche guère de poursuivre leurs études. En tout état de cause les étudiants de langue suédoise ont le droit de subir les examens dans leur propre langue^{2/}.

L'allemand, le français, l'italien et le romanche sont les langues nationales de la Suisse, conformément à la Constitution fédérale de ce pays. L'enseignement est donné dans la langue du canton; toutefois, dans certaines régions de structure linguistique complexe, plusieurs écoles de langues différentes ont été établies.

L'article 121 de la Constitution de l'URSS garantit à tous les citoyens de l'Union "...l'enseignement scolaire en langue maternelle". L'article 123 de la Constitution dispose que "l'égalité en droits des citoyens de l'URSS, sans distinction de nationalité et de race, dans tous les domaines de la vie...culturelle est une loi imprescriptible". Dans les 16 républiques autonomes nationales de l'URSS, les 9 régions autonomes et les 10 territoires nationaux "...l'enseignement est donné dans la langue nationale et le programme s'inspire essentiellement des traditions nationales"^{3/}.

Un nombre considérable de langues, 200 environ, sont reconnues et utilisées dans l'enseignement, car une attention particulière est accordée au problème des groupes distincts.

Etant donné que tout citoyen jouit du droit à l'éducation, notamment à "l'enseignement dans sa langue maternelle", des écoles distinctes pour les minorités nationales sont prévues lorsque les élèves d'une nationalité déterminée sont en nombre suffisant pour en justifier la création (minimum: 25 élèves appartenant au même groupe d'âge). Ces écoles sont, comme les autres, créées et entretenues par l'Etat. C'est ainsi qu'en 1952, par

^{2/} Le texte de cet alinéa a été révisé à la lumière des informations fournies le 7 mars 1957 par M. Voitto Saario, membre de la Sous-Commission.

^{3/} Hans, N., "Recent Trends in Soviet Education", publié dans The Annals of the American Academy of Political and Social Science, vol. 263, Philadelphie, 1949.

exemple, l'enseignement était organisé dans la République socialiste soviétique d'Ukraine à 5.103.200 enfants en ukrainien, à 1.228.400 enfants en russe, à 33.900 enfants en moldave et à 17.500 élèves en hongrois; il y avait également des écoles roumaines et polonaises^{4/}.

Le Gouvernement de l'URSS encourage chaque nationalité à organiser son propre enseignement national:

"Avant d'entrer dans l'URSS, l'Ukraine, la Biélorussie, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, la Géorgie, l'Arménie et l'Azerbaïdjan avaient déjà leur enseignement national... Dans les Républiques carélo-finnoise et moldave, ainsi que dans les cinq Républiques d'Asie centrale (Ouzbékiste, Turkménie, Kazakhie, Tadjikie et Kirghizie), le Gouvernement de l'URSS a commencé à organiser et a encouragé l'enseignement national^{5/}."

Il faut ajouter que:

"L'enseignement du russe, qui est la langue de toute la Fédération, est obligatoire dans toutes les républiques comme seconde langue scolaire... La littérature et l'histoire russes tiennent forcément une place très importante dans les programmes scolaires de toutes les régions... Il est naturel qu'il en soit ainsi dans une fédération où la population de langue russe (Grands-Russiens) représente 57 pour 100 de la population ..."

On a pu dire que:

"En ce qui concerne l'égalité des droits, il n'y a dans l'Union soviétique ni majorités ni minorités nationales, puisque, en théorie aussi bien qu'en pratique, toutes les nationalités ont les mêmes droits et les mêmes possibilités dans le domaine du développement culturel^{6/}..."

En Yougoslavie, les écoles des six républiques fédérées utilisent la langue de ces régions, de l'enseignement élémentaire à l'enseignement supérieur. En outre, les 15 minorités linguistiques reçoivent l'enseignement élémentaire et secondaire dans leur langue, dans des écoles établies et financées par l'Etat s'il existe dans une localité un nombre minimum d'élèves appartenant à ces groupes. Les programmes de ces écoles sont techniquement équivalents à ceux des établissements d'enseignement des groupes majoritaires, mais ils sont conçus de façon à satisfaire le désir des minorités de conserver et de développer leur culture^{7/}.

En ce qui concerne le Territoire libre de Trieste, l'annexe II du mémorandum d'accord paraphé à Londres le 5 octobre 1954 porte notamment ce qui suit^{8/}:

^{4/} Grigori Pichuk, "Education in the Ukrainian SSR", The Yearbook of Education, 1952, Evans Brothers, Ltd., Londres, p. 407.

^{5/} Hans, N., op. cit., p. 114.

^{6/} Citation extraite de l'article de M. Litvinov, "Politique étrangère de l'URSS", publié dans Bolshaya Sovetskaya Entsiklopedia, 1939, vol. 41, s.v. Nats. Menchinstva.

^{7/} Le Gouvernement de Yougoslavie a transmis au Rapporteur spécial des exemplaires de manuels scolaires en plusieurs des langues minoritaires.

^{8/} Document des Nations Unies S/3301.

"4. Le caractère ethnique et le libre développement culturel du groupe ethnique yougoslave, dans la zone sous administration italienne, et ceux du groupe ethnique italien, dans la zone sous administration yougoslave, devront être préservés.

...

"c. Les deux groupes devront avoir à leur disposition des jardins d'enfants et des écoles primaires, secondaires et professionnelles qui dispensent l'enseignement dans leur langue maternelle. Des écoles de cette nature fonctionneront dans toutes les localités de la zone sous administration italienne où se trouvent des enfants appartenant au groupe ethnique yougoslave et dans toutes les localités de la zone sous administration yougoslave où se trouvent des enfants appartenant au groupe ethnique italien.

"Le Gouvernement italien et le Gouvernement yougoslave s'engagent à maintenir en activité, au profit des groupes ethniques des zones relevant de leur administration, les écoles existantes qui sont énumérées dans la liste annexée au présent statut; avant de procéder à la fermeture de l'une quelconque de ces écoles, ils devront prendre l'avis de la Commission mixte prévue dans l'article final du présent statut.

"Ces écoles jouiront de l'égalité de traitement avec les autres écoles de même type dans les zones administrées par l'Italie et la Yougoslavie respectivement, en ce qui concerne la fourniture de manuels scolaires, de locaux et d'autres moyens matériels, le nombre et la situation du personnel enseignant et la reconnaissance des diplômes. Les autorités italiennes et yougoslaves s'efforceront de faire en sorte que l'enseignement dispensé dans ces écoles le soit par des maîtres dont la langue maternelle est la même que celle des élèves."

L'afrikaans et l'anglais sont les langues officielles de l'Union Sud-Africaine et en tant que telles sont obligatoires dans toutes les écoles européennes. Le principe de l'enseignement dans la langue maternelle est observé dans toutes les provinces. En 1951, 64,8 pour 100 des élèves des établissements primaires et secondaires pour enfants blancs recevaient l'enseignement en afrikaans, et 34,6 pour 100 le recevaient en anglais. Dans 1,08 pour 100 des classes, l'enseignement était donné concurremment en anglais et en afrikaans, ainsi que dans d'autres langues.

2. - *Pays dans lesquels deux ou plusieurs langues bénéficient de l'égalité de statut en matière d'enseignement, bien qu'elles ne soient pas considérées comme langues officielles*

Dans un certain nombre de pays, parmi lesquels figurent l'Albanie, l'Autriche, la Bulgarie, la Tchécoslovaquie, la Hongrie, l'Inde, la Pologne et la Roumanie, deux ou plusieurs langues bénéficient de l'égalité de statut en matière d'enseignement, bien qu'elles ne soient pas considérées comme langues officielles. Il en est de même, comme on vient de le voir, dans l'Union des Républiques socialistes soviétiques et en Yougoslavie, pour les groupes linguistiques dont la langue n'est pas la langue officielle de la république fédérée ou de l'unité territoriale dans laquelle ils vivent.

En Albanie, en Bulgarie, en Tchécoslovaquie, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, l'Etat a le devoir d'assurer à toutes les minorités nationales

ou ethniques le droit à l'enseignement dans leur langue maternelle et le droit de sauvegarder leur héritage culturel. L'égalité des droits est assurée à tous les citoyens, sans distinction de nationalité ou de race, dans tous les domaines de la vie culturelle.

En Albanie, selon les renseignements fournis par le gouvernement, les écoles où l'enseignement est donné en grec ou en macédonien sont équivalentes aux écoles de langue albanaise, et leurs élèves ont le droit d'accéder aux études supérieures. En Bulgarie, où 88 pour 100 de la population parlent le bulgare et 9,8 pour 100 parlent le turc, l'article 79 de la Constitution garantit aux minorités ethniques le droit de recevoir l'instruction dans leur langue maternelle et de développer leur propre culture nationale. En 1948, les écoles turques, juives et arméniennes ont été incorporées dans le système scolaire de l'Etat, dans les mêmes conditions que les écoles bulgares. En même temps, il a été décidé que, pour satisfaire les besoins des autres minorités, des écoles appropriées seraient créées sur leur demande, où l'instruction serait donnée dans la langue maternelle de la minorité ainsi qu'en bulgare.

Les Tchèques et les Slovaques formaient environ 90 pour 100 de la population de la Tchécoslovaquie au moment du recensement de 1947, le reste étant composé de Hongrois, d'Allemands, de Polonais, de Russes et d'Ukrainiens, et d'environ 50.000 personnes appartenant à d'autres groupes. Le principe général est que la langue de l'enseignement est le tchèque dans les provinces de Bohême et de Moravie-Silésie, et le slovaque en Slovaquie. Selon des articles parus dans la presse tchécoslovaque^{9/}, le nombre des écoles hongroises s'accroît constamment. Pendant l'année scolaire 1952-1953, il y avait en Slovaquie 215 jardins d'enfants et 553 écoles nationales de langue hongroise, ainsi qu'un certain nombre d'écoles normales, industrielles et agricoles destinées aux étudiants hongrois. En 1951, le Ministre de l'éducation nationale a ouvert une section de langue hongroise à l'Ecole normale de l'Université slovaque de Bratislava afin de former des professeurs qualifiés pour les écoles secondaires où l'enseignement est donné en hongrois. En 1953, la Slovaquie comptait 353 écoles ukrainiennes. Dans plusieurs régions du pays, des écoles dispensaient leur enseignement en polonais: 68 écoles primaires, 15 écoles secondaires à 8 classes, 2 écoles secondaires à 11 classes, 85 établissements d'enseignement général et 65 jardins d'enfants. En ce qui concerne le groupe de langue allemande, une revue allemande^{10/} a donné le renseignement suivant: par suite de la dispersion des Allemands dans tout le pays, d'après les emplois auxquels ils sont affectés, il n'a pas encore été possible de créer des écoles allemandes; néanmoins, depuis l'été de 1952, on forme des professeurs pour les classes de langue allemande.

La Hongrie compte environ 500.000 membres de divers groupes nationaux, notamment des Allemands, des Slovaques, des Slaves du Sud (Serbes, Slovènes et Croates) et des Roumains. Ils ne constituent pas des collectivités homogènes, mais vivent dispersés dans l'ensemble du pays. Ils sont en général bilingues et, outre leur langue maternelle, la plupart d'entre eux parlent le hongrois. Selon le gouvernement, la politique actuelle con-

^{9/} Rudé Pravo du 23 avril 1952 et Prague News Letter du 24 octobre 1953.

^{10/} Aufbau und Frieden, cité dans le numéro du 26 mars 1953 d'Ost Probleme, Bad-Godesberg (République fédérale d'Allemagne).

siste à ouvrir une école pour minorité nationale dans toute localité comptant au moins 15 élèves appartenant à cette catégorie. Si ce nombre n'est pas atteint, une telle école doit être établie pour un groupe de 15 élèves habitant deux localités voisines. Les groupes nationaux sont dûment représentés aux comités qui sont chargés de veiller à l'application de la loi. En outre, l'Etat garantit l'enseignement secondaire dans la langue maternelle et a créé des internats pour les étudiants des minorités nationales afin de faciliter leurs études. En 1953-1954, il y avait 36 écoles élémentaires (générales) où l'enseignement était donné dans la langue d'une minorité nationale. Trois écoles secondaires générales avaient pour véhicules de l'instruction le serbo-croate, le slovaque et le roumain; il y avait également deux écoles normales d'instituteurs qui enseignaient l'une en slovaque, l'autre en roumain. L'Université de Budapest comprenait une section roumaine, une section allemande et un institut slave. A cette époque, on commençait à organiser des écoles secondaires allemandes.

En Pologne, le gouvernement déclare:

"Les enfants de nationalité non polonaise ont la possibilité de recevoir l'instruction dans leur langue maternelle. Des cours spéciaux sont organisés dans les diverses langues maternelles à l'intention de ceux qui fréquentent des écoles de langue polonaise (selon le désir de leurs parents). Dans les écoles de langue non polonaise, les élèves non seulement apprennent à connaître l'héritage culturel de leur pays, mais encore cultivent et développent cet héritage en étudiant la langue, la littérature et l'histoire de leur pays; des cours hors programme sont aussi organisés."

En Pologne, en 1955, 16.633 élèves ont fréquenté des écoles où l'enseignement était donné dans leur langue maternelle (biélorussien, allemand, slovaque, tchèque, lituanien et yiddish). Environ 6.300 élèves ont fréquenté des écoles où leur langue maternelle était enseignée comme matière inscrite au programme.

L'Etat roumain pourvoit à l'instruction d'environ 15 minorités dans leur langue maternelle, aux degrés élémentaire et secondaire. Sur un total de 38 millions d'exemplaires de manuels destinés à ces deux degrés d'enseignement au cours des dernières années, 3.700.000 exemplaires ont été publiés dans les langues des minorités. Il existe aussi plusieurs établissements d'enseignement supérieur dispensant l'instruction dans la langue de la minorité hongroise.

Le traité portant rétablissement d'une Autriche indépendante et démocratique, signé à Vienne le 15 mai 1955, stipule que les ressortissants autrichiens appartenant aux minorités slovène et croate en Carinthie, Burgenland et Styrie ont droit à un nombre proportionnel d'établissements propres d'enseignement secondaire et qu'à cet effet les programmes scolaires seront revus et une section de l'inspection de l'enseignement sera créée pour les écoles slovènes et croates. En Autriche, les minorités étaient autorisées, depuis la loi fondamentale du 21 décembre 1867, à ouvrir et à entretenir des écoles secondaires privées. La province de Carinthie possédait, même sous la monarchie austro-hongroise, des écoles élémentaires appelées "utraquistes", c'est-à-dire bilingues; après la première guerre mondiale, les droits des minorités furent garantis par les dispositions du Traité de paix de Saint-Germain, qui furent inscrites dans

la Constitution de 1920. Les écoles de minorité peuvent obtenir le droit de délivrer des diplômes reconnus par l'Etat, si elles remplissent toutes les conditions requises pour les écoles publiques de la même catégorie. En Carinthie du Sud, où l'on parle l'allemand et le slovène, 5.273 étudiants de nationalité autrichienne ont reçu un enseignement dans ces langues au cours de l'année scolaire 1953-1954. L'enseignement a été donné en croate à 1.763 élèves et concurrentement en allemand et en croate à 709 élèves. Le hongrois (magyar) a servi de véhicule de l'instruction pour 181 élèves, et 22 enfants ont reçu un enseignement à la fois en allemand et en hongrois. Le tchèque a été pour 411 élèves autrichiens la seule langue d'enseignement.

La Constitution de l'Inde garantit à toutes les minorités linguistiques le droit de conserver leur langue et leur culture, et de créer des écoles de leur choix. L'Etat ne peut refuser son assistance financière à ces écoles pour le seul motif qu'elles appartiennent à des minorités. Le gouvernement a adopté pour politique de prescrire l'enseignement élémentaire dans la langue maternelle des élèves, même si celle-ci est différente de la langue de la région ou de l'Etat, s'il existe un certain nombre d'élèves dans cette situation. Sous la même condition, des écoles secondaires publiques séparées doivent être établies en vue de dispenser l'instruction dans une langue autre que celle de la région ou de l'Etat.

Dans une conférence tenue en août 1949, les ministres de l'éducation des divers Etats ont décidé que, dans les écoles élémentaires (*junior basic*), l'enseignement serait donné dans la langue maternelle des élèves. Là où cette langue maternelle est différente de celle de la région ou de l'Etat, des dispositions sont prises pour que l'enseignement soit donné dans la langue maternelle, à condition qu'il n'y ait pas moins de 40 élèves parlant la même langue dans l'école, ou 10 élèves dans la même classe. L'enseignement de la langue de la région ou de l'Etat, lorsque celle-ci est différente de la langue maternelle, doit commencer au plus tôt dans la troisième classe et au plus tard à la fin de l'enseignement élémentaire. Au cours de la même conférence il a été décidé en outre d'établir une école secondaire distincte partout où le justifie le nombre des élèves dont la langue maternelle diffère de celle de la région ou de l'Etat. Dans ces écoles, l'enseignement sera donné dans la langue maternelle des élèves. Si elles sont créées par des organismes privés, ces écoles pourront être reconnues et subventionnées par l'Etat. Lorsque dans une école un tiers du nombre total des élèves demanderont à recevoir l'instruction dans leur langue maternelle, le gouvernement prendra des dispositions à cet effet. L'enseignement de la langue régionale sera obligatoire pendant tout le cycle secondaire.

Au cours de l'année scolaire 1948-1949, la langue régionale a été employée pour l'enseignement secondaire dans presque toutes les provinces. Le Gouvernement de l'Inde a également demandé aux gouvernements des Etats de faire de l'hindi, écrit en caractères devanâgari, une matière obligatoire dans les établissements secondaires. A certaines exceptions près, l'enseignement universitaire est encore dispensé en anglais. La Commission de l'enseignement universitaire a cependant recommandé que l'anglais soit remplacé aussitôt que possible par une langue indienne. Plusieurs universités récemment créées sont destinées à des aires linguis-

tiques déterminées; en 1952, selon des rapports émanant du gouvernement, il n'y avait aucune région linguistique importante qui n'eût sa propre université.

3. - *Pays dans lesquels des établissements des divers degrés emploient, pour l'enseignement, la langue maternelle de certains groupes déterminés*

Dans de nombreux pays ou régions où il existe des groupes linguistiques distincts, des écoles de divers degrés emploient pour l'enseignement la langue maternelle de certains de ces groupes. On peut citer comme exemples l'Afghanistan, l'Algérie, le Danemark, l'Irak, Israël, l'Italie, la République fédérale d'Allemagne, le Portugal (certaines provinces d'outre-mer), la Turquie et les Etats-Unis d'Amérique. Dans certains de ces pays ou régions l'enseignement dans la langue du groupe est dispensé dans des écoles publiques, alors que dans d'autres cet enseignement n'est donné que dans des écoles privées.

En Afghanistan, l'enseignement était primitivement donné en persan. Par la suite il a été donné exclusivement en pouchtou dans toutes les écoles de l'Afghanistan. La substitution du pouchtou au persan a posé certains problèmes dans les régions de langue persane. En 1946, le Conseil supérieur de l'éducation publique a décidé que l'enseignement serait donné en pouchtou dans les régions de langue pouchtoute; le persan étant enseigné comme seconde langue, et en persan dans les régions de langue persane, le pouchtou étant enseigné comme seconde langue. L'enseignement de la seconde langue commence actuellement en quatrième année.

En Algérie, depuis 1951, des lycées publics, dits "franco-musulmans", dispensent, en même temps que l'enseignement arabe traditionnel, un enseignement préparatoire aux baccalauréats. L'enseignement obligatoire des matières traditionnelles est donné en langue arabe. La loi du 20 septembre 1947 portant statut organique de l'Algérie dispose, en son article 57, que l'enseignement de la langue arabe sera organisé en Algérie à tous les degrés. Dans les nouveaux lycées franco-musulmans, l'enseignement obligatoire des matières traditionnelles est donné en langue arabe, en 12 heures de cours sur un horaire global hebdomadaire de 27 heures, en classe de sixième. Cette proportion décroît ensuite légèrement pour atteindre une moyenne de 7 heures sur 26,5 heures, dans les classes terminales. Cette heureuse mesure du Gouvernement français est destinée à remédier aux inconvénients du système actuel. Elle permettra certainement d'ouvrir plus largement l'accès des universités en particulier aux différents groupes de la population algérienne. En effet, en 1948-1949, pour une population d'environ 9 millions d'habitants, sur lesquels on comptait 1 million de non-musulmans et 8 millions de musulmans, il y avait 282 étudiants musulmans sur 4.639 étudiants inscrits à l'Université d'Alger.

La note du Rapporteur général de la Commission des finances du Conseil de la République (10 février 1956) donne une idée assez nette de la situation de l'enseignement primaire en Algérie:

"Il nous paraît...que tout progrès économique, qu'il soit agricole ou industriel, est sous la dépendance évidente d'un "préalable", celui de l'enseignement: aucune modernisation en profondeur ne saurait se concevoir dans le cadre d'une population en majorité analphabète; or, actuellement, sur 1.900.000 enfants musulmans d'âge scolaire (de 6 à 14 ans), 300.000 seulement reçoivent l'instruction primaire.

"L'un des problèmes de première urgence est donc celui de l'enseignement. Celui-ci est particulièrement difficile à résoudre du fait de la proportion exceptionnelle de jeunes; en Algérie, une personne sur quatre — contre une sur huit en France — a entre 6 et 14 ans. La masse à scolariser, rapportée à la population active qui, en principe, devrait supporter la charge de cette scolarisation, est donc exceptionnellement lourde.

"La Commission Le Gorgeu a estimé que le nombre d'élèves musulmans de l'enseignement primaire, qui est actuellement — comme nous l'avons vu — de 300.000, devra être porté à 850.000 en 1965, ce qui exige la construction de 11.000 classes et coûtera environ 100 milliards. Cependant, on ne doit pas oublier que, comme nous l'avons exposé plus haut, le problème financier de la scolarisation ne sera pas résolu par cette seule dépense d'investissement, car il restera ensuite à assurer les frais de fonctionnement; tout milliard investi en écoles entraîne ultérieurement, avons-nous dit, 180 millions de dépenses annuelles; c'est-à-dire que cet effort massif d'investissements de 100 milliards entraîne automatiquement la nécessité d'un effort supplémentaire de quelque 20 milliards qui, lui, se répétera tous les ans et, dans l'état des finances de l'Algérie, cette nouvelle charge ne saurait — au moins en grande partie — que retomber sur la métropole. Mais au moins, à ce prix, le problème de la scolarisation des masses musulmanes sera-t-il résolu? Pas du tout, et il est même paradoxal de constater qu'il n'aura guère avancé. En effet, actuellement, 1.600.000 enfants musulmans ne suivent pas l'école alors que 300.000 seulement y vont; après ces sacrifices financiers, le nombre d'élèves sera bien passé de 300.000 à 850.000, mais, comme en raison de l'augmentation de la natalité, la population d'âge scolaire aura atteint durant cette période d'une dizaine d'années quelque 2.450.000 enfants, il restera 2.450.000 moins 850.000, soit encore 1.600.000 enfants sans écoles, c'est-à-dire exactement le même nombre qu'avant. On ne peut s'empêcher de songer au tonneau des Danaïdes.

"Ajoutons que le problème de l'enseignement n'est pas seulement une question de quantité; il comporte aussi un facteur de qualité, c'est-à-dire qu'il implique une adhésion des bénéficiaires eux-mêmes. Or, à cet égard, il est inquiétant de constater que, dans un pays essentiellement agricole, où il y a tout de même un demi-million de musulmans qui font partie des classes moyennes, avec un niveau de vie sensiblement égal à celui des Européens de même condition, pas un seul élève musulman n'était entré l'an dernier à l'école d'agriculture de Maison-Carrée."

Le 5 septembre 1955, le Gouvernement de la France a indiqué qu'en Algérie les investissements (constructions nouvelles, extensions, aménagements) destinés à l'enseignement primaire ont atteint 5.431 millions de francs pour l'exercice 1955-1956 et que les prévisions pour l'exercice 1956-1957 équivalent à 5.792 millions. Les chiffres correspondants des mêmes investissements en ce qui concerne tous les ordres d'enseignement et tous les services étaient de 7.682 millions pour l'exercice budgétaire 1955-1956 et de 9.308 millions pour 1956-1957.

Au Danemark, des cours de langue allemande sont professés dans les écoles publiques élémentaires des provinces du Jutland méridional, si les parents d'au moins 10 élèves en font la demande. Des écoles privées, qui peuvent être librement établies, dispensent l'enseignement en allemand dans

ces provinces. Elles doivent appliquer des programmes d'un niveau comparable à celui de l'enseignement général des écoles de langue danoise. Conformément aux règles également appliquées aux écoles de langue danoise, ces écoles privées de langue allemande reçoivent sous certaines conditions des subventions et prêts du gouvernement.

D'après un rapport du Gouvernement danois sur "La minorité allemande dans le Slesvig du Nord":

"La loi du 30 juin 1920 et d'autres lois promulguées entre les deux guerres sur le système scolaire en vigueur dans les provinces du Jutland méridional permettaient, dans une assez large mesure, de créer des écoles publiques et privées employant l'allemand comme langue d'enseignement. Au 1er janvier 1945, il y avait 31 écoles élémentaires publiques de langue allemande, comptant 1.856 élèves et 58 écoles privées, comptant 1.531 élèves. Toutes les villes de la région avaient des écoles secondaires du premier et du deuxième cycles, où l'enseignement était donné en allemand; à Aabenrâa, il y avait une école de langue allemande conduisant au diplôme de fin d'études secondaires (studentereksamen).

"Pendant l'occupation, tout le système scolaire allemand du Slesvig du Nord s'était imprégné de propagande national-socialiste. De nombreux membres du personnel enseignant avaient occupé des postes importants dans les organisations nazies. Lorsque l'Allemagne nazie s'écroula en mai 1945, ses maîtres furent internés ou emprisonnés. Par une circulaire du 25 juin 1945, le Ministère de l'éducation fit officiellement fermer toutes les écoles de langue allemande et leur interdit de rouvrir tant que tous leurs manuels ne seraient pas révisés. On avait constaté, en effet, que presque tous les manuels des écoles de langue allemande servaient à des fins de propagande nazie.

"A titre de disposition provisoire, la loi du 21 décembre 1945 a stipulé que les élèves de toutes les anciennes écoles municipales de langue allemande seraient transférés dans des classes spécialement aménagées à cet effet dans les écoles publiques ordinaires. L'enseignement du danois, de l'histoire et de la géographie devait y être donné par des maîtres danois et en langue danoise. Les autres matières du programme seraient enseignées en allemand. Cependant, cet arrangement n'a pu être mis en pratique que dans une mesure très réduite, surtout parce qu'il s'est révélé difficile de recruter des maîtres de langue allemande.

"La loi No 412 du 12 juillet 1946 a arrêté un régime définitif pour les écoles privées de langue allemande, pour l'instruction à domicile en allemand, etc., dans les provinces du Jutland méridional. Les dispositions de cette loi ont été modifiées par la loi No 214 du 7 juin 1952.

"Cette dernière loi a abrogé les dispositions antérieures relatives à la création d'écoles élémentaires publiques de langue allemande. Cependant, l'enseignement en allemand serait organisé dans les écoles publiques rurales et urbaines, pendant ou après les heures de classe normales, à condition que, dans la municipalité, les parents d'au moins 10 enfants des classes supérieures en fassent la demande; cet enseignement pourrait au besoin être donné dans une seule école de la municipalité.

"Les écoles privées de langue allemande peuvent continuer à fonctionner et de nouvelles écoles privées peuvent être créées...

"A tous autres égards, les écoles privées de langue allemande sont pratiquement soumises aux mêmes règles que les écoles privées danoises, qui sont régies par la loi No 31 du 15 février 1954.

"Ainsi, pour fonder une école privée de langue allemande, il suffit d'en aviser le directeur des écoles du comté en lui indiquant le nom du principal et l'emplacement des locaux prévus pour l'école. Ces écoles doivent faire une place suffisante à l'enseignement du danois parlé et écrit, ainsi qu'à l'instruction civique danoise et à l'histoire et à la géographie du Danemark.

"Par comparaison avec les écoles privées de langue danoise, ces conditions ne constituent nullement un traitement discriminatoire, puisque les écoles privées danoises sont tenues de donner un enseignement qui réponde aux normes générales en vigueur dans les écoles élémentaires publiques; à cet égard, les écoles privées danoises sont soumises à l'inspection pour les matières suivantes: danois, arithmétique et écriture.

"Les écoles privées de langue allemande sont soumises à l'inspection du directeur des écoles du comté, qui peut exercer cette fonction par l'intermédiaire du conseiller scolaire du comté ou d'inspecteurs spéciaux approuvés par le Ministère de l'éducation. Quant aux écoles privées de langue danoise, elles ne sont soumises qu'à l'inspection de la commission (municipale) des écoles, laquelle peut néanmoins être remplacée à cette fin par des inspecteurs spéciaux approuvés par le Ministère de l'éducation.

"Les écoles privées de langue allemande qui se soumettent à l'inspection du directeur des écoles du comté et répondent aux normes prescrites recevront des subventions de l'Etat dans les mêmes conditions que les écoles privées de langue danoise.

"Ces subventions s'établissent comme suit: i) un versement annuel de base s'élevant à 900 couronnes danoises dans les villes et à 700 couronnes dans les zones rurales; ii) les deux tiers des traitements du personnel enseignant, cette somme étant comprise entre un minimum et un maximum donnés; iii) une contribution annuelle au titre de l'entretien des bâtiments, s'élevant à 400 couronnes par salle de classe ordinaire, 500 couronnes par salle de classe spéciale (classe de physique, etc.) et 1.200 couronnes par gymnase. Pour chaque exercice financier, les montants affectés aux écoles privées à titre de subvention sont fixés en proportion des crédits que le gouvernement central et les autorités locales consacrent aux écoles élémentaires publiques. Après paiement des subventions visées aux rubriques i, ii et iii, le solde disponible est réparti entre les écoles privées agréées (proportionnellement à leur effectif scolaire) à titre de contribution aux dépenses en matériel scolaire et aux autres dépenses courantes de ces écoles. Depuis la promulgation de cette loi en 1946, ces versements supplémentaires ont représenté une partie appréciable du montant total des subventions. Cependant, le montant total des subventions accordées par le gouvernement central et les autorités locales ne peut, en aucun cas, dépasser 80 pour 100 du budget de l'école.

"Au cours des premières années d'après-guerre, la réouverture des écoles privées de langue allemande a été assez lente. Ainsi, au cours de l'année civile 1947, l'Etat n'a consenti des prêts qu'à quatre écoles, en

raison d'abord de la pénurie de maîtres qualifiés, et aussi parce qu'un certain nombre d'écoles allemandes avaient été saisies après la libération du Danemark, et que le Gouvernement danois était habilité à se faire rembourser des sommes importantes que les écoles allemandes avaient reçues pendant l'occupation par l'intermédiaire du compte dit de virement. Les sommes ainsi affectées aux écoles allemandes s'étaient élevées à environ 4 millions de couronnes danoises. Cependant, en 1948-1949, 13 écoles allemandes ont été autorisées à racheter leurs bâtiments scolaires à des conditions très avantageuses. En même temps, l'Etat a prévu des subventions spéciales pour permettre à ces 13 écoles de rouvrir; ces subventions ont été accordées conformément aux règles exposées ci-dessus et compte tenu de la situation existant à l'époque de la réouverture des écoles.

"Des prêts ont été consentis à 16 écoles au cours de l'année civile 1950 et à 24 écoles au cours de l'année civile 1951."

Le gouvernement a également indiqué qu'en vertu d'une loi du 24 mai 1955, les écoles privées de langue allemande peuvent obtenir le droit d'organiser des examens de fin d'études. On élabore actuellement des dispositions réglementaires plus précises qui correspondront à celles de l'arrêté No 45 du Ministère de l'éducation, en date du 2 mars 1908, relatif à l'octroi aux écoles municipales et privées du droit d'organiser des examens.

Dans la République fédérale d'Allemagne, d'autre part, il existe une minorité de langue danoise dans la partie du Land de Schleswig-Holstein connue sous le nom de Schleswig méridional. D'après le gouvernement, on y a fermé, le 1er avril 1949, avec l'assentiment de l'administration militaire britannique, les deux écoles publiques de Flensburg et de Schleswig dans lesquelles l'enseignement était donné en danois. Il reste cependant un grand nombre d'écoles danoises privées. Selon un recensement officiel effectué le 1er mai 1954 par le Bureau de statistique du Land de Schleswig-Holstein, il y avait 88 écoles de ce genre, avec 405 salles de classe, 459 classes, 453 maîtres pleinement qualifiés et 8.855 élèves. Le 26 septembre 1949, le gouvernement du Land a fait une déclaration, fondée sur les droits constitutionnels inscrits dans la loi fondamentale de Bonn, et énonçant les principes suivants:

"Le droit pour chacun d'adhérer librement et ouvertement à la nation et à la culture danoises;

"Le droit d'utiliser sans restriction la langue danoise, par la parole, l'écrit ou l'imprimé;

"Le droit de créer des jardins d'enfants, des établissements d'enseignement général et des écoles pour adultes;...

"L'encouragement de relations religieuses, culturelles et professionnelles avec le Danemark;

"L'attribution de logements aux ressortissants danois qui, avec l'autorisation du gouvernement du Land, exercent les fonctions de conseillers dans les domaines religieux, culturel ou professionnel".

Cette déclaration, qui a été réaffirmée par les gouvernements ultérieurs, reposait sur l'hypothèse que le Gouvernement danois accorderait et garan-

tirait des droits et des libertés analogues à la minorité allemande du Danemark.

En Irak, la Constitution (loi fondamentale) du 21 mars 1925 contient la disposition suivante:

"Art. 16. - Les diverses communautés sont autorisées à créer et entretenir des écoles pour l'éducation de leurs membres, dans leur propre langue, à condition que cette éducation soit donnée en conformité avec les programmes généraux prévus par la loi."

Les dispositions de la "Déclaration du Royaume de l'Irak", faite à Bagdad le 30 mai 1932, sont également considérées comme "lois fondamentales en Irak"; les articles 5 et 8 de cette déclaration sont rédigés comme suit:

"Art. 5. - Les ressortissants irakiens appartenant à des minorités de race, de religion ou de langue jouiront du même traitement et des mêmes garanties en droit et en fait que les autres ressortissants irakiens. Ils auront notamment un droit égal à maintenir, diriger et contrôler à leurs frais ou à créer à l'avenir des institutions charitables, religieuses ou sociales, des écoles et autres établissements d'éducation, avec le droit d'y faire librement usage de leur propre langue et d'y exercer librement leur religion.

"Art. 8. - 1) En matière d'enseignement public, le Gouvernement irakien accordera, dans les villes et districts où réside une proportion considérable de ressortissants irakiens de langue autre que la langue officielle, des facilités appropriées pour assurer que l'instruction dans les écoles primaires sera donnée, dans leur propre langue, aux enfants de ces ressortissants irakiens. Cette stipulation n'empêchera pas le Gouvernement irakien de rendre obligatoire l'enseignement de la langue arabe dans lesdites écoles.

"2) Dans les villes et districts où réside une proportion considérable de ressortissants irakiens appartenant à des minorités de race, de religion ou de langue, ces minorités se verront assurer une part équitable dans le bénéfice et l'affectation des sommes qui pourraient être attribuées sur les fonds publics par le budget de l'Etat, les budgets municipaux ou autres, dans un but d'éducation, de religion ou de charité."

La loi No 74 de 1931 sur les langues locales définit les régions du nord de l'Irak où la langue officielle est le kurde, le turc ou l'arabe. Dans les régions où l'une de ces langues est celle de la majorité des élèves, elle est adoptée comme langue d'enseignement dans les écoles primaires. Le décret No 12 de 1950 relatif aux écoles primaires réaffirme ce principe. Le gouvernement indique que, dans l'enseignement public, les écoles séparées organisées pour des groupes distincts disposent des mêmes moyens que les écoles ordinaires, et que les ressources des écoles privées proviennent surtout de dons, mais que l'Etat leur verse des subventions annuelles.

En Israël, des écoles dispensent l'instruction en langue arabe aux élèves appartenant à ce groupe. Les autorités locales, qui aujourd'hui contrôlent

ces écoles, ont été autorisées à prélever des impôts sur leur territoire en vue de financer l'enseignement en arabe.

Sous le régime du mandat britannique, les écoles arabes comptaient sur l'aide financière de l'administration centrale beaucoup plus que les écoles juives qui recevaient des subventions de l'administration palestinienne, mais étaient contrôlées et gérées en majeure partie par les autorités locales juives, agissant par l'intermédiaire de l'Agence juive. Il convient d'ajouter que, pendant cette période, l'enseignement primaire n'était pas obligatoire en Palestine.

Le Gouvernement d'Israël a transféré officiellement le contrôle des écoles élémentaires arabes aux conseils locaux et les autorités locales chargées de l'enseignement ont été autorisées à lever des impôts locaux en vue de financer l'enseignement. Ce transfert a été effectué nominale-ment avec l'ouverture d'écoles officielles arabes en Israël pendant les derniers mois de 1948, et il a eu lieu effectivement en 1950. Par suite de cette réforme, les villages arabes, qui n'assumaient jusque-là que les frais de construction des bâtiments scolaires, ont été tenus, dans de nombreux cas, de contribuer aux dépenses de fonctionnement des écoles.

A cet égard, le Gouvernement d'Israël a signalé que:

"Tout ce qui a trait à la création et à l'entretien des écoles est fait par le Ministère de l'éducation, en coopération avec les autorités locales. La nomination des instituteurs, le paiement de leurs traitements et l'inspection générale du travail des instituteurs relèvent entièrement de la compétence du Ministère de l'éducation."

Le gouvernement a indiqué en outre que "tout village arabe d'Israël a une école de neuf classes complètes".

Un article intitulé "The Arab Minority of Israel" décrit dans les termes suivants les changements intervenus et leurs conséquences^{11/}:

"Dans la Palestine sous mandat britannique, la plupart des services publics destinés à la population arabe, notamment dans les régions rurales, étaient assurés par les autorités centrales. C'est l'Administration mandataire qui a établi, le plus souvent à ses propres frais, l'enseignement et les services d'hygiène, construit les routes, creusé les puits, installé des pompes. Le gouvernement ne levait pas d'impôts locaux, et les seules recettes qu'il tirait directement des villages provenaient d'une contribution foncière d'un montant presque nominal. Quant à la communauté juive, elle levait traditionnellement ses propres impôts pour financer le système étroitement intégré des services sociaux assurés par ses institutions nationales. Lorsque l'Etat d'Israël a été créé, cette tradition s'est maintenue pour le financement d'un grand nombre de services que le gouvernement a repris aux institutions nationales juives.

"Bien qu'une telle tradition fût étrangère à la communauté arabe, les autorités d'Israël obligèrent désormais les Arabes à payer pour les services qu'ils avaient pris l'habitude de considérer comme leur dû, avant la création de l'Etat d'Israël. Le nouvel Etat a posé, comme une condition préalable à l'octroi de l'autonomie municipale, l'adoption d'un

^{11/} Peretz, D., "The Arab Minority of Israel", *The Middle East Journal*, vol. VIII, No 2, printemps 1954, p. 149.

système d'impôts municipaux destinés à financer les services publics des villages. Cette divergence de vues en ce qui concerne la répartition des charges a donné naissance à d'âpres discussions entre les villages arabes et le gouvernement central. Beaucoup d'Arabes ont l'impression d'avoir perdu, par des mesures discriminatoires, des avantages dont ils jouissaient sous le régime du mandat. Les anciens des villages arabes et les fonctionnaires juifs du nouvel Etat avaient des idées radicalement différentes sur le rôle des pouvoirs publics, ce qui a provoqué de nombreux conflits et constitué un obstacle supplémentaire au développement de l'autonomie locale."

A propos de l'article précité, le gouvernement a fait observer que:

"Le paiement des impôts par la population arabe posait un problème spécial au moment où M. D. Peretz a écrit "The Arab Minority in Israel"... Depuis, des progrès remarquables ont été accomplis dans ce domaine, et nous constatons que les parents arabes font preuve de plus en plus d'activité et d'initiative."

Il a été indiqué que les écoles arabes se ressentent de la pénurie de personnel enseignant qui frappe tous les groupes de la population. On a récemment fait observer que, "si l'enseignement destiné aux Arabes s'est développé, sa qualité a néanmoins baissé par suite du manque de professeurs qualifiés, de manuels scolaires et d'autres moyens d'enseignement"^{12/}. Le Gouvernement israélien déclare que cette insuffisance touche autant les écoles arabes que les écoles juives.

L'enseignement secondaire est donné en arabe dans un certain nombre d'écoles secondaires, mais l'enseignement supérieur est donné uniquement en hébreu.

En 1953, il y avait 240 étudiants arabes dans les écoles officielles de l'enseignement secondaire et il n'y en avait pas dans l'enseignement supérieur, ou du moins ils ne figuraient pas dans les statistiques officielles. En 1954-1955, d'après une statistique communiquée par le Gouvernement d'Israël, il y avait 795 étudiants arabes dans les écoles secondaires officielles et 72 dans l'enseignement supérieur. La minorité arabe en Israël compte environ 180.000 personnes.

En Italie, d'après le gouvernement:

"La protection des minorités en matière scolaire est déjà réalisée en pratique grâce à la création, là où il existe des groupes minoritaires, d'écoles spéciales où l'enseignement est donné dans la langue maternelle (allemand, latin, slovène, etc.). Les nouvelles écoles sont réservées à des élèves appartenant au même groupe minoritaire: cette réserve étant inhérente à la nature et au but même de ces écoles, marquées au coin de la spécialité, ne saurait être considérée comme une limitation. Dans ce cas, il s'agit non de restrictions ou de limitations, mais bien plutôt de facilités, en ce sens que les élèves appartenant au groupe minoritaire, tout en ayant la faculté de fréquenter l'école de langue italienne, en vertu de l'article 34 [de la Constitution], ont à leur entière disposition des écoles enseignant dans leur langue maternelle.

^{12/} Peretz, D., "The Arab Minority in Israel", *op. cit.*, p. 152.

"C'est ainsi que, dans la région du Trentin et du Haut-Adige, fonctionnent des écoles de divers ordres et degrés, où l'enseignement est donné dans la langue maternelle des élèves par des maîtres ayant la même langue maternelle. Cette condition relative à la langue maternelle est également exigée des personnes appelées à diriger ou surveiller ces écoles: le directeur des cours (Direttore Didattico), l'inspecteur scolaire et jusqu'au Vice-Provveditore agli studi qui collaborent avec le Provveditore, de la manière et dans les limites prévues par l'article 15 [du statut spécial pour le Trentin-Haut-Adige].

"La protection des minorités linguistiques dans le territoire de Trieste est déjà appliquée. En effet, depuis un certain temps, tout comme dans le Trentin et le Haut-Adige, un grand nombre d'écoles de divers ordres et degrés y fonctionnent, dans lesquelles l'enseignement est donné dans la langue maternelle des élèves appartenant au groupe minoritaire de langue slovène par des maîtres ayant la même langue maternelle.

"Il en va de même pour la province de Gorizia qui possède une minorité de langue slovène.

"En ce qui concerne la vallée d'Aoste, où la population parle, outre son dialecte propre, soit le français, soit l'italien, l'enseignement de la langue française est dispensé, conformément à la disposition expresse du statut (article 39 du statut spécial de la vallée d'Aoste), pendant un nombre d'heures égal à celui que le règlement scolaire assigne à l'enseignement de la langue italienne."

Dans trois provinces d'outre-mer du Portugal, l'Etat portugais de l'Inde, Macao et Mozambique, certaines écoles dispensent l'enseignement en langues autres que le portugais.

Dans le réseau des établissements élémentaires de l'Etat portugais de l'Inde il y a 24 écoles dans lesquelles l'enseignement est bilingue: portugais-marathi (4 écoles), portugais-gujarathi (11 écoles) et portugais-ourdou (9 écoles). Le gouvernement a indiqué que l'introduction en 1950 des cours bilingues portugais-ourdou a donné satisfaction à l'un des besoins les plus pressants de la communauté musulmane. En outre, un certain nombre d'écoles privées donnent des cours d'anglais et de langues locales. En 1950-1951, il y avait 74 écoles pour l'enseignement du marathi avec un effectif de 7.195 étudiants, 9 écoles pour le gujarathi avec un effectif de 1.504 étudiants et 65 écoles pour l'anglais avec un effectif de 11.914 élèves.

Pour ce qui est de la province de Macao, le gouvernement indique que dans les écoles sino-portugaises le chinois n'est employé qu'en tant que moyen pour enseigner le portugais; dans les écoles chinoises privées l'enseignement est donné en chinois.

Dans la province du Mozambique, en 1949-1950, il y avait cinq écoles entretenues par les Indiens et une école entretenue par les Chinois; dans ces écoles l'enseignement est donné dans la langue du groupe et en portugais.

En Turquie, en vertu des clauses du Traité de Lausanne du 24 juillet 1923 relatives à la protection des minorités, le Gouvernement turc a reconnu aux nationaux turcs appartenant à des groupes non-musulmans le droit de créer et de diriger des écoles qui donnent un enseignement dans leurs langues. Les écoles des minorités sont fréquentées par les enfants

des familles juives, arméniennes et grecques. Le Ministère de l'instruction exerce son autorité sur ces écoles au moyen d'inspecteurs et d'autres services. Par suite de l'action unificatrice du Ministère, les programmes de ces écoles ont été alignés sur ceux des écoles publiques. Les écoles des minorités sont tenues d'enseigner la langue turque et les cours d'instruction civique, de géographie, d'histoire et de sociologie doivent être également donnés en turc. Mises à part ces restrictions, les écoles jouissent d'une liberté et d'une autonomie très larges.

Aux Etats-Unis d'Amérique, la langue utilisée normalement pour l'enseignement dans les écoles publiques est l'anglais, sauf à Porto-Rico où la langue de base est l'espagnol. Les enfants qui ne parlent pas l'anglais en entrant à l'école bénéficient généralement de leçons spéciales jusqu'au moment où ils peuvent participer pleinement aux activités de l'école. Dans des centres importants, tels que New-York, Philadelphie et Washington, il existe des écoles spéciales d'"américanisation" dans le cadre du système des écoles publiques libres; ces écoles sont ouvertes aux enfants et aux adultes de tout âge qui peuvent y apprendre l'anglais et y recevoir d'autres éléments de formation. Dans les régions où d'autres langues sont très répandues (comme l'espagnol dans le sud-ouest), les instituteurs des premières classes sont généralement bilingues et aident les enfants à s'adapter collectivement à l'enseignement en anglais. Par exemple, dans le nord de l'Etat du Maine, où un grand nombre de personnes parlent le français, l'enseignement d'une école normale est donné en français et en anglais, et la ville de New-York complète le personnel enseignant des écoles comptant de nombreux élèves porto-riciens par des instituteurs recrutés à Porto-Rico. L'enseignement des langues étrangères fait partie depuis longtemps du programme régulier des écoles secondaires et des collèges et il tend à se répandre même au niveau élémentaire.

Certaines écoles privées sont bilingues, l'enseignement s'y faisant principalement ou entièrement dans une langue autre que l'anglais, du moins dans les premières classes. Certaines de ces écoles sont des écoles de paroisse, subventionnées par l'Eglise catholique ou par d'autres groupes religieux; d'autres sont entretenues grâce aux droits de scolarité. Beaucoup d'écoles enseignent en polonais, en slovaque, en espagnol, en français, en allemand, en néerlandais ou dans d'autres langues, dans les régions où ces langues sont parlées par les adultes. D'habitude, ces écoles enseignent l'anglais comme seconde langue et l'emploient comme véhicule de l'instruction dans les classes supérieures. Des écoles spécialisées peuvent employer une langue étrangère comme véhicule principal de l'instruction pendant toute la durée des études. Les autorités admettent que ces écoles bilingues ou de langue étrangère satisfont à l'obligation scolaire dès lors qu'elles remplissent les conditions fixées par la loi pour toutes les écoles en ce qui concerne la durée des études, les titres des instituteurs, etc.

En 1925, la Cour suprême des Etats-Unis a rendu une décision en faveur de l'enseignement et de l'emploi des langues étrangères dans les écoles. Dans l'affaire Meyer contre l'Etat de Nébraska^{13/}, la Cour a décidé qu'une loi d'un Etat interdisant l'enseignement d'une langue étrangère à des élèves, tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées, allait à l'encontre de la clause du quatorzième amendement à la Constitution des Etats-

^{13/} 262 U.S. 390, 413 S. Ct. 625, 67 L. Ed. 1042 (1923).

Unis relative à la procédure régulière, du fait qu'elle constituait une atteinte abusive au libre exercice de leur profession par les instituteurs.

4. - Pays dans lesquels des écoles enseignent ou emploient à l'occasion, pour l'enseignement, des langues ou dialectes locaux

Dans les pages qui précèdent on a trouvé un certain nombre d'exemples de pays où l'enseignement de la langue d'un groupe distinct est organisé dans les écoles autres que celles qui enseignent en cette langue. Dans un petit nombre d'autres pays, des langues ou dialectes locaux peuvent être enseignés ou même employés comme véhicules de l'instruction, bien que les groupes linguistiques qui les parlent soient relativement petits. L'objet de cette politique est, d'une part, de protéger la langue locale ou le dialecte local et, d'autre part, de préparer plus rapidement les élèves à l'enseignement donné dans la langue nationale.

En Birmanie, par exemple, l'emploi des dialectes locaux est permis dans les écoles élémentaires non birmanes, mais l'enseignement du birman, langue officielle, doit être introduit dans ces écoles à partir de la deuxième année.

Des lois et règlements récents invitent, en France, les maîtres de l'enseignement élémentaire public à enseigner dans les langues locales (provençal, breton, basque, catalan) lorsqu'ils le jugent utiles. L'enseignement facultatif de ces matières peut figurer dans les programmes des établissements publics secondaires, et des épreuves facultatives appropriées ont été introduites dans le programme du baccalauréat.

En Indonésie, la langue officielle est enseignée dans les écoles élémentaires dès la première année; toutefois, dans certaines régions, la langue locale est employée comme langue d'enseignement au cours des deux premières années.

Aux Philippines, l'anglais, qui est souvent encore la langue de l'instruction, est appelé à faire place au tagalog. Il a été jugé nécessaire d'autoriser l'emploi de l'une ou l'autre des huit langues et 80 dialectes locaux comme langue auxiliaire de l'instruction primaire.

Au Royaume-Uni, que ce soit en Angleterre ou dans l'Irlande du Nord, l'enseignement est toujours dispensé en anglais. Cependant, au pays de Galles, on a pour principe d'enseigner le gallois comme seconde langue. Le principe général est que le gallois aussi bien que l'anglais doivent être enseignés à tous les enfants du pays de Galles et du Monmouthshire, selon leur aptitude à tirer profit de cet enseignement. Cependant, toutes les autorités locales chargées de l'enseignement dans ces régions n'ont pas encore accepté le principe selon lequel le gallois aussi bien que l'anglais peuvent et doivent être enseignés à tous les enfants, dans la mesure de leurs capacités. Dans certaines écoles secondaires, l'enseignement du gallois n'est pas inscrit au programme, dans d'autres, cette matière n'est obligatoire que pendant un, deux ou trois ans et, par la suite, les élèves peuvent choisir entre le gallois ou une autre matière, une langue étrangère en général. Dans la plupart des écoles, le gallois est matière facultative pendant toute la durée des études. En Ecosse, aux termes de l'Education (Scotland) Act de 1946 (article premier), toutes les autorités locales chargées de l'enseignement sont tenues de veiller à ce que tous les types d'enseignements, primaire, secondaire et supérieur, y compris l'enseigne-

ment du gaélique dans les régions de langue gaélique, soient donnés de façon adéquate et efficace dans l'ensemble de leur ressort. Dans son rapport sur 1954, le Secrétaire d'Etat a déclaré: "Pour lutter contre le déclin général de l'emploi de cette langue au foyer et dans les relations sociales, les instituteurs s'attachent plus que jamais à apprendre en classe aux élèves à s'exprimer avec aisance en gaélique."

B. - EXISTENCE DE GROUPES PARLANT DES LANGUES QUI SONT TECHNIQUEMENT PEU ÉVOLUÉES

Un certain nombre de langues sont peu évoluées du point de vue technique, en ce sens que leur vocabulaire est restreint, ou qu'elles n'ont pas encore reçu de forme écrite. Les experts admettent aujourd'hui que rien dans la structure d'une langue quelle qu'elle soit ne s'oppose à ce que cette langue devienne un véhicule de la civilisation moderne^{14/}. Pour des raisons psychologiques, sociologiques et pédagogiques, ils partent du postulat que le meilleur instrument d'enseignement est la langue maternelle des enfants. Par suite, ils recommandent de faire tous les efforts pour donner l'enseignement aux enfants dans leur langue maternelle, aussi longtemps qu'il est possible. Cependant, ils reconnaissent qu'il n'est pas toujours possible d'employer la langue maternelle à l'école, et qu'il n'existe pas de solution unique pour le choix de la langue véhiculaire. De nombreux obstacles de nature politique, linguistique, pédagogique, sociale et culturelle, financière ou pratique peuvent empêcher ou limiter l'emploi de la langue maternelle.

On a partout reconnu qu'il était nécessaire d'enseigner la langue nationale aux groupes dont la langue est insuffisamment évoluée au point de vue technique. Tous les Etats s'efforcent, avec plus ou moins de succès, de faire participer ces groupes à la culture moderne. Le débat porte sur les deux questions suivantes: on s'est demandé tout d'abord si, et dans quelle mesure, il convenait d'utiliser les langues insuffisamment évoluées du point de vue technique, dans la lutte contre l'analphabétisme et dans l'enseignement donné aux adultes, et, comme auxiliaire, pendant une certaine période du cycle éducatif. On s'est demandé en outre si la valeur intrinsèque de ces langues suffisait à justifier l'effort tendant à en assurer la conservation et le développement. Les partisans d'une telle entreprise n'excluent d'ailleurs nullement la pleine participation des groupes parlant ces langues à la culture des populations socialement dominantes.

Dans beaucoup de pays, le débat est en cours et ces questions n'ont pas encore reçu de solution définitive. La complexité du problème et l'ampleur qu'il revêt apparaissent dans les exemples qui suivent.

En Australie, on compte 47.000 aborigènes de race pure et 24.000 métis. Les écoles publiques et les écoles des missions s'efforcent de mettre ces indigènes en mesure de subvenir à leurs propres besoins et les encouragent à améliorer leurs conditions de vie domestique et communautaire. Elles s'efforcent aussi de découvrir chez les enfants aborigènes des talents et des dons créateurs, et de combler l'écart entre la tradition aborigène

^{14/} Voir UNESCO, L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, Paris, 1953. On notera qu'un grand nombre de groupes étudiés dans cette section sont constitués par des populations indigènes. On trouvera dans la section C du chapitre VI des indications sur d'autres problèmes que pose l'éducation de ces populations.

et la culture nationale. Une série de "livres de la brousse", exposant des notions et des situations familières aux enfants aborigènes des territoires du Nord, est en préparation. Les écoles des missions sont les seules à se servir parfois des langues indigènes pour l'instruction.

D'après les estimations, la population de la Nouvelle-Zélande comprenait, au 1er avril 1955, 131.965 Maoris et 1.998.927 personnes appartenant à d'autres groupes ethniques. L'enseignement public comptait, en 1954, 1.913 écoles primaires publiques avec un effectif de plus de 297.000 élèves. Il y avait aussi 164 écoles maories de village, avec 13.554 élèves dont 1.249 enfants d'origine européenne. Sept cent cinquante élèves fréquentaient des écoles maories de mission. Plus de la moitié des enfants maoris de la Nouvelle-Zélande fréquentaient des écoles publiques, en dehors des écoles maories de village. En 1954, sur 32.997 enfants maoris fréquentant les écoles primaires de l'Etat, 20.692 allaient à l'école publique. En général, l'enfant maori jouit du même droit à l'enseignement secondaire gratuit que l'enfant européen, et il peut s'inscrire dans toutes les écoles post-primaires de l'Etat dans les mêmes conditions qu'un enfant européen. Cependant la proportion des garçons et des filles qui quittent l'école prématurément et sans instruction suffisante est plus élevée parmi les Maoris que parmi les Européens. Une des raisons en est que l'enseignement est dispensé en anglais et que certains enfants maoris sont gênés par le fait qu'ils ne connaissent pas suffisamment cette langue.

Au Canada, l'instruction des Esquimaux qui parlent leur propre langue indigène et ne connaissent guère d'autres langues a posé un problème. A ce propos, le Canadian Year Book (1952-1953) note:

"Les Esquimaux de l'Arctique oriental possèdent depuis longtemps un système d'écriture syllabique, que la plupart d'entre eux lisent et écrivent couramment. L'adoption de cette écriture syllabique a permis de rédiger des ouvrages scolaires en esquimau. On espère que la création d'écoles en territoire esquimau mettra les Esquimaux en mesure de comprendre, de parler et de lire l'anglais courant."

Dans toutes les régions de langue arabe du Proche-Orient et d'Afrique du Nord, l'enseignement est donné en arabe classique. On y sent assez peu le besoin d'utiliser les dialectes qui, dans la majorité de ces pays, ne s'écartent pas beaucoup de l'arabe classique. Il faut néanmoins signaler les efforts faits par de nombreux pays, comme l'Egypte par exemple, pour consacrer à certains aspects de la vie quotidienne quelques émissions de radio en dialecte dans le but de toucher le plus grand nombre possible d'habitants.

Dans le sous-continent indien, il subsiste un très grand nombre de langues peu évoluées au point de vue technique. L'Inde a adopté une seule langue officielle, l'hindi, mais 14 autres langues sont également considérées comme langues nationales, et on a récemment proposé d'y ajouter l'anglais. Comme une grande partie de la population des divers Etats ignore l'hindi, bien que ce soit la langue de l'Inde qui compte le plus grand nombre de sujets parlants, il faut procéder par adaptation progressive. L'Official Language Commission est notamment chargée d'étudier la question de la diffusion de l'hindi et de déterminer à quel rythme celle-ci doit se poursuivre. L'opinion qui prévaut dans l'Inde est qu'il ne faut pas aller trop vite, ni recourir à la contrainte. Au Pakistan, l'ourdou constitue une langue

commune parlée et comprise dans chaque province, mais le pendjabi est parlé au Pendjab, le sindi au Sind, le pouchtou dans la province frontière du Nord-Ouest et le bengali au Bengale oriental. L'enseignement est dispensé en ourdou dans les écoles, sauf au Bengale oriental et au Sind où il est donné en bengali et en sindi, respectivement. Au niveau universitaire, l'enseignement se fait encore en anglais, mais dans un certain nombre de cas, l'emploi de l'ourdou a été rendu facultatif.

Un problème assez semblable existe dans d'autres régions de l'Asie. Aux Philippines, par exemple, on parle au moins huit langues et jusqu'à 80 dialectes différents dans les diverses parties du pays. L'anglais demeure le principal véhicule de l'instruction, mais en vertu de la Constitution, la langue nationale, qui a pour base le tagalog, est désormais matière obligatoire dans les écoles. Les écoles secondaires sont également tenues, depuis peu, d'enseigner l'espagnol. Un auteur a noté à ce propos^{15/}:

"Les difficultés résultant de l'usage de langues étrangères comme principal instrument d'enseignement dans les écoles et de l'introduction d'une langue nationale qui n'est familière qu'aux enfants du groupe linguistique du tagalog ont posé aux éducateurs un problème extrêmement ardu."

Un autre auteur écrit^{16/}:

"Pour les non-Tagalogs, la langue nationale constitue une langue étrangère au même titre que l'anglais et l'espagnol, et bien qu'on commence seulement à en faire la langue commune du pays, elle soulève déjà des protestations et même l'hostilité violente des Ilocanos, des Pampangas, des Bisayans et des Moros."

L'emploi de dialectes locaux comme auxiliaires de l'instruction dans les classes primaires est autorisé depuis 1939.

Au Japon, si l'enseignement n'est pas dispensé aux Aïnos dans leur propre langue, le gouvernement protège cependant leurs traditions culturelles.

Un grand nombre de pays d'Amérique latine déploient un effort remarquable en vue de résoudre le problème de l'éducation des Indiens. Cette question revêt un caractère de gravité étant donné le nombre élevé de ces indigènes. La grande majorité d'entre eux vivent d'une agriculture primitive. Ils parlent une grande variété de langues et dialectes, mais souvent ne connaissent pas l'espagnol et n'ont pas en général de langue écrite.

En Bolivie, dès 1941, une loi rendait obligatoire l'instruction primaire pour les enfants indiens dans leur propre langue, lorsqu'ils ne parlaient pas l'espagnol et des manuels de lecture en quechua et en aymara ont été préparés. Après 1948, toutefois, il semble que le choix entre l'espagnol et les langues indiennes comme véhicule de l'enseignement des indigènes ait été laissé à la discrétion des professeurs. La préférence est donnée aux langues indiennes dans les premières classes. Les expériences semblent avoir démontré, en particulier, la nécessité de former un nombre suffisant de maîtres capables d'enseigner dans les langues indigènes.

^{15/} UNESCO, Rapport de la Mission aux Philippines, (1949), p. 20.

^{16/} Hernandez, José M., "What Should be the Language of Instruction?" dans Philippine Educator, janvier 1953, p. 34.

La population quechua du pays est estimée à environ 1.400.000 personnes et la population aymara à quelque 800.000 personnes. Vingt à 30 pour 100 des habitants du pays parlent le quechua, tandis que la majeure partie de la population d'un grand nombre de provinces parlent l'aymara. Quarante-sept mille aborigènes des forêts appartiennent à 15 familles linguistiques distinctes et parlent une quarantaine de dialectes différents.

Le 1er novembre 1945, les Ministres de l'éducation de la Bolivie et du Pérou ont signé un accord à Arequipa dans lequel ils déclaraient:

"Contrairement au principe adopté par la plupart des organismes qui traitent de ce problème, il ne faut pas faire accéder l'Indien à la "vie civilisée", mais plutôt introduire la civilisation occidentale dans la structure sociale indienne, en respectant et en enrichissant la grande valeur de ce groupe d'hommes qui a contribué de façon splendide à la culture universelle."

Par la suite, la Bolivie et le Pérou ont entrepris de concert, dans la région du lac Titicaca, un programme dont l'un des buts principaux était de dispenser l'enseignement dans la langue maternelle des élèves. Des manuels de lecture ont été rédigés en aymara et en quechua. Cependant, une mission commune de l'Organisation des Nations Unies et de certaines institutions spécialisées a constaté depuis, en visitant un certain nombre d'écoles dans les régions de l'Antiplano, de Cochabamba et de Santa-Cruz, que, dans la plupart de celles-ci, l'enseignement n'était toujours pas donné dans la langue aborigène. L'enseignement se faisait en espagnol, alors que les élèves ne parlaient que l'aymara ou le quechua. Les langues indiennes servaient à enseigner l'espagnol, mais seulement sous la forme orale.

Le Ministre de l'éducation du Pérou, cosignataire de l'accord d'Arequipa, a déclaré interpréter le texte précité comme consacrant l'introduction d'une langue indigène en tant qu'instrument principal de l'enseignement de la lecture et de l'écriture parmi les groupes indiens. Un décret du 25 avril 1946 a institué dans plusieurs régions du pays des "centres d'éducation rurale" dans lesquels l'instruction est dispensée dans les langues indigènes. Au Pérou, 34,99 pour 100 des habitants sont monolingues et parlent des dialectes indiens, principalement la quechua et l'aymara.

De même, en Equateur, il y a environ 600.000 Indiens qui ne parlent que des langues indigènes. L'enseignement dans les écoles rurales n'est pas encore donné dans les langues aborigènes, bien que le quechua soit très répandu dans la région transandine. La principale difficulté est le manque presque total de maîtres connaissant les langues indigènes, qui sont extrêmement variées. On s'efforce de remédier à cette situation dans plusieurs écoles normales rurales d'instituteurs.

Au Guatemala, selon le recensement de 1940, plus de 1.504.000 habitants — soit environ 50 pour 100 de la population totale — ont comme langue maternelle une langue indigène. Environ 1 million d'Indiens appartenant à deux groupes linguistiques, Quiché-Cakchiquel et Mam, vivent sur le plateau occidental. La partie nord de la région centrale du pays est habitée par environ 300.000 Indiens appartenant au groupe linguistique connu sous le nom de Pocomam (Kekchi et Pocomam). Le Gouvernement guatémaltèque

s'apprête à mettre en œuvre un programme à long terme qui prévoit l'emploi des vernaculaires dans l'enseignement. L'Institut national des questions indiennes a publié, le 25 octobre 1950, des alphabets pour les quatre principales langues indigènes (Quiché, Cakchiquel, Mam et Kekchi) qui furent, par la suite, adoptés par le gouvernement. Au cours de la même année, le gouvernement a procédé, dans les quatre principales régions linguistiques, au recensement des instituteurs ruraux bilingues, en vue de développer l'enseignement des langues indigènes. Au début de 1953, le gouvernement a entrepris d'employer dans les écoles un abécédaire bilingue kekchi-espagnol. Ce projet est le premier d'une série visant à apprendre aux indigènes à lire et à écrire.

En Haiti, le véhicule officiel de l'enseignement est le français bien que, selon certaines études, un élève sur 100 seulement originaire des zones rurales parle couramment cette langue. La majorité des Haïtiens parlent le créole, qui dérive du français mais présente des différences appréciables par rapport à cette langue. On s'efforce actuellement de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière il convient de donner une place plus importante au créole en vue d'ouvrir plus largement l'accès à l'enseignement. Il a été décidé que, dans les écoles rurales, le maître devrait utiliser le créole comme langue d'enseignement pendant deux ou trois ans. Dans le cadre de la campagne contre l'analphabétisme et pour l'éducation des adultes, des cours sont donnés en créole, soit dans les centres publics haïtiens, soit dans le centre établi par l'UNESCO à Marbial.

Les Indiens du Mexique emploient plus de 50 langues. Certaines sont parlées par un nombre relativement élevé de personnes, d'autres par de petits vestiges d'anciens groupes linguistiques. Jusqu'en 1945, aucun des établissements spéciaux créés pour les Indiens n'avait permis de dégager une solution satisfaisante et permanente du problème linguistique. Ainsi, malgré tous les efforts du Gouvernement mexicain, l'analphabétisme demeurait très répandu parmi les Indiens.

Pour résoudre le problème, le gouvernement a entrepris, en vertu d'une loi spéciale promulguée le 21 août 1944, une campagne nationale contre l'analphabétisme. Cette loi impose à l'Etat l'obligation d'enseigner aux Indiens à lire leur propre langue. L'article 14 de la loi est ainsi conçu:

"En raison de l'importance de chacun des groupes indiens qui habitent le territoire du pays et de la prééminence des langues indigènes parmi ces groupes, le Ministère de l'instruction publique — de concert avec le Département des questions indiennes — procédera aux études nécessaires et fera imprimer des "cartillas" bilingues, pour permettre, comme complément à la campagne nationale contre l'analphabétisme, de faire enseigner l'espagnol à ces groupes par des équipes de maîtres spécialement formés aux méthodes d'enseignement intensif."

Dans les efforts qu'il consacre à l'enseignement des Indiens, le Gouvernement mexicain a pour objet principal de leur faire comprendre qu'ils n'appartiennent pas seulement à un groupe, mais aussi à une unité nationale plus importante, et que les deux sont interdépendants. Cette politique est fondée sur le principe que les cultures indigènes sont de précieux éléments qui contribuent à l'éclat de la culture nationale. C'est pourquoi le gouvernement s'est efforcé de préserver les langues par lesquelles s'expriment ces cultures.

Si l'espagnol est la langue officielle du Paraguay, le guarani est parlé dans presque tout le pays, bien qu'il ne reste au Paraguay qu'environ 40.000 Indiens de race pure. Néanmoins, le guarani n'est pas enseigné dans les écoles. A une certaine époque, l'enseignement du guarani était même interdit, sauf lorsqu'il pouvait aider à l'apprentissage du vocabulaire espagnol. Il n'en est plus ainsi maintenant, mais l'emploi du guarani dans les écoles élémentaires dont les élèves ne sont pas de langue maternelle espagnole ne se répand qu'assez lentement.

De nombreux pays et territoires africains connaissent ce même problème de l'emploi de langues techniquement peu évoluées dans leurs écoles. Comme dans d'autres parties du monde, les solutions adoptées ont été très différentes selon les pays. Dans l'Union Sud-Africaine, d'une part, toutes les écoles indigènes vont être réorganisées sur une base nouvelle, celle des groupes linguistiques, en vertu de la loi sur l'éducation des Bantous. Bien que l'anglais et l'afrikaans soient obligatoires dans les premières classes de l'école primaire, la langue maternelle est désormais le véhicule de l'instruction pour tous les élèves indigènes. Au Soudan, d'autre part, l'arabe est devenu la langue commune officielle et la langue de l'enseignement, au-delà du degré élémentaire, dans toutes les écoles publiques, ainsi que dans les écoles privées et les écoles de missions. Dans les provinces méridionales, ce système a donné lieu à certaines difficultés linguistiques, car les tribus du Sud n'ont ni langue commune, ni langue écrite, ni aucune forme d'enseignement traditionnel. Depuis 1948, l'arabe est enseigné dans tout le Sud et le Ministère de l'éducation se propose d'en faire, d'ici à 1964, le véhicule de l'instruction dans toutes les écoles élémentaires de missions qui existent actuellement dans les provinces du Sud. On a mentionné ailleurs les écoles dites "rudimentaires" qui existent dans les trois provinces d'outre-mer du Portugal: Mozambique, Guinée portugaise et Angola. En vertu de la loi organique pour les provinces portugaises d'outre-mer (loi No 2066 du 27 juin 1953), l'usage de la langue vernaculaire est autorisé en tant que moyen d'enseigner aux aborigènes la langue portugaise. En vertu de la même loi, l'usage d'une langue vernaculaire ou locale est autorisé dans une école primaire en tant que moyen d'enseigner le portugais.

Enfin, l'Union des Républiques socialistes soviétiques, dans le cadre de l'effort poursuivi pour éduquer ses différents peuples et groupes linguistiques, a fait revivre et a développé un certain nombre de langues qui étaient techniquement peu évoluées en 1917. Des alphabets et des manuels ont été édités dans ces langues et des maîtres formés à cette fin assurent l'instruction de ces groupes conformément à leur propre culture.

"Il y a 30 ans, un grand nombre de petits groupes et de tribus n'avaient ni alphabet, ni littérature... Aujourd'hui, le développement de leur langue est tel qu'une littérature originale commence à se faire jour et que les œuvres des auteurs classiques de Russie et d'Europe occidentale ont pu être traduites dans les 200 langues de l'URSS...^{17/}"

Comme il a été signalé, l'enseignement du russe constitue une matière importante dans les programmes.

^{17/} Hans, N., "Recent Trends in Soviet Education", op. cit.

C. - NOTE FINALE

L'exposé qui précède permet de dégager les deux conclusions principales suivantes:

a) Dans les pays où plusieurs langues sont traditionnellement parlées et écrites par les habitants, il est possible d'intégrer les groupes distincts à la communauté nationale tout en sauvegardant leur héritage culturel. Les méthodes employées à cet effet sont diverses (caractère officiel de deux ou plusieurs langues, autonomie linguistique et culturelle de certaines régions, écoles séparées pour les groupes distincts, place donnée à la langue maternelle des élèves dans certaines écoles ou certaines classes), mais elles ont conduit à des résultats également satisfaisants dans l'ensemble.

b) En règle générale, il convient de s'efforcer d'encourager le développement des cultures et des langues indigènes, quel que soit leur degré d'évolution. En ce qui concerne les langues indigènes, les renseignements dont on dispose font ressortir qu'il est possible, à la rigueur, de faire revivre ces langues. Il paraît douteux, cependant, sauf exception, qu'elles puissent servir à enseigner avec fruit, au niveau secondaire et supérieur, l'ensemble des connaissances techniques, scientifiques et littéraires nécessaires à l'homme moderne. Si la langue indigène est la seule qui soit comprise dans un groupe, elle risque de maintenir ce groupe dans l'ignorance et l'isolement. En revanche, l'emploi des langues indigènes dans l'enseignement élémentaire doit être encouragé, surtout lorsqu'il permet à l'élève d'accéder à la connaissance d'une langue qui lui permettra d'acquérir les disciplines de l'enseignement moderne. Chaque groupe linguistique doit pouvoir décider, sans intervention extérieure, de l'importance qu'il entend attribuer à sa langue maternelle dans le système de l'enseignement, car toute décision prise par d'autres dans une matière aussi importante pourrait traduire des intentions de discrimination. Des considérations analogues valent pour l'emploi des dialectes dans l'enseignement.

DEUXIEME PARTIE

ACTION VISANT A COMBATTRE LES MESURES DISCRIMINATOIRES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

Chapitre IX

Action internationale pour combattre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

Parmi les nombreuses activités ayant pour objet, sur le plan international, de prévenir ou de combattre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, il faut signaler particulièrement les activités de divers organes des Nations Unies et des institutions spécialisées, notamment de l'UNESCO.

A. - ACTIVITE DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES

La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités n'est pas le seul organe des Nations Unies à s'intéresser à la question de la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Le Conseil de tutelle, le Comité des renseignements relatifs aux territoires non autonomes, la Commission de la condition de la femme, la Commission pour l'étude de la situation raciale dans l'Union Sud-Africaine et le Comité du Sud-Ouest Africain se sont occupés des divers aspects de la question relevant de leur mandat et leurs recommandations ont été suivies de décisions prises soit par l'Assemblée générale, soit par le Conseil économique et social. Voici un aperçu de leur action.

1. - Activités du Conseil de tutelle et de l'Assemblée générale concernant les mesures discriminatoires dans l'enseignement dans les territoires sous tutelle

L'Article 76 de la Charte contient les dispositions suivantes:

"... les fins essentielles du régime de tutelle sont les suivantes:

"... b) Favoriser le progrès politique, économique et social des populations des Territoires sous tutelle ainsi que le développement de leur instruction; ...

"c) Encourager le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, ..."

Le Questionnaire du Conseil de tutelle, adopté par le Conseil à sa onzième session, conformément à l'Article 88 de la Charte, contient une question (No 154) ainsi conçue:

"Indiquer s'il existe dans le territoire des écoles où est appliqué le principe de la ségrégation d'après la race, la couleur ou la religion. Dans l'affirmative, établir une distinction entre:

"a) Les écoles entretenues aux frais du public;

"b) Les autres écoles.

"Indiquer s'il y a des exceptions au droit des enfants de toute race, couleur ou religion de fréquenter n'importe quelle école publique, école de mission ou autre école privée; dans l'affirmative, énumérer ces exceptions."

Le Questionnaire contient une autre question (No 157) dont le troisième alinéa est conçu comme suit:

"Indiquer si les lois ou les coutumes locales imposent certaines restrictions à l'instruction des filles et mentionner les différences qui existent entre l'enseignement donné aux filles et celui qui est donné aux garçons."

Sur la base du Questionnaire, chaque autorité chargée de l'administration prépare des rapports annuels sur l'administration de chaque territoire sous tutelle; ces rapports annuels sont la principale source de renseignements en ce qui concerne l'existence éventuelle de mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Le Conseil de tutelle examine ces renseignements, ainsi qu'une étude sur les progrès de l'enseignement dans le territoire sous tutelle, faite par l'UNESCO d'après les rapports annuels de l'autorité administrante.

Une autre source de renseignements concernant l'existence possible de telles mesures sont les rapports que les missions de visite des Nations Unies soumettent à l'Assemblée générale et, sous son autorité, au Conseil de tutelle (Article 87, c, de la Charte).

Une troisième source de renseignements est constituée par les pétitions que l'Assemblée générale et, sous son autorité, le Conseil de tutelle peuvent recevoir et examiner en consultation avec l'autorité chargée de l'administration (Article 87, b, de la Charte).

A la suite de l'examen des rapports annuels de chaque autorité chargée de l'administration, des rapports annuels des missions de visite et des pétitions, le Conseil de tutelle et l'Assemblée générale ont adopté un certain nombre de résolutions contenant des recommandations relatives aux mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement dans tel ou tel territoire sous tutelle.

Le Conseil de tutelle et l'Assemblée générale, dans l'exercice de leurs activités, ont également adopté un certain nombre de résolutions de caractère général relatives aux mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement dans les territoires sous tutelle et qui sont énumérées ci-dessous.

Dans sa résolution 225 (III) du 18 novembre 1948, qu'elle a adoptée après examen du rapport du Conseil de tutelle^{1/}, l'Assemblée générale a estimé:

"que le but de la Charte qui consiste à favoriser l'évolution des populations de ces Territoires vers la capacité à s'administrer elles-mêmes exige l'introduction d'un régime d'enseignement universel, sans exception ni discrimination".

^{1/} Documents officiels de l'Assemblée générale, troisième session, Supplément No 4.

Le Conseil de tutelle, après avoir examiné cette résolution, a adopté la résolution 83 (IV) du 9 février 1949 par laquelle il a invité les autorités chargées de l'administration à intensifier leur action en faveur de la diffusion de l'enseignement et manifesté son inquiétude à l'égard des mesures discriminatoires en suggérant aux autorités chargées de l'administration,

"en vue d'obtenir cette diffusion de l'enseignement sur une base démocratique, [de décréter] la gratuité de l'enseignement primaire et l'accès au degré supérieur sans considération de ressources ... [et] d'améliorer les conditions de fonctionnement des établissements destinés à la préparation des professeurs indigènes, et de les augmenter".

A sa quatrième session, l'Assemblée générale s'est de nouveau occupée de la question et, dans sa résolution 324 (IV) du 15 novembre 1949, elle a notamment décidé:

"... 6. De déclarer formellement que toute discrimination fondée sur des considérations raciales, entre les divers groupes de population des territoires sous tutelle en ce qui concerne les moyens d'instruction dont ils disposent, est incompatible avec les principes de la Charte, les accords de tutelle et la Déclaration universelle des droits de l'homme ..."

A la même session, l'Assemblée générale a adopté la résolution 323 (IV) par laquelle elle a notamment décidé:

"... 4. De recommander l'abolition des lois et pratiques de caractère discriminatoire contraires aux principes de la Charte et aux accords de tutelle dans tous les territoires sous tutelle où subsistent ces lois et pratiques;

"5. De recommander au Conseil de tutelle d'examiner tous statuts, lois et ordonnances en vigueur dans les territoires sous tutelle, ainsi que l'application qui en est faite, et de présenter aux autorités administrantes intéressées des recommandations formelles aux fins d'abolition de toutes les dispositions et pratiques de caractère discriminatoire."

Après avoir examiné ces résolutions de l'Assemblée générale, le Conseil de tutelle a adopté, le 28 mars 1950, la résolution 127 (VI) dans laquelle il

"... prie instamment toutes les autorités chargées de l'administration de territoires sous tutelle de prendre les mesures nécessaires, en ce qui concerne les paragraphes 4 et 5 de la résolution 323 (IV), pour garantir qu'il n'y ait aucune loi ou pratique contraire aux principes de la Charte et aux accords de tutelle dans aucun des territoires sous tutelle et demande aux autorités chargées de l'administration qui peuvent être intéressées de faire figurer dans leurs prochains rapports annuels tous les renseignements nécessaires pour permettre au Conseil de formuler à ce sujet toutes recommandations concrètes qu'il pourrait estimer nécessaires pour donner suite à la recommandation de l'Assemblée générale."

Ces résolutions de l'Assemblée générale et du Conseil de tutelle ont été portées à l'attention de toutes les autorités administrantes qui ont été invitées "à prendre toute mesure qu'elles pourront estimer nécessaire pour donner effet à ces textes".

2. - Activités du Comité des renseignements et de l'Assemblée générale concernant les mesures discriminatoires dans l'enseignement dans les territoires non autonomes

Aux termes de l'Article 73 de la Charte, les Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies qui ont ou qui assument la responsabilité d'administrer des territoires dont les populations ne s'administrent pas encore complètement elles-mêmes, acceptent notamment:

"a. D'assurer, en respectant la culture des populations en question ... le développement de leur instruction ...

...

"e. De communiquer régulièrement au Secrétaire général, à titre d'information ... des renseignements statistiques et autres de nature technique relatifs aux conditions ... de l'instruction dans les territoires dont ils sont respectivement responsables ..."

L'Assemblée générale a établi et ultérieurement révisé un Schéma^{2/} destiné à servir de guide aux Etats Membres pour la préparation des renseignements à transmettre en vertu de l'Article 73, e. Le Schéma demande notamment une

"Description des établissements d'enseignement énumérés ci-après, avec indication sur ... les programmes d'études ..., les langues d'enseignement, ... les droits de scolarité, le régime des bourses d'études et enfin sur l'égalité des possibilités d'accès offertes aux différentes communautés (ethniques, urbaines ou rurales):

"a) Etablissements d'enseignement élémentaire;

"b) Etablissements d'enseignement primaire;

"c) Etablissements d'enseignement secondaire;

"d) Ecoles techniques et professionnelles;

"e) Universités et autres établissements d'enseignement supérieur;

"f) Etablissements de formation du personnel enseignant;

"g) Etablissements spécialisés."

Le Schéma demande également des

"Données statistiques sur les établissements énumérés ci-dessus, leurs effectifs scolaires et leur personnel enseignant".

Des résolutions concernant la discrimination dans l'enseignement dans les territoires non autonomes ont été adoptées par l'Assemblée générale au cours de diverses sessions.

Le 2 décembre 1949, l'Assemblée générale a adopté la résolution 328 (IV) sur l'égalité de traitement en matière d'enseignement dans les territoires non autonomes, aux termes de laquelle elle invitait les Etats Membres administrants:

^{2/} Le Schéma actuellement en application figure en annexe à la résolution 551 (VI) de l'Assemblée générale en date du 7 décembre 1951.

"1. ... à prendre là où cela s'avère nécessaire, des mesures pour traiter sur un pied d'égalité en matière d'enseignement les habitants des territoires non autonomes placés sous leur administration, qu'ils soient autochtones ou non;

"2. ... lorsque, pour des raisons exceptionnelles, ils instituent des établissements scolaires de caractère distinct pour les diverses communautés, à comprendre dans les renseignements qu'ils transmettent en vertu de l'Article 73 de la Charte des indications précises et détaillées sur le coût et les méthodes de financement des divers groupes d'établissements scolaires."

A la même session, l'Assemblée générale a créé, par la résolution 332 (IV), un Comité spécial chargé de l'examen des renseignements transmis en vertu de l'Article 73, e, de la Charte et a invité, par la résolution 333 (IV), le Comité spécial lors de sa session de 1950,

"... à s'intéresser spécialement ... aux problèmes de l'instruction dans les territoires non autonomes et en particulier à l'organisation de la formation professionnelle dans les domaines économique et social ..."

Depuis 1950, le Comité a chaque année accordé une attention spéciale à l'un des trois domaines techniques — enseignement, questions sociales et questions économiques — et c'est ainsi qu'en 1950 et 1953 il s'est attaché tout particulièrement à l'enseignement.

A sa session de 1950, le Comité spécial a examiné et adopté un rapport sur l'enseignement, rédigé par un sous-comité composé de représentants de six Etats Membres. Dans un chapitre intitulé "Egalité de traitement", le Comité spécial a résumé ses vues dans les termes suivants^{3/}:

"a) Dans le domaine de l'enseignement, aucun principe ne dépasse en importance celui de l'égalité des possibilités pour tous les groupes raciaux, religieux et culturels de la population;

"b) Il convient de respecter les vœux de tout groupe qui désire instituer pour ses membres des services d'enseignement particuliers, mais ce doit être à la condition formelle que le bien-être général ne risque pas d'en souffrir et que la mise en pratique d'un système de différenciation, quel qu'il soit, n'entraîne pas de mesures discriminatoires contre un groupe ou un autre;

"c) Les programmes et l'organisation de différents types d'écoles peuvent être établis de manière à satisfaire les besoins des différents groupes d'élèves, mais on doit poser le principe qu'aucune école ne devrait refuser l'admission d'un élève pour des motifs de race, de religion ou de situation sociale;

"d) Le système de différenciation, en matière d'établissements scolaires et de programmes, ne devrait pas faire obstacle au développement des sentiments de mutuelle sympathie et de commune citoyenneté parmi les habitants d'un même territoire;

^{3/} Documents officiels de l'Assemblée générale, cinquième session, Supplément No 17, 2ème partie, par. 50.

"e) Dans les pays où existent des systèmes distincts, chaque groupe devra obtenir une part équitable dans la répartition des fonds publics destinés à l'enseignement."

Le 12 décembre 1950, l'Assemblée générale, par sa résolution 445 (V), a approuvé le rapport spécial sur l'enseignement du Comité spécial "comme constituant un exposé succinct, mais mûrement réfléchi, de l'importance des améliorations dans le domaine de l'enseignement et des problèmes qui restent à résoudre dans les territoires non autonomes". Sur la demande de l'Assemblée, le Secrétaire général a communiqué pour examen le rapport en question aux Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies qui administrent des territoires non autonomes ainsi qu'à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Sur l'initiative du Comité des renseignements, l'Assemblée générale a adopté, le 10 décembre 1952, la résolution 644 (VII) sur la discrimination raciale dans les territoires non autonomes, qui vise notamment la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Par cette résolution, l'Assemblée générale recommande aux Etats Membres administrant des territoires non autonomes d'abolir dans ces territoires les lois et pratiques discriminatoires contraires aux principes de la Charte et de la Déclaration universelle des droits de l'homme; d'examiner toutes les lois, tous les règlements et toutes les ordonnances en vigueur dans les territoires non autonomes qu'ils administrent, ainsi que leur application dans ces territoires, en vue d'abolir toutes dispositions ou pratiques discriminatoires de cet ordre qui pourraient exister; d'examiner les lois qui établissent entre citoyens et non-citoyens une distinction fondée essentiellement sur des considérations de race ou de religion; de donner à tous les habitants des territoires non autonomes, sans distinction de race, accès à toutes les facilités publiques; d'examiner fréquemment les lois qui prévoient des mesures de protection spéciale en faveur de certains groupes de la population, en vue de déterminer si leur objet principal reste d'assurer une protection et s'il y a lieu de prévoir des dérogations dans des circonstances particulières. Par la même résolution, l'Assemblée générale a reconnu:

"a) Qu'il existe une différence fondamentale entre les lois et les pratiques discriminatoires, d'une part, et les mesures de protection destinées à garantir les droits des autochtones, d'autre part,

"b) Que l'amélioration des relations raciales dépend, dans une large mesure, des progrès de la politique suivie en matière d'enseignement ..."

L'Assemblée générale a attiré sur cette résolution l'attention de la Commission des droits de l'homme. A sa onzième session (1955), la Commission a décidé de la transmettre à la Sous-Commission et de recommander à celle-ci^{4/}:

"a) De tenir compte, dans son travail pratique, de la résolution 644 (VII) de l'Assemblée générale et de la résolution 502 B I (XVI) du Conseil économique et social;^{5/}

^{4/} E/2731, par. 78.

^{5/} Par la résolution 502 B I (XVI) le Conseil économique et social a recommandé à tous les Etats de faire tous les efforts possibles afin d'éliminer toutes dispositions légales et toutes pratiques administratives ou privées ayant un caractère discriminatoire à l'encontre de certaines parties de la population.

"b) De présenter à la Commission des droits de l'homme des recommandations sur les mesures à prendre, conformément à son programme de travail, pour mettre en œuvre la résolution 644 (VII) de l'Assemblée générale et la résolution 502 B I (XVI) du Conseil économique et social."

En 1953, le Comité des renseignements a de nouveau accordé une attention particulière au problème de l'enseignement^{6/}. Dans son rapport à l'Assemblée générale, le Comité a souligné ce qui suit^{7/}:

"... l'amélioration des relations entre les hommes dans les territoires non autonomes et l'égalité des possibilités pour tous les enfants dans le domaine de l'instruction sont d'une telle importance qu'il a le devoir de continuer à attirer l'attention sur ces questions ..., malgré le peu de temps qui s'est écoulé depuis 1950, on a pu constater pendant cette période, dans quelques territoires où habitent des collectivités différentes, une tendance à instituer un système scolaire national. ... les institutions d'enseignement supérieur tendent à admettre des élèves venus de tous les groupes de la collectivité, même dans les régions où les écoles sont différenciées aux premiers degrés de l'instruction. C'est là une double évolution dont il faut se féliciter, si les besoins culturels des divers groupes sont respectés. Il subsiste malgré tout, dans certains des territoires étudiés, des différences très sensibles dans les possibilités d'instruction offertes aux groupes; l'enseignement obligatoire dans certains territoires d'Afrique est appliqué à tous, à l'exception des enfants africains. Les sommes dépensées pour l'instruction de chaque enfant varient considérablement selon la catégorie dans laquelle la loi le classe, et il existe encore des systèmes où la forme de la culture donnée à une catégorie particulière d'enfants est telle qu'il est difficile d'allier l'instruction moderne avec les valeurs traditionnelles.

"Ce sont là des situations que l'Organisation des Nations Unies doit suivre, de près, en vertu de ses propres principes et en fonction de l'évolution qui marque, dans le monde d'aujourd'hui, les rapports entre les races et qui affecte d'une façon vitale un grand nombre de territoires non autonomes. Par le moyen de l'instruction universelle, il faut mettre en valeur la dignité humaine et aider les cultures qui sont entrées assez récemment en contact à se comprendre mutuellement. Trop souvent la civilisation occidentale s'est accompagnée d'une espèce de méconnaissance des traditions des autochtones, et trop souvent les autochtones ont essayé d'exprimer à la mode occidentale leurs aspirations propres. Il peut résulter de cet état de choses que l'amalgame de cultures qui en résulte, si riche de promesses qu'il puisse être, s'acquière aux dépens de la confiance en soi et de la tolérance, qui sont toutes deux indispensables à l'exercice d'un gouvernement autochtone capable d'apporter sa contribution à la paix mondiale."

^{6/} Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes, publication des Nations Unies, No de vente: 1954.VI.B.1. Cette publication contient un résumé du rapport du Comité ainsi que des résumés et analyses des renseignements transmis au Secrétaire général au cours de l'année 1953.

^{7/} Documents officiels de l'Assemblée générale, huitième session, Supplément No 15, 2ème partie, par. 14 et 15.

En ce qui concerne l'instruction des femmes, le Comité a présenté les observations ci-après^{8/}:

"Dans la plupart des territoires non autonomes, l'éducation des filles est en retard par rapport à celle des garçons. C'est le cas notamment dans un grand nombre de territoires africains. Dans les territoires situés au sud du Sahara, le nombre de filles représente approximativement 24 pour 100 de la totalité de la fréquentation scolaire africaine dans les écoles primaires. La situation est encore plus grave dans l'enseignement postprimaire. Le nombre de filles représente environ 13 pour 100 de la totalité de la fréquentation scolaire dans les écoles secondaires africaines; un grand nombre d'écoles secondaires de filles, là où elles existent, n'ont pas toutes les classes secondaires, et la plupart des écoles normales n'offrent, pour la formation des instituteurs primaires, que des cours dépassant à peine le niveau postprimaire. Lorsqu'il y a des écoles mixtes, il y vient moins de filles que de garçons dans les premières classes et le déchet scolaire est souvent plus élevé chez les filles que chez les garçons. L'enseignement professionnel des filles est très limité; en bref, les possibilités d'enseignement des filles sont loin d'être égales en quantité et en qualité à celles des garçons."

Le Comité a enregistré comme un signe encourageant^{9/}:

"... le fait que ne persiste plus la croyance qu'entretenait souvent la population autochtone selon laquelle la situation inférieure de l'enseignement féminin était inévitable. Les autorités pédagogiques se sont montrées inquiètes du retard de l'enseignement féminin en général. Elles ont reconnu le fait que l'ensemble du progrès national se trouverait retardé si l'on ne redoublait d'efforts pour instruire les femmes et les jeunes filles. La tendance à faire preuve d'une prudence exagérée dans l'enseignement des filles est sur son déclin. De plus en plus, la population elle-même comprend les avantages de l'éducation des filles et réclame des écoles; souvent, les femmes s'intéressent activement à toutes les formes d'éducation et l'on a moins tendance, en général, à négliger l'aspiration des femmes à profiter des bienfaits de l'éducation."

Le 27 novembre 1953, par sa résolution 743 (VIII), l'Assemblée générale a approuvé le rapport du Comité. L'Assemblée a souligné que dans les territoires non autonomes l'enseignement doit avoir, notamment, pour objectif

"d) D'assurer l'extension du développement intellectuel des populations de manière à leur donner accès à tous les niveaux culturels."

Sur la demande de l'Assemblée, le Secrétaire général a transmis le rapport pour examen aux Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies administrant des territoires non autonomes, au Conseil économique et social, au Conseil de tutelle et aux institutions spécialisées intéressées.

A la sixième session (1955), le Comité des renseignements était saisi d'un rapport rédigé par le Secrétariat et intitulé "Relations raciales dans les territoires non autonomes"^{10/}. D'après ce rapport, établi à l'aide de

^{8/} Ibid., par. 35.

^{9/} Ibid., par. 36.

^{10/} A/AC.35/L.193, par. 16 à 34.

renseignements communiqués par les gouvernements, alors que dans la plupart des territoires habités par plusieurs groupes de population les différents groupes continuent à avoir leurs écoles distinctes, dans certains autres on pouvait noter depuis quelques années une tendance marquée au développement des écoles fréquentées par des élèves appartenant aux différents groupes de population. Des exemples empruntés à l'Afrique-Equatoriale française, à Madagascar, au Maroc, à la Tunisie, au Congo belge, à la Rhodésie du Nord, au Kenya, aux îles Fidji, au Papua, à la Nouvelle-Guinée néerlandaise, à la Malaisie et aux Bermudes illustraient les progrès accomplis dans cette direction. Le rapport faisait ressortir également qu'en ce qui concerne l'enseignement supérieur le principe de l'enseignement interracial s'affirmait de plus en plus. Des exemples empruntés à l'Est-Africain, à la Fédération de la Rhodésie et du Nyassaland, au Congo belge, à la Tunisie, aux îles Fidji, au Bornéo septentrional, à Sarawak, à l'île de Guam, à la Malaisie, à Hong-Kong et aux îles Hawaii illustraient les progrès accomplis dans cette direction.

Dans son rapport à la dixième session (1955) de l'Assemblée générale, le Comité a noté les progrès réalisés et a ajouté ce qui suit^{11/}:

"... Certains membres pensent que des difficultés d'ordre pratique, en particulier des difficultés d'ordre linguistique, peuvent justifier l'existence de systèmes scolaires adaptés aux besoins des groupes de la population. Mais le Comité maintient que, au niveau des études secondaires, cette justification ne peut être acceptée que dans des circonstances très exceptionnelles et comme un expédient temporaire et qu'à aucun niveau la différence ne devrait être établie sur une base raciale."

Dans son rapport à la onzième session (1956) de l'Assemblée générale, le Comité a inclus les observations suivantes^{12/}.

"12. ... Le Comité a pour tâche de chercher à contribuer au développement de l'enseignement au sens le plus large de ce terme; son action doit tendre vers les objectifs définis par l'Assemblée générale et viser à encourager autant que possible l'adoption de mesures qui permettront à tous les habitants des territoires non autonomes, quels que soient leur âge, leurs capacités et leurs aptitudes, d'accéder à l'enseignement, sans en être empêchés pour aucune raison telle que des raisons de race, de croyance, de sexe, de langue, de couleur, d'impécuniosité ou de situation sociale."

En ce qui concerne la question des relations interraciales dans l'enseignement, le Comité a dit ce qui suit^{13/}:

"En 1956, lorsqu'il a examiné les renseignements transmis, le Comité a noté que, dans les territoires non autonomes, il était admis en principe

^{11/} Documents officiels de l'Assemblée générale, dixième session, Supplément No 16, par. 92.

^{12/} *Ibid.*, onzième session, Supplément No 15, 2ème partie: Rapport sur l'enseignement dans les territoires non autonomes, par. 12.

^{13/} *Ibid.*, onzième session, Supplément No 15, 2ème partie, par. 76 à 81.

et dans la pratique que les universités et collèges d'enseignement supérieur, général ou technique, devaient être interraciaux et accessibles à tous les étudiants sans distinction. Lorsque la coutume ou les croyances rendent nécessaire des différences de régime alimentaire, les dispositions prises en conséquence doivent être égales et communes et n'entraîner aucune différence de niveau de vie.

"A l'autre bout de l'échelle de l'enseignement, l'existence d'écoles spéciales répondant aux besoins particuliers (spécialement linguistiques) de jeunes enfants peut être justifiée, à condition que le système établi vise à satisfaire ces besoins et non à dresser des barrières raciales.

"Pour l'enseignement secondaire, dans les quelques cas où il se donne dans des systèmes scolaires différents, il faut s'efforcer au maximum de constituer un système scolaire unifié, ouvert aux enfants de toutes les races. Certains membres du Comité ont émis l'avis que l'on pourrait fixer des délais dans lesquels devraient être atteints les objectifs de l'égalité d'accès aux écoles, là où ils n'ont pas encore été atteints.

"Ainsi, il subsisterait encore quelques écoles spéciales réservées aux jeunes enfants ... Le Comité estime qu'en aucun cas un enfant ne devrait être empêché, pour des raisons de race ou de couleur, de fréquenter une école où, eu égard à son niveau d'instruction, il devrait normalement être admis.

"A propos de son examen de la question des relations raciales dans le domaine de l'enseignement, le Comité a effleuré d'autres questions. On a dit qu'il était souhaitable d'instituer des échanges de maîtres et d'étudiants entre les territoires non autonomes et d'autres pays. En outre, on a fait remarquer l'avantage que l'on obtient par des jeux et sports organisés où les meilleurs athlètes d'un territoire participent dans des équipes représentant le territoire et ses collectivités, sans distinction de race.

"Le principe de la non-discrimination est un élément essentiel et indispensable de l'enseignement. Son application doit être encouragée par tous les moyens et il faut s'efforcer de surmonter les difficultés techniques, d'ordre linguistique et financier, qui peuvent restreindre l'égalité des possibilités."

3. - *Activités du Comité du Sud-Ouest Africain et de l'Assemblée générale concernant les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement dans le Sud-Ouest Africain*

Par sa résolution 749 (VIII) du 28 novembre 1953, l'Assemblée générale a institué un Comité du Sud-Ouest Africain composé de sept membres. Elle a chargé le Comité de lui communiquer un rapport sur la situation du Territoire en tenant compte dans toute la mesure du possible des rapports de la Commission permanente des mandats de la Société des Nations.

Les rapports que le Comité a présentés aux neuvième, dixième et onzième sessions de l'Assemblée générale comprennent chacun un chapitre sur l'enseignement qui traite de la question de la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Ces renseignements ont été utilisés ailleurs dans la présente étude.

4. - *Activités de la Commission des Nations Unies pour l'étude de la situation raciale dans l'Union Sud-Africaine concernant les mesures discriminatoires dans l'enseignement*

La Commission des Nations Unies pour l'étude de la situation raciale dans l'Union Sud-Africaine, créée par la résolution 616 A (VII) de l'Assemblée générale, a présenté trois rapports, respectivement à la huitième, à la neuvième et à la dixième sessions de l'Assemblée^{14/}. Dans ces rapports la Commission a étudié d'une façon approfondie divers problèmes concernant l'enseignement dans l'Union Sud-Africaine.

Le deuxième rapport (1954) de la Commission, dans sa deuxième partie, intitulée "Essai sur les possibilités d'un règlement pacifique", contient un certain nombre de suggestions, dont la suggestion 2 est rédigée, en partie, comme suit:

"376. b) Entreprise d'un effort permanent d'éducation de base pour adultes, avec l'aide éventuelle de l'Organisation des Nations Unies et de l'UNESCO, pour créer dans les réserves des communautés agricoles recevant, autant et aussi rapidement que les possibilités le permettent, les données pratiques, l'information et l'équipement techniques pour assurer la conservation d'abord, le développement ensuite, des ressources connues, et la recherche et la découverte des ressources inconnues ou possibles de ces réserves.

"377. c) Mise en place d'un plan à longue échéance (mais à aussi courte échéance que possible) en vue de la "scolarisation" ou tout au moins du développement accéléré, aussi rapide que possible, d'un enseignement universel dans les milieux non européens, en vue de donner à tous les enfants le maximum de possibilités de développement de leurs aptitudes et des services qu'ils sont susceptibles de rendre à la communauté; en vue aussi d'entraîner et de qualifier, pour un véritable plein emploi, les non-Européens dans l'économie du pays. Pour ce plan de longue haleine, la Commission pense que l'Union Sud-Africaine devrait pouvoir compter sur l'appui moral — et matériel — de toutes les Nations Unies et de leurs mécanismes d'assistance technique et financière.

...

"379. e) ... réorganisation de l'apprentissage, voie normale qui conduit le travailleur vers des emplois spécialisés et mieux rétribués, afin que tous les enfants qui possèdent les aptitudes nécessaires puissent en bénéficier."

5. - *Activités de la Commission de la condition de la femme et du Conseil économique et social concernant les mesures discriminatoires dans l'enseignement fondées sur le sexe*

Généralités

La Commission de la condition de la femme prépare des rapports et adresse au Conseil économique et social des recommandations tendant à promouvoir l'égalité des droits entre les hommes et les femmes et à éli-

^{14/} Ibid., huitième session, Supplément No 16; ibid., neuvième session, Supplément No 16; ibid., dixième session, Supplément No 14.

miner les mesures discriminatoires fondées sur le sexe notamment dans le domaine de l'éducation.

Pendant les 10 dernières années, la Commission a examiné un certain nombre de rapports sur l'accès des femmes à l'éducation et elle a adopté des recommandations examinées ensuite par le Conseil économique et social. La Commission s'est préoccupée non seulement de l'éducation en général, mais aussi de la formation technique et professionnelle des femmes. L'UNESCO et l'OIT ont collaboré avec la Commission dans cette tâche.

Les premiers rapports sur l'accès de la femme à l'éducation (E/CN.6/27 et E/CN.6/78), que la Commission a examinés à ses sessions de 1948 et 1949, ont été établis principalement d'après les renseignements recueillis auprès des gouvernements en réponse à un questionnaire détaillé sur la condition juridique et le traitement de la femme. Dans ces rapports, on prenait note du fait que si la femme n'avait pas accès à l'éducation ou si le nombre des étudiantes était relativement peu élevé, cela s'expliquait par les coutumes en vigueur ou par le manque de fonds et de moyens plus que par une législation discriminatoire.

La Commission a donc décidé que l'étude de la situation juridique devrait être complétée par une enquête sur la situation de fait de la femme dans le domaine de l'éducation. Le Secrétaire général a été invité à collaborer avec l'UNESCO dans la préparation d'une étude sur l'existence et les causes des mesures discriminatoires.

Les études préparées par l'UNESCO^{15/} pour les quatre sessions suivantes de la Commission (1950-1953) comprenaient les renseignements sur les effectifs masculins et féminins dans les écoles et universités, sur les restrictions imposées à l'éducation des jeunes filles dans divers pays et sur les facteurs sociaux et économiques qui font obstacle à l'accès de la femme à l'éducation ainsi que des renseignements sur l'activité et les programmes de l'UNESCO. En réponse à une demande que la Commission a formulée à sa sixième session tenue en 1952, le Secrétaire général a aussi mis à jour le rapport précédent (E/CN.6/78) sur les dispositions juridiques touchant l'accès de la femme à l'éducation en distribuant sur ce sujet une publication établie conjointement par l'UNESCO et le Bureau international de l'éducation.

En 1954, l'UNESCO a établi un programme portant sur son activité dans le domaine de l'éducation de la femme: elle échelonne ces rapports sur trois ans afin que, chaque année, un rapport traite en détail d'un ou deux aspects de la question. Le rapport de 1954 (E/CN.6/250) portait principalement sur l'analphabétisme chez les femmes, l'accès des jeunes filles à l'enseignement primaire et la formation des institutrices. Le rapport de 1955 (E/CN.6/266) portait principalement sur l'accès des jeunes filles à l'enseignement secondaire.

A la dixième session de la Commission (1956), la représentante de l'UNESCO a annoncé que le prochain rapport sur l'accès de la femme aux études traiterait des méthodes utilisées pour inciter un nombre croissant de filles à fréquenter les établissements scolaires, notamment les écoles

^{15/} E/CN.6/146, E/CN.6/170, E/CN.6/191 et E/CN.6/223.

professionnelles, et pour assurer l'accès de la femme, y compris de la femme mariée, au professorat. La représentante de l'UNESCO a déclaré également que la Commission serait saisie en 1958 d'un rapport de l'UNESCO sur l'accès de la femme à l'enseignement supérieur.

Les débats de la Commission sur le problème de l'éducation et les conclusions des rapports de l'UNESCO se sont traduits par un certain nombre de résolutions que le Conseil économique et social a adoptées sur les recommandations de la Commission^{16/}. Par ces résolutions, le Conseil a recommandé notamment que les Etats Membres fassent en sorte que les femmes puissent "réellement profiter des possibilités d'instruction", que l'on répande dans le monde un courant d'opinion favorable à l'égalité des sexes en ce qui concerne l'accès aux études et que les Etats Membres prennent les mesures nécessaires, y compris l'adoption de lois et de règlements, pour assurer l'accès de la femme, dans des conditions d'égalité avec l'homme et sans aucune distinction, à toutes les branches de l'enseignement. Une résolution [504 H (XVI)] traduit le désappointement qu'ont causé à la Commission les déclarations de principe adoptées par la Conférence mixte sur l'éducation tenue en 1952 sous les auspices de l'UNESCO et du Bureau international de l'éducation. Par cette résolution, le Conseil attire l'attention des gouvernements et des institutions spécialisées sur la nécessité d'assurer aux deux sexes les mêmes possibilités de recevoir un enseignement scolaire de base et d'exercer un choix entre les programmes.

Par la résolution 587 G (XX) qu'il a adoptée à sa vingtième session (1955), le Conseil a invité les gouvernements, lorsqu'ils demanderont une assistance technique, à tenir dûment compte de la nécessité de faciliter l'accès des femmes à l'éducation et il suggère que l'UNESCO examine la possibilité d'aider à la création dans les pays sous-développés de centres de culture et d'enseignement qui permettraient à un plus grand nombre de femmes d'en bénéficier.

Accès de la femme à l'enseignement professionnel

La Commission a aussi étudié, en collaboration avec l'UNESCO, le problème de l'orientation professionnelle et de l'enseignement professionnel et technique des femmes. Comme le Conseil l'y avait invité, l'OIT a préparé un rapport sur cette question (E/CN.6/178) pour la sixième session de la Commission (1952). La représentante de l'OIT à cette session a attiré l'attention sur le fait qu'aucune disposition appropriée ne semble permettre aux femmes de se livrer à des travaux qualifiés même dans les pays économiquement développés; elle a aussi souligné que, si les jeunes filles n'avaient pas reçu, comme les garçons, un enseignement de base et une solide orientation professionnelle, elles ne pouvaient tirer parti des possibilités offertes dans le domaine de la formation professionnelle et technique. Ultérieurement, l'OIT a fait une étude sur la question de l'apprentissage dans son ensemble (E/CN.6/264) qu'elle a présentée à la neuvième session (1955) de la Commission. D'après ce rapport, si les dispositions juridiques touchant l'apprentissage assurent l'égalité complète entre l'homme et la femme, il y a, en fait, beaucoup moins d'apprenties que d'apprentis.

^{16/} Résolutions 154 F (VII), 242 B (IX), 304 G (XI), 445 D (XIV), 504 H et I (XVI), 547 K (XVIII) et 587 G (XX).

L'UNESCO et l'OIT avaient préparé en commun, pour la dixième session (1956) de la Commission, un rapport sur l'accès des jeunes filles à l'enseignement professionnel et technique (E/CN.2/280). Cependant, la Commission a décidé de renvoyer l'examen de ce rapport à sa onzième session.

Possibilités d'emploi des femmes

A sa dixième session (1956), la Commission a examiné un mémorandum préliminaire du Secrétaire général concernant une étude des publications existantes sur les possibilités d'emploi offertes aux femmes dans le domaine de la santé, dans le domaine social et dans les professions d'ingénieur et d'architecte. La Commission a décidé d'entreprendre une étude d'ensemble des possibilités d'emploi qui s'offrent aux femmes, étude qui pourrait également porter sur les préjugés qui empêchent actuellement les femmes de se préparer à certains emplois. Au cours de la discussion, on a précisé que la Commission s'appuierait, pour étudier cette question, sur une série de rapports traitant chacun de la situation dans un pays donné, et contenant des renseignements sur la question de l'accès de la femme aux études, à tous les degrés de l'enseignement. La Commission a invité le Secrétaire général à préparer et à soumettre pour examen à la Commission, à sa onzième session, des listes et des descriptions se rapportant aux principaux domaines de formation dans les professions libérales et techniques et aux possibilités qui s'offrent ou non actuellement aux femmes dans ces professions, ainsi que des questionnaires qui pourraient être distribués aux Etats Membres et aux organisations non gouvernementales en vue d'obtenir des données pertinentes à ce sujet.

B - ACTIVITES DE L'UNESCO ^{17/}

Généralités

Dans le cadre des fonctions qui lui sont assignées par son acte constitutif, l'UNESCO a pour tâche d'aider ses Etats membres "à réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique et sociale". On peut donc affirmer que la plus grande partie de son programme dans le domaine de l'éducation répond à cette préoccupation. La mise en œuvre de ce programme est décrite dans les rapports que l'UNESCO soumet chaque année au Conseil économique et social des Nations Unies.

En outre, l'UNESCO a entrepris dès 1949 une série d'activités destinées à lutter contre les mesures discriminatoires fondées sur la race et sur le sexe, en application des directives de sa conférence générale qui attache à ces questions une importance considérable.

1. - *Mesures discriminatoires fondées sur le sexe*

L'action menée par l'UNESCO de manière continue, en collaboration avec la Commission de la condition de la femme, afin de favoriser l'accès des femmes à l'éducation est décrite ci-dessus sous les rubriques "Généralités" et "Accès de la femme à l'enseignement professionnel".

2. - *Mesures discriminatoires fondées sur la race*

Le Conseil économique et social ayant confié au Rapporteur spécial la tâche d'étudier les mesures discriminatoires dans le domaine de l'ensei-

^{17/} Communiqué par l'UNESCO.

nement, l'UNESCO s'est attachée à fournir une aide au rapporteur spécial plutôt qu'à se livrer elle-même à des enquêtes approfondies dans ce domaine.

En revanche, elle mène depuis 1949 une action énergique contre la discrimination raciale sous la forme d'une campagne d'éducation contre les préjugés de race et les pratiques et mesures discriminatoires; d'une série d'enquêtes sur les contributions positives à la lutte contre la discrimination et sur les progrès réalisés par différents groupes ethniques; et, plus récemment, de la création d'un centre d'information pour l'étude des relations raciales. La Sous-Commission a été tenue chaque année au courant du développement et des résultats de ces activités et un rapport d'ensemble a été présenté au Conseil économique et social, sur sa demande, lors de sa seizième session (E/2473).

I. - Campagne d'éducation contre les préjugés et les pratiques discriminatoires

Dans le cadre de cette campagne, l'UNESCO a entrepris de réunir des données scientifiques et philosophiques sur les questions de race, et de les diffuser auprès du grand public et des milieux intellectuels et scolaires.

Cette action a débuté par la préparation en 1949, par les soins d'un groupe de sociologues, de psychologues et d'anthropologistes, d'une Déclaration sur la race qui, après avoir été soumise à un grand nombre de savants, fut diffusée officiellement en juillet 1950 et soumise au Conseil économique et social. Cette déclaration, qui a eu auprès des Etats, dans les milieux scientifiques et dans la presse du monde entier, d'importantes répercussions, a été soumise à nouveau à l'examen d'un groupe de savants représentant l'anthropologie physique et la génétique humaine, qui, en juin 1951, ont établi un nouveau texte qui en reprend, d'une manière générale, les conclusions. Ce nouveau texte a reçu dans l'ensemble l'adhésion des milieux scientifiques intéressés et, en particulier, du Congrès international d'anthropologie qui s'est tenu à Vienne en 1952. La nouvelle Déclaration, avec les commentaires qui l'ont suivie, a fait l'objet d'une brochure intitulée Le concept de race. Résultats d'une enquête.

Les difficultés mêmes qu'a rencontrées l'UNESCO au cours de cette première phase de son action ont démontré une fois de plus l'extrême complexité du problème, la multiplicité de ses racines et la nécessité d'en épuiser tous les aspects si l'on veut atteindre de façon durable toutes les couches de l'opinion. C'est pourquoi, suivant le désir exprimé par le Conseil économique et social qui, par sa résolution 303 G (XI), a recommandé à l'UNESCO "d'entreprendre la préparation d'ouvrages appropriés, s'inspirant de données scientifiques ainsi que de principes moraux de caractère général et destinés à dénoncer les erreurs des théories raciales et à combattre les préjugés qui donnent naissance à la discrimination", l'UNESCO a entrepris dès 1950 la publication de deux collections intitulées La question raciale devant la science moderne et La question raciale et la pensée moderne. Ces brochures, qui s'attachent tour à tour aux aspects historiques, philosophiques, économiques, sociologiques, psychologiques, biologiques et religieux de la question, s'adressent à un public cultivé et cherchent surtout à atteindre les milieux universitaires.

La collection La question raciale devant la science moderne comporte les titres suivants:

Les mythes raciaux, par Juan Comas (Mexique);

Race et psychologie, par Otio Klineberg (Etats-Unis);

Race et civilisation, par Michel Leiris (France);

Race et biologie, par L. C. Dunn (Etats-Unis);

L'origine des préjugés, par Arnold M. Rose (Etats-Unis);

Race et histoire, par Claude Lévi-Strauss (France);

Les différences raciales et leur signification, par G. M. Morant (Royaume-Uni);

Les mélanges de races, par Harry L. Shapiro (Etats-Unis);

Race et société, par Kenneth Little (Royaume-Uni);

Le concept de race. Résultats d'une enquête, déjà mentionné.

Une des brochures dont la publication est envisagée pour 1957 aura pour sujet Les préjugés raciaux et la santé mentale.

La collection La question raciale et la pensée moderne comporte jusqu'à maintenant les titres suivants:

L'Eglise catholique devant la question raciale, par le R. P. Yves Congar, O. P., (France);

Le Mouvement œcuménique et la question raciale, par le pasteur W. A. Visser't Hooft (Pays-Bas);

La pensée juive, facteur de civilisation, par Léon Roth (Royaume-Uni).

D'autres ouvrages exposant l'attitude de l'islam, de l'hindouisme et du bouddhisme à l'égard de ce problème sont en voie de publication. Celui sur le bouddhisme est dû aux Drs Malalasekera et K. N. Jayatilleke.

La campagne contre la discrimination menée par l'UNESCO auprès du grand public s'exerce de façon constante et constitue l'un des points les plus importants de son programme d'information. Les données scientifiques recueillies ont servi et servent de base à des articles et des causeries destinés à la presse et à la radio par l'intermédiaire d'un bulletin hebdomadaire intitulé Informations UNESCO; à des articles et à des numéros spéciaux du périodique mensuel Courrier de l'UNESCO destiné en particulier aux milieux éducatifs et à la presse; à la rédaction dans un style très simple d'une brochure de grande vulgarisation intitulée Qu'est-ce qu'une race? Des savants vous le disent; et à la préparation d'éléments d'exposition et de photographies agrandies placés à la disposition des Etats membres et des commissions nationales de l'UNESCO.

Mais l'étape la plus importante et la plus difficile de cette action est celle de la lutte contre la discrimination dans l'enseignement scolaire. Deux ouvrages, destinés à fournir aux maîtres de l'enseignement primaire et secondaire les faits et les notions qu'il leur importe de connaître afin d'être en mesure de combattre les préjugés raciaux à l'âge où ils commencent à se former, ont été préparés en 1954 par les professeurs Cyril

Bibby (Royaume-Uni) et Charles Hendry (Canada). Les manuscrits de ces ouvrages, qui contiennent en outre des conseils pratiques sur la meilleure façon de présenter ces données aux enfants en les intégrant dans l'enseignement de la biologie, de l'histoire et de la géographie, ont été soumis en 1955 à un comité d'anthropologistes, de psychologues et d'éducateurs. Après avoir été examiné à nouveau par divers groupes d'éducateurs et de spécialistes dans les Etats membres, le manuscrit de M. Bibby est actuellement à l'impression en anglais sous le titre Education in Racial and Inter-group Relations. Une traduction en français et une adaptation en espagnol, celle-ci due à M. Juan Comos, seront publiées ultérieurement.

II. - *Enquêtes sur les contributions positives à la lutte contre la discrimination et sur les progrès réalisés par certains groupes ethniques*

L'UNESCO a entrepris d'évaluer l'efficacité des diverses méthodes, législatives, éducatives et psychologiques, qui ont été appliquées dans ce domaine et de mettre les résultats de ses recherches à la disposition des gouvernements et des organisations privées qui luttent contre la discrimination.

Une vaste enquête sur les relations raciales au Brésil a été menée par l'UNESCO en 1951 et 1952 avec la collaboration des organisations scientifiques locales ou de groupes de chercheurs spécialement constitués à cet effet. Les rapports relatifs à cette enquête ont été publiés dans une collection intitulée Race et société sous les titres suivants:

Les élites de couleur dans une ville brésilienne, par Thales de Azevedo (Brésil);

Races et classes dans le Brésil rural, par un groupe d'experts brésiliens et américains;

Le Noir à Rio-de-Janeiro; relations raciales dans une société en voie de transformation, par L. A. Costa Pinto (Brésil).

Une enquête sur les tensions entre groupes de religions, de races ou de cultures différentes a été menée en 1951 en Inde sous la direction de M. Gardner Murphy. Une enquête analogue a été effectuée en Israël en 1952.

En 1952 et 1953, l'UNESCO a entrepris de dresser un inventaire des mesures prises aux Antilles françaises, au Brésil, aux Etats-Unis, au Mexique, dans la République fédérale d'Allemagne et en Yougoslavie par les organisations d'Etat et les associations de caractère privé pour réduire les tensions provenant de l'existence de minorités ethniques et culturelles. Les résultats de ces six enquêtes seront utilisés dans une œuvre de synthèse préparée par le Dr Charles Wagley, chef du Département d'Anthropologie de l'Université de Columbia à New-York sous le titre Experiments in Assimilation. La publication de cet ouvrage est prévue pour le début de 1957.

Parmi les rapports reçus en 1953, certains font également l'objet d'une publication séparée tels que celui du professeur Morroe Berger (Etats-Unis) préparé sous les auspices de l'American Jewish Committee, qui a paru sous le titre Problèmes raciaux: l'égalité par la loi, et l'ouvrage de M. Michel Leiris intitulé Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe. Par ailleurs, l'Académie des sciences de Moscou a accepté d'entreprendre une étude sur la lutte contre le racisme en URSS. Le

rapport qui sera soumis à l'UNESCO ne se bornera pas seulement à une énumération des mesures législatives, mais traitera aussi des méthodes mises en œuvre pour dissiper les préjugés raciaux dans le domaine de l'éducation au sens large du terme.

En 1953 et 1954, l'UNESCO avait entrepris quatre enquêtes en Côte-de-l'Or, au Dahomey, en Nigéria et auprès des étudiants africains de Paris, portant sur "les progrès réalisés grâce à l'éducation par les membres de groupes ethniques en cours d'intégration à la société moderne", c'est-à-dire sur la formation d'une classe de professionnels et de techniciens appelés à jouer un rôle de plus en plus important dans leur pays d'origine et qui, par leur réussite, témoignent de la fausseté des préjugés dont leur groupe ethnique est souvent l'objet. Des enquêtes similaires sont en cours, notamment en Afrique au sud du Sahara au titre du programme 1955-1956. Ces enquêtes portent principalement sur le rôle que les femmes "évoluées" jouent dans la société africaine. La principale enquête a été centrée sur la ville de Lagos, qui se distingue par le nombre de femmes indigènes ayant bénéficié d'une instruction secondaire ou universitaire et qui sont, de ce fait, à même d'exercer une influence sur leur milieu. Cette enquête s'est poursuivie avec la coopération de l'Université d'Edimbourg. Les rapports parvenus à l'UNESCO sur les résultats de ces recherches seront publiés en 1956 et 1957. Un numéro spécial du Bulletin international des sciences sociales (vol. VIII, No 3) a été consacré à l'ensemble de ce problème.

III. - *Création d'un centre d'information pour l'étude des relations raciales*

Un service de documentation pour les questions raciales est en cours d'organisation en 1956 au sein du secrétariat de l'UNESCO à Paris. La compilation de renseignements bibliographiques va de pair avec l'inventaire des recherches et des institutions publiques et privées qui s'occupent de la question.

En guise de conclusion, il convient de citer la résolution 3.6 sur la discrimination adoptée en 1956 par la Conférence générale de l'UNESCO réunie en sa neuvième session. Cette résolution constitue la base des activités de l'organisation dans ce domaine en 1957 et 1958.

"3.6 Les sciences sociales et les problèmes relatifs aux droits de l'homme et aux minorités

"3.61 Les Etats membres et les commissions nationales sont invités à prendre toutes les mesures nécessaires pour lutter contre la discrimination.

"3.62 Le Directeur général est autorisé à prendre, en consultation avec l'Organisation des Nations Unies et les organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales compétentes, toutes mesures propres à éliminer les préjugés raciaux qui nuisent à l'harmonie des rapports sociaux, notamment:

"A) En publiant des ouvrages de caractère scientifique et éducatif qui fournissent au corps enseignant des informations objectives sur les questions raciales, ainsi que des conseils sur la façon dont ces informations doivent être présentées aux élèves;

"B) En secondant les efforts déployés par les organisations non gouvernementales pour favoriser l'amélioration des relations de groupes;

"C) En diffusant les résultats d'enquêtes sur les progrès accomplis en ce qui concerne la reconnaissance des droits de l'homme aux groupes et minorités ethniques, et la protection de ces droits;

"D) En recueillant et diffusant une documentation sur les relations entre races, et notamment en rendant compte des tendances actuelles de la recherche dans ce domaine;

"E) En participant, sur leur demande, aux activités des Etats membres visant à compléter sur ce point les programmes scolaires et à diffuser sur leur territoire une documentation scientifique sur l'élimination de tels préjugés et, en particulier, en mettant le cas échéant à leur disposition les ressources dont disposent à cet égard les sciences sociales."

Chapitre X

Action nationale et locale pour combattre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

L'action sur le plan national et le plan local pour combattre la discrimination dans le domaine de l'enseignement peut comporter des mesures d'ordre législatif ou administratif, ainsi que des mesures d'ordre judiciaire, prises par les pouvoirs publics, des mesures d'ordre éducatif, ou des mesures d'ordre économique et social. Tantôt cette action vise tout un pays, tantôt elle ne vise qu'une certaine partie du pays, telle qu'un Etat membre d'un Etat fédéral, une province ou une municipalité.

A. - MESURES PRISES PAR LES POUVOIRS PUBLICS

1. - Mesures d'ordre législatif ou administratif

La loi continue d'être l'arme la plus sûre dans la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Presque tous les pays ont adopté des dispositions soit constitutionnelles, soit législatives en la matière. Les mesures discriminatoires, dans leur principe, ont été à peu près partout condamnées. De plus, certaines législations comportent des textes en vue de combattre certaines manifestations de telles pratiques.

Une énumération de mesures constitutionnelles ou législatives prises contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement serait inutile et fastidieuse et l'on se limitera à quelques exemples. Il importe de souligner toutefois que certains principes dominant ou commandent cette action.

Il faut, en premier lieu, que la loi concorde avec un état d'esprit favorable: elle a une portée infiniment plus grande quand elle traduit le vœu de l'opinion publique. Quand la majorité d'un pays condamne les mesures discriminatoires, alors qu'elles subsistent dans certaines régions, il appartient à la loi de briser les résistances locales ou de supprimer les vestiges de cette résistance.

Il y a une sorte d'osmose permanente entre la loi et les conditions sociales. La loi à la fois façonne les conditions sociales et est façonnée par celles-ci: l'une influe sur les autres et réciproquement. Il en résulte que dans certains cas des limites peuvent être imposées à la loi par l'opinion. On peut donc soutenir que parfois l'élimination des mesures discriminatoires ne doit se faire que par étapes, sans brusquer la nature humaine et en tenant compte de multiples facteurs traditionnels. Cela est vrai en principe.

Mais tous les arguments qui soulignent la nécessité d'une lente évolution tombent quand il s'agit des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Car c'est là la base même, le principe au sens le plus pur du mot de toute lutte contre la discrimination en général. Il faut commencer

par l'école — et il n'y a pas d'excuse légitime pour ne pas entamer l'action tout de suite, ou du moins pour ne pas la préparer en s'engageant dans la voie qui y mène. Ce sont les fondations mêmes de toute lutte contre les mesures discriminatoires que l'on pose par l'enseignement. En fait, l'un des buts de l'éducation, aux termes de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, est de favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

En outre, comme on vient de l'observer, la loi n'a pas seulement une valeur directe, mais aussi celle d'une mesure éducative de l'opinion. Elle n'est pas faite seulement pour être respectée, obéie et scrupuleusement appliquée. Elle développe la conviction que la discrimination est injuste et tend par là à créer des habitudes sociales qui s'harmonisent avec elle, à engendrer des forces collectives qui l'appuieront.

On dit parfois que certaines formes de discrimination ne peuvent être atteintes par une loi, parce qu'elles sont hors de sa portée. Il n'en est certes pas ainsi des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. La pratique discriminatoire en cette matière implique le refus de reconnaître l'égalité devant la loi et une violation de cette égalité.

La loi peut déclarer nuls et non avenue tous textes ou tous règlements, comme aussi toutes décisions individuelles, comportant des mesures discriminatoires dans les écoles, à tous les degrés d'enseignement; elle devrait également déclarer nuls et non avenue toutes réglementations, tous arrangements privés, comportant des mesures discriminatoires dans les écoles privées (à l'exception de certaines mesures visant l'instruction religieuse).

Il faudrait assortir de sanctions pénales ces dispositions, et les renforcer quand les actes délictueux ont été commis par des fonctionnaires. L'exemple d'une telle législation se trouve dans la loi brésilienne No 1390 du 3 juillet 1951, dont les dispositions essentielles visant les mesures discriminatoires dans l'enseignement sont les suivantes^{1/}:

"Article premier. - Constitue un délit contraventionnel, puni conformément aux dispositions de la présente loi, le refus par tout établissement ... ou tout établissement d'enseignement de loger, servir ou recevoir ... un élève, en raison d'un préjugé de race ou de couleur."

"Article 5. - Le refus d'inscrire un élève dans un établissement d'enseignement quels qu'en soient le degré et les cours donnés, en raison d'un préjugé de race ou de couleur, sera puni d'une peine de prison simple de trois mois à un an ou d'une amende de 500 cruzeiros à 5.000 cruzeiros."

"Article 8. - En cas de récidive, dans le cas d'établissements privés, le juge pourra prononcer la peine supplémentaire de fermeture pendant une durée ne dépassant pas trois mois."

On trouve des mesures analogues dans d'autres pays, par exemple au Panama. La loi peut aussi, en prévoyant des indemnités ou des dommages-

^{1/} Nations Unies, Annuaire des droits de l'homme (1951), p. 62.

intérêts pour la personne lésée, réparer le tort causé par un comportement illégal, ou même, surtout dans un système fédéral, prévoir un recours permettant de déclarer l'inconstitutionnalité des lois comportant des mesures discriminatoires (voir plus loin, "Mesures d'ordre judiciaire").

Souvent l'action législative se complète par des mesures d'ordre administratif qui peuvent prendre des formes assez différentes, mais qui ont toutes ceci en commun qu'elles visent à donner à tous les éléments de la population des possibilités égales dans le domaine de l'enseignement et d'éliminer les pratiques qui avaient pour effet de favoriser un certain groupe.

En France, en Algérie, en Egypte, en Italie, en Suède et au Japon — pour ne citer que quelques exemples — des mesures de caractère réglementaire ont été prises récemment, concurremment avec des mesures législatives, pour remplacer un système d'enseignement qui n'était pas également accessible à tous par un système de caractère plus démocratique. Dans certaines parties des Etats-Unis — dans les Etats de New-York et de New-Jersey notamment — l'action administrative a pris une autre forme: de nouveaux organes administratifs investis de pouvoirs de conciliation et de médiation ont été chargés d'examiner les plaintes en matière de discrimination dans le domaine de l'enseignement et de régler conformément à la loi les questions soulevées dans ces plaintes.

En France, jusqu'en 1933 la liberté de passage du premier au second degré d'enseignement était en fait limitée par certains facteurs. De 6 à 11 ans, l'enseignement était dédoublé et différencié tant au point de vue de son organisation qu'en ce qui concernait les programmes et le recrutement des maîtres. Tandis que les classes primaires des lycées et collèges, classes payantes, préparaient les élèves à l'entrée, dès l'âge de 11 ans, dans les classes secondaires de ces établissements, les "écoles primaires élémentaires", gratuites, dispensaient jusqu'à 14 ans un enseignement d'esprit et de méthodes différents.

Certains élèves des classes primaires élémentaires poursuivaient leurs études dans les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures rattachées à la direction de l'enseignement primaire; peu d'élèves étaient en mesure de s'orienter vers l'enseignement secondaire et ses perspectives. Cette situation préjudiciait aux enfants qui ne disposaient pas de ressources suffisantes pour s'engager, dès l'âge scolaire, dans les classes primaires des lycées et collèges et pour soutenir les frais d'études et d'entretien jusqu'à 18 ans; en fait, la sélection s'opérait autant d'après les critères sociaux que selon les aptitudes.

Des mesures ont été prises en vue de rétablir une coordination satisfaisante entre les deux premiers degrés d'enseignement.

Cependant que les écoles primaires supérieures, prolongements des écoles primaires élémentaires, étaient intégrées dans l'enseignement secondaire, les classes primaires des lycées et collèges étaient progressivement assimilées aux écoles primaires élémentaires: programmes identiques, maîtres communs, gratuité de l'enseignement. Cette assimilation a été complétée par une ordonnance du 3 mars 1945.

L'enseignement du second degré avait été rendu gratuit dès 1933.

Les projets de réforme générale de l'enseignement, élaborés après la deuxième guerre mondiale, tendent à faire bénéficier de l'instruction la masse des enfants d'âge scolaire et universitaire.

L'avant-projet de la Commission ministérielle d'étude présidée par le professeur Langevin (1947)^{2/} prévoyait l'extension de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, avec, pour corollaire, la gratuité intégrale de l'enseignement jusqu'à cet âge, l'augmentation du nombre et du montant des bourses, la généralisation des mesures d'assistance aux étudiants incluant l'octroi d'un présalaire. Le passage d'un degré ou d'un ordre d'enseignement à l'autre aurait été facilité par une liaison plus parfaite des programmes et par l'institution d'une période d'orientation scolaire, de 11 à 15 ans.

Le projet ministériel de réforme retient le principe de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, en autorisant les élèves à s'acquitter de cette obligation dans les "cours d'éducation post-scolaire publics". La coordination entre les ordres et degrés, ainsi que l'organisation de l'orientation scolaire, est aussi prévue par le projet ministériel. Ce projet prévoit, en outre (art. 4), que les trois degrés de l'enseignement existant actuellement seront remplacés par quatre étapes successives:

La première étape ou cycle d'enseignement élémentaire de 6 à 11 ans;

La deuxième étape comprenant ou l'enseignement obligatoire du premier degré de 11 à 14 ans, ou, pour tous ceux qui s'engagent dans une scolarité prolongée, un cycle d'enseignement classique, moderne ou technique de 11 à 18 ans, les deux premières années de cet enseignement (de 11 à 13 ans) correspondant à une période d'orientation;

La troisième étape, après 18 ans, correspondant soit à la formation de techniciens, soit à une période d'initiation à l'enseignement supérieur;

La quatrième étape ou cycle d'enseignement supérieur.

En Algérie, le régime de l'enseignement dans les trois départements est en principe le même que celui en vigueur dans les départements métropolitains. On constatait cependant, jusqu'en 1951, l'existence, à tous les degrés, de deux catégories d'enseignement public: l'un de ces enseignements, de type "européen", était identique à celui de la métropole, tandis que l'autre, de type "musulman", accordait une importance plus ou moins grande à la culture algérienne traditionnelle. Les médersas, écoles publiques du second degré de type "musulman", ne préparaient pas leurs élèves au baccalauréat et à l'enseignement supérieur de type européen, mais étaient destinées à former les cadres moyens musulmans de l'Algérie: magistrats musulmans, interprètes, agents administratifs, mouderrès (professeurs de langue arabe dans les écoles du premier degré)^{3/}.

Un décret du 5 mars 1949^{4/} a opéré la fusion de ces deux enseignements au niveau du premier degré. Le 10 juillet 1951^{5/}, par décret en forme de

^{2/} La réforme de l'enseignement, projet soumis à M. le Ministre de l'éducation nationale par la Commission ministérielle d'étude, 1947.

^{3/} L'enseignement dans les territoires français d'outre-mer, Ministère de l'éducation nationale, Service de coordination de l'enseignement dans la France d'outre-mer, 1945, p. 6, 28 et 29.

^{4/} Journal officiel, Lois et décrets (1949), p. 2398.

^{5/} Ibid. (1951), p. 7657.

règlement d'administration publique, les médersas étaient transformées en "lycées franco-musulmans".

Le 5 mai 1956, le Gouvernement de la France a indiqué que les réformes administratives suivantes ont été prises en Algérie en vue d'une action plus rapide et plus efficace en ce qui concerne les constructions scolaires du premier degré:

a) Le Recteur doit avoir désormais la gestion effective des crédits affectés aux constructions scolaires (note du Secrétaire général No 525, SG/CAB du 25 mai 1955).

b) Deux arrêtés modifient la procédure en matière de constructions dans le premier degré:

Arrêté du 14 décembre 1955, qui institue une procédure simplifiée mettant ces constructions à la diligence des chefs de communes (si elles ont moins de cinq éléments dans les villes de moins de 100.000 habitants, sans condition pour les autres).

Arrêté du 14 décembre 1955, qui définit les conditions d'établissement et d'exécution des programmes du premier degré et supprime les conditions imposées aux communes de moins de 100.000 habitants. Ces programmes sont établis par le Comité du plan de scolarisation sur propositions de sa section permanente et exécutés à la diligence des chefs de commune sous la seule réserve, pour les projets dépassant cinq éléments, de choisir un architecte agréé.

Certaines mesures budgétaires visant le même objectif ont déjà été indiquées plus haut (voir chap. VIII).

En Egypte, jusqu'en 1951, il existait deux catégories d'écoles pré-secondaires: les écoles "primaires", qui recevaient une minorité d'élèves et qui avaient pour objet de les préparer à des études ultérieures; les écoles "élémentaires", qui étaient fréquentées par la majorité des élèves et qui les empêchaient pratiquement de poursuivre plus loin leurs études. Comme les écoles élémentaires étaient gratuites et que les écoles primaires étaient payantes, et comme dans les écoles élémentaires le niveau général de l'enseignement, la valeur des maîtres et la qualité de l'enseignement étaient inférieurs à ce qu'ils étaient dans les écoles primaires, la division de l'enseignement présecondaire en primaire et élémentaire équivalait à une mesure discriminatoire dirigée contre les enfants pauvres et, en tant que telle, elle était fortement critiquée par l'opinion publique égyptienne. L'unification des écoles présecondaires qui a eu lieu en 1951 a été saluée comme une mesure de lutte contre la discrimination et comme un pas décisif dans la voie de l'égalité en matière d'enseignement. Le représentant du Gouvernement égyptien à la quinzième Conférence internationale de l'instruction publique a résumé la nouvelle situation de la façon suivante^{6/}:

"La nouvelle loi consacre l'unification de toutes les écoles du premier degré, de façon à donner à tous les enfants, garçons et filles, des chances égales et à supprimer les barrières de classes à ce premier échelon de l'éducation populaire. En janvier 1951, toutes les écoles élémentaires du pays ont été converties en écoles primaires, tandis que la scolarité obligatoire était étendue de cinq à six ans."

^{6/} Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement (1952), p. 109.

En Italie, le gouvernement a déposé au Parlement, en 1951, un projet de réforme générale de l'enseignement^{1/}. Le projet tendait, en particulier, à compléter l'unification de l'enseignement secondaire inférieur et à permettre aux élèves de reculer le moment du choix définitif entre l'instruction générale et l'enseignement professionnel et technique.

En Suède également, le besoin s'est fait sentir de procéder à une étude critique d'ensemble et à une réorganisation de tout le système d'enseignement. Après plus de 10 ans d'études et de recherches, le Parlement suédois (Riksdagen) a approuvé le 26 mai 1950 une proposition relative à un plan de réforme de grande portée dont la mise en application se fera progressivement, compte tenu d'expériences portant sur tous les aspects de l'enseignement. Une scolarité obligatoire complète de neuf ans, divisée en trois cycles de trois ans chacun, remplacera, dans la mesure où les expériences projetées en montreront l'utilité, l'école primaire, l'école complémentaire, l'école primaire supérieure et l'école reale. On s'efforcera de donner à la formation professionnelle le même prestige qu'aux études plus théoriques; on s'attachera davantage à l'individualisation de l'instruction, au travail par petits groupes et au développement de la personnalité de l'élève; l'orientation vers un genre d'études déterminées n'aura lieu, de préférence, qu'après la puberté; enfin, on s'efforcera de supprimer les obstacles d'ordre géographique ou économique qui empêchent les enfants doués d'accéder à l'enseignement qui leur convient le mieux. Ce n'est qu'après 1960 qu'on prévoit que la réforme pourra être réalisée.

Aux Etats-Unis d'Amérique, en certains endroits, des organes administratifs ont été créés et chargés d'examiner les plaintes en matière de discrimination et de prendre des mesures à cet égard. C'est ainsi que dans l'Etat de New-York la loi de 1948 sur les "pratiques équitables en matière d'enseignement" a confié des pouvoirs d'enquête, de persuasion, de conciliation et de médiation au Commissioner of Education de l'Etat et au Board of Regents. Les pouvoirs de ces autorités sont définis à l'article 5 de la loi qui est ainsi conçue:

"a) Tout individu, dénommé ci-après le pétitionnaire, qui, ayant demandé à être admis dans un établissement d'enseignement, allègue être victime d'une pratique inéquitable en matière d'éducation, pourra, soit personnellement, soit par l'intermédiaire de ses parents ou de son tuteur, rédiger, signer et adresser au Commissioner of Education une pétition certifiée exposant les détails de l'affaire et contenant tous autres renseignements que pourra exiger le Commissioner. Saisi de cette pétition, le Commissioner fera faire une enquête sur les faits allégués; si le résultat de l'enquête lui donne lieu de penser que la pétition est probablement fondée, il s'efforcera, par une action non officielle (informal) de persuasion, de conciliation ou de médiation, d'obtenir la suppression de la pratique inéquitable ainsi dénoncée.

"b) Dans le cas où le Commissioner est fondé à croire qu'un ou plusieurs candidats ont été victimes d'une mesure discriminatoire, il pourra procéder à une enquête de sa propre initiative, étant entendu qu'un établissement confessionnel qui admet de préférence des élèves

^{1/} Commissione Nazionale d'inchiesta per la riforma della Scuola, Le Conclusioni dell'inchiesta nazionale, Rome, 1950.

de sa religion ou confession ne sera pas considéré comme commettant un acte de discrimination.

"c) Le Commissioner ne pourra révéler ce qui se sera passé au cours de son action non officielle de persuasion, de conciliation ou de médiation, ni déposer comme témoin, dans quelque procédure que ce soit, sur les faits produits au cours de son action non officielle.

"d) La pétition prévue au présent article devra être soumise au Commissioner dans le délai d'un an à compter de l'exercice de la pratique inéquitable alléguée en matière d'éducation.

"e) Si ladite action non officielle n'a pas permis d'obtenir la suppression de la pratique inéquitable alléguée, le Commissioner sera habilité à soumettre l'affaire au Board of Regents, qui dressera une plainte (complaint) exposant la pratique inéquitable alléguée à l'encontre de l'établissement d'enseignement, dénommé ci-après le défendeur, et lui notifiera en même temps qu'une citation devant le Board of Regents, au lieu désigné et à une date qui devra être postérieure d'au moins 20 jours à la date de la notification.

"Toute plainte dressée en application du présent article devra l'être dans un délai de deux ans à compter de l'exercice de la pratique inéquitable alléguée en matière d'éducation.

"f) Le défendeur aura le droit de répondre à la plainte ainsi établie ou modifiée par la suite, et de se faire représenter devant le Board of Regents par un conseil, qui pourra faire une déposition et interroger les témoins, directement ou contradictoirement.

"g) Le Commissioner et le Board of Regents seront habilités à citer les témoins sous les peines de droit, à les obliger à comparaître, à faire prêter serment, à recueillir les témoignages sous serment et à requérir la production de toute preuve relative à l'affaire considérée. Au cours de l'audition qui sera publique, les témoignages seront recueillis sous la foi du serment, consignés par écrit et confiés au Board of Regents.

"h) Après l'audition, le Board of Regents établira un rapport provisoire qui contiendra ses constatations de fait et ses conclusions sur le fond de l'affaire. Les parties en cause recevront une copie du rapport. Chacune des parties pourra, dans les 20 jours, contester lesdites constatations et conclusions en présentant un mémoire à l'appui, ou présenter un mémoire à l'appui desdites constatations et conclusions.

"i) Si, sur la foi de toutes les preuves recueillies, le Board of Regents estime que le défendeur s'est rendu coupable d'une pratique inéquitable en matière d'éducation, il consignera par écrit ses constatations de fait et ses conclusions et en fera établir une copie qu'il notifiera au défendeur, en même temps qu'une ordonnance lui enjoignant de mettre fin à ladite pratique, ou toute autre ordonnance qu'il jugera bon.

"j) Si, sur la foi de toutes les preuves recueillies, le Board of Regents estime que le défendeur ne s'est pas rendu coupable d'une pratique inéquitable en matière d'éducation, il consignera par écrit des constatations de fait et ses conclusions et en fera établir des copies qu'il notifiera au pétitionnaire et au défendeur en même temps qu'une ordonnance rejetant la plainte formulée contre le défendeur."

Le Board of Regents peut demander à la Cour suprême de l'Etat de rendre exécutoire l'ordre rendu par lui. D'autre part, toute partie qui s'estime lésée par l'ordre définitif du Board of Regents peut demander à la même Cour de procéder à une révision judiciaire de l'ordre. Enfin, le Board of Regents a compétence pour adopter, promulguer, amender ou révoquer des règlements d'ordre général.

2. - Mesures d'ordre judiciaire

Cela nous amène à étudier l'importance des décisions judiciaires dans la lutte contre les mesures discriminatoires. En premier lieu, là où des mesures d'ordre législatif ou administratif ont été prises, les tribunaux sont les gardiens naturels de la légalité qu'ils ont pour mission de maintenir. Dans les pays où le pouvoir judiciaire a non seulement le droit d'appliquer et d'interpréter les lois, mais où il a compétence pour interpréter les dispositions constitutionnelles, on doit, dans une certaine mesure, assimiler ses décisions à un acte de l'autorité législative. Les décisions de justice ont même une autorité supérieure à celle des lois ordinaires, car le pouvoir judiciaire peut soit les annuler, soit les écarter, s'il estime qu'elles sont contraires aux dispositions constitutionnelles.

Par exemple, en ce qui concerne les Etats-Unis, il faut accorder une mention particulière aux décisions de la Cour suprême du 17 mai 1954, arrêts historiques et qui sont dans ces dernières années le plus éclatant exemple des temps modernes de la lutte contre la discrimination en général et dans le domaine de l'enseignement en particulier.

Par ces décisions la Cour suprême a rejeté expressément, en ce qui concerne l'enseignement public, le principe formulé précédemment en 1896 lors de l'affaire Plessy contre Fergusson^{8/}, à savoir que l'égalité de traitement existe lorsque les citoyens de race différente bénéficient de services sensiblement identiques, même si ces services sont distincts. Dans ces décisions, la Cour a directement traité de ce principe et a examiné les conséquences de la ségrégation elle-même dans l'enseignement public, indépendamment de la question de savoir si les écoles pour blancs ou pour noirs en question étaient ou allaient être mises sur un pied d'égalité en ce qui concerne les bâtiments, les programmes, les titres et traitements du personnel enseignant et d'autres "éléments tangibles". Après avoir souligné que l'on ne pouvait revenir à 1868, date d'adoption du quatorzième amendement garantissant l'égalité devant la loi, ni même à 1896, c'est-à-dire à l'époque où le principe des établissements "distincts mais égaux" a été adopté à propos de l'affaire Plessy contre Fergusson, la Cour a déclaré ensuite dans la décision qu'elle a prise:

"... Nous devons considérer l'enseignement public du point de vue de son plein développement et de la place qu'il occupe à l'heure actuelle dans la vie américaine à l'intérieur de la nation tout entière. C'est de cette façon seulement que nous pourrons déterminer si la ségrégation pratiquée dans les écoles publiques constitue une violation du principe de l'égalité devant la loi.

"L'éducation est peut-être aujourd'hui la fonction la plus importante de l'administration, qu'il s'agisse des Etats ou des autorités locales.

^{8/} 163 U.S. 537.

Les lois relatives à la fréquentation scolaire obligatoire et l'ampleur des dépenses consacrées à l'enseignement montrent l'importance que nous attachons à l'éducation dans notre société démocratique. L'éducation est nécessaire à l'accomplissement de nos devoirs publics fondamentaux, même à celui du service militaire. Elle est la base même du civisme. Elle permet aujourd'hui de faire naître chez l'enfant la conscience des valeurs culturelles, de le préparer à recevoir plus tard une formation professionnelle et de l'aider à s'adapter normalement à son milieu. A l'heure actuelle, il est peu probable qu'un enfant puisse réussir dans la vie s'il n'a pas la possibilité de s'instruire. Cette possibilité, lorsque l'Etat a pris toutes les mesures nécessaires pour l'offrir, est un droit dont tous doivent jouir au même titre.

"Nous en venons maintenant à la question qui a été posée: la ségrégation qui est pratiquée dans les écoles publiques et qui repose uniquement sur la race empêche-t-elle les enfants du groupe minoritaire d'avoir les mêmes possibilités que les autres dans le domaine de l'enseignement, même si les conditions matérielles et autres "éléments tangibles" sont identiques? Nous le pensons...

"Nous concluons que dans le domaine de l'enseignement public le principe des établissements "séparés mais égaux" n'est pas admissible. Des établissements d'enseignement distincts ne peuvent être égaux. C'est pourquoi nous déclarons que les plaignants et autres personnes dans la même situation, à l'intention desquels l'action a été intentée, ne jouissent pas, du fait de la ségrégation dont ils se plaignent, de l'égalité devant la loi, qui est garantie par le quatorzième amendement."

La Cour suprême des Etats-Unis a, d'autre part, constamment soutenu le droit des parents à envoyer leurs enfants dans des écoles privées, notamment dans des écoles confessionnelles. La décision adoptée par la Cour, en 1925, dans une affaire connue sous le nom de "Oregon Case" est devenue un avis classique auquel on se réfère lorsqu'on examine des affaires analogues.

Dans cette affaire (Pierce contre Société des Sœurs^{9/}), la Cour a estimé qu'une loi d'Etat qui impose aux enfants la fréquentation des écoles publiques et interdit ainsi la fréquentation des écoles privées est contraire au quatorzième amendement en ce qu'elle porte atteinte sans motif valable à la liberté qu'ont les parents de diriger l'éducation de leurs enfants. En 1908, dans l'affaire Quick Bear contre Leupp^{10/}, la Cour suprême a approuvé la politique du Bureau des questions indiennes des Etats-Unis qui consistait à utiliser des fonds indiens en vue de confier, par contrat, l'éducation des enfants indiens à des écoles catholiques privées. Dans une autre affaire, Cochran contre le Board of Education de l'Etat de Louisiane^{11/}, la Cour suprême a constaté la validité d'une loi d'Etat prévoyant la fourniture de manuels scolaires gratuits aux enfants des écoles privées. De même, dans l'affaire Everson contre le Board of Education de la municipalité d'Ewing^{12/}, la Cour suprême a considéré que la clause du premier amendement relative à la "religion d'Etat", clause

^{9/} 268 U.S. 510 (1925).

^{10/} 210 U.S. 50.

^{11/} 281 U.S. 370 (1930).

^{12/} 330 U.S. 1 (1947).

que le quatorzième amendement a rendue applicable aux Etats, n'interdisait pas à un Etat de prélever sur le produit des impôts pour payer le prix des trajets faits en autobus par les élèves des écoles paroissiales, conformément à un programme général d'après lequel l'Etat paie les frais de transport des élèves des écoles publiques ou non publiques.

B. — MESURES D'ORDRE EDUCATIF

Tout un travail d'éducation est à entreprendre. L'ignorance joue toujours un rôle important dans l'apparition et le développement de certains préjugés. C'est un travail d'information de longue haleine qui est à la base de cette action.

On peut insister sur certains faits. Dans sa remarquable brochure Race et psychologie, publiée par l'UNESCO, le professeur Otto Klineberg dit ce qui suit:

"Ainsi, il ressort à l'évidence de toutes les recherches entreprises dans ce domaine qu'il n'est aucune preuve de l'existence de différences innées d'intelligence dues à la race; que ce sont les conditions du milieu social et éducatif qui expliquent le mieux les différences constatées dans les résultats des tests; et qu'à mesure que les possibilités offertes par leur milieu aux différents groupes raciaux ou ethniques tendent à devenir les mêmes, les différences observées dans les résultats des tests tendent également à disparaître. L'immense majorité des preuves vont donc à l'encontre de l'opinion selon laquelle la race est un facteur déterminant du niveau mental." (P. 26.)

"Les tests d'aptitude, tout comme les tests d'intelligence, conduisent à la même conclusion, les différences observées tendent à disparaître dans la mesure où les conditions culturelles et l'éducation présentent davantage de similitudes." (P. 35.)

a) Action à l'école

C'est surtout à l'école, sur l'enfant, que doivent porter les efforts principaux. Cet âge est peut-être sans pitié, mais c'est celui où l'esprit est le plus perméable. C'est dans le cerveau de l'enfant, encore vierge de préjugés, que peuvent le mieux se graver les notions de dignité humaine. On est d'accord pour constater que c'est à l'école élémentaire que l'effort éducatif qui vise à assurer la justice et l'égalité en s'inspirant du sentiment de fraternité et de solidarité humaine réussit le mieux.

Il faut signaler la très heureuse initiative entreprise par l'UNESCO dans ce domaine. Cette organisation a convoqué une conférence d'experts, du 19 au 23 septembre 1955, à Paris, sur le développement de l'enseignement relatif aux questions raciales dans les écoles primaires et secondaires. Deux guides pédagogiques, l'un pour l'enseignement primaire et l'autre pour l'enseignement secondaire, qui, sous certains aspects, sont des modèles du genre, ont été rédigés par le professeur Cyril Bibby (Royaume-Uni) et le professeur Charles Hendry (Canada) respectivement.

A l'école secondaire et à l'école élémentaire supérieure, on rencontre un peu plus de difficultés. L'influence des parents entre en jeu.

Outre la suppression totale de la discrimination dans les écoles et de toute ségrégation, il faut surveiller l'esprit qui anime l'enseignement du

maître, son comportement vis-à-vis des élèves, les commentaires qu'il peut faire à l'occasion. Il faut attacher une particulière importance aux camps de vacances, aux groupes d'éclaireurs qui permettent des contacts entre différents groupes.

Pour illustrer l'importance qui s'attache à cet aspect de la question, on ne saurait mieux faire que de citer ce passage relatif au Kenya du mémorandum préparé par le Gouvernement du Royaume-Uni sur le problème de la discrimination à la lumière de l'expérience dans l'amélioration de l'éducation dans les territoires dépendants du Royaume-Uni:

"Il y a des rencontres régulières et des compétitions athlétiques entre les écoles secondaires; cela fait le plus grand bien à une école européenne de se constater honorablement battue au hockey par une école asiatique et de constater que ses meilleurs coureurs sont complètement éclipsés sur la piste par leurs rivaux de l'école africaine. Pour un peuple aussi sportif que les Anglais, les battre sur le terrain sportif est le premier pas dans la conquête de leur estime. Une autre activité interraciale est représentée par des expéditions communes composées d'écoliers de chaque communauté qui s'attaquent à l'ascension du mont Kilimandjaro; une expédition de trois semaines pendant laquelle ils vivent ensemble, font la cuisine les uns pour les autres et ressentent les effets nécessaires et sains de la camaraderie que ce genre d'expédition comporte. C'est par ces moyens que l'opinion publique est graduellement préparée à une coopération internationale."

Enfin, les manuels d'histoire et de biologie surtout devraient faire l'objet d'une étude très attentive. Ils sont à la base même de l'éducation et il serait vain d'insister sur l'influence qu'ils peuvent avoir dans la lutte contre les mesures discriminatoires. Il y aurait intérêt à attirer l'attention de l'UNESCO, qui s'occupe activement de la révision des manuels d'histoire, sur la nécessité de garder présente à l'esprit la notion de discrimination et de lutter contre les mesures discriminatoires.

b) Action sur l'opinion publique et rôle des organisations non gouvernementales

Pour l'éducation hors de l'école, il faut entreprendre une série de campagnes d'accord avec les pouvoirs publics et les nombreuses associations qui s'occupent de lutter contre les mesures discriminatoires pour éclairer les esprits. Tous les moyens modernes de diffusion de la pensée pourraient être utilisés: presse, brochures, affiches, conférences, radio, télévision, cinéma, expositions.

Les organisations non gouvernementales ou privées bénéficieraient de la collaboration des services publics qui mettraient la documentation nécessaire à leur disposition et les encourageraient par tous les moyens. Cette action de longue haleine ne devrait pas être entamée uniquement en période de crise et devrait s'attacher aux nombreuses et différentes formes de la discrimination.

Une telle action devrait viser les milieux dans lesquels les préjugés sont plus prononcés que dans d'autres et certains groupements, comme les associations de parents, les groupes où s'établissent des relations entre employeurs et travailleurs, les syndicats, les groupes sportifs et les groupes d'organisation des loisirs, comporter l'organisation de réunions,

de discussions, d'activités, de loisirs, de désignation de membres de la minorité aux emplois ou encore aux postes publics où ils sont quotidiennement en contact avec les membres de la majorité, la formation de comités et autres groupements officiels ou semi-officiels où membres de la majorité et membres des groupes minoritaires sont appelés à égalité, et toute autre occasion de rencontres fructueuses.

c) Rôle de la religion et des Eglises

Le rôle des Eglises peut être déterminant dans la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Les Eglises s'intéressent essentiellement à l'enfance et à l'éducation. Dans tous les continents, elles ont installé des missions et le dévouement des missionnaires est à citer en exemple sous toutes les latitudes et dans tous les temps.

Il faut leur rendre justice. Il y a longtemps qu'elles se sont attachées à l'étude de ce problème, qu'elles y ont consacré une grande partie de leurs efforts. Sauf quelques très rares exceptions locales, déterminées par des conditions particulières, les Eglises sont unanimes à lutter contre les mesures discriminatoires.

Le pasteur W. A. Visser't Hooft résume en quelques lignes cette influence de l'Eglise et ses raisons profondes^{13/}:

"Lorsque les Eglises ont conscience de leur haute mission, elles disposent, pour régler le problème racial, de possibilités uniques, dont aucune autre institution ne peut disposer. Il n'est pas exagéré de le dire. Pour vaincre les préjugés et les antagonismes, il faut une force qui jaillisse du plus profond de notre être et qui crée entre les hommes une véritable communion... Pour combattre des préjugés aussi profondément enracinés dans la société et chez les individus, la science et la raison ne suffisent pas. Certes, elles peuvent rendre de grands services en dépouillant les préjugés de leur apparence rationnelle et fournir un arsenal d'utiles arguments en faveur de la compréhension raciale, mais ce n'est pas en elles que nous puiserons un dynamisme capable de substituer aux préjugés une attitude constructive en matière de relations raciales...

"En d'autres termes, le préjugé racial n'est pas simplement une forme d'ignorance susceptible d'être progressivement dissipée par l'instruction ou la propagation d'un idéal de compréhension raciale. L'orgueil ne peut être vaincu que par une force qui incline à l'humanité. La volonté égoïste de puissance ne peut être neutralisée que par un sentiment profond de fraternité avec ceux qui risquent d'en être victimes et de responsabilité à leur égard. L'obsession des forces inconnues, étrangères et, de ce fait, dangereuses, que représentent les autres races ne peut être guérie que par la découverte de cette sécurité profonde que donne la foi dans la toute-puissance de Dieu."

La récente législation relative à l'éducation des Bantous de l'Union Sudafricaine a mobilisé contre elle presque toutes les Eglises qui se trouvaient dans ce pays où leur position est pourtant — il faut le reconnaître — parti-

^{13/} Le mouvement œcuménique et la question raciale, par le pasteur W. A. Visser't Hooft, UNESCO, 1954, p. 67 et 68.

culièrement délicate. Seules ont approuvé cette législation les Eglises réformées de langue africains, à savoir, l'Eglise néerlandaise réformée, ainsi que la Gereformeerde Kerk et la Nederduitse Hervormde Kerk. Mais toutes les autres Eglises, à quelques nuances près, ont condamné cette loi. L'Eglise anglicane à son synode de Johannesburg a déploré fortement le genre d'instruction scolaire que les enfants indigènes recevront aux termes de la loi sur l'éducation des Bantous, comme elle a déploré cette loi comme contraire à la volonté de Dieu; basée sur l'apartheid, elle viole les droits naturels et la dignité de l'homme, qui a été créé à l'image de Dieu, et sert le dessein de perpétuer la domination d'un groupe racial en affaiblissant intellectuellement un autre groupe.

L'Eglise méthodiste déclare:

"Une politique qui en fait vise à éduquer les Africains en vue d'une situation prédéterminée de subordination dans l'Etat est incompatible avec les principes chrétiens qui régissent l'Eglise."

L'Eglise presbytérienne, l'Union congrégationaliste, la Mission du Bureau américain et l'Eglise adventiste du Septième jour ont adopté, à quelques nuances près, des attitudes semblables.

L'attitude de l'Eglise catholique, unanime dans sa condamnation de toute discrimination, est décrite par le R. P. Yves M. J. Congar, O. P.^{14/}:

"Il ne peut s'agir, dans l'activité missionnaire, que d'agréer de nouveaux fidèles à l'Eglise apostolique, de faire exister l'Eglise des apôtres en un lieu et dans un peuple où elle n'existait pas encore, en y rendant présents et actifs les trois grands éléments qui forment la structure de l'Eglise: la foi, les sacrements de la foi, les pouvoirs du ministère (sacerdoce, épiscopat). Dans les missions lointaines comme dans les pays de vieille chrétienté, cependant, l'Eglise exerce nécessairement sa mission secondaire de civilisation chrétienne. Les faits les plus constants montrent qu'elle n'a jamais partagé, si peu que ce fût, les maximes racistes selon lesquelles il serait fou de poursuivre une telle œuvre puisque les peuples païens sont racialement déterminés à être inférieurs. Partout l'Eglise a apporté, avec l'Evangile, comme sa préparation, son accompagnement ou son fruit naturel, l'enseignement, le soin des pauvres corps malades ou sous-alimentés, le relèvement de la femme, l'assainissement de la famille, le respect de l'enfance et de la vie humaine, l'estime et la pratique du travail, des règles de justice et des rapports pacifiques, etc."

Sur les problèmes de cohabitation des blancs et des hommes de couleur, il écrit^{15/}:

"Le problème est celui d'une vie sociale commune que doivent mener des hommes relevant d'origines ethniques différentes et surtout de niveaux de culture différents et inégaux. Il est des pays où le problème n'a pas une acuité extrême. Au Brésil, par exemple, la loi punit ce qui serait discrimination raciale de la part des fonctionnaires et il y a de nombreux prêtres de couleur. La cohabitation d'Indiens, de noirs et de blancs issus de la péninsule ibérique a trouvé dans le pays une solution heureuse. Par contre, la question reste névralgique en Afrique du Sud, où sa solution

^{14/} L'Eglise catholique devant la question raciale, op. cit., p. 39 et 40.

^{15/} Ibid., p. 43 et 44.

est très difficile, et aux États-Unis où elle pourrait ne pas l'être. C'est après avoir envisagé chacun de ces deux cas qu'il sera possible de saisir les données générales de la position catholique.

"En Afrique du Sud, 8.500.000 noirs ainsi que 300.000 Indiens vivent à côté de 2.500.000 blancs et de 1 million de métis. Les blancs, descendants de colons hollandais, d'émigrés huguenots français ou d'anglais, possèdent 83 pour 100 de la terre et la totalité du pouvoir politique; 5 pour 100 seulement des noirs savent lire et écrire, bien que des efforts considérables et des sommes importantes aient été consacrées à la création d'écoles à leur usage. Une législation draconienne maintient une séparation totale et empêche, même physiquement, les contacts entre les blancs et les hommes de couleur (apartheid): ceux-ci fournissent aux entreprises que dirigent et dont bénéficient les blancs une main-d'œuvre misérable, mal nourrie, mal logée, parfois maltraitée. De cette situation résultent des problèmes sociaux, et plus que des problèmes, des scandales et des injustices qu'un roman comme celui d'Alan Paton, Pleure, ô pays bien-aimé, a portés devant l'opinion publique mondiale. Les Eglises chrétiennes ne pouvaient pas rester indifférentes et muettes devant semblable situation."

Le R. P. Congar résume comme suit la remarquable lettre pastorale collective des archevêques et évêques catholiques d'Afrique du Sud, parue en mai 1952 sur le problème social et racial^{16/}:

"Les évêques notent d'abord les très graves difficultés soulevées par la cohabitation d'hommes si profondément différents par la culture et par le niveau de développement humain. Il ne peut pas, disent-ils, exister de solution facile et rapide; aussi ne doit-on pas approfondir les antagonismes actuels et faire de la lenteur fatale des solutions une arme de troubles sociaux et politiques. Ils remarquent ensuite très justement: "Si l'attitude des Européens était l'unique motif du problème des races en Afrique du Sud, il serait assez facile de la condamner comme injuste et non chrétienne, et d'en chercher une élimination par la voie d'une éducation appropriée et progressive. Mais le problème est autrement complexe. Il tient à ce que la majorité des non-Européens et en particulier des Africains n'ont pas encore atteint le degré de développement qui permettrait leur intégration avec les Européens dans une société homogène. Une tentative pour les amener d'un seul coup et par force à embrasser les mœurs et les usages européens serait une illusion..."

...

"... Et les évêques de conclure en formulant ces principes, inspirés à la fois par l'amour, la justice et la prudence:

"1. Une différence fondée exclusivement sur la couleur est une injustice, une atteinte portée au droit et à la dignité qu'ont les non-Européens en tant que personnes humaines.

"2. Bien que la plupart des droits fondamentaux des non-Européens soient respectés en théorie, l'exercice de ces droits est sérieusement empêché par la situation qu'engendre la législation raciale (par exemple la loi sur l'admission aux emplois), par les conventions sociales, par

^{16/} Ibid., p. 44 à 46.

une administration inadéquate. La destruction de la vie de famille en est un exemple.

"3. La justice exige que la possibilité soit assurée aux non-Européens de s'élever peu à peu à la pleine participation à la vie politique, économique et culturelle du pays.

"4. Cette évolution ne peut se poursuivre avec succès sans de sérieux efforts de la part des non-Européens, en vue de se préparer aux obligations correspondant aux droits auxquels ils aspirent."

"Nous avons tenu à résumer ou à citer largement ce remarquable document parce qu'il est un exemple achevé de l'attitude et de l'action de l'Eglise catholique en face de faits et de problèmes raciaux concrets."

En ce qui concerne le problème de l'Afrique du Sud sur le plan précis de l'éducation, l'Eglise catholique a condamné l'apartheid. Cette déclaration de l'archevêque de Durban fixe son attitude^{17/}:

"On nous demande de nous désintéresser du champ pédagogique pendant que l'avenir de l'Afrique du Sud est sculpté par des mesures massives d'apartheid qui tombent comme des coups de marteau sur l'âme de l'homme noir et sur la conscience du blanc. L'Africain peut supporter patiemment et gaiement une quantité de choses: la pauvreté, la sous-alimentation, la maladie, les bas salaires, la séparation d'avec femme et famille, mais il est une chose qu'il ne supportera pas éternellement: c'est l'insulte qu'il perçoit dans chaque loi et règlement d'apartheid. L'homme noir refuse d'admettre que ces restrictions sont bonnes pour lui, simplement parce qu'il y a en lui, comme dans tout autre homme, l'instinct de la liberté, de la justice, de la dignité humaine et du respect de soi-même."

Si la brochure envisagée par l'UNESCO sur l'islam et la question raciale n'a pas encore paru, il est inutile de dire comment l'islam condamne toute discrimination raciale. Peu de religions ont, autant que l'islam, pratiqué ce principe de l'égalité absolue. Il est à la base même de ses principes, et il proclame que seule la vertu, le mérite et la piété justifient une distinction entre l'Arabe et celui qui ne l'est pas. Le plus grand poète et héros de la littérature arabe, Antar, est un noir. Ses vers, appris sur les bancs des écoles, par des centaines de milliers d'étudiants, les familiarisent dès leur enfance avec l'idée d'égalité raciale en matière d'enseignement.

Toute action profonde, dans ce domaine, doit être menée en étroite collaboration avec les Eglises. Elles font preuve en cette matière d'un magnifique courage. C'est aux gouvernements, aux associations, à tous les peuples d'agir en étroite accord avec elles. Elles ont déjà beaucoup fait dans ce domaine. Mues par l'idéal le plus élevé qui soit, les Eglises, qui ont pour elles la durée, agissent sans relâche, autant sur l'événement actuel et immédiat que pour l'éternité.

C. - MESURES D'ORDRE ECONOMIQUE ET SOCIAL

La discrimination est souvent le résultat de conditions politiques ou historiques, géographiques ou économiques. Pour la combattre, il faut

^{17/} Documents officiels de l'Assemblée générale, dixième session, Supplément No 14 (troisième rapport de la Commission des Nations Unies pour l'étude de la situation raciale dans l'Union Sud-Africaine), *op. cit.*, par. 178.

combattre ses causes, c'est-à-dire stimuler le développement économique du pays dans son ensemble, ou d'une région déterminée, améliorer la situation économique d'un ou de plusieurs groupes distincts, s'ils sont particulièrement défavorisés.

L'éducation fait partie d'un tout. Elle se ressent de l'ensemble des conditions d'un pays. Toutes les circonstances spéciales affectant le niveau de vie doivent être prises en considération afin d'améliorer le système d'éducation et de supprimer les mesures discriminatoires. Tous les pays se sont engagés dans la voie de la lutte contre l'analphabétisme et l'ignorance, en revisant leur structure économique et sociale.

Il leur faut créer toute une infrastructure de routes, de services administratifs, de transports divers, construire des écoles. Il leur faut lutter contre la pauvreté, développer la production industrielle des biens de consommation, relever la production agricole. Il leur faut améliorer la répartition du revenu national et le revenu lui-même. Le nivellement se fait dans les pays où le revenu national est le plus élevé, alors qu'au contraire, la différence, on pourrait même dire l'abîme, se creuse encore plus dans certains des pays où, à l'origine, il y avait déjà une très mauvaise répartition. Les groupes les plus déshérités reçoivent une partie de plus en plus maigre du revenu national, les autres groupes en perçoivent une partie de plus en plus grande.

En effet, dans l'ensemble des pays sous-développés qui sont particulièrement des pays agricoles, si la production agricole a parfois augmenté, le taux du revenu par habitant est cependant quelquefois inférieur à celui d'avant guerre, plus spécialement en raison de l'accroissement de la natalité.

On devrait relier très étroitement la lutte contre les mesures discriminatoires dans ces pays à tous les projets d'augmentation des revenus de l'agriculture. Ce n'est pas là une tâche facile. L'exécution d'importants projets d'irrigation, la construction de barrages, la préservation du sol, un matériel adéquat, sont nécessaires. Tout cela nécessite une importante mise de fonds que les Etats intéressés n'ont sûrement pas les moyens de faire.

Il faut aussi dans ces pays se livrer à tout un travail psychologique, modifier radicalement les coutumes et les pratiques anciennes, introduire une réforme juridique qui toucherait à la fois à la distribution des terres et au régime de tenure.

Ces réformes doivent s'accompagner d'un sérieux effort qui porterait sur les conditions sanitaires du pays. La lutte contre la maladie est un des éléments essentiels de la lutte contre les mesures discriminatoires. La Déclaration universelle des droits de l'homme dit [art. 25 (1)]:

"Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux, ..."

Tous les pays et plus particulièrement les pays sous-développés essaient de créer de meilleures conditions d'hygiène. Mais comment faire passer les connaissances de la médecine moderne dans la vie quotidienne? Nous retombons là dans le même cercle vicieux que nous retrouvons toujours à propos des pays sous-développés. Ils essaient d'instaurer des services

d'hygiène et des facilités d'ordre sanitaire. Ils en ont un besoin urgent pour mettre leurs ressources en valeur. Mais plus des deux tiers des pays du monde ne pourront pas rattraper en quelques années l'écart qui les sépare des pays où les conditions de santé sont normales, et, la encore, ceux qui ont le plus de besoins sont ceux qui ont le moins de moyens. C'est surtout sur la lutte contre les maladies de masses que devraient porter les efforts.

Les problèmes que posent les habitudes des populations mal éduquées comptent aussi. C'est là qu'on constate l'étroite relation entre les deux problèmes de l'éducation et de l'amélioration des conditions économiques et sociales. L'ignorance, les tabous, les superstitions et les préjugés séculaires sont un obstacle qu'il n'est toujours pas facile de surmonter.

Une population instruite peut s'adapter plus facilement aux conditions normales de la vie moderne, créer des établissements d'enseignement et bénéficier de leurs avantages. La formation du personnel nécessaire aux services médicaux et sanitaires exige des moyens d'enseignement non seulement pour la formation supérieure, mais aussi pour l'instruction donnée dans les écoles primaires et secondaires. Il faut pouvoir puiser les candidats dans une population instruite.

On a pu dire à juste titre que la géographie de la mauvaise santé est également celle de la faim et de l'ignorance. On peut renverser les données du problème, et dire que la géographie de l'ignorance est celle de la faim et de la mauvaise santé.

Cela se fait sentir plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement primaire pour la fréquentation scolaire. Dans certaines régions paludéennes, deux élèves sur trois inscrits ne suivaient pas les classes. Après une campagne antipaludéenne, les élèves reviennent à l'école et à ce moment c'est à une pénurie de locaux et de personnel enseignant qu'il faut faire face.

Les mêmes remarques s'appliquent au logement. Il ne s'agit pas seulement de construire des écoles, problème qui se pose aujourd'hui non seulement dans les pays sous-développés mais même dans les pays ayant atteint un très haut niveau de culture, de revenu et de bien-être, mais aussi de donner aux populations des habitations décentes.

Les conditions de travail et d'emploi doivent être améliorées. Dans l'agriculture il est certain que le régime foncier a ses effets directs sur l'éducation; selon que les exploitants sont indépendants et possèdent la terre qu'ils cultivent, qu'ils appartiennent au groupe des fermiers, ou à celui de la main-d'œuvre rémunérée, soit par un salaire, soit par un produit de terre à cultiver, le nombre des élèves appartenant à chaque groupe, leur assiduité aux classes, augmente ou diminue. La sécurité ou la stabilité de l'emploi en matière agricole joue également un grand rôle. C'est là surtout, en ce qui concerne l'éducation de l'enfance au stade de l'école primaire, que ces problèmes sont étroitement connexes. Ce sont les ouvriers agricoles qui ont le plus besoin de leurs enfants pour augmenter leur revenu. Ce sont eux qui les envoient le moins souvent à l'école, ceux qui les en retirent le plus vite. Le législateur a même été forcé de reconnaître dans certains cas la nécessité de cette absence et s'il y a quelques exceptions au principe universel de l'enseignement obligatoire, ce sont des exceptions faites notamment en ce qui concerne les enfants de certaines catégories d'ouvriers agricoles.

Tout ce qui est relatif à l'amélioration des conditions de travail de l'ouvrier, pour les heures de travail comme pour le salaire, tout ce qui touche à la sécurité de l'emploi ou du chômage a une répercussion directe sur la situation de l'enseignement. On peut espérer que réussiront les efforts constants déployés pour que l'emploi prématuré des enfants soit plus sévèrement réglementé. Ce problème est, si curieux que cela puisse paraître, étroitement lié à celui du sous-emploi. Le tout est de savoir si, dans des régions sous-développées, une famille peut se dispenser du gain supplémentaire représenté par le travail d'un enfant. Si faible qu'il soit, il est parfois nécessaire. Il faudrait envisager, en même temps que l'amélioration générale des conditions économiques, une compensation par l'octroi d'une assistance sociale.

Enfin, des dispositions financières peuvent essayer de compenser les inégalités dues à des situations de fortune. D'un point de vue général, dans presque tous les systèmes d'enseignement, on a inclus certains services sociaux, tels que l'alimentation, l'habillement, la distribution de chaussures pour les enfants nécessiteux et, dans plusieurs pays, un système d'inspection médicale scolaire comportant un traitement des enfants nécessiteux et un traitement dentaire. On a institué ces services sociaux non seulement dans un esprit charitable, mais aussi parce qu'on a reconnu que la misère pouvait empêcher les enfants d'aller à l'école et que, s'ils y vont, ils ne profitent nullement des travaux scolaires par suite de sous-alimentation, de mauvaise alimentation, ou de maladie. L'inspection médicale et le traitement dentaire sont des mesures prises dans l'intérêt général et elles résultent d'études qui ont montré le rapport qui existe entre les progrès scolaires et la bonne santé.

A cet égard, il convient de citer une déclaration de la Conférence internationale du Travail réunie à Paris en 1945^{18/}:

"La Conférence affirme son intérêt profond pour la mise en œuvre, parmi les différentes nations du monde, de programmes propres à réaliser la complète suppression du travail des enfants, en plaçant tout enfant dans des conditions qui assurent son existence et qui favorisent son plein développement et l'éclosion de ses talents et aptitudes, pour sa tâche future de travailleur et de citoyen."

De même faut-il généraliser l'aide financière accordée sous forme de bourses d'études ou de bourses d'entretien aux étudiants pauvres mais capables qui ne pourraient autrement poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement primaire ou secondaire. Cette aide est accordée aux étudiants sur la base soit de leurs résultats scolaires, soit d'un concours. On accorde parfois la priorité aux enfants de familles nombreuses ou à ceux dont les parents se sont distingués au service du pays.

Certaines des bourses sont attribuées par l'Etat, d'autres par les autorités locales, municipalités, etc., d'autres par les universités elles-mêmes, d'autres enfin, par des fondations. Les bourses sont totales ou partielles. Dans un pays comme l'Angleterre et le pays de Galles, les écoles financièrement autonomes plus connues sous le nom de public schools qui pratiquent en général l'internat et des tarifs assez élevés, et où le niveau des études correspond au cycle secondaire classique, ac-

^{18/} Bureau international du Travail, Bulletin officiel, vol. XXVIII, décembre 1945, p. 34.

cordent des bourses et reçoivent des boursiers. En Angleterre, la proportion des étudiants d'université qui bénéficient d'une manière ou de l'autre de bourses d'études est de plus de 70 pour 100 et de plus de 80 pour 100 dans le pays de Galles.

D. - CONCLUSION GENERALE SUR L'ELIMINATION DES MESURES DISCRIMINATOIRES ET DES PREJUGES

Il nous reste à voir comment on peut changer l'état d'esprit, la mentalité sociale d'un pays à l'égard des mesures discriminatoires dans l'éducation: c'est par l'éducation elle-même, entendue au sens le plus large du mot.

Il est difficile en la matière de poser des principes. Du moins peut-on définir quelques grandes lignes: avant tout combattre les idées fausses sur lesquelles reposent les préjugés, causes de discrimination. L'information viendra lutter efficacement contre ces préjugés. Toute vérité peut contribuer dans une mesure considérable à éliminer la discrimination.

Cette lutte par les mesures éducatives doit viser également les adultes. Pour les adultes on pourrait présenter les faits sous leur vrai jour, en expliquant que les images stéréotypes qui prétendent se rapporter à la majorité ou à la masse d'individus formant un groupe social sont forcément déformées ou injustes. En Afrique du Sud et parfois aussi aux Etats-Unis, le stéréotype représente les noirs comme brutaux, stupides et immoraux, mais aussi comme heureux, généreux et fidèles.

On peut faire appel au sentiment de la dignité humaine en ce qui concerne la liberté individuelle, la fraternité et la justice. Il y a peu d'hommes qui y soient insensibles, et même ceux qui y sont insensibles ne l'avouent pas, ne se l'avouent pas et, confrontés avec la réalité, sont forcés de défendre avec timidité et hypocrisie leurs positions et bientôt les abandonnent.

Les méfaits des préjugés pour ceux qui les nourrissent dans le développement de la vie communautaire et de la vie nationale doivent être expliqués. Aucune communauté ne peut vivre dans la paix si, dans son propre sein, il y a ce que les Arabes appellent "les fils de la dame et les fils de l'esclave", si, entre les différents groupes qui la composent, il y a de perpétuelles et profondes frictions.

Par exemple, sur le plan économique, on n'utilise pas à plein la productivité de la main-d'œuvre. Du fait d'un préjugé, en période de plein emploi la demande n'est pas entièrement satisfaite. On peut dire que la discrimination est à la fois un signe et une cause de dépression économique.

Les préjugés et leurs conséquences, les mesures discriminatoires alourdissent le budget de l'Etat. Au point de vue des conditions hygiéniques plus particulièrement et de la sécurité publique, il y a intérêt à maintenir toutes les populations d'un pays, dans la mesure du possible, dans les mêmes conditions de santé et de calme.

C'est surtout sur le plan international, sur le plan politique, que les méfaits de la discrimination éclatent de la façon la plus manifeste. Dans le monde étroitement interdépendant — en même temps qu'international — d'aujourd'hui, il est difficile pour une nation, avec les moyens de communication et de transport modernes, de s'isoler dans une attitude discriminatoire. Le sens de la dignité humaine rejoint ici le sens de l'intérêt national et personnel.

Chapitre XI

Tendances générales et conclusions

La tendance générale qui se dégage de cette étude est particulièrement encourageante. Les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement perdent du terrain. Elles sont en recul certain. Tantôt elles disparaissent sous l'effet d'une lente érosion, tantôt elles tombent par pans entiers comme les murs de Jéricho.

La discrimination sur le plan de la loi n'existe pratiquement plus, sauf dans quelques pays et territoires dispersés. En tant que principe et doctrine politique, elle n'est plus ni défendue ni prônée. Un regard en arrière permettra de constater le chemin parcouru.

Cela ne veut pas dire que la discrimination ait disparu dans les faits. Elle se réfugie dans une forme d'action indirecte, imprécise: elle est sournoise et honteuse; mais, sur ce terrain aussi, traquée et combattue, elle perd des positions qu'on pouvait croire, il y a quelques années seulement, inexpugnables.

Les facteurs sont nombreux qui ont amené ce revirement et ces progrès. Ceux-ci n'ont pas été réalisés sans une lutte au cours de laquelle beaucoup d'hommes ont souffert.

Il n'y a pas aujourd'hui d'Etat indépendant qui ne soit fermement résolu à améliorer la situation de l'éducation sur son territoire. A quelques exceptions près, il n'existe pas de gouvernement désireux de maintenir dans un état d'ignorance, ou voisin de l'ignorance, les populations dont il a le soin de gérer les intérêts. Qu'il s'agisse de monarchies ou de républiques parlementaires, de républiques populaires, de royautes avec les vestiges féodaux, de monarchies absolues ou de dictatures, de territoires sous tutelle ou non autonomes, on constate partout la même volonté de donner aux enfants une meilleure éducation, de les faire plus largement accéder aux études secondaires et supérieures et de combattre les mesures discriminatoires. On relève parfois dans cette action des nuances. L'enseignement peut être libre, orienté ou dirigé dans le sens d'une doctrine politique; il est parfois théocratique, religieux, ou bien ignore délibérément toute considération religieuse; toutes les tendances s'y retrouvent, mais sous des aspects divers la volonté d'enseigner et de combattre les mesures discriminatoires est une, et solidement ancrée.

Nous n'expliquerons pas cette tendance. Nous ne parlerons pas, pour ne pas verser dans les lieux communs, du désir de tout homme de s'élever par l'éducation. Mais l'indépendance politique et économique est étroitement liée à un élan vers l'éducation, l'intelligence et la culture.

Tous les pays sont aux prises avec les difficultés de la technicité moderne. Ils ont le sentiment que le seul moyen de gagner, d'améliorer ou de consacrer leur liberté, leur niveau de vie, ou de ne pas retomber sous le joug de l'étranger, c'est l'éducation égale pour tous.

L'opinion publique s'est réveillée. Elle a permis une prise de conscience très nette dans les pays "discriminés". Des millions et des millions d'êtres humains ont retrouvé le sens de la dignité humaine et de leur place dans le monde. Le nationalisme a pu avoir parfois des conséquences moins heureuses, mais, rendons-lui cette justice, il a joué un rôle essentiel dans la libération de la personne humaine et l'élimination des mesures discriminatoires.

Ce mouvement va dans le sens de l'histoire. Au rythme moderne d'accélération de l'histoire, les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement doivent disparaître, et les maintenir ou les renforcer c'est aller à contre-courant de l'évolution du monde. La libération dans ce domaine est sur une pente inclinée et rien ne peut ni ne doit l'arrêter.

Sous l'action des moyens modernes de communication et de diffusion de la pensée, l'état d'esprit se modifie. Ceux-là mêmes qui étaient les plus imbus des principes de supériorité raciale commencent à douter de leur philosophie. On ne peut plus maintenir, intellectuellement parlant, un pays derrière une muraille de Chine. La radiodiffusion a vite fait de briser ces barrières. Tout ce qui s'oppose à la marée montante des idées démocratiques et d'égalité dans l'enseignement sera un jour emporté. Ghandi est né d'une série de mesures discriminatoires.

Il importe de faire ressortir l'action des Nations Unies dans ce domaine depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme jusqu'aux travaux entrepris par notre sous-commission.

Certes, les mesures discriminatoires en matière d'enseignement ne s'évanouiront pas en fumée comme sous l'effet d'une baguette magique. La survivance de quelques-unes d'entre elles tient à un ensemble de préjugés, de coalitions d'intérêts, d'obstacles économiques, sociaux et historiques qui sont toujours là. Mais il ne faut pas se lasser de dire quels sont les méfaits de la discrimination en matière d'enseignement, et que, sur ce terrain, l'action doit être immédiate sans qu'on puisse accepter l'excuse de sage lenteur qui pourrait se justifier en d'autres circonstances.

S'il fallait tout ignorer des pays discriminés, de leur civilisation, de leur culture, s'il fallait condamner les pays ou les continents à l'isolement, où en serait aujourd'hui le monde?

Sans enthousiasme et sans joie, on a relevé dans cette étude quelques cas de discrimination délibérée. Il aurait certes été préférable de ne pas en trouver; mais, devant l'évidence, quelle doit être notre attitude?

Le nom même de notre sous-commission esquisse les grandes lignes d'un programme: prévenir, aux termes du texte anglais, lutter, aux termes du texte français. Nous pouvons, nous devons entourer notre action de toute la prudence et de toute la réserve nécessaires. Notre devoir le plus élémentaire nous commande d'agir en plein accord avec les gouvernements, avec les Nations Unies ou les institutions spécialisées, et de ne jamais nous départir des principes de la Charte et de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Nés et créés pour la prévention et pour la lutte contre les mesures discriminatoires, nous sommes marqués de ce signe et notre action s'en ressentira. Nous pouvons inquiéter parfois, irriter même, cela est dans notre destin. Il ne fallait pas nous baptiser ainsi. Nous portons les stigmates

de notre péché originel. Nous pouvons en souffrir, comme nous pouvons en être fiers, mais nous ne pouvons pas l'ignorer. Cette lutte à laquelle nous sommes condamnés, il faut qu'elle soit courtoise, efficace et juste. La mesure discriminatoire dans le domaine de l'enseignement ne peut être ignorée.

Si nous la rencontrons, comment ne pas prévenir son retour, comment ne pas lutter contre elle? Nous trahirions notre mission par notre silence. Devant tout déni d'égalité, nos recommandations jailliront des exigences de notre idéal, cet idéal de solidarité et d'égalité humaines qui est celui des Nations Unies. Notre action doit être à l'échelle de la mentalité de l'homme et des temps modernes. Au crescendo de notre époque, les problèmes humains, hier encore négligés, ignorés ou méconnus, éclatent avec la violence et la puissance des explosifs modernes, et soufflent sur notre insensibilité et sur notre égoïsme.

Nations Unies, institutions spécialisées et tous leurs organes, conseils, commissions et sous-commissions, la nôtre en particulier, nous ne devons pas nous laisser accuser, à la dixième année, de carence ou de sénilité. Notre devoir est de donner à chacun le moyen d'atteindre le niveau d'éducation dont il est capable.

Qu'un long et patient travail soit nécessaire pour déraciner les préjugés, causes de la discrimination, nous le savons. Chaque fois qu'une cause de discrimination aura été éliminée avec succès, il faudra le relever. Il faudra mettre l'accent sur le magnifique travail de libération que nous voyons s'accomplir sous nos yeux, dans les esprits et dans les lois, dans les jugements et dans les cœurs.

Mais ce que nous ne pouvons pas admettre, c'est que du fait d'une volonté humaine, une fatalité basée sur une discrimination raciale, religieuse ou politique, pèse sur l'enfant dès sa naissance, lui barre certains aspects de l'éducation ou ne lui en ouvre d'autres qu'à moitié. L'enfant, espoir du monde, incapable de se défendre, serait ainsi marqué dès le départ dans la vie, irrémédiablement, comme au fer rouge, de l'incompréhension des hommes, et avec notre tacite complicité.

Cette prédestination pour l'ignorance ou pour une éducation de qualité inférieure, née de la volonté des hommes, nous ne saurions l'admettre, et cela dans la mesure même où la volonté universelle des gouvernements comme celle des peuples tend à l'abolir.

La coopération vigilante de tous les Etats, des Nations Unies, de l'UNESCO et des autres institutions spécialisées est indispensable pour que l'égalité inscrite au fronton de notre charte soit autre chose qu'un droit théorique et abstrait.

TROISIEME PARTIE

PROPOSITIONS

En formulant ses propositions, le Rapporteur spécial a tenu compte de la décision de la Commission des droits de l'homme suivant laquelle "les recommandations qui pourraient être formulées devront être des recommandations de caractère objectif et général conformes à la Charte des Nations Unies". Il a donc évité de passer tout jugement de valeur, comme de se référer à l'état de choses existant dans tel ou tel pays ou territoire. Il a donné aux propositions une portée aussi générale et universelle que possible. Celles-ci sont divisées en deux parties; la première partie contient un rappel des principes fondamentaux qui, de l'avis du Rapporteur spécial, doivent être mis en œuvre afin d'aboutir à l'élimination complète des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement; la seconde partie suggère un certain nombre de mesures concrètes qui peuvent être prises, tant sur le plan national que sur le plan international, afin d'atteindre le but visé, ou du moins de s'acheminer vers lui.

Les principes formant la première partie des propositions ont été énoncés d'une façon absolue, sans faire état des limitations ou exceptions possibles. Cela ne veut naturellement pas dire que le Rapporteur spécial ne se soit pas rendu compte que certaines limitations ou exceptions peuvent être légitimes ou même nécessaires, parfois même pour atteindre le but recherché. On songe surtout à certaines mesures spéciales prises en faveur de groupes longtemps déshérités et de ce fait retardataires. Il a paru cependant que l'énoncé de toute limitation ou exception, si légitime qu'elle soit, serait de nature à diminuer la portée du principe. Il est rappelé que le même problème s'était posé à l'occasion de la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme et, notamment, de l'article 26 de celle-ci. La difficulté a été résolue par l'insertion dans le texte de la Déclaration de la disposition de l'article 29 2) ainsi conçue:

"Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui et afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique."

Le Rapporteur spécial estime que l'article 29 2) trouve son application dans le domaine de l'enseignement comme en tout autre domaine des droits de l'homme et des libertés fondamentales et qu'en conséquence les principes qu'il pose doivent être interprétés à la lumière de ce texte.

Pour les mesures qui peuvent être prises en vue de l'élimination ou, du moins, de l'atténuation des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, qui font l'objet de la deuxième partie des propositions, le Rapporteur spécial attire l'attention sur le fait que l'un des objets fondamentaux de la Commission de la condition de la femme est d'"élaborer des propositions en vue de favoriser l'égalité des droits entre les hommes et les femmes et d'abolir les mesures discriminatoires fondées sur les distinctions de sexe, dans le domaine ... culturel". Cette commission a déjà accompli un travail considérable dans ce domaine et la question de l'"ac-

cès de la femme aux études" est un point de l'ordre du jour de chacune de ses sessions. C'est pourquoi le Rapporteur spécial s'est abstenu de formuler des propositions précises dans ce domaine.

Le Rapporteur spécial s'est également abstenu de faire toute proposition en ce qui concerne l'élimination des mesures discriminatoires qui touchent les membres de la profession enseignante. La raison en est que l'Organisation internationale du Travail a entrepris, à la demande du Conseil économique et social, sur la recommandation de la Commission des droits de l'homme et de la Sous-Commission, une étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'emploi et de la profession.

Enfin, le Rapporteur spécial croit devoir attirer l'attention sur l'Acte final de la Conférence des organisations non gouvernementales qui s'emploient à éliminer les préjugés et la discrimination, tenue à Genève du 31 mars au 4 avril 1955. L'Acte final contient un certain nombre de résolutions qui constituent une contribution importante à l'action entreprise par les Nations Unies en vue d'éliminer les mesures discriminatoires, notamment dans le domaine de l'enseignement.

Les propositions visant les mesures concrètes que l'on trouvera ci-dessous appartiennent à deux catégories principales: 1) mesures à prendre sur le plan national et local, et 2) mesures à prendre sur le plan international. Pour ce qui est des mesures de la première catégorie, aucune explication supplémentaire ne paraît nécessaire, le Rapporteur spécial s'étant borné à récapituler celles de ces mesures qu'il a trouvées, en procédant à cette étude, en opération dans divers pays. Pour ce qui est des propositions de la seconde catégorie, elles appellent les réflexions suivantes:

Nous ne voulons pas être la vox clamans in deserto. Nos propositions doivent donc avoir un but constructif et précis. Essayons de nous mettre à la place des gouvernements qui font tout ce qui est en leur pouvoir pour combattre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Nous ne ménagerons pas nos conseils quant aux efforts à déployer; mais cela ne suffit pas. Il ne faut pas, en effet, perdre de vue que ceux-ci ne peuvent être entendus et suivis que dans la mesure du possible; c'est ce "possible" qu'il appartient aux Nations Unies d'élargir en mettant à la disposition des gouvernements les instruments d'action dont ils ont besoin.

Les propositions visant les mesures à prendre sur le plan international sont au nombre de quatre.

Convention internationale

En premier lieu, le Rapporteur spécial propose la préparation d'une convention internationale sur l'élimination des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement.

Dans la rédaction de cette convention, on pourrait s'appuyer sur les précieux travaux de la Commission des droits de l'homme relatifs à la rédaction des principaux articles du projet de pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels. La convention pourrait inclure, avec les changements nécessaires, les dispositions appropriées du projet de pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. On pourrait ajouter aux articles incorporés dans le projet de pacte international les principes fondamentaux qui forment la première partie des

présentées propositions, et qui sont en relation avec les articles 14 et 15 du projet de pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ou en étroit rapport avec lui.

Le Rapporteur spécial n'ignore pas que les projets de pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme sont à l'ordre du jour de la onzième session de l'Assemblée générale (1956-1957). Le Rapporteur spécial espère vivement que ces projets de pactes dans leur totalité seront approuvés par l'Assemblée générale et proposés à la signature de tous les pays. Il pense néanmoins que, malgré l'adoption éventuelle de ces pactes, la convention spéciale rendrait quand même de précieux services et aiderait à réaliser la mise en œuvre des principes exprimés par la Charte des Nations Unies et les buts que le Conseil économique et social s'était assignés quand il a autorisé la présente étude.

Cette convention fournirait l'occasion de fixer avec plus de détails et de précision que dans le cadre d'une convention générale les modalités de l'égalité en matière d'enseignement. Elle permettrait surtout à certains gouvernements, qui ne sont pas encore disposés dans les circonstances actuelles à adhérer à toutes les dispositions des projets de pactes internationaux, de donner libre cours à leur volonté de lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. La convention proposée pourrait également inclure des dispositions visant à instituer une procédure appropriée pour l'examen des plaintes relatives à la non-observation des dispositions de fond de la convention.

Fonds international

La deuxième proposition vise la création d'un fonds international pour la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement.

C'est presque toujours faute de moyens financiers et parfois techniques que les mesures discriminatoires subsistent. Nous retombons dans le redoutable cercle vicieux: ceux qui ont le plus de besoins sont ceux qui ont le moins de ressources. Ne croit-on pas utile dans ces conditions d'aider les gouvernements intéressés dans cette lutte?

Le Rapporteur spécial propose la création d'un fonds international pour lutter contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement et pour atténuer l'inégalité existant entre différents pays. La quatorzième Conférence générale de l'instruction publique a déjà voté à l'unanimité un vœu pour le financement international de l'éducation. Dans un certain sens, notre recommandation rejoindrait et dépasserait ce vœu.

Le rôle du fonds serait d'aider les gouvernements dans la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement. Il viserait toutes les formes de discrimination, aussi bien celles qui résulteraient d'une volonté délibérée que celles qui ont leur origine dans des facteurs économiques, historiques ou sociaux. Il contribuerait à diminuer les tensions et les haines. Il développerait le sentiment de la responsabilité et de la valeur de la personne humaine. Créé par l'Organisation des Nations Unies, ce fonds serait alimenté par une contribution de chaque Etat, Membre de l'Organisation des Nations Unies ou d'une institution spécialisée. Les contributions pourraient être fixées au prorata de la contribution de chaque Etat à l'Organisation des Nations Unies ou être libres, sans limitation d'aucune sorte. Le fonds pourrait, en plus, recevoir des donations.

Les investissements seraient faits avant tout dans l'esprit social, et sans idée de rentabilité. On pourra néanmoins envisager une formule de prêt d'honneur aux Etats qui effectueraient le remboursement selon leurs moyens et leurs possibilités.

Ce serait l'honneur des Nations Unies de s'attacher de toutes leurs forces à la réalisation de ce projet. Nous n'y apporterons aucun amour-propre d'auteur. Si l'UNESCO voulait entreprendre cette œuvre, dans laquelle elle aurait dans tous les cas la plus large part, nous devrions l'encourager.

Le Rapporteur spécial est persuadé que, dans l'état actuel des esprits, la création de ce fonds est possible, qu'il aurait des ressources suffisantes pour faire œuvre utile. Pour un aussi noble but, on peut compter sur l'esprit d'émulation et de générosité entre les puissances les plus fortunées pour faire en sorte que ce fonds vive et devienne une des idées-forces des Nations Unies.

Le Rapporteur spécial juge également nécessaire d'attirer l'attention sur les possibilités de financement offertes par le projet d'un Fonds spécial des Nations Unies pour le développement économique.

Ce projet se propose de contribuer à la mise en valeur des pays insuffisamment développés par l'octroi de dons, d'avances et éventuellement de prêts à faible intérêt. Les opérations du Fonds spécial porteraient essentiellement sur le financement de l'infrastructure économique et sociale sur laquelle repose l'appareil de production proprement dit. Les documents et rapports qui ont été soumis au Conseil économique et social et à l'Assemblée générale sur ce projet ont indiqué à plusieurs reprises que les projets visant la construction d'écoles pourraient bénéficier de l'assistance financière du fonds spécial. Cette pensée rejoint entièrement la nôtre, souvent exprimée dans ce rapport. En outre, il est précisé dans l'un de ces rapports^{1/} que le Fonds spécial répartirait ses ressources entre les Etats en tenant compte en particulier:

"... de la nécessité de donner la préférence aux projets qui répondent aux buts de l'Organisation des Nations Unies ou qui aideraient à atteindre certains objectifs particuliers auxquels des organes des Nations Unies ont donné une priorité élevée".

La lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement se trouve être une préoccupation importante des Nations Unies. Il est donc à prévoir que le financement de projets dans ce domaine pourrait rentrer dans les attributions du Fonds spécial.

Le Rapporteur spécial observe, en outre, que parmi les opérations de financement du Fonds spécial envisagées dans le même rapport, on relève la notion d'avances remboursables sans intérêt, notion qui rejoint celle de prêt d'honneur que le Rapporteur spécial a lui-même préconisée.

Il appartiendra en conséquence à la Sous-Commission d'envisager soit la création d'un fonds pour le financement de la lutte contre la discrimination, soit d'attirer l'attention de la Commission des droits de l'homme sur la possibilité d'assurer le financement de projets tendant à éliminer la discrimi-

^{1/} Rapport sur un fonds spécial des Nations Unies pour le développement économique, publication des Nations Unies, No de vente: 1953.II.B.1, p. 59, recommandation No 35.

mination en matière d'enseignement faisant appel au Fonds spécial des Nations Unies pour le développement économique dès que celui-ci sera créé.

Services consultatifs

La troisième proposition du Rapporteur spécial a trait à la possibilité d'utiliser le programme des services consultatifs dans le domaine des droits de l'homme, établi par la résolution 926 (X) de l'Assemblée générale, pour combattre certaines formes d'inégalité dans l'enseignement qui ont des effets discriminatoires. Le Rapporteur spécial estime que la meilleure façon d'étudier et de résoudre des problèmes qui présentent un caractère de gravité pour les pays et territoires de certaines régions mais non pour d'autres serait d'organiser des cycles d'études sous les auspices des Nations Unies, en consultation avec les gouvernements et institutions spécialisées intéressés.

Ainsi, le problème de l'enseignement des populations rurales et indigènes paraît se poser de façon particulièrement aiguë dans les pays d'Amérique du Sud. On pourrait utilement organiser un cycle d'études sur l'enseignement des ruraux et des indigènes dans un de ces pays, en choisissant de préférence un pays qui ait accompli des progrès considérables dans la suppression des inégalités entre l'enseignement offert à la population urbaine et celui qui est offert aux populations rurales ou indigènes. A ce cycle d'études pourraient être invités les représentants de pays et territoires du monde entier qui sont placés devant les mêmes difficultés et désirent apprendre comment on a réussi à en venir à bout.

De même, un cycle d'études sur l'enseignement des populations rurales et nomades pourrait être organisé dans un pays du Moyen-Orient qui ait accompli des progrès considérables dans la suppression des inégalités entre l'enseignement offert à la population urbaine sédentaire et celui qui est offert aux populations rurales ou nomades.

Enfin, on pourrait organiser un cycle d'études pour examiner comment donner plus largement aux étudiants des pays et territoires sous-développés la possibilité de faire des études à l'étranger. Ce cycle d'études pourrait se tenir dans un pays sous-développé ayant établi avec succès un programme permettant de façon régulière aux étudiants déjà avancés de poursuivre leurs études à l'étranger.

Etablissements pour l'enseignement dans les pays et territoires sous-développés

La quatrième proposition du Rapporteur spécial a trait à la création dans les pays et territoires sous-développés d'établissements adéquats pour l'enseignement des sciences et techniques modernes afin de donner à tous les mêmes possibilités de faire des études, supprimant ainsi des inégalités qui mènent si souvent à la discrimination.

Le 26 mai 1956, à l'Université de Baylor, le Président des Etats-Unis, M. Dwight D. Eisenhower, a proposé ce qui suit:

"De nombreuses nations, bien que possédant une culture ancienne et d'une grande valeur humaine, n'ont pas les ressources qu'il faudrait pour donner l'instruction nécessaire à toutes les couches de leur population. Mais elles peuvent judicieusement utiliser une assistance qui respecte leurs traditions et leur personnalité.

"Par exemple, le monde libre tout entier serait plus fort s'il existait des établissements adéquats pour l'enseignement des sciences et techniques modernes dans les parties du monde où la soif de connaissances n'est pas satisfaite et où la capacité d'utiliser les connaissances ne trouve pas à s'employer parce que les moyens d'enseignement ne suffisent souvent pas aux besoins.

"N'y a-t-il pas là un défi qu'il appartient aux universités américaines et à leurs diplômés de relever? J'ai la ferme conviction que si plusieurs, voire toutes nos grandes universités, fortement soutenues par les fondations privées qu'on rencontre partout dans notre pays et animées par le zèle et l'enthousiasme des intellectuels américains, se consacraient à cette tâche, les chances de paix et de prospérité dans le monde en seraient grandement accrues.

"Je crois sincèrement que chaque intellectuel américain a là une occasion extraordinaire à un point dont presque aucun de nous ne peut se rendre compte.

"Ces établissements ne devraient en aucune façon avoir pour objet de transplanter dans de nouvelles régions les attitudes d'esprit, les façons d'agir, les méthodes de l'Amérique. Il appartiendrait au pays où l'établissement d'enseignement serait construit d'en recruter le personnel, de le gérer et d'en fixer le programme.

"Chaque établissement d'enseignement aiderait le pays intéressé à développer ses ressources humaines et naturelles et offrirait en même temps de larges possibilités de communication dans les deux sens...".

Le Rapporteur spécial considère que cette proposition du président Eisenhower, présentée aux universités américaines, devrait inciter dans le monde entier les universités des pays et territoires développés à se mesurer avec une tâche digne d'elles. Il propose donc qu'elles soient encouragées, avec l'appui du gouvernement de leur pays et des fondations privées, à créer des établissements adéquats pour l'enseignement des sciences et techniques modernes dans les régions sous-développées où la soif de connaissances n'est pas satisfaite et où la capacité d'utiliser les connaissances ne trouve pas à s'employer parce que les moyens d'enseignement ne suffisent pas aux besoins.

En résumé, le Rapporteur spécial fait les propositions suivantes:

PROPOSITIONS ^{2/}

A. - Principes fondamentaux

En vue d'éliminer les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, fondées notamment sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre situation, les gouvernements devraient être invités à appliquer les principes fondamentaux suivants:

1. N'établir ni maintenir aucun système d'enseignement conçu pour un des motifs ci-dessus énumérés et de façon:

^{2/} Ces propositions ont été examinées par la Sous-Commission lors de sa neuvième session. On trouvera dans l'appendice les résolutions adoptées par celle-ci.

a) A écarter une personne ou un groupe de personnes de l'accès à tous les degrés et ordres d'enseignement;

b) A fixer irrévocablement à un degré et à un niveau d'enseignement inférieur l'avenir d'une personne ou d'un groupe de personnes;

2. Assurer, en droit comme en fait, l'obligation scolaire prescrite par la loi à toute personne ou tout groupe de personnes, les besoins des populations indigènes, rurales et nomades devant être l'objet d'une attention particulière;

3. Réaliser, en droit comme en fait, pour toute personne ou tout groupe de personnes, des conditions d'admission égales dans tout établissement scolaire;

4. Ne contraindre aucune personne ni aucun groupe de personnes à recevoir l'enseignement dans un établissement dont les programmes, les facilités matérielles, où les titres et la qualité des professeurs ne sont pas du même niveau que ceux des autres établissements du même degré et du même ordre;

5. Ne contraindre aucune personne ni aucun groupe de personnes à recevoir une instruction religieuse ou antireligieuse qui ne serait pas conforme à ses convictions;

6. Respecter la liberté des parents, et, le cas échéant, des tuteurs légitimes, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conforme aux normes minimums qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat, en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions;

7. N'empêcher aucune personne ni aucun groupe de personnes, soit directement, soit indirectement, par des dispositions restrictives en matière de déplacement, de se prévaloir des facilités d'enseignement qui lui sont offertes à l'étranger;

8. N'admettre aucune distinction entre individus ou groupe d'individus, autre que celle fondée sur le mérite et les besoins, et cela en ce qui concerne:

a) Les frais afférents à la scolarité;

b) L'aide fournie aux élèves et aux étudiants (sous la forme de fournitures scolaires, de logement, de nourritures, de vêtements, ou de bourses et de prêts, etc.);

9. N'admettre, dans l'aide fournie par les autorités publiques aux établissements d'enseignement (sous forme d'allocation de fonds, d'exemption d'impôts, etc.) aucune distinction fondée uniquement sur le fait que les élèves appartiennent à un groupe déterminé.

B. - Mesures concrètes tendant à éliminer les pratiques discriminatoires dans l'enseignement

1. - Mesures à prendre sur le plan national

a) Mesures d'ordre législatif, administratif et judiciaire

i) Prendre toutes mesures législatives et administratives nécessaires dans la lutte contre les mesures discriminatoires en matière d'enseigne-

ment, notamment pour concrétiser de nouvelles habitudes sociales en harmonie avec la loi.

ii) Créer des organismes spécialisés chargés de recevoir les plaintes exposant les pratiques inévitables en matière d'enseignement, d'enquêter, et de s'efforcer d'obtenir la suppression de telles pratiques, par voie de médiation ou de conciliation.

iii) Réserver aux victimes des pratiques discriminatoires en matière d'enseignement le droit de se pourvoir devant les tribunaux dans le but d'obtenir:

a) L'annulation ou le redressement de la mesure contraire à la loi;

b) La réparation du préjudice causé;

c) L'application, le cas échéant, de sanctions pénales aux responsables.

iv) Combattre la propagande en faveur de la discrimination.

v) Donner aux membres de tout groupe distinct accès aux emplois, aux écoles, où ils sont quotidiennement en contact avec d'autres groupes.

vi) Accorder toute aide et assistance aux organisations privées qui luttent contre les mesures discriminatoires en matière d'enseignement, et notamment une attention spéciale aux associations d'élèves, de parents, de professeurs, à tout groupe où s'établissent des relations entre employeurs et travailleurs, aux syndicats, aux groupes sportifs et aux groupes d'organisation des loisirs.

b) Education de l'opinion publique

i) Eclairer l'opinion publique sur les mesures discriminatoires en matière d'enseignement, leurs conséquences et leurs méfaits.

A cet effet, faire connaître les théories récentes, en harmonie avec la Déclaration universelle des droits de l'homme, sur lesdites questions, sur le plan a) anthropologique, b) sociologique, c) de l'intérêt national et international.

ii) Mettre en œuvre à cet effet tous les moyens et techniques de la diffusion de la pensée, comme la presse, la radio, la télévision, en accordant une importance particulière au cinéma.

c) Education proprement dite

i) Combattre dans les écoles par des mesures appropriées les mesures discriminatoires en matière d'enseignement.

Faire surveiller par des inspecteurs l'application de ces prescriptions.

ii) Prévoir une action sur les mesures discriminatoires en matière d'enseignement qui porterait sur l'application stricte de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, et comprendrait sur certains sujets précis, tels que la race, une documentation sélectionnée, mise à la disposition des professeurs et traduite en plusieurs langues^{3/}.

iii) Entreprendre un examen et, si nécessaire, une révision des manuels scolaires de façon à empêcher la formation de tout préjugé dans l'esprit vierge de l'enfant, et à combattre énergiquement, le cas échéant, les

^{3/} Il y a lieu d'attirer l'attention de l'UNESCO sur les points ii et iii.

préjugés qui sont à la base des mesures discriminatoires en matière d'enseignement^{3/}.

iv) Envisager la création d'un organisme national permanent qui aurait pour mission de poursuivre le respect et l'application des principes énoncés dans la Déclaration universelle en matière d'enseignement.

v) Faire participer sous des formes diverses les parents à l'élaboration des programmes scolaires, les associer à toutes les décisions gouvernementales ou locales relatives à l'enseignement.

vi) Faciliter les contacts pour renverser les barrières édifiées entre les différents groupes.

A cet effet, encourager des expériences de vie en commun par l'organisation de réunions, de discussions, d'activités et de loisirs intergroupes qui donnent des occasions de contact direct.

Aider à la formation de tout comité et de tout groupe officiel et semi-officiel où les membres de la majorité, et les membres des groupes discriminés, se rencontreront dans des conditions d'égalité.

2. - Mesures à prendre sur le plan international .

a) Projet de convention sur l'élimination des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement

i) Recommander à la Commission des droits de l'homme de proposer formellement au Conseil économique et social la préparation d'une convention internationale pour la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement qui, après avoir été approuvée par les organes compétents, serait ouverte à la signature et à la ratification des Etats.

ii) Inclure dans ladite convention, avec les changements nécessaires, les dispositions appropriées du projet de pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

iii) Inclure également, en tout ou en partie, les principes fondamentaux formulés dans la première partie des présentes propositions.

iv) Inclure, enfin, des dispositions visant à instituer une procédure appropriée pour l'examen des plaintes relatives à la non-observation des dispositions de fond de la convention.

b) Création d'un fonds international pour la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement

i) Recommander à la Commission des droits de l'homme et au Conseil économique et social d'inviter l'Assemblée générale à créer un fonds international pour la lutte contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, dont elle fixera les modalités de fonctionnement et de gestion.

ii) Préciser que ce fonds sera alimenté autant par la contribution des Etats que par des donations.

iii) Préciser que les investissements du fonds seront faits sans esprit de rentabilité et pourraient prendre notamment la forme de "prêts d'honneur".

c) Services consultatifs dans le domaine des droits de l'homme

Inviter le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies à organiser, en consultation avec les gouvernements et institutions spécialisées et conformément à la résolution 926 (X) de l'Assemblée générale, des cycles d'études sur les aspects suivants du problème des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement:

i) Un cycle d'études sur l'enseignement des populations rurales et indigènes, qui serait réuni de préférence dans un pays d'Amérique du Sud ayant accompli des progrès considérables dans la suppression des inégalités entre l'enseignement offert à la population urbaine et celui qui est offert aux populations rurales et indigènes.

ii) Un cycle d'études sur l'enseignement des populations rurales et nomades, qui serait réuni de préférence dans un pays du Moyen-Orient ayant accompli des progrès considérables dans la suppression des inégalités entre l'enseignement offert à la population sédentaire et celui qui est offert aux populations nomades et rurales.

iii) Un cycle d'études, sur les moyens de donner plus largement aux étudiants des pays et territoires sous-développés la possibilité de faire des études à l'étranger, qui serait réuni de préférence dans un pays sous-développé ayant établi avec succès un programme permettant aux étudiants déjà avancés de poursuivre leurs études à l'étranger.

d) Création d'établissements adéquats pour l'enseignement des sciences et techniques modernes dans les pays et territoires sous-développés

Encourager les universités des pays avancés, avec l'appui du gouvernement et des fondations privées, à créer des établissements adéquats pour l'enseignement des sciences et techniques modernes dans les régions sous-développées où la soif de connaissances n'est pas satisfaite et où la capacité d'utiliser les connaissances ne trouve pas à s'employer parce que les moyens d'enseignement ne suffisent pas aux besoins.

ANNEXES

Annexe I

DOCUMENTATION JUSTIFICATIVE

Note. - Le Rapporteur spécial considère que tous les documents énumérés ci-après font partie du rapport. Ils ne sont toutefois intégralement reproduits ni dans le corps du rapport, ni dans la présente annexe étant donné les dispositions de la résolution 593 (VI) de l'Assemblée générale sur le contrôle et la réduction de la documentation.)

A. - RESUMES DE RENSEIGNEMENTS RELATIFS AUX ETATS MEMBRES DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES ET DES INSTITUTIONS SPECIALISEES

Afghanistan	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.1
Albanie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.52
Allemagne (République fédérale d') . .	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.81
Arabie Saoudite	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.43
Argentine	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.79
Australie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.35
Autriche	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.32
Belgique	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.8
Biélorussie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.63
Birmanie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.13
Bolivie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.61
Brésil	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.23
Bulgarie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.51
Cambodge	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.76
Canada	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.25
Ceylan	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.82
Chili	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.66
Chine	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.56
Colombie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.2
Corée (République de)	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.20
Costa-Rica	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.3
Cuba	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.18
Danemark	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.17
Equateur	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.40
Egypte	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.38
Espagne	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.53
Ethiopie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.10
Etats-Unis d'Amérique	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.15
Finlande	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.24
France	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.34
Grèce	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.45
Guatemala	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.80
Haiti	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.6
Honduras	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.60
Hongrie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.28
Islande	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.62
Inde	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.41
Indonésie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.16
Iran	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.49
Irak	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.9

Irlande	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.29
Israël	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.55
Italie.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.30
Japon	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.39
Jordanie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.48
Laos	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.47
Liban ^{1/}	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.83
Libéria	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.58
Libye	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.70
Luxembourg	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.5
Mexique	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.75
Monaco	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.7
Népal	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.33
Nicaragua	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.69
Norvège.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.44
Nouvelle-Zélande	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.37
Pakistan	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.19
Panama	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.64
Paraguay	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.74
Pays-Bas.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.57
Pérou	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.71
Philippines.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.31
Pologne	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.27
Portugal	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.78
République Dominicaine	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.21
Roumanie.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.50
Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.46
Salvador	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.72
Soudan.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.36
Suède	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.12
Suisse	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.4
Syrie.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.67
Tchécoslovaquie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.42
Thaïlande.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.68
Turquie ^{2/}	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.26/Rev.1
Union Sud-Africaine.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.54
Uruguay.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.73
Ukraine	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.14
Union des Républiques socialistes soviétiques ^{3/}	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.11 et 84
Venezuela	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.77
Viet-Nam.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.65
Yémen.	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.59
Yougoslavie	E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.22

B. - DOCUMENTS DES NATIONS UNIES RELATIFS AUX TERRITOIRES SOUS TUTELLE, AUX TERRITOIRES NON AUTONOMES ET AU TERRITOIRE DU SUD-OUEST AFRICAÏN

i) Territoires sous tutelle

Rapport du Conseil de tutelle (Supplément No 4 aux Documents officiels de l'Assemblée générale, deuxième à onzième sessions);

^{1/} N'a pas paru au moment de la conclusion de l'étude.

^{2/} Le résumé de renseignements a été révisé à la lumière des renseignements supplémentaires transmis par le Gouvernement de la Turquie le 6 août 1956.

^{3/} L'additif 84 contient des renseignements supplémentaires transmis par la délégation de l'URSS auprès de l'Organisation des Nations Unies le 8 décembre 1956 afin de compléter les renseignements inclus dans l'additif 11 et de les corriger dans la mesure où ceux-ci étaient périmés.

ii) Territoires non autonomes

Résumés et analyses des renseignements transmis au Secrétaire général au cours des années 1946-1953 (publication des Nations Unies, No de vente: VI.B.1, des années 1947 à 1955);

Résumés et analyses des renseignements [relatifs à l'année 1954] transmis en vertu de l'Article 73, e, de la Charte:

Territoires de l'Afrique du Sud (A/3106);

Territoires de l'océan Indien (A/3107);

Territoires asiatiques (A/3108);

Territoires de l'Afrique centrale (A/3109);

Territoires de l'Afrique orientale (A/3110 et Corr.1);

Territoires de la région des Caraïbes (A/3111 et Add.1 et 2);

Territoires de la zone du Pacifique (A/3112 et Add.1);

Territoires d'Afrique occidentale (A/3113);

Autres territoires (A/3114);

Alaska (A/3114/Add.1);

Territoires de la zone méditerranéenne (A/3115);

Etudes spéciales sur la situation de l'enseignement dans les territoires non autonomes (publication des Nations Unies, No de vente: 1954.VI.B.1);

Etudes sur les conditions de l'enseignement présentées à la septième session [1956] du Comité des renseignements relatifs aux territoires non autonomes;

Financement de l'enseignement universitaire dans les territoires non autonomes (rapport rédigé par le Secrétariat — A/AC.35/L.219);

Evolution générale de la situation scolaire (rapport rédigé par le Secrétariat — A/AC.35/L.220 et Add.1);

Publications destinées aux ex-illettrés (rapport provisoire du Secrétariat de l'UNESCO — A/AC.35/L.221);

Introduction aux études relatives à l'enseignement (rédigée par le Secrétariat — A/C.35/L.223);

Retard scolaire dans les écoles primaires (étude technique rédigée par le secrétariat de l'UNESCO — A/AC.35/L.224);

L'enseignement secondaire dans les territoires non autonomes (rapport préparé par le Secrétariat — A/AC.35/L.225);

Rapport sur l'élimination de l'analphabétisme (établi par le secrétariat de l'UNESCO — A/AC.35/L.226);

Formation professionnelle du personnel enseignant dans les territoires non autonomes (rapport établi par le Secrétariat — A/AC.35/L.228);

La condition des membres du personnel enseignant dans les territoires non autonomes (rapport établi par le Secrétariat — A/AC.35/L.229);

Les relations raciales dans l'enseignement (rapport établi par le Secrétariat — A/AC.35/L.232).

iii) Territoire du Sud-Ouest Africain

Rapport du Comité du Sud-Ouest Africain, Supplément No 14 aux Documents officiels de l'Assemblée générale, neuvième session (1954);

Ibid., Supplément No 12 aux Documents officiels de l'Assemblée générale, dixième session (1955);

Ibid., Supplément No 12 aux Documents officiels de l'Assemblée générale, onzième session (1956).

Annexe II

LISTE DES POINTS UTILISES LORS DE LA PREPARATION DES RESUMES DE RENSEIGNEMENTS

A. - INFORMATIONS D'ORDRE GENERAL

I. - Principes fondamentaux

(Informations concernant les principes fondamentaux suivis à l'égard des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement tels que: a) dispositions constitutionnelles ou législatives, b) proclamations ou déclarations officielles, c) décisions judiciaires de principe.)

II. - Organisation de l'enseignement

(Exposé succinct concernant les divers degrés et ordres d'enseignement [public et privé].)

B. - ACCES A L'ENSEIGNEMENT

III. - Conditions d'admission

(Informations tendant à montrer si les conditions d'admission sont appliquées d'une façon égale aux étudiants appartenant à tous les groupes distincts, en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

IV. - Restrictions

(Informations tendant à montrer s'il existe des quotas ou d'autres restrictions à l'admission des étudiants appartenant à des groupes distincts, en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

V. - Ecoles séparées pour les étudiants appartenant à des groupes distincts

(Informations tendant à montrer s'il existe des écoles séparées pour les étudiants appartenant à des groupes distincts, en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

VI. - Inscription d'étudiants appartenant à des groupes distincts

(Informations tendant à montrer le nombre ou la proportion des étudiants appartenant à chaque groupe distinct au sein de la population scolaire en comparaison avec le nombre ou la proportion des individus appartenant à chacun de ces groupes distincts au sein de la population totale, en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

C. - MATIERES ENSEIGNEES

VII. - Possibilités de bénéficier des divers ordres d'enseignement

(Informations tendant à montrer si les étudiants appartenant aux groupes distincts peuvent bénéficier sur un pied d'égalité des divers ordres d'enseignement [tels que l'enseignement général, technique, professionnel, etc.], en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

VIII. - Instruction religieuse

(Informations tendant à montrer si les étudiants peuvent recevoir l'instruction religieuse conforme aux croyances du groupe auquel ils appartiennent, et si les

étudiants sont exemptés de l'obligation de recevoir une instruction religieuse conforme aux croyances d'un groupe autre que celui auquel ils appartiennent.)

IX. - Enseignement spécial pour les étudiants appartenant à des groupes ethniques ou linguistiques distincts

(Informations tendant à montrer si les étudiants appartenant à certains groupes [tels que les groupes ethniques, nationaux ou linguistiques] peuvent être instruits dans la connaissance de la langue de leur groupe, recevoir l'enseignement dans cette langue et recevoir l'enseignement de l'héritage culturel du groupe.)

D. - COUT DE L'ENSEIGNEMENT

X. - Coût de l'enseignement pour les étudiants et leurs familles

(Informations tendant à montrer si l'enseignement est dispensé gratuitement à tous les étudiants, ou s'il y a une différence dans le coût de l'enseignement pour les étudiants sur la base de leur appartenance à des groupes distincts, en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

XI. - Bourses et autres formes d'assistance aux étudiants

(Informations tendant à montrer si les bourses et les autres formes d'assistance aux étudiants [telles que logement, repas, transport, habillement gratuits ou subventionnés] sont attribuées uniquement sur la base du mérite et des besoins, ou s'il y a une différence dans l'assistance fournie aux étudiants fondée sur leur appartenance à un groupe séparé, en ce qui concerne: a) l'enseignement élémentaire, b) l'enseignement secondaire et c) l'enseignement supérieur.)

XII. - Allocation de fonds aux établissements d'enseignement publics

(Informations tendant à montrer [dans le cas où il existe des écoles publiques séparées] sur quelle base est faite la répartition des fonds aux écoles séparées pour les étudiants appartenant à des groupes distincts.)

XIII. - Allocation de fonds aux établissements d'enseignement privés

(Informations tendant à montrer [si des subventions sont accordées à des écoles privées sur les fonds publics] sur quelle base les fonds sont alloués aux écoles créées pour chaque groupe.)

E. - PROFESSION ENSEIGNANTE

XIV. - Formation des professeurs

(Informations tendant à montrer si les établissements de formation professionnelle, ou autres procédés de formation, sont accessibles aux étudiants appartenant à tous les groupes distincts, et, dans la négative, si les établissements ou autres procédés de formation mis à la disposition des étudiants appartenant aux groupes distincts sont d'un niveau équivalent.)

XV. - Conditions d'emploi des professeurs

(Informations tendant à montrer si les professeurs appartenant à des groupes distincts sont choisis, nommés, promus, révoqués ou subissent la perte de leur emploi dans les mêmes conditions que les professeurs n'appartenant pas à ces groupes.)

XVI. - Rétribution et autres avantages dont bénéficient les professeurs

(Informations tendant à montrer si les professeurs appartenant à des groupes distincts sont rétribués ou reçoivent d'autres avantages, sur la même base que ceux qui n'appartiennent pas à ces groupes.)

APPENDICE

Comment l'étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement a été préparée

C'est à la suite de l'adoption par la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, au cours de sa sixième session, d'une résolution (résolution B) que M. Charles D. Ammoun (Liban), le Rapporteur spécial nommé par elle, a entrepris les travaux qui ont abouti à la rédaction du présent rapport. La résolution en question, modifiée sur des points de détail par la Commission des droits de l'homme au cours de sa dixième session, est rédigée comme suit dans son dispositif:

"Etude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement

"La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités,

"...

"Décide que son étude spéciale des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement devra être menée en trois étapes:

- "I. - Rassemblement, analyse et vérification de la documentation;
- "II. - Etablissement d'un rapport;
- "III. - Recommandations en vue de décisions à prendre.

"I. - RASSEMBLEMENT, ANALYSE ET VERIFICATION DE LA DOCUMENTATION

"Les principales sources de documentation seront les suivantes:

- "a) Les gouvernements;
- "b) Le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies;
- "c) Les institutions spécialisées;
- "d) Les organisations non gouvernementales;
- "e) Les travaux d'érudits et de savants réputés^{1/}.

"La documentation ne devra toutefois pas être tirée exclusivement de ces sources.

"Des résumés des renseignements concernant chaque pays seront établis et communiqués aux gouvernements intéressés afin qu'ils présentent leurs observations et fournissent des renseignements complémentaires.

"II. - ETABLISSEMENT D'UN RAPPORT

"a) Nature du rapport

"i) Le rapport devra traiter de la question sur le plan mondial et prendre en considération toutes les formes de discrimination condamnées par la Déclaration universelle des droits de l'homme, en accordant cependant une attention particulière à des cas de mesures discriminatoires qui sont caractéristiques de tendances générales et à des cas où des mesures discriminatoires ont été éliminées avec succès.

"ii) Il devra être concret et objectif et exposer tant la situation de fait que la situation de droit en ce qui concerne les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement.

^{1/} Les mots soulignés ont été ajoutés par la Commission des droits de l'homme.

"iii) Il devra indiquer la tendance générale et l'évolution de la législation et des pratiques en ce qui concerne les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement et préciser si cette législation et ces pratiques tendent vers une élimination ou une réduction appréciable de la discrimination, si elles tendent à la maintenir ou si elles tendent à aggraver la situation.

"iv) Il devra indiquer également les facteurs qui sont dans chaque cas à l'origine des pratiques discriminatoires et préciser les pratiques qui sont d'ordre économique, social ou politique, ou résultant de circonstances historiques, et celles qui sont la conséquence d'une politique visant manifestement à instituer, maintenir ou renforcer lesdites pratiques.

"v) Il devra être rédigé non seulement pour servir de base aux recommandations de la Sous-Commission, mais aussi dans le dessein d'éclairer l'opinion publique mondiale.

"vi) En rédigeant le rapport, il conviendra de tirer pleinement profit des conclusions auxquelles d'autres organes des Nations Unies ou les institutions spécialisées ont abouti déjà en matière de mesures discriminatoires.

"b) Méthode à suivre pour l'établissement du rapport

"i) Un Rapporteur spécial établira un projet de rapport selon les directives énoncées au paragraphe a, en tenant compte des observations faites par les membres de la Sous-Commission au cours des débats des cinquième et sixième sessions. Il mènera ses travaux activement dans le dessein de présenter le projet de rapport à la septième session de la Sous-Commission.

"S'il ne parvient pas à terminer ses travaux pour cette date, il présentera un rapport sur l'état d'avancement de ses travaux, dans lequel il indiquera la documentation recueillie et les méthodes qu'il a suivies ou qu'il compte suivre dans l'exécution de sa tâche.

"ii) En plus de la documentation et des renseignements qu'il aura pu rassembler et qu'il fera figurer dans son rapport sous forme analytique, le Rapporteur spécial énoncera les conclusions et les propositions qu'il jugera utiles pour permettre à la Sous-Commission de présenter à la Commission des droits de l'homme^{2/} des recommandations en vue de décisions à prendre.

"III. - RECOMMANDATIONS EN VUE DE DECISIONS A PRENDRE

"Ces recommandations seront formulées lorsque la Sous-Commission aura examiné^{3/} le rapport.

"..."

En outre, dans la préparation de l'étude, on a tenu compte des termes du premier alinéa du dispositif d'une autre résolution (résolution G) que la Sous-Commission avait également adoptée au cours de sa sixième session^{4/}:

"La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités

"..."

"Invite le Rapporteur spécial qu'elle a chargé, par sa résolution B, d'étudier les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, à l'informer de ce qu'il aura appris sur la tendance générale et l'évolution de la législation et

^{2/} Les mots soulignés ont été substitués par la Commission des droits de l'homme au mot "formuler" qui figurait dans le texte initial de la résolution B.

^{3/} Le mot souligné a été substitué par la Commission des droits de l'homme au mot "adopté" qui figurait dans le texte initial de la résolution B.

^{4/} La résolution G a été adoptée par la Sous-Commission à la suite de la discussion du point de son ordre du jour relatif aux recommandations à adresser aux gouvernements sur l'application de mesures spéciales destinées à assurer la protection des minorités.

des méthodes appliquées à l'enseignement des langues des minorités, à l'enseignement de l'héritage culturel des minorités et à l'enseignement dans les langues des minorités, en tenant compte, pour cette dernière question, des instructions générales qui lui sont données dans la résolution B ci-dessus mentionnée."

Le Rapporteur spécial n'ayant pu terminer ses travaux pour la septième session de la Sous-Commission a présencé à celle-ci un rapport sur l'état d'avancement de ses travaux (E/CN.4/Sub.2/163) qui a été examiné par la Sous-Commission au cours de cette session (E/CN.4/711, par. 27). A la suite de cet examen, la Sous-Commission a adopté deux résolutions: la résolution A, relative aux travaux du Rapporteur spécial, et la résolution B, relative à la collaboration de l'UNESCO. Par la première de ces deux résolutions (E/CN.4/711, par. 55), la Sous-Commission exprima l'espoir "que le Rapporteur spécial, gardant présentes à l'esprit les observations faites par les membres de la Sous-Commission lors de sa septième session, poursuivra ses travaux de façon à être en mesure de présenter son rapport à la Sous-Commission lors de sa huitième session".

Le Rapporteur spécial a poursuivi ses travaux et a présenté à la huitième session de la Sous-Commission un projet de rapport (E/CN.4/Sub.2/L.92 et Add.1 à 28). Après une discussion générale, la Sous-Commission a examiné en détail les première et deuxième parties du projet de rapport. Elle a examiné également les conclusions et propositions dans la troisième partie du projet de rapport, sans prendre aucune décision à leur sujet quant au fond.

Parmi les questions relatives au projet de rapport discutées par les membres de la Sous-Commission, il y a lieu de relever notamment les suivantes:

1. Présentation et structure du projet de rapport;
2. Causes de discrimination étudiées dans le projet de rapport;
3. Nouvelles sources de documentation auxquelles le Rapporteur spécial doit avoir recours pour obtenir des renseignements pour l'étude;
4. Concepts et expressions adoptés dans la rédaction de l'étude;
5. Mesures de "protection" ou de "compensation";
6. Questions des langues;
7. Participation de la Commission de la condition de la femme;
8. Rôle de l'UNESCO et de l'OIT à l'égard de l'étude;
9. Suite à donner aux propositions du Rapporteur spécial.

De plus, les membres de la Sous-Commission, la représentante de la Commission de la condition de la femme et le représentant de l'UNESCO, ainsi que le représentant d'une organisation non gouvernementale, ont fait des observations sur un certain nombre de points relatifs à des sections ou paragraphes particuliers du projet de rapport.

A l'issue de l'examen du projet de rapport, la Sous-Commission a adopté une résolution rédigée comme suit dans son dispositif^{5/}:

"Etude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement

"La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités,

"...

^{5/} Les débats de la Sous-Commission et les décisions prises par elle sont exposés en détail dans les comptes rendus analytiques des séances (E/CN.4/Sub.2/SR.174 à 188). Ils ont, en outre, été résumés dans le rapport de la Sous-Commission à la Commission des droits de l'homme sur les travaux de sa huitième session (E/CN.4/721, chap. VI).

"1. Se déclare extrêmement satisfaite du travail déjà accompli par M. Ammoun, preuve tangible de plusieurs mois de dévouement et d'efforts désintéressés;

"...

"4. Décide que M. Ammoun sera maintenu dans ses fonctions de rapporteur spécial sur les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement et qu'il devra entreprendre, pour le présenter à la prochaine session, de réviser son présent projet de rapport en tenant compte de tous nouveaux renseignements qu'il pourrait obtenir des sources énumérées dans la résolution B adoptée par la Sous-Commission à sa sixième session, ainsi que des observations et idées que les membres de la Sous-Commission ont émises;

"5. Décide en outre l'envoi d'un exemplaire du projet de rapport de M. Ammoun à la Commission de la condition de la femme, pour qu'elle examine la section relative aux mesures discriminatoires fondées sur le sexe et présente des observations à son sujet; et d'un autre exemplaire au Directeur général de l'UNESCO, en invitant cette organisation à faire des observations sur le projet de rapport et à prêter aux travaux de la Sous-Commission et de son rapporteur spécial le concours approprié;

"..."

La Commission des droits de l'homme, à la suite de l'examen au cours de sa douzième session du rapport de la Sous-Commission sur les travaux de sa huitième session, a adopté la résolution suivante (E/2844, par. 157):

"La Commission des droits de l'homme,

"...

"1. Prend acte avec satisfaction du rapport de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités sur les travaux de sa huitième session;

"2. Félicite la Sous-Commission et le Rapporteur spécial des premiers résultats de l'étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement et espère que la Sous-Commission présentera à la Commission son rapport sur cette étude pour sa prochaine session;

"...

"5. Décide, conformément aux principes adoptés par la Commission au sujet des rapports annuels sur les droits de l'homme et des études de droits ou groupes de droits particuliers, que la documentation et les études concernant les mesures discriminatoires devront se rapporter aux Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies ou des institutions spécialisées et que les recommandations qui pourraient être formulées devront être des recommandations de caractère objectif et général, conformes à la Charte des Nations Unies."

Conformément à la décision prise par la Sous-Commission à sa huitième session et reproduite plus haut, un exemplaire du projet de rapport a été envoyé à la Commission de la condition de la femme, pour qu'elle examine la section relative aux mesures discriminatoires fondées sur le sexe et présente ses observations à ce sujet. La Commission a procédé à cet examen lors de sa dixième session et a adopté la résolution suivante (E/2850, par. 48):

"La Commission de la condition de la femme,

"...

"Ayant examiné avec intérêt le projet de rapport qui lui a été communiqué,

"1. Prie le Secrétaire général de communiquer à la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, ainsi qu'au Rapporteur spécial sur les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, les observations de la Commission de la condition de la femme telles qu'elles sont consignées dans le rapport sur sa dixième session, ainsi que le compte rendu des délibérations sur cette question; et

"2. Invite le Secrétaire général à préparer un résumé analytique des renseignements sur les mesures discriminatoires dont les femmes sont l'objet dans le domaine de l'enseignement, en utilisant à cette fin le rapport du Rapporteur spécial et ses études concernant les différents pays (E/CN.4/Sub.2/L.92 et additifs) ainsi que toutes autres sources d'information qu'il pourrait se procurer en la matière; à présenter ce résumé à la onzième session de la Commission, aux fins d'examen, pour que la Commission puisse le transmettre avec ses recommandations à la vingt-quatrième session du Conseil économique et social;

"3. Invite le Rapporteur spécial à mentionner, dans son rapport révisé, que la Commission de la condition de la femme prépare un résumé analytique séparé, relativement à la discrimination fondée sur le sexe dans l'enseignement."

Le Conseil économique et social a adopté, au cours de sa vingt-deuxième session, la résolution 625 C (XXII) par laquelle, après avoir pris acte de la résolution de la Commission de la condition de la femme reproduite dans le paragraphe qui précède, et considérant que le résumé analytique qui y est mentionné serait également utile à la Sous-Commission lorsqu'elle étudiera le rapport sur les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, il a prié le Secrétaire général de communiquer le résumé à celle-ci avant sa neuvième session.

Conformément à la même décision de la Sous-Commission, un exemplaire du projet de rapport a été également envoyé au Directeur général de l'UNESCO en invitant cette organisation à faire des observations à son sujet et à prêter aux travaux de la Sous-Commission et de son rapporteur spécial le concours approprié. Le 7 août 1956, le Directeur général de l'UNESCO a transmis les observations de cette organisation relatives au projet de rapport (E/CN.4/Sub.2/L.130).

En procédant à la révision de son projet de rapport, le Rapporteur spécial s'est conformé aux termes de la résolution que la Sous-Commission a adoptée au cours de sa huitième session. Il a notamment tenu compte de tout nouvel élément qu'il a pu obtenir des sources énumérées par la Sous-Commission, ainsi que des observations et des idées que les membres de la Sous-Commission ont émises soit au cours des débats de la Sous-Commission, soit dans les lettres que certains d'entre eux lui ont fait parvenir à sa demande. En outre, il a tenu compte, lors du travail de révision, de la résolution adoptée par la Commission des droits de l'homme lors de sa douzième session, de celle adoptée par la Commission de la condition de la femme lors de sa dixième session, et des observations de cette commission consignées dans le rapport et les comptes rendus des délibérations, ainsi que des observations qui lui ont été transmises par le Directeur général de l'UNESCO. Le Rapporteur spécial n'a pas pour cela nécessairement adopté tous les points de vue exprimés, ni tenu compte de toutes les remarques et observations qui lui ont été faites. Aurait-il voulu le faire que cela lui aurait été impossible. Sur tous les points controversés, en effet, des opinions contradictoires ont été émises. Appelé à prendre lui-même la responsabilité du rapport, il a estimé qu'il avait le droit et le devoir de faire un choix entre les points de vue exprimés.

Le rapport révisé qui constitue l'Etude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement a été examiné par la Sous-Commission lors de sa neuvième session (E/CN.4/740, chap. IV). Ayant déjà procédé à sa huitième session à l'examen détaillé de la plupart des questions traitées dans les parties de l'étude où se trouvent résumés les renseignements recueillis par le Rapporteur spécial (voir plus haut), la Sous-Commission a décidé de ne pas réexaminer ces questions à fond, mais de se borner à une brève discussion générale et d'aborder ensuite l'examen des propositions contenues dans la troisième partie de celle-ci.

A la suite de l'examen de ces propositions, la Sous-Commission a adopté trois résolutions, dont les textes sont comme suit:

"RESOLUTION A

"La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités,

"..."

"1. Transmet à la Commission des droits de l'homme cette étude ainsi que les comptes rendus des débats qui ont eu lieu lors des huitième et neuvième sessions de la Sous-Commission (E/CN.4/Sub.2/SR.174 à 188 et 198 à 213);

"2. Exprime au Rapporteur spécial sa vive satisfaction des nouveaux travaux qu'il a effectués avec beaucoup de dévouement au cours de l'année écoulée et lui adresse ses félicitations pour l'étude finale complète qu'il a présentée, et pour ses propositions dont la plupart ont été reprises dans les résolutions ci-après;

"3. Exprime sa gratitude au personnel du Secrétariat de l'Organisation des Nations Unies ainsi qu'aux institutions spécialisées intéressées, notamment à l'UNESCO, du précieux concours qu'ils ont prêté pour la préparation de cette étude;

"4. Exprime également sa gratitude à la Commission de la condition de la femme pour sa collaboration à cette étude et attend avec intérêt les recommandations précises que cette commission doit faire sur les mesures discriminatoires prises contre les femmes dans le domaine de l'enseignement;

"5. Demande à la Commission des droits de l'homme de soumettre cette étude à toute nouvelle conférence d'organisations non gouvernementales qui s'emploient à éliminer les préjugés et la discrimination, au cas où cette conférence serait convoquée par l'Organisation des Nations Unies, afin que ladite conférence puisse examiner les mesures que les organisations non gouvernementales pourraient prendre dans ce domaine;

"6. Réaffirme son adhésion sans réserve aux principes énoncés aux articles 2 et 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui condamnent les principales formes de discrimination existant dans le domaine de l'enseignement;

"7. Reconnait également la nécessité d'élaborer un instrument international où ces principes, ainsi que ceux formulés au paragraphe 4 de la résolution C ci-après, se trouveront proclamés."

"RESOLUTION B

"La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités"

"Demande à la Commission des droits de l'homme:

"a) D'étudier les éventualités examinées par la Sous-Commission, compte tenu des données dont la Commission dispose au sujet des mesures d'ordre international qui sont en voie d'élaboration ou envisagées, dans ce domaine ou dans un cadre plus vaste, par la Commission des droits de l'homme, les principaux organes des Nations Unies ou les institutions spécialisées, à savoir:

"i) L'utilité et l'opportunité de l'élaboration par le Conseil économique et social d'un instrument international où les principes formulés au paragraphe 4 de la résolution C ci-après se trouveraient énoncés;

"ii) L'opportunité de prier l'UNESCO de considérer la possibilité de rédiger et d'adopter un ou plusieurs instruments internationaux appropriés pour prévenir les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, compte tenu des principes énoncés au paragraphe 4 de la résolution C ci-après;

"iii) L'opportunité d'attirer l'attention de l'Assemblée générale sur la nécessité d'accorder aux principes énoncés au paragraphe 4 de la résolution C ci-après l'importance qu'ils méritent dans l'élaboration du projet de pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels;

"b) De présenter ses conclusions sur ces éventualités au Conseil économique et social."

"RESOLUTION C

"La Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités

"Demande à la Commission des droits de l'homme de prier le Conseil économique et social d'adopter le projet de résolution suivant:

"Le Conseil économique et social,

"Considérant qu'aux termes des Articles 55 et 56 de la Charte, tous les Membres des Nations Unies se sont engagés à agir, tant conjointement que séparément, en vue de favoriser le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, et qu'aux termes de l'Article 62, le Conseil économique et social peut faire des recommandations en vue d'assurer le respect effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous,

"Considérant que l'éducation est à la source de toute amélioration de la situation morale, économique et sociale de tout pays et oriente l'évolution tout entière d'un pays vers un avenir meilleur, et que, par conséquent, le principe de l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les groupes et tous les individus dans un pays donné, et cela dans tous les pays, présente la plus grande importance,

"Estimant que les efforts déployés par les gouvernements sur le plan national en vue de supprimer les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement devraient être appuyés par des mesures internationales auxquelles les gouvernements devraient participer et collaborer,.

"1. Transmet l'étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement (E/CN.4/Sub.2/181) à l'UNESCO, en recommandant qu'elle soit utilisée dans les efforts que l'UNESCO déploie pour lutter contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement;

"2. Prie, étant donné que l'un des deux buts essentiels de cette étude est d'éduquer l'opinion mondiale:

a) Le Secrétaire général de publier et de faire distribuer largement cette étude;

b) L'UNESCO de préparer, en collaboration avec le Rapporteur spécial, à l'intention du grand public, un bref résumé de cette étude, qui sera publié et utilisé, notamment dans les universités, les écoles et autres établissements d'enseignement, pour lutter contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement;

"3. Demande instamment à tous les gouvernements de tenir compte des renseignements contenus dans l'étude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement et les documents à l'appui.

"Principes fondamentaux

"4. Désireux d'exposer de façon plus détaillée les principes énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme,

"I. Déclare que pour éliminer les mesures discriminatoires fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la propriété, la naissance ou toute autre situation, il est nécessaire de proscrire toutes dispositions législatives ou mesures administratives et de combattre toutes pratiques qui, aux fins de discrimination contre un groupe quelconque, tendent:

a) A écarter une personne ou un groupe distinct de l'accès aux divers degrés et ordres d'enseignement;

b) A limiter irrévocablement à un niveau d'enseignement inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe distinct;

"c) A instituer ou à maintenir des systèmes " des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes distincts;

"II. Affirme qu'il importe à cette fin d'appliquer les principes suivants:

"1) Assurer en fait comme en droit pour toute personne ou tout groupe distinct l'obligation scolaire prescrite par la loi;

"2) Réaliser, en droit et en fait, dans tout établissement scolaire des conditions d'admission égales pour toutes les personnes ou tous les groupes distincts;

"3) Ne contraindre aucune personne ou aucun groupe distinct à recevoir l'enseignement auquel ils ont droit dans des établissements qui seraient délibérément maintenus à un niveau inférieur à celui d'autres établissements du même degré et du même ordre;

"4) Respecter la liberté des parents, et, le cas échéant, des tuteurs légitimes, de choisir pour leurs enfants des établissements scolaires autres que ceux des pouvoirs publics, pourvu que ces établissements se conforment aux normes minima prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation;

"5) Ne contraindre aucune personne ni aucun groupe distinct à recevoir une instruction religieuse ou antireligieuse qui ne serait pas conforme à ses convictions, et respecter la liberté des parents, et, le cas échéant, des tuteurs légitimes, de faire assurer l'éducation religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions;

"6) N'admettre, dans l'aide fournie par les autorités publiques aux établissements d'enseignement (sous forme d'allocation de fonds, d'exemption d'impôt, etc.), aucune restriction fondée uniquement sur le fait que les élèves appartiennent à un groupe distinct;

"7) N'admettre aucune différence de traitement par les pouvoirs publics entre personnes ou groupes distincts, autre que celles fondées sur le mérite et les besoins, en ce qui concerne:

"a) Les frais de scolarité;

"b) L'aide aux élèves et aux étudiants (sous la forme de fournitures scolaires, de logement, de nourriture, de vêtements, de bourses ou de prêts, etc.);

"8) Prendre des mesures spéciales en faveur de l'éducation des populations indigènes, rurales, nomades et autres dont les besoins requièrent une attention particulière;

"9) Ne pas dénier aux membres d'un groupe distinct le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles, en employant éventuellement leur langue, à condition, toutefois, que ce droit ne soit pas exercé d'une manière qui empêche les membres du groupe de mieux comprendre la culture et la langue de l'ensemble de la collectivité et de prendre part aux activités de la collectivité, ou qui compromette la souveraineté nationale d'un Etat;

"10) Ne prendre aucune mesure restrictive en matière de déplacements ayant pour but d'empêcher, directement ou indirectement, une personne ou un groupe distinct de se prévaloir des facilités d'enseignement qui leur sont offertes à l'étranger.

"Mesures à prendre sur le plan national et le plan local

"5. Considère en outre que, sans préjudice d'autres possibilités, il conviendrait de prendre, lorsqu'il est approprié, les mesures suivantes sur le plan national et le plan local pour appliquer ces principes:

"a) Mesures d'ordre législatif, administratif et financier

"1) Prendre toutes mesures d'ordre législatif, administratif et financier nécessaires dans la lutte contre les mesures discriminatoires en matière d'enseignement;

"2) Créer, le cas échéant, des organismes spécialisés chargés de recevoir les plaintes exposant les pratiques inéquitables en matière d'enseignement, de faire des enquêtes et de s'efforcer d'obtenir la suppression de telles pratiques, autant que possible par voie de médiation ou de conciliation;

"3) Reconnaître légalement aux victimes des pratiques discriminatoires en matière d'enseignement le droit de se pourvoir devant les tribunaux ou toute autre instance compétente afin d'obtenir:

"a) L'annulation ou le redressement de la mesure contraire à la loi;

"b) La réparation du préjudice causé;

"c) L'application, le cas échéant, de sanctions pénales aux responsables;

"4) S'efforcer de combattre la propagande qui constitue une incitation aux pratiques discriminatoires;

"5) Donner aux membres de tout groupe distinct accès égal à la profession enseignante et aux écoles;

"6) Prêter toute aide et assistance à toutes les organisations privées qui luttent contre les mesures discriminatoires en matière d'enseignement.

"b) Education de l'opinion publique

"1) S'efforcer d'éclairer l'opinion publique sur les mesures discriminatoires en matière d'enseignement, leurs conséquences et leurs méfaits. A cet effet, faire connaître les théories récentes, en harmonie avec la Déclaration universelle des droits de l'homme, sur lesdites questions;

"2) Utiliser à cette fin tous les moyens et techniques de la diffusion de la pensée, comme la presse, la radio, la télévision et le cinéma.

"c) Education proprement dite

"1) Les autorités compétentes devraient prendre toutes mesures nécessaires pour éliminer les pratiques discriminatoires dans les écoles, conformément aux principes énoncés plus haut;

"2) Les membres de l'enseignement devraient s'efforcer d'assurer l'application stricte des principes énoncés plus haut. Une documentation sur la question devrait être mise à la disposition de tous les professeurs;

"3) Entreprendre un examen et, si nécessaire, une révision des manuels scolaires de façon à empêcher la formation de tout préjugé dans l'esprit vierge de l'enfant, et à combattre, le cas échéant, les préjugés qui sont à la base des mesures discriminatoires en matière d'enseignement;

"4) Faciliter les contacts pour renverser les barrières édifiées entre les différents groupes.

"Mesures à prendre sur le plan international

"6. Reconnaît l'importance d'affecter aux mesures destinées à lutter contre la discrimination et à l'abolir une fraction aussi importante que possible des fonds internationaux qui pourront être disponibles, y compris ceux dont dispose l'UNESCO et ceux qui sont destinés à favoriser le développement économique des pays sous-développés;

"7. Invite tous les gouvernements, et encourage les universités, les fondations privées et toutes autres institutions d'enseignement des pays avancés à favoriser, soit par leurs efforts directs, soit par l'intermédiaire des institutions spécialisées ou d'autres organismes de coopération internationale, le développement des sciences et techniques modernes dans les régions sous-développées du monde, afin d'améliorer les moyens d'enseignement dans ces régions et de contribuer ainsi à éliminer la discrimination dans le domaine de l'enseignement à l'intérieur de ces régions;

"8. Invite l'UNESCO à organiser sur le plan international, en collaboration avec le Secrétaire général, les cycles d'études suivants:

"a) Un cycle d'études sur l'enseignement des populations rurales et indigènes, qui serait réuni de préférence dans un pays d'Amérique latine ayant accompli des progrès dans la suppression des inégalités entre l'enseignement offert à la population urbaine et celui qui est offert à la population rurale, qui est surtout indigène;

"b) Un cycle d'études sur l'enseignement des populations rurales et nomades, qui serait réuni de préférence dans un pays du Moyen-Orient ayant accompli des progrès considérables dans la suppression des inégalités entre l'enseignement offert à la population sédentaire et celui qui est offert à la population nomade, et entre l'enseignement offert à la population rurale et celui qui est offert à la population urbaine;

"c) Un cycle d'études sur les moyens de donner plus largement aux étudiants des pays et territoires sous-développés la possibilité de faire des études à l'étranger, qui serait réuni de préférence dans un pays sous-développé ayant fait progresser l'enseignement sur son territoire et ayant établi avec succès un programme permettant aux étudiants déjà avancés de poursuivre leurs études à l'étranger, contribuant ainsi à éliminer la discrimination en matière d'enseignement dans les pays sous-développés;

"9) Invite chaque Etat Membre des Nations Unies et des institutions spécialisées à présenter, en même temps que les rapports qu'il soumettra à l'avenir dans le cadre du programme de rapports périodiques sur les droits de l'homme, prévu dans la résolution 624 B (XIII) du Conseil économique et social, un rapport faisant état des réalisations et des progrès accomplis en ce qui concerne la suppression et la prévention des mesures discriminatoires en matière d'enseignement, conformément aux principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme et aux principes fondamentaux énoncés dans la présente résolution."

La Commission des droits de l'homme a examiné lors de sa treizième session, de la 565ème à la 570ème séances, le chapitre IV du rapport de la Sous-Commission, relatif à l'Etude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, ainsi que l'étude elle-même. La Commission disposait également des commentaires du Conseil exécutif de l'UNESCO sur les recommandations que la Sous-Commission a faites au sujet de l'étude (E/CN.4/743) ainsi que des observations (E/CN.4/Sub.2/L.103) sur le projet de rapport du Rapporteur spécial (E/CN.4/Sub.2/L.92) que l'UNESCO avait présentés à la Sous-Commission pour sa neuvième session.

A la suite de cet examen, la Commission a adopté la résolution VIII, dont la partie dispositives se lit comme suit:

"Résolution VIII

"RESOLUTION RELATIVE A L'ETUDE DES MESURES DISCRIMINATOIRES DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

"La Commission des droits de l'homme,

A

"...

"1. Exprime au Rapporteur spécial de la Sous-Commission, M. Charles D. Amoun, ses remerciements pour l'importante et intéressante étude qu'il a élaborée;

"2. Note avec appréciation les observations déjà formulées par l'UNESCO sur cette question, et la décision qu'a prise le Conseil exécutif de l'UNESCO de continuer, au cours de sessions ultérieures, l'examen des problèmes soulevés par l'étude du Rapporteur spécial;

"3. Réaffirme qu'il lui paraît nécessaire d'éliminer les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement.

B

"...

"1. Invite le Secrétaire général à transmettre aux Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées l'Etude sur les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement et le chapitre IV du rapport de la Sous-Commission sur les travaux de sa neuvième session ainsi que les comptes rendus analytiques des débats que la Commission a consacrés à l'examen de ce chapitre (E/CN.4/SR.565-570) en demandant aux gouvernements de formuler, après examen de l'étude du Rapporteur spécial, leurs observations et leurs suggestions quant aux propositions présentées par la Sous-Commission dans ses résolutions B et C, et notamment aux principes suggérés, ainsi que leur avis sur l'adoption éventuelle d'un ou de plusieurs instruments internationaux, pour en faire part au Secrétariat avant le 1er décembre 1957, afin qu'ils puissent être pris en considération par la Sous-Commission à sa dixième session et par la Commission à sa quatorzième session;

"2. Invite le Secrétaire général à rester en rapport avec le Directeur général de l'UNESCO afin d'assurer une collaboration étroite avec cet organisme en vue de la solution du problème des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement;

"3. Prie en outre le Secrétaire général de faire imprimer et de diffuser largement l'étude du Rapporteur spécial, et l'UNESCO de préparer, en collaboration avec le Rapporteur spécial, à l'intention du grand public, un résumé de l'étude qui pourra être publié et utilisé notamment dans les universités, les écoles et autres établissements d'enseignement pour lutter contre les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement."

Pour ce qui est de la méthode générale suivie par le Rapporteur spécial dans la préparation de l'Etude des mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement, il semble nécessaire de donner certaines précisions.

I. - RASSEMBLEMENT DE LA DOCUMENTATION

Le premier souci du Rapporteur spécial a été de réunir la documentation nécessaire. En vertu de la résolution B adoptée par la Sous-Commission lors de sa sixième session, les principales sources de documentation devaient être les suivantes: a) les gouvernements; b) le Secrétaire général; c) les institutions spécialisées; d) les organisations non gouvernementales; e) les ouvrages d'érudits et de savants réputés. Le Rapporteur spécial pouvait aussi puiser sa documentation à d'autres sources. Les démarches entreprises et les résultats obtenus peuvent être résumés comme suit:

a) Gouvernements

Le Secrétaire général a envoyé, le 13 avril 1954, aux gouvernements des Etats Membres et à ceux des Etats non membres de l'Organisation des Nations Unies une note verbale les informant de la désignation de M. Charles D. Ammoun en qualité de Rapporteur spécial et les priant de faire tout ce qu'ils pourraient pour aider le Rapporteur spécial à s'acquitter de sa tâche.

De son côté, le Rapporteur spécial a adressé, le 20 mai 1954, aux mêmes gouvernements, une lettre les priant de lui faire parvenir toute documentation qui pourrait servir à préparer l'étude, par exemple les rapports les plus récents sur la situation de l'enseignement dans le pays, les renseignements sur les dispositions législatives, les règlements et les pratiques administratives, les données relatives aux décisions judiciaires importantes et aux statistiques; enfin, d'indiquer dans un bref exposé historique les tendances générales et l'évolution en la matière.

Les deux communications mentionnées ci-dessus n'ayant pas été adressées à l'époque à la République démocratique d'Allemagne et à l'Espagne, des notes verbales et lettres similaires leur furent envoyées le 22 avril 1955 à la demande du Rapporteur spécial. Considérant qu'aux termes de son mandat l'étude devait être faite sur le plan mondial et qu'aucun pays ni territoire n'en devait être exclu, le Rapporteur spécial avait également demandé que des communications semblables soient envoyées à la République populaire de Chine. Toutefois, le Secrétaire général, tout en étant d'accord sur l'aspect mondial de l'étude, n'estima pas possible, vu les décisions des organes principaux des Nations Unies, d'envoyer de telles communications.

La question de l'envoi desdites communications à la République populaire de Chine a été examinée par la Sous-Commission au cours de sa huitième session. La Sous-Commission ayant demandé une explication au sujet de l'attitude adoptée sur ce point par le Secrétaire général, le représentant du Secrétaire général a fait la déclaration suivante à la 178ème séance (E/CN.4/Sub.2/L.94):

"Il faut distinguer entre deux questions: a) le caractère mondial de l'étude et b) la représentation de la Chine auprès de l'Organisation des Nations Unies.

"Nul n'a jamais douté de la nécessité de faire une étude d'un caractère mondial. En prêtant son concours au Rapporteur, le Secrétariat a fait tout ce qui était en son pouvoir pour garantir que l'étude eût pour base une enquête mondiale. A la question précise: "Le Secrétaire général est-il entré en rapport avec le Gouvernement de la Chine?", il convient de répondre que, suivant la pratique établie, le Secrétaire général est entré en rapport avec le gouvernement qui représente la Chine auprès de l'Organisation des Nations Unies."

A la suite d'un débat concernant cette déclaration, le représentant du Secrétaire général a fait à la 179ème séance la nouvelle déclaration suivante (E/CN.4/Sub.2/L.94):

"... le Secrétaire général s'en voudrait d'empêcher aucune enquête que le Rapporteur spécial pourrait juger souhaitable. Il ne s'opposera donc certainement pas à ce que le Rapporteur spécial envoie lui-même des demandes de renseignements au Gouvernement central du peuple de la République populaire de Chine et, si le Rapporteur le désire, à ce que le Secrétariat lui vienne en aide en faisant parvenir ces demandes de renseignements au gouvernement en question."

Dans une lettre en date du 22 février, le Rapporteur spécial a demandé au Secrétaire général de transmettre, conformément à sa déclaration faite à la 179ème séance de la Sous-Commission, aux autorités compétentes de la République populaire de Chine une demande de renseignements concernant les mesures discriminatoires dans le domaine de l'enseignement semblable à celle envoyée aux gouvernements. La réponse du Secrétaire général, en date du 19 avril 1956, est ainsi conçue:

"Comme vous le savez, la Commission des droits de l'homme a adopté au cours de sa douzième session, tenue récemment, une résolution relative aux travaux de la huitième session de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités (E/CN.4/L.437/Add.5, par. 38) dont copie ci-jointe, par laquelle elle a décidé notamment:

"... conformément aux principes adoptés par la Commission au sujet des rapports annuels sur les droits de l'homme et des études de droits ou groupes de droits particuliers, que la documentation et les études concernant les mesures discriminatoires devront se rapporter aux Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies ou des institutions spécialisées et que les recommandations qui pourraient être formulées devront être des recommandations de caractère objectif et général, conformes à la Charte des Nations Unies."

"Cette décision a ainsi résolu le problème politique de l'étendue territoriale des études en indiquant que celles-ci devront se rapporter aux Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies ou des institutions spécialisées. Au surplus, il résulte des débats que l'intention évidente de la Commission est d'exclure le Gouvernement central du peuple de la République populaire de Chine des autorités

auxquelles la Commission désire que des demandes de renseignements soient adressées.

"Le Secrétaire général estime que sa position concernant votre demande a été radicalement changée par la décision en question à laquelle en tout état de cause il doit s'en tenir rigoureusement. Il ne se voit donc pas en mesure de donner suite à son intention initiale de transmettre votre demande de renseignements au Gouvernement central du peuple de la République populaire de Chine."

En raison de la même résolution adoptée par la Commission des droits de l'homme, il n'a pu être donné suite à la demande formulée par un membre de la Sous-Commission pour que des demandes de renseignements soient adressées aux Gouvernements de la République populaire démocratique de la Corée, de la République démocratique du Viet-Nam et de la République populaire mongole. De même, la République démocratique d'Allemagne a été exclue du champ de l'enquête.

Lié par cette décision, le Rapporteur spécial s'y est conformé. Mais il estime regrettable que plus de 600 millions d'habitants aient été exclus du cadre de son enquête. Cela en diminue sensiblement la portée. Il le regrette d'autant plus qu'aucune conséquence politique ne pouvait être tirée d'une demande de renseignements, et qu'il n'entendait pas en tirer lui-même. Sur le plan du fait, il constate qu'il a étudié un monde rétréci. Le Rapporteur spécial doute que le meilleur moyen de diminuer ou de supprimer la discrimination dans le domaine de l'enseignement soit de l'ignorer. L'intérêt pris par les Nations Unies à ces questions ne pouvait que contribuer à améliorer la situation et répondre aux buts les plus élevés de l'Organisation.

b) Le Secrétaire général

Outre l'assistance générale que le Rapporteur spécial a reçue du Secrétariat dans les différentes phases de son travail, le Secrétariat a mis à sa disposition un certain nombre de documents. Parmi ceux-ci le Rapporteur spécial tient à mentionner d'une façon particulière ceux qui contiennent des informations pertinentes sur les territoires non autonomes, les territoires sous tutelle et le Territoire du Sud-Ouest Africain. Ces documents ont été utilisés dans la préparation de l'étude et doivent par conséquent être considérés comme des documents justificatifs.

c) Institutions spécialisées

i) UNESCO

Le Secrétariat a adressé à l'UNESCO une lettre en date du 17 février 1954 priant cette organisation de faire tout ce qu'elle pourrait pour aider le Rapporteur spécial. Le Rapporteur spécial, d'autre part, s'est présenté à plusieurs reprises devant le Conseil exécutif de l'UNESCO pour lui demander la collaboration de cette organisation à son étude. En outre, comme il a été déjà indiqué, le Directeur général de l'UNESCO a transmis les observations de cette organisation relatives au projet de rapport du Rapporteur spécial, ainsi que les commentaires du Conseil exécutif de l'UNESCO sur les recommandations que la Sous-Commission a faites au sujet de l'étude.

ii) OIT

A la suite d'un échange de correspondance entre le Secrétariat et le Bureau international du Travail, ce dernier a fait parvenir notamment un document intitulé "Conditions d'emploi du personnel enseignant - 1954".

iii) Autres institutions spécialisées

Les autres institutions spécialisées auxquelles le Secrétariat en avait également adressé la demande n'ont pas transmis de renseignements ni de documentation pertinente.

d) Organisations non gouvernementales

Le Secrétariat a adressé le 23 mars 1954 une lettre circulaire à certaines organisations non gouvernementales leur demandant de mettre à la disposition du Rapporteur spécial toutes informations que ces organisations pourraient considérer utiles pour l'élaboration de l'étude.

Parmi les réponses reçues par le Secrétariat, celles des 14 organisations suivantes contenaient certaines informations concernant le problème et ont été utilisées dans la préparation de l'étude:

Catégorie A

Fédération syndicale mondiale^{6/}

Catégorie B

Alliance internationale des femmes;

Alliance universelle des unions chrétiennes de jeunes gens;

Bureau international catholique de l'enfance;

Bureau consultatif mondial de la Société des amis^{7/};

Comité de coordination d'organisations juives chargé des consultations avec le

Conseil économique et social des Nations Unies;

Congrès juif mondial;

Conseil consultatif d'organisations juives;

Fédération internationale des femmes diplômées des universités;

Fédération mondiale des jeunesses féminines catholiques;

Ligue internationale de femmes pour la paix et la liberté;

Nouvelles équipes internationales;

Pax Romana.

Registre

Institut international des civilisations différentes.

e) Travaux d'érudits et de savants réputés

Le Rapporteur spécial a consulté de nombreux ouvrages et articles. Il s'est souvent inspiré des idées qu'il y a trouvées, lors de la rédaction de certaines parties de son rapport. Toutefois, il n'a pas pu utiliser cette source aussi largement que les autres, et cela pour les deux raisons suivantes: en premier lieu, il ne disposait d'aucun critère sûr permettant de décider, sans risque de soulever une controverse, si un travail donné était effectivement l'œuvre d'un érudit ou d'un savant réputé; en second lieu, à supposer que le travail était effectivement l'œuvre d'un érudit ou d'un savant réputé, il était presque toujours impossible de discerner où s'arrêtait l'exposé objectif des faits et où commençait l'interprétation subjective de ces faits par l'auteur. Dans ces conditions, il ne pouvait utiliser cette source qu'avec la plus grande prudence. Le Rapporteur spécial tient toutefois à préciser qu'il a très largement puisé dans ces publications, surtout pour la construction théorique de certaines notions.

II. - RESUMES DE RENSEIGNEMENTS

Sur la base de la documentation recueillie, le Rapporteur spécial, avec l'assistance du Secrétariat, a préparé des résumés de renseignements portant sur chacun des Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées^{8/}.

^{6/} Réponse adressée par la Fédération internationale syndicale de l'enseignement, affiliée à la Fédération syndicale mondiale.

^{7/} En outre, une réponse séparée a été reçue de l'American Friends Service Committee, affilié au Comité consultatif mondial de la Société des amis.

^{8/} Un résumé des renseignements portant sur la République démocratique d'Allemagne avait également été préparé. Toutefois ce résumé n'a pas été utilisé dans la préparation de l'étude en raison de la décision déjà mentionnée prise par la Commission des droits de l'homme lors de sa douzième session.

En règle générale, les résumés de renseignements concernent les Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées, à l'exclusion des territoires sous tutelle et des territoires non autonomes. Une exception a été cependant faite pour le résumé de renseignements concernant l'Espagne: en raison du fait que ce pays n'est devenu Membre de l'Organisation des Nations Unies que le 14 décembre 1955, il n'a pas transmis à la date de la conclusion de l'étude de renseignements prévus par l'Article 73, e, de la Charte, sur les territoires non autonomes qu'il administre. Les renseignements concernant ces territoires ont par conséquent été inclus dans le résumé de renseignements relatif à l'Espagne.

Le résumé de renseignements relatif aux Pays-Bas, en raison de la structure constitutionnelle établie par la Charte pour le royaume des Pays-Bas du 29 décembre 1954, est divisé en trois parties: i) Pays-Bas, ii) Antilles néerlandaises, et iii) Surinam.

Les résumés de renseignements ont été transmis aux gouvernements intéressés avec une invitation de formuler leurs observations et de fournir des renseignements complémentaires.

Le 6 février 1956 une deuxième invitation a été adressée à ceux des gouvernements qui n'avaient pas donné suite à la précédente.

A la date de la conclusion de l'étude, des observations ou des renseignements complémentaires avaient été reçus des gouvernements de 63 Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies ou des institutions spécialisées comme suit:^{9/}

Afghanistan	Irak
Albanie	Iran
Allemagne (République fédérale d')	Irlande
Argentine	Israël
Arabie Saoudite	Italie
Australie	Japon
Autriche	Jordanie
Belgique	Laos
Birmanie	Luxembourg
Brésil	Monaco
Bulgarie	Népal
Cambodge	Norvège
Canada	Nouvelle-Zélande
Chili	Pakistan
Chine	Pays-Bas
Colombie	Philippines
Corée, République de	Pologne
Costa-Rica	Portugal
Cuba	République Dominicaine
Danemark	Roumanie
Egypte	Royaume-Uni
Equateur	Soudan
Espagne	Suède
Etats-Unis	Suisse
Ethiopie	Tchécoslovaquie
Finlande	Turquie
France	Ukraine
Grèce	Union Sud-Africaine
Haiti	URSS
Hongrie	Venezuela
Inde	Yougoslavie
Indonésie	

Les résumés des renseignements concernant ces pays ont été révisés à la lumière des réponses reçues des gouvernements.

^{9/} Une communication a été également reçue du Gouvernement de la République démocratique d'Allemagne.

Un rapport de la Ligue des Etats arabes consacré à la discrimination dans le domaine de l'enseignement en Israël ayant été communiqué le 26 août 1955 par la délégation du Yémen auprès de l'Organisation des Nations Unies, a été transmis le 26 octobre 1955 au Gouvernement d'Israël, qui a fait parvenir le 23 novembre 1955 ses observations à ce sujet. Tant le rapport que les observations en question ont été pris en considération lors de la revision du résumé de renseignements relatif à Israël.

Les résumés de renseignements concernant les 20 Etats Membres de l'Organisation des Nations Unies et des institutions spécialisées suivants, dont les gouvernements n'ont pas fait parvenir d'observations ou de renseignements complémentaires, ont été mis à jour à la lumière de publications officielles les plus récentes et ces résumés ainsi mis à jour ont été communiqués, pour information, aux gouvernements respectifs:

Biélorussie	Nicaragua
Bolivie	Panama
Ceylan	Paraguay
Guatemala	Pérou
Honduras	Salvador
Islande	Syrie
Liban	Thaïlande
Libéria	Uruguay
Libye	Viet-Nam
Mexique	Yémen

Il faut noter cependant que les gouvernements de cinq Etats qui n'ont pas envoyé d'observations au sujet des résumés de renseignements qui leur avaient été transmis avaient fait parvenir des renseignements à une date antérieure, dont compte a été tenu lors de la préparation de ces résumés. Ces pays sont les suivants: Ceylan, Mexique, Salvador, Thaïlande, Viet-Nam.

Les résumés des renseignements révisés ou mis à jour, comme il vient d'être indiqué, sont reproduits séparément comme additifs au projet de rapport du Rapporteur spécial (E/CN.4/Sub.2/L.92/Add.1 à 83). Une liste de ces résumés se trouve dans l'annexe I, A, ci-dessus.

DEPOSITAIRES DES PUBLICATIONS DES NATIONS UNIES

ALLEMAGNE

R. Eisenschmidt, Kaiserstrasse 49, Frankfurt/Main.

Elwert & Meurer, Hauptstrasse 101, Berlin-Schöneberg.

Alexander Horn, Spiegelgasse 9, Wiesbaden.

W. E. Saarbach, Gereonstrasse 25-29, Köln (22c).

ARGENTINE

Editorial Sudamericana S.A., Alsina 500, Buenos Aires.

AUSTRALIE

H. A. Gaddard, A.M.P. Bldg., 50 Miller St., North Sydney; 90 Queen St., Melbourne.

Melbourne University Press, 303 Flinders St., Melbourne.

AUTRICHE

Gerald & Co., Graben 31, Wien, 1.

B. Willerstorff, Markus Sittikusstrasse 10, Salzburg.

BELGIQUE

Agence et Messageries de la Presse S.A., 14-22, rue du Perail, Bruxelles.

W. H. Smith & Son, 71-75, boulevard Adolphe-Max, Bruxelles.

BIRMANIE

Curator, Govt. of Union of Burma Book Depot, 22 Thainbyu St., Rangoon.

BOLIVIE

Librería Selecciones, Casilla 972, La Paz.

BRESIL

Livraria Agir, Rio de Janeiro, São Paulo and Belo Horizonte.

CAMBODGE

Papeterie-Librairie Nouvelle Albert Par-tail, 14, Avenue Boullacho, Pnam-Penh.

CANADA

Ryerson Press, 299 Queen St. West, Toronto.

CEYLAN

Laka House Bookshop, Assoc. Newspapers of Ceylon, P.O. Box 244, Colombo.

CHILI

Editorial del Pacifico, Ahumada 57, Santiago.

Librería Ivens, Casilla 205, Santiago.

CHINE

The World Book Co., Ltd., 99 Chung King Road, 1st Section, Taipei, Taiwan.

The Commercial Press Ltd., 211 Honan Rd., Shanghai.

COLOMBIE

Librería América, Medellín.

Librería Buchholz Galería, Bogotá.

Librería Nacional Ltda., Barranquilla.

COREE

Eul-Yoo Publishing Co. Ltd., 5, 2-KA, Changno, Séoul.

COSTA-RICA

Trejas Hermanos, Apartado 1313, San José.

CUBA

La Casa Belga, O'Reilly 455, La Habana.

DANEMARK

Einar Munksgaard, Ltd., Nørregade 6, København, K.

EQUATEUR

Librería Científica, Guayaquil et Quito.

ESPAGNE

Librería Bosch, 11 Ronda Universidad, Barcelone.

Librería Mundi-Prensa, Lagasca 38, Madrid.

ETATS-UNIS D'AMÉRIQUE

International Documents Service, Columbia University Press, 2960 Broadway, New York 27, N. Y.

ETHIOPIE

International Press Agency, P.O. Box 120, Addis-Ababa.

FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa, 2 Keskuskatu, Helsinki.

FRANCE

Editions A. Pédone, 13, rue Soufflot, Paris (Ve).

GRECE

Kauffmann Bookshop, 28 Stadion Street, Athènes.

GUATEMALA

Sociedad Económica Financiera, 6a Av. 14-33, Guatemala.

HAITI

Librairie "A la Caravelle", Boite postale 111-B, Port-au-Prince.

HONDURAS

Librería Panamericana, Tegucigalpa.

HONG-KONG

The Swindon Book Co., 25 Nathan Road, Kowloon.

INDE

Orient Longmans, Colcutta, Bombay, Madras et New Delhi.

Oxford Book & Stationery Co., New Delhi et Colcutta.

P. Varadachary & Co., Madras.

INDONESIE

Pembangunan, Ltd., Gunung Sahari 84, Djakarta.

IRAK

Mackenzie's Bookshop, Baghdad.

IRAN

"Guity", 482 Ferdawsi Avenue, Téhéran.

IRLANDE

Stationery Office, Dublin.

ISLANDE

Bakaverzlun Sigfusar Eymundssonar H. F., Austurstræti 18, Reykjavik.

ISRAEL

Blumstein's Bookstores Ltd., 35 Allenby Road, Tel-Aviv.

ITALIE

Librería Commissionaria Sansoni, Via Gina Capponi 26, Firenze et Roma.

JAPON

Maruzen Company, Ltd., 6 Tari-Nichome, Nihonbashi, Tokyo.

JORDANIE

Joseph I. Bahous & Co., Dar-ul-Kutub, Box 66, Amman.

LIBAN

Librería Universelle, Beyrouth.

LIBERIA

J. Momolu Kamara, Monrovia.

LUXEMBOURG

Librería J. Schummer, Luxembourg.

MEXIQUE

Editorial Hermes S.A., Ignacio Mariscal 41, México, D.F.

NORVEGE

Johan Grundt Tanum Forlag, Kr. Augustsgt. 7A, Oslo.

NOUVELLE-ZELANDE

United Nations Association of New Zealand, C.P.O. 1011, Wellington.

PAKISTAN

The Pakistan Co-operative Book Society, Dacca, East Pakistan. Publishers United Ltd., Lahore. Thomas & Thomas, Karachi, 3.

PANAMA

José Menéndez, Plaza de Arango, Panamá.

PARAGUAY

Agencia de Librerías de Salvador Nizza, Calle Pte. Franco No. 39-43, Asunción.

PAYS-BAS

N.V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-Gravenhage.

PEROU

Librería Internacional del Perú, S.A., Lima et Arequipa.

PHILIPPINES

Alomar's Book Store, 749 Rizal Avenue, Manila.

PORTUGAL

Livraria Rodrigues, 186 Rua Aveia, Lisboa.

REPUBLIQUE ARABE UNIE

Librería "La Renaissance d'Egypte", 9 Sh. Adly Pasha, Caïro.

Librería Universelle, Damas.

REPUBLIQUE DOMINICAINE

Librería Dominicana, Mercedes 49, Ciudad Trujillo.

ROYAUME-UNI

H. M. Stationery Office, P.O. Box 569, London, S.E.1.

SALVADOR

Manuel Navas y Cia., 1a. Avenida sur 37, San Salvador.

SINGAPOUR

The City Book Store, Ltd., Collyer Quay.

SUEDE

C. E. Fritze's Kungl. Hovbokhandel A-B, Fredsgatan 2, Stockholm.

SUISSE

Librería Payot S.A., Lausanne, Genève. Hans Raunhardt, Kirchgasse 17, Zurich 1.

TCHECOSLOVAQUIE

Ceskoslovensky Spisovatel, Narodni Trida 9, Praha 1.

THAÏLANDE

Pramuan Mit Ltd., 55 Chakrawat Road, Wat Tuk, Bangkok.

TURQUIE

Librería Hachette, 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul.

UNION SUD-AFRICAINE

Van Schaik's Bookstore (Pty.), Ltd., Box 724, Pretoria.

URUGUAY

Representación de Editoriales, Av. 18 de Julio 1333, Montevideo.

VENEZUELA

Librería del Este, Av. Miranda, No. 52, Edf. Galipán, Caracas.

VIET-NAM

Papeterie-Librairie Nouvelle Albert Par-tail, Boite postale 283, Saïgon.

YUGOSLAVIE

Cankarjeva Zalozba, Ljubljana, Slovenie. Drzavno Priduzee, Jugoslovenska Knjiga, Terazije 27/11, Beograd.

Prosvjeta, 5, Trg. Braštva 1 Jadrinstva, Zagreb.

[58F2]

Les commandes et demandes de renseignements émanant de pays où il n'existe pas encore de dépositaires peuvent être adressées à la Section des ventes et de la distribution, Organisation des Nations Unies, New-York (Etats-Unis d'Amérique), ou à la Section des ventes, Organisation des Nations Unies, Palais des Nations, Genève (Suisse).