



**Conseil économique
et social**

Distr.
GÉNÉRALE

E/CN.4/2005/50
17 décembre 2004

FRANÇAIS
Original: ANGLAIS/ESPAGNOL

COMMISSION DES DROITS DE L'HOMME
Soixante et unième session
Point 10 de l'ordre du jour provisoire

DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS

Le droit à l'éducation

**Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation,
M. Vernor Muñoz Villalobos**

Résumé

Le présent rapport est soumis en application de la résolution 2004/25 de la Commission des droits de l'homme, dans laquelle celle-ci a décidé de proroger d'une période de trois ans le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. M. Vernor Muñoz Villalobos (Costa Rica) a été nommé nouveau Rapporteur spécial en août 2004. Le présent rapport passe en revue les activités qu'il entend mener et les questions qu'il se propose d'examiner pendant son mandat. Dans le prolongement des travaux entamés par son prédécesseur, le Rapporteur spécial entend renforcer plus avant la dimension droits de l'homme de l'éducation en encourageant l'adoption de politiques qui, au lieu de considérer l'éducation comme un bien marchand, mettent l'accent sur le droit à l'éducation, que les États ont l'obligation de rendre effectif et qui est justiciable. À cet égard, il entend axer ses efforts sur les ressources financières allouées à l'éducation et sur la nécessité d'un enseignement primaire obligatoire et gratuit, et se propose à cette fin d'engager un dialogue avec divers partenaires clefs. Outre les contraintes financières et structurelles, le Rapporteur spécial compte la discrimination au nombre des principaux obstacles au plein exercice du droit à l'éducation. Bien qu'il ait décidé de porter une attention particulière à l'accès à l'éducation des fillettes et des adolescentes, en particulier des adolescentes enceintes et des jeunes mères, il examinera également l'exercice du droit à l'éducation par les migrants, les populations autochtones, les minorités et les personnes de capacités différentes. Le Rapporteur spécial souhaite jouer un rôle de catalyseur de projets concrets visant à la pleine réalisation du droit à l'éducation. Il estime également qu'un environnement éducatif attentif aux droits de l'homme, allant de pair avec des programmes d'étude conçus dans le même esprit, est une condition *sine qua non* d'une éducation de qualité. Enfin, il compte réexaminer les questions de la sécurité dans les écoles et de l'exercice du droit à l'éducation dans les situations d'urgence, celles-ci pouvant recouvrir les déplacements de population, les conflits armés et l'occupation militaire comme la violence au sein de l'école.

TABLE DES MATIÈRES

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
Introduction	1 – 10	3
I. VERS UNE ÉDUCATION AXÉE SUR LES DROITS DE L'HOMME	11 – 69	4
A. Les droits de l'homme en tant que cadre de l'éducation	11 – 16	4
B. L'exercice et la jouissance du droit à l'éducation	17 – 38	5
C. L'éducation et le développement.....	39 – 46	7
D. Le financement de l'éducation.....	47 – 50	9
E. La justiciabilité du droit à l'éducation.....	51 – 59	9
F. L'élaboration d'indicateurs fondés sur les droits de l'homme	60 – 69	11
II. LA LUTTE CONTRE LA DISCRIMINATION DANS L'EXERCICE DU DROIT À L'ÉDUCATION.....	70 – 101	13
A. La diversité en tant que droit et en tant que contexte de l'apprentissage	70 – 72	13
B. Le droit à l'éducation des filles	73 – 84	13
C. Le droit à l'éducation des migrants	85 – 91	17
D. Le droit à l'éducation des personnes de capacités différentes.....	92 – 94	18
E. Le droit à l'éducation des populations autochtones.....	95 – 97	18
F. Le droit à l'éducation des personnes appartenant à des minorités	98 – 101	19
III. LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION.....	102 – 118	19
A. L'éducation aux droits de l'homme comme gage de qualité.....	105 – 114	19
B. Les politiques éducatives et la réalité scolaire.....	115 – 118	21
IV. LA SÉCURITÉ ET LE DROIT À L'ÉDUCATION DANS LES SITUATIONS D'URGENCE	119 – 124	22
V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....	125 – 141	23

Introduction

1. Dans sa résolution 1998/33, la Commission des droits de l'homme a fixé à une durée initiale de trois ans le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial a notamment été chargé de rendre compte de la situation concernant la réalisation progressive du droit à l'éducation, y compris l'accès à l'enseignement primaire, et des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ce droit. La Commission a renouvelé ce mandat pour une période supplémentaire de trois ans par sa résolution 2004/25, dans laquelle elle a, entre autres dispositions, prié le Rapporteur spécial d'intensifier ses efforts en vue de déterminer les moyens de surmonter les obstacles et les difficultés qui entravent la réalisation du droit à l'éducation. M. Vernor Muñoz (Costa Rica) a été nommé nouveau Rapporteur spécial. Le présent rapport préliminaire est soumis en application de la résolution 2004/25 de la Commission et présente le cadre dans lequel s'inscrira le travail du nouveau Rapporteur spécial.

Récapitulation des activités du prédécesseur du Rapporteur spécial

2. Avant de présenter les travaux qu'il se propose de réaliser dans le cadre de son mandat, le Rapporteur spécial juge utile de récapituler, brièvement et de manière non exhaustive, les principaux thèmes examinés par la Rapporteuse spéciale qui l'a précédé et qui s'est penchée sur de nombreuses questions. Sur le plan conceptuel, elle s'est efforcée de définir un langage commun sur le droit à l'éducation, a proposé un cadre analytique permettant d'évaluer le respect, la protection et la réalisation du droit à l'éducation et a recensé les obstacles à la pleine jouissance de ce droit fondamental. Elle a également proposé un ensemble de quatre critères (dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité) permettant de mesurer les progrès accomplis dans la réalisation du droit à l'éducation. En ce qui concerne les obstacles, elle s'est intéressée aux incidences des politiques macroéconomiques, à la pauvreté et à la discrimination, fondée notamment sur le sexe et en a retenu trois, à savoir le handicap, la difficulté et l'appartenance à une catégorie défavorisée.

3. La Rapporteuse spéciale s'est faite l'avocate de l'intégration des droits de l'homme dans toutes les stratégies internationales, tout en s'employant à mieux faire comprendre le contenu normatif du droit à l'éducation et des droits interdépendants. Le Rapporteur spécial prend note avec grand intérêt du débat et du dialogue qu'elle a engagés avec la Banque mondiale afin d'encourager celle-ci à intégrer les droits de l'homme dans ses politiques. À cet égard, la Rapporteuse a axé ses travaux, en particulier, sur la promotion et la garantie d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire. Elle a étudié les incidences des politiques et lois commerciales internationales sur le droit à l'éducation et les risques que la privatisation croissante des écoles fait peser sur l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci. Dans le cadre de sa lutte contre la discrimination, elle a étudié dans une perspective humanitaire l'accès des filles à l'éducation, l'éducation des enfants qui travaillent, la pauvreté et la jouissance du droit à l'éducation.

4. Dans son rapport final à la Commission, la Rapporteuse spéciale a souligné combien il est important, et par conséquent nécessaire, d'évaluer régulièrement les travaux réalisés dans le domaine de la justiciabilité des droits économiques, sociaux et culturels, en mettant l'accent sur le droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial souscrit pleinement à l'affirmation de son prédécesseur selon laquelle «[i]l ne peut y avoir de droit sans voies de recours. La reconnaissance des droits individuels va donc de pair avec la possibilité d'invoquer ces droits et d'exiger réparation en cas de déni ou de violation» (E/CN.4/2004/45, par. 45). Il est comme elle

convaincu qu'il demeure nécessaire de mieux définir les éléments conceptuels et sémantiques liés au droit à l'éducation.

Cadre de travail

5. Le principe qui sous-tend les travaux du Rapporteur spécial est la nécessité d'«inscrire l'éducation au cœur des droits de l'homme», l'éducation étant considérée comme un droit fondamental dont l'État a l'obligation d'assurer la promotion et la protection, autrement dit la nécessité de dépasser la conception de l'éducation en tant que bien marchand ou mécanisme patriarcal uniformisant pour lui rendre son sens premier, à savoir la construction de la connaissance dans le cadre de la convergence et de l'apprentissage de tous les droits de l'homme.

6. L'éducation a une ontologie propre qui imprègne toutes les manifestations de la vie et les nourrit. L'interdépendance des droits de l'homme n'est nulle part plus évidente que dans les processus éducatifs, si bien que le droit à l'éducation est également une garantie individuelle et un droit social dont l'expression la plus élevée est la personne dans l'exercice de sa citoyenneté.

7. Il est évident, aujourd'hui plus que jamais, qu'il faut reformuler les politiques publiques et les programmes de développement pour les faire correspondre aux véritables objectifs de l'éducation, de sorte qu'ils offrent chaque jour à tous davantage de chances et de possibilités d'exercer leurs droits et de jouir pleinement du progrès de l'humanité.

8. La dissociation du droit à l'éducation et du droit à un contenu particulier de l'éducation a été à l'origine de graves problèmes, dont les suivants: a) l'éducation a été considérée comme un service marchand et non comme un droit; b) ce service est resté en marge de l'organisation de sociétés justes et égalitaires dans la mesure où son contenu n'est pas explicitement lié aux droits consacrés par les instruments relatifs aux droits de l'homme; c) c'est un service qui peut être différé, abandonné, relégué au second plan, supplanté, voire dénié, en particulier (mais pas uniquement) aux cultures et personnes qui font l'objet d'une discrimination.

9. En conséquence, le Rapporteur spécial s'emploiera à adopter, pour examiner, surveiller et promouvoir le droit à l'éducation, une approche holistique qui prendra en compte les garanties de financement, de mise en place et de fonctionnement de l'enseignement gratuit et obligatoire, la lutte contre toutes les formes d'exclusion et de discrimination, et le renforcement de la qualité de l'apprentissage fondé sur les droits de l'homme.

10. Dans un souci de cohérence, le Rapporteur spécial se propose de lancer un processus d'enquête-action, qui permettra de prendre des mesures concrètes pour surmonter les obstacles à ce droit fondamental.

I. VERS UNE ÉDUCATION AXÉE SUR LES DROITS DE L'HOMME

A. Les droits de l'homme en tant que cadre de l'éducation

11. Le Comité des droits de l'enfant a fort justement estimé, en interprétant les objectifs de l'éducation énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant¹, que le droit à l'éducation, au-delà de l'accès à un enseignement scolaire formel, englobe le droit à une éducation de qualité englobant toute la série d'expériences de vie et de processus d'enseignement

et d'apprentissage qui permettent aux enfants, individuellement et collectivement, de développer leur propre personnalité, leurs talents et leurs capacités et de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société.

12. À cet égard, la Déclaration universelle des droits de l'homme avait déjà fait du plein épanouissement de la personnalité humaine et du renforcement des droits de l'homme le but de l'éducation.

13. Le Rapporteur spécial est donc convaincu que la dissociation entre objectifs et actions dans le domaine de l'éducation résulte de distorsions historiques de longue date, que résumant les contradictions et tensions entre systèmes économiques et cultures patriarcales.

14. Ces éléments amènent le Rapporteur spécial à réaffirmer l'idée que l'éducation est un droit fondamental dont le contenu vise à rendre la vie digne dans tous les sens du terme. Ils donnent à penser qu'il est nécessaire de revenir à une conception des sociétés qui ne soit pas uniquement économique et de comprendre qu'une bonne éducation se traduit par de bonnes connaissances et des compétences appropriées.

15. Il va de soi que nous attendons tous des retombées économiques de l'éducation et de l'alphabétisation; mais faut-il croire pour autant que ces retombées sont leur seule finalité?

16. Le respect des droits de l'homme est une prémisse du développement de la personnalité, lequel suppose l'acquisition de connaissances, de compétences, de savoir-faire et de valeurs qui permettent aux individus de progresser en paix vers la réalisation des droits de toutes les personnes.

B. L'exercice et la jouissance du droit à l'éducation

17. La Commission des droits de l'homme a invité le Rapporteur spécial à intensifier les efforts en vue de déterminer les moyens de surmonter les obstacles et les difficultés qui entravent la réalisation du droit à l'éducation. À cette fin, le Rapporteur spécial a estimé nécessaire de reprendre l'ordre du jour de son prédécesseur pour essayer de préciser les facteurs qui font obstacle à l'application du principe d'enseignement primaire gratuit dans les pays où ce problème se pose (E/CN.4/2004/45).

18. De l'avis du Rapporteur spécial, la mise en place progressive de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire est entravée non seulement par l'existence de droits de scolarité et autres conditions financières mais aussi par la persistance de la discrimination qui touche en particulier les femmes, les fillettes et les adolescentes.

19. Les mécanismes qui jouent en faveur de la suppression ou du maintien des droits de scolarité ne peuvent être examinés indépendamment des entraves qu'impose le patriarcat et des structures de l'exclusion sociale, qui sont les principales causes de la non-scolarisation des enfants.

20. Les droits de scolarité restent, malgré tout, un obstacle majeur à l'exercice effectif du droit à l'éducation, si l'on considère qu'ils existent toujours dans six des 35 pays qui n'atteindront probablement pas l'objectif de parité entre les sexes en 2005.

21. La Banque mondiale a réalisé une étude² sur les droits de scolarité dans 77 pays, qui contient des données accablantes concernant le coût des livres, des uniformes et de l'inscription.
22. Cette étude recommande l'application d'une politique dont il ressort clairement que la Banque mondiale est opposée à l'imposition de droits de scolarité et est déterminée à «collaborer activement avec les gouvernements pour trouver des solutions alternatives aux formules existantes de perception de frais de scolarité». La situation n'a toutefois pas sensiblement évolué.
23. Néanmoins, le Rapporteur spécial voudrait faire remarquer que les taux de scolarisation qu'ont indiqués le Kenya, le Malawi, l'Ouganda et la Tanzanie ont progressé après la suppression des frais de scolarité, ce qui signifie essentiellement que le droit à l'éducation de millions d'enfants, et en particulier de filles, est réalisé.
24. Du fait de l'influence de la quantification économique qui exige impérativement que tous les processus obéissent à des considérations de coût et de gain, les facteurs financiers pèsent inévitablement sur les institutions publiques.
25. Parmi ces facteurs, l'éducation fait plutôt figure de dépense que d'investissement, et est en conséquence systématiquement reléguée au deuxième ou au troisième plan lors de l'établissement des priorités budgétaires de nombreux pays à revenus bas et moyens.
26. Face à tous ces facteurs conjugués, auxquels il convient d'ajouter la demande croissante d'éducation tertiaire, il est de plus en plus urgent de trouver des solutions pour faciliter l'accès à l'éducation permanente.
27. La question de l'enseignement universitaire et les problèmes de qualité, de marginalisation, de coût, de privatisation et de rapport avec les politiques nationales de développement qui se posent à cet égard seront abordés ultérieurement.
28. Le Rapporteur spécial se propose, pendant son mandat, d'œuvrer pour la création d'observatoires des expériences et des ressources alternatives de l'enseignement public, gratuit et obligatoire, principalement primaire et secondaire, de sorte que la couverture scolaire et la qualité puissent être améliorées.
29. La réalisation du droit à l'éducation impose également de trouver d'autres moyens de pallier le manque d'enseignants qualifiés. À cet égard, les exemples ci-après sont éloquentes: le nombre d'écoles primaires au Kenya a augmenté de 27,2 % entre 1990 et 2002, et on considère que le pourcentage de filles inscrites s'est également accru pendant la même période pour atteindre 49,3 %. En Ouganda, le nombre d'enfants scolarisés est passé de 3 à 5,3 millions après la généralisation de l'enseignement primaire, ce qui signifie qu'auparavant, près de 2 millions d'entre eux ne l'étaient pas³.
30. De toute évidence, l'intégration de ces élèves fait peser une énorme pression sur l'infrastructure scolaire et les systèmes éducatifs en général, qui doivent trouver des moyens de relever efficacement et rapidement ces défis, en particulier en ce qui concerne la dotation en personnel enseignant.
31. D'après le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), «en 2000, les pays en développement comptaient 26 millions d'enseignants dans le primaire. Le nombre

d'enseignants supplémentaires requis d'ici à 2015 est estimé à 15 à 35 millions – dont plus de 3 millions en Afrique subsaharienne et plus d'un million pour le seul Nigéria.»⁴.

32. Si la progression enregistrée dans les années 90 se poursuit au même rythme, le taux mondial de scolarisation dans le primaire ne dépassera pas 83 %⁵ en 2015. Selon ces projections, neuf enfants sur 10 parviendront donc à réaliser leur droit à l'éducation: reste à se demander lesquels seront laissés de côté.

33. Bien entendu, l'ampleur des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement n'est ni la même dans les différents pays, ni uniforme au sein d'un même pays. L'exclusion ne sera pas répartie équitablement entre les pays comme s'il s'agissait d'une charge partagée, mais sera au contraire concentrée dans les États qui ont actuellement de grandes difficultés à atteindre ces objectifs.

34. D'après le rapport mentionné ci-dessus, 27 pays auront beaucoup de mal à atteindre l'objectif de scolarisation totale en 2015 car si les tendances actuelles se maintiennent, leur taux de scolarisation à cette date n'excédera même pas 50 %⁶.

35. Le Rapporteur spécial pense donc que les chiffres absolus permettent d'apaiser les consciences, mais pas de résoudre les problèmes. L'exclusion se concentre dans les pays pauvres et on ne peut attendre de ceux-ci qu'ils réalisent des progrès notables compte tenu des énormes difficultés qu'ils ont connues au cours de leur histoire et qui sont encore les leurs aujourd'hui. De toute manière, les objectifs du Millénaire pour le développement, s'ils supposent des idéaux mondiaux, ne prévoient pas que des efforts globaux soient engagés. Ils peuvent néanmoins, même s'ils ne prennent pas suffisamment en compte la perspective des droits de l'homme, concourir à la mobilisation de ressources et d'efforts qui permettront de réaliser des progrès, lesquels contribueront à leur tour à la réalisation progressive du droit à l'éducation.

36. C'est en Afrique subsaharienne que le taux d'achèvement du cycle primaire est le plus faible; vient ensuite l'Asie du Sud, où il est de 70 %. Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, ce taux stagne depuis les années 90, s'établissant en moyenne à 74 % d'enfants qui achèvent leurs études. L'Europe et l'Asie centrale affichent un taux de 92 %, suivies par l'Amérique latine et les Caraïbes, où le taux est de 85 %, et par l'Asie de l'Est et le Pacifique, où il atteint 84 %⁷.

37. Comme à l'accoutumée, les taux généraux ne rendent pas compte de la véritable situation des femmes, en particulier des filles, qui restent désavantagées et victimes d'un traitement inégal quasiment partout dans le monde, même si le Bangladesh, le Brésil, le Cambodge, la Gambie, Sri Lanka et la Tunisie ont réalisé des progrès impressionnants en faveur de leur droit à l'éducation.

38. D'après les projections de ces études, les ressources nécessaires pour atteindre en 2015 les objectifs du Millénaire pour le développement uniquement dans les pays à bas revenus, en tenant compte de tous les besoins, s'élèveraient au total à près de 9 700 millions de dollars des États-Unis par an jusqu'en 2015⁸.

C. L'éducation et le développement

39. Il est impossible de présenter ici une vue d'ensemble exhaustive des facteurs qui font obstacle au droit à l'éducation, mais les politiques économiques internationales indifférentes aux

coûts sociaux et l'imposition d'un modèle politique et socioéconomique unique, strictement fondé sur le libéralisme économique, ont sans nul doute de lourdes conséquences. Il faut donc que soit plus largement reconnue la nécessité d'élaborer des modèles plus souples et davantage axés sur la réalisation des droits de l'homme.

40. On risque en effet, en mettant trop l'accent sur les mécanismes du marché, d'aboutir à une organisation économique qui refuse de dégager les ressources financières nécessaires pour la pleine réalisation du droit à l'éducation.

41. Ce n'est là toutefois qu'un aspect du problème, car il faut en outre tenir compte de l'existence d'un modèle de développement global qui prétend réduire les divers phénomènes sociaux et culturels, comme l'éducation, à des questions de rentabilité commerciale et de croissance économique.

42. «L'expression "éducation pour le développement" et sa variante "éducation dans le cadre du développement" sont le reflet d'une idéologie qui conçoit tant l'éducation que le développement comme des facteurs économiques quantifiables sur lesquels peut influencer le planificateur. Cela suppose de considérer qu'il y a d'un côté l'éducation de l'autre le développement et qu'un organe ou une institution professionnelle externe détient à la fois le pouvoir et le droit d'organiser la première en relation fonctionnelle avec le second⁹.»

43. Le Rapporteur spécial s'élève contre la tendance à traiter l'éducation uniquement comme un outil. Cette conception utilitariste, si elle n'est pas pondérée par celle qui considère l'éducation comme un droit dont la valeur est intrinsèque, risque de faire de l'éducation une cible facile pour ceux qui veulent la vider de son contenu supérieur.

44. Une éducation neutre ou au service d'autres besoins ne peut assurer le développement d'une personnalité respectueuse des droits de l'homme, car la neutralité a potentiellement et effectivement pour résultat de conforter les inégalités. Le Rapporteur spécial estime au contraire, avec Freire, que l'éducation doit constituer un espace de liberté pour l'exercice et l'apprentissage de tous les droits, responsabilités et capacités de l'homme.

45. La conception utilitariste présente l'éducation comme un mécanisme qui s'inscrit dans la discipline du marché. Elle la conçoit comme un «investissement», pour ne pas la considérer uniquement comme un «coût», marquant ainsi que l'éducation a aussi une «valeur» dans une optique strictement budgétaire et économiciste. Il s'agit d'une approche quantitative liée à un concept de «croissance économique» qui remplace progressivement la notion de «développement humain». D'un point de vue économiciste, considérer l'éducation comme un investissement et non comme un coût permet d'éviter qu'elle soit toujours déficitaire et que ses ressources soient limitées et fournies tardivement. Cependant, cette conception utilitariste, dissociée du contenu des droits de l'homme, ne pourra entraîner les changements structurels nécessaires pour assurer des processus commerciaux équitables, la juste distribution des richesses et la génération autonome de meilleures conditions de vie.

46. Ce qu'il faut, c'est investir dans l'éducation non seulement pour favoriser le développement économique, mais aussi et surtout pour permettre le développement de valeurs et de connaissances qui aient pour fin l'épanouissement de la dignité humaine et une citoyenneté active engagée en faveur des droits des personnes.

D. Le financement de l'éducation

47. Le Rapporteur spécial comprend également son mandat comme une occasion de renforcer, par le dialogue et la persuasion, l'efficacité des stratégies qui visent à augmenter les budgets nationaux destinés à l'enseignement public gratuit et obligatoire.

48. De toute évidence, le droit à l'éducation doit être garanti financièrement, ce qui ne signifie pas qu'il doive se dénaturer ni relever exclusivement de négociations avec les organismes internationaux.

49. Si le financement de l'éducation est une condition essentielle de son maintien, il faut également que la Banque mondiale tienne compte dans sa stratégie de la non-viabilité des mesures de promotion de l'éducation qui négligent le développement des capacités humaines. Compte tenu de la préoccupation exprimée par le Président de la Banque mondiale quant au contenu et à la qualité de l'éducation¹⁰, le Rapporteur spécial souhaiterait trouver à présent une occasion de renforcer encore l'intégration du droit fondamental à l'éducation dans les politiques de la Banque mondiale.

50. Par ailleurs, si l'on considère que les facteurs éducatifs sont déterminants pour la croissance économique et la lutte contre la pauvreté, il serait logique que la Banque mondiale continue de prôner la conversion de certaines dettes publiques pour financer l'éducation et d'autres investissements sociaux dans les pays fortement endettés.

E. La justiciabilité du droit à l'éducation

51. Le Rapporteur spécial a particulièrement conscience de la nécessité de poursuivre les efforts et les travaux ayant trait à la justiciabilité du droit à l'éducation. Il se propose donc d'assurer le suivi des travaux entamés sur cette question ainsi que du recensement d'affaires spécifiques et de l'évolution de la jurisprudence dans le cadre de ses rapports thématiques ainsi que dans le contexte de ses missions dans les pays.

52. Le Rapporteur spécial note qu'alors que les États ont affirmé à maintes reprises l'indivisibilité de tous les droits de l'homme, les droits économiques, sociaux et culturels n'ont pas toujours bénéficié du même niveau de protection juridique que les droits civils et politiques. À cet égard, il relève également deux faits nouveaux majeurs dans le système international des droits de l'homme, qui sont particulièrement importants pour la question de la justiciabilité des droits économiques, sociaux et culturels. D'une part, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels et d'autres organes de suivi des traités ont joué un rôle dans l'élaboration du contenu des droits et obligations prévus par le Pacte. Il est à noter que dans l'Observation générale n° 3 (1990), intitulée «La nature des obligations des États parties», le Comité a exposé ses vues sur des questions essentielles du Pacte ayant trait au caractère exécutoire des droits économiques, sociaux et culturels, notamment l'obligation pour les États d'«agir», l'obligation d'assurer progressivement le plein exercice des droits économiques, sociaux et culturels au maximum de leurs ressources disponibles, l'existence d'obligations fondamentales minimum relatives aux droits économiques, sociaux et culturels; et le fait de prévoir des recours judiciaires.

53. L'autre fait nouveau au niveau international a été l'établissement d'un Groupe de travail de la Commission des droits de l'homme, à composition non limitée, chargé d'examiner les

options qui s'offrent en ce qui concerne l'élaboration d'un protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels – en d'autres termes, une procédure qui permette au Comité d'examiner les communications en rapport avec les droits reconnus dans le Pacte. Dans le contexte du débat mené sur cette question au sein dudit Groupe de travail et de manière plus générale, le Rapporteur spécial juge encourageant l'augmentation du nombre de décisions rendues en la matière par les tribunaux nationaux et les mécanismes régionaux relatifs aux droits de l'homme, qui montre qu'une violation manifeste des droits économiques, sociaux et culturels peut faire l'objet d'un recours judiciaire. C'est également le cas du droit à l'éducation.

54. Le Rapporteur spécial est convaincu que le droit à l'éducation, tel qu'il est reconnu par les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, est justiciable. L'examen de cas nationaux et régionaux permet de mieux comprendre en quels termes se posent les problèmes concernant la force juridique contraignante du droit à l'éducation.

55. Dans l'affaire *Campaign for Fiscal Equity et al. v. The State of New York et al.* [719 NYS 2d 475] (2001) (Campagne pour l'équité fiscale et consorts c. L'État de New York et consorts), la Cour suprême de l'État de New York a dû se prononcer sur une allégation de discrimination dans le financement que l'État de New York accordait aux différentes écoles. Les demandeurs contestaient le financement par l'État des écoles publiques de New York en raison des effets qu'il avait sur les enfants appartenant à des minorités. Un financement suffisant, ont-ils fait valoir, devait garantir que les élèves reçoivent «une solide éducation de base». La Cour suprême de New York a dû préciser la signification du terme «éducation» en tant que droit et interpréter le contenu de ce droit en examinant le sens de l'expression «solide éducation de base». Dans cette affaire, la Cour suprême de New York a décidé que pour fournir une solide éducation de base, l'État avait l'obligation de prendre des mesures pour garantir que les ressources ci-après soient à la disposition des élèves des écoles publiques de la ville de New York: i) un nombre suffisant d'enseignants et autres agents qualifiés; ii) des classes d'une taille appropriée; iii) des bâtiments scolaires appropriés et accessibles; iv) des livres et techniques modernes en quantité suffisante; v) des programmes satisfaisants; vi) des ressources adéquates pour les élèves ayant des besoins particuliers; et vii) un environnement sûr où l'ordre règne.

56. L'affaire *Dilicia Yean et Violeta Bosica* (affaire n° 12.189) soumise à la Commission interaméricaine des droits de l'homme a permis de mettre en évidence l'intérêt d'avoir recours à des mécanismes judiciaires ou quasi judiciaires pour lutter contre la discrimination en matière d'éducation. En effet, les demandeurs affirmaient que leurs droits à la nationalité et à l'éducation avaient été violés, tandis que le Gouvernement de la République dominicaine faisait valoir qu'ils n'avaient pas épuisé les recours nationaux. La Commission a décidé que l'affaire était recevable car il n'existait pas, en l'espèce, de véritables moyens de recours dans le pays.

57. L'affaire *Autisme Europe c. France* (plainte n° 13/2002 – Comité européen des droits sociaux) a permis de mettre en lumière les obligations positives des États relatives au droit à l'éducation. Selon les demandeurs, le fait que la France n'ait pas pris les mesures nécessaires pour garantir le droit à l'éducation d'enfants et d'adultes autistes constituait une violation du droit à l'éducation des personnes handicapées, qui étaient victimes de discrimination. Le Comité, rappelant que la Charte sociale européenne (révisée) interdisait non seulement la discrimination directe mais aussi toutes les formes de discrimination indirecte, leur a donné raison.

58. Comme le montrent les affaires ci-dessus, la principale difficulté tient à la nécessité de mieux comprendre l'évolution qui se produit aux niveaux national et régional et la façon dont cette évolution influe sur la nature et la portée du droit à l'éducation en droit international. À cette fin, le Rapporteur spécial se propose d'envisager le droit à l'éducation au regard non seulement des dispositions du Pacte mais aussi des dispositions pertinentes d'autres instruments relatifs aux droits de l'homme.

59. Le Rapporteur spécial entend donc, au départ, utiliser et développer les paramètres recensés par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans son Observation générale n° 13 (1999) sur le droit à l'éducation, à savoir les dotations, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. Cependant, il n'a pas l'intention de s'en tenir aux dispositions du Pacte en tant que telles, ni à cette observation générale. Il souhaite en effet utiliser les éléments mis en évidence par d'autres observations générales dans lesquelles le Comité a reconnu que, dans certains cas, les dispositions de certains instruments internationaux vont plus loin que celles du Pacte.

F. L'élaboration d'indicateurs fondés sur les droits de l'homme

60. Le Rapporteur spécial souhaite approfondir sa conception du droit à l'éducation, en particulier en mettant l'accent sur les cadres opérationnels qui permettent sa réalisation. Un des domaines clefs qu'il a recensés à cet égard a trait à l'élaboration d'indicateurs fondés sur les droits de l'homme pour faciliter la formulation de mesures gouvernementales visant à réaliser ce droit, la mise en œuvre de ces mesures et le suivi des résultats obtenus.

61. L'élaboration d'un cadre opérationnel pour la réalisation du droit à l'éducation est également liée à la mise au point d'indicateurs et de méthodes permettant de suivre et de mesurer le processus de développement du point de vue des droits de l'homme. La nécessité de ces indicateurs et outils de surveillance est apparue plus nettement à la lumière du consensus global sur l'importance de la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement. Bien que ceux-ci ne traitent pas explicitement des problèmes relatifs aux droits de l'homme, l'élaboration d'indicateurs et d'outils de surveillance fondés sur les droits pourrait contribuer à la fois à leur mise en œuvre effective et à la réalisation des droits de l'homme en question.

62. Une section du document du PNUD intitulé «Rapport sur le développement humain 2000: Droits de l'homme et développement humain» est consacrée à l'utilisation et à l'utilité des indicateurs des droits de l'homme. Il y est affirmé que «les indicateurs statistiques représentent une arme puissante dans la lutte pour les droits de l'homme. Ils permettent en effet aux individus comme aux organisations, du militant de base et de la société civile aux Nations Unies et aux pouvoirs publics, d'identifier les principales parties prenantes et de les amener à répondre de leurs actes.». Les indicateurs des droits de l'homme peuvent aider les membres de la communauté internationale à déterminer quand il est nécessaire d'apporter des ajustements aux politiques nationales et internationales.

63. On se souviendra que les deuxième et troisième objectifs du Millénaire pour le développement sont directement liés à l'éducation. L'un vise à assurer l'enseignement primaire pour tous en faisant en sorte, d'ici à 2015, de donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires; l'autre demande aux États de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, en éliminant les

disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

64. Les objectifs du Millénaire pour le développement sont des étapes importantes pour la réalisation des droits correspondants. C'est pourquoi ces objectifs et principes devraient être interprétés dans un sens plus large qui intégrerait le contenu normatif des droits et contribuerait à la réalisation globale de tous les droits de l'homme. Les indicateurs devraient également prendre en compte les principes et concepts relatifs aux droits de l'homme qui sous-tendent le processus de développement, notamment l'obligation de rendre des comptes, la non-discrimination, l'état de droit et la réalisation progressive des droits économiques, sociaux et culturels, en particulier du droit à l'éducation. Pour appliquer les principes relatifs aux droits de l'homme, il faut établir un lien entre d'une part ceux à qui incombe l'obligation et leurs actions, et de l'autre, l'objectif correspondant de réalisation du droit en question. En outre, il faut que les indicateurs retenus soient objectifs, quantifiables et intégrés dans des bases de données qui faciliteront leur surveillance.

65. Le Rapporteur spécial n'ignore pas que les éducateurs et les décideurs politiques utilisent divers indicateurs pour suivre les résultats obtenus en matière d'éducation aux niveaux national et sous-national. Il souhaiterait donc étudier et analyser les éventuelles différences entre les indicateurs de l'éducation habituellement utilisés – taux d'alphabétisation, taux de scolarisation, taux d'abandon scolaire et ratio élève/enseignant – et les indicateurs utilisés pour suivre la réalisation du droit à l'éducation.

66. Le Rapporteur spécial est convaincu que les indicateurs du droit à l'éducation devraient s'inspirer des principes et normes relatifs aux droits de l'homme et les refléter. À cet égard, l'Observation générale n° 13 offre un cadre pour l'élaboration, dans cette perspective, d'indicateurs du droit à l'éducation. En ce qui concerne plus particulièrement le droit de recevoir une éducation, le Comité s'est appuyé sur les travaux du précédent Rapporteur spécial et a recensé quatre «caractéristiques interdépendantes et essentielles» permettant de mesurer et de mettre en œuvre le droit à l'éducation. L'autre élément qui différencierait les indicateurs de l'éducation des indicateurs du droit à l'éducation est le lien entre ceux à qui incombe l'obligation et leurs actions et la réalisation du droit en question. À cet égard, le Rapporteur spécial estime qu'il importe que la norme éducative susceptible d'être utilisée pour identifier un indicateur soit raisonnablement précise. En outre, le droit à l'éducation ne peut être envisagé isolément, car il est étroitement lié à la jouissance d'autres droits de l'homme et libertés fondamentales. Il est la clef de l'exercice de tous les droits: sa réalisation permettrait l'exercice, notamment, du droit à la liberté d'opinion et d'expression et du droit à la participation. Enfin, il devrait être appliqué sans discrimination. Cependant, si l'indicateur doit avoir un lien étroit avec la norme correspondante, il devrait aussi s'inscrire dans un contexte normatif plus large.

67. Le Rapporteur spécial estime que toute tentative d'identifier des indicateurs du droit à l'éducation doit prendre en compte les responsabilités des États aux niveaux tant national qu'international. Il se propose de le faire dans ses prochains rapports.

68. Le Rapporteur spécial se félicite de l'approche adoptée par M. Paul Hunt, Rapporteur spécial sur le droit qu'a toute personne de jouir du meilleur état de santé physique et mentale possible, qui a analysé du point de vue des droits de l'homme l'utilité et la validité des indicateurs de santé existants. Les indicateurs de l'éducation pourraient-ils être utilisés dans

le cadre d'une approche fondée sur les droits de l'homme, ou les indicateurs du droit à l'éducation ont-ils des caractéristiques particulières? Le Rapporteur spécial souhaiterait apporter à cette question des éléments de réponse qui, selon lui, permettraient de faire progresser le débat sur les indicateurs du droit à l'éducation. Il se propose de le faire dans ses prochains rapports.

69. Quelle que soit l'utilité des indicateurs des droits de l'homme en général et des indicateurs du droit à l'éducation en particulier, le Rapporteur spécial sur l'éducation voudrait souligner que pour offrir une image plus complète de la véritable jouissance du droit à l'éducation, les indicateurs doivent souvent s'accompagner d'informations complémentaires. Il reste qu'utilisés à bon escient, ces indicateurs peuvent aider les États et les autres parties concernées à suivre et à mesurer la réalisation progressive du droit à l'éducation.

II. LA LUTTE CONTRE LA DISCRIMINATION DANS L'EXERCICE DU DROIT À L'ÉDUCATION

A. La diversité en tant que droit et en tant que contexte de l'apprentissage

70. La diversité est l'un des fondements essentiels de l'éducation; elle prend forme dans la coexistence interculturelle et dans le respect des différences entre les personnes. C'est pourquoi le Rapporteur spécial conçoit le développement comme un processus collectif d'apprentissage nécessaire pour que les processus de démocratisation et la lutte contre la discrimination permettent de mettre en place les conditions d'une vie digne.

71. Étant donné que l'un des buts de l'éducation est de susciter chez les étudiants le respect des civilisations autres que les leurs¹¹, le Rapporteur spécial estime que l'interculturalité devrait être intégrée, de plein droit, dans tous les systèmes éducatifs.

72. En matière d'éducation, l'homogénéité est une entreprise impossible. La pression qui s'exerce en faveur de l'adoption d'une langue unique commune à tous les peuples, par exemple, est un signe d'intolérance. Il en est pourtant ainsi dans les écoles où, en dépit des normes relatives aux droits de l'homme, on interdit aux enfants autochtones et aux membres d'autres minorités de s'exprimer dans leur langue maternelle¹².

B. Le droit à l'éducation des filles

73. Comme l'a affirmé la Ministre nigériane de la condition de la femme, M^{me} Obong Rita Akpan, tout progrès raisonnable que l'on entend accomplir passe prioritairement par l'éducation des filles.

74. Le Rapporteur spécial considère que l'inégalité des chances entre garçons et filles sur le plan éducatif est incompatible avec les priorités fixées par bon nombre de gouvernements en termes de réalisation du droit à l'éducation pour tous.

75. Le tableau ci-après donne une idée des disparités entre les sexes constatées au niveau mondial, en présentant les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire:

**Comblent l'écart entre les taux de scolarisation des filles et des garçons dans le primaire:
le chemin parcouru jusqu'en 2005**

Écart entre les sexes inversé: taux de scolarisation plus faible des garçons					Pas d'écart entre les sexes, ou une différence inférieure à 2 %					Écart dans les taux d'inscription de moins de 10 %, en faveur des garçons					Écart dans les taux d'inscription de plus de 10 %, en faveur des garçons				
Pays	1998		2000		Pays	1998		2000		Pays	1998		2000		Pays	1998		2000	
	Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)		Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)		Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)		Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)
Bahreïn	98,0	96,0	96,6	95,2	Argentine	100,0	100,0	99,4	100,0	Algérie	92,0	96,0	96,8	99,7	Burkina Faso	28,0	40,0	29,4	41,6
Botswana	82,0	79,0	86,0	82,5	Bolivie	100,0	100,0	97,1	96,8	Angola	53,0	61,0	35,1	38,6	République centrafricaine	43,0	64,0	45,0	64,3
Cuba	97,0	96,0	96,6	97,9	Chili	87,0	88,0	88,3	89,4	Brsil	96,0	100,0	93,3	100,0	Tchad	42,0	68,0	46,7	69,6
République dominicaine	88,0	87,0	93,3	91,7	Chine	100,0	100,0	93,0	92,5	Burundi	34,0	41,0	48,7	58,8	Côte d'Ivoire	51,0	67,0	53,6	70,9
Jordanie	83,0	82,0	93,9	93,2	Costa Rica	92,0	92,0	91,1	91,1	Comores	46,0	54,0	52,3	60,0	Djibouti	27,0	37,0	28,4	36,8
Lesotho	64,0	56,0	81,8	75,0	Fidji	100,0	100,0	82,5	86,5	Rép. dém. du Congo	31,0	33,0	...	...	Éthiopie	30,0	41,0	40,7	52,8
Madagascar	63,0	62,0	68,0	67,3	Koweït	67,0	68,0	82,4	83,9	Égypte	89,0	95,0	90,3	94,9	Guinée	37,0	54,0	41,5	52,4
Namibie	90,0	83,0	84,5	78,8	Malaisie	98,0	98,0	83,0	83,5	El Salvador	80,0	82,0	...	...	Guinée-Bissau	44,0	62,0	44,5	62,6
Paraguay	92,0	91,0	92,5	91,8	Maldives	100,0	100,0	99,3	98,6	Érythrée	31,0	36,0	37,9	44,0	Iraq	74,0	85,0	85,5	100,0
Rwanda	92,0	90,0	...	...	Maurice	93,0	93,0	94,5	94,8	Gambie	57,0	65,0	66,3	71,1	Libéria	35,0	46,0	...	...
Samoa	98,0	95,0	95,4	98,3	Mexique	100,0	100,0	100,0	98,8	Guatemala	80,0	85,0	82,1	86,4	Mali	34,0	49,0	...	...
Swaziland	78,0	76,0	93,6	92,1	Nicaragua	80,0	80,0	81,2	80,3	Indonésie	82,0	86,0	91,5	92,7	Maroc	73,0	85,0	74,4	81,5
Rép.-Unie de Tanzanie	49,0	47,0	47,6	45,8	Pérou	100,0	100,0	99,7	100,0	Iran (Rép. islamique d')	78,0	81,0	73,0	74,1	Niger	20,0	32,0	24,4	36,3
Uruguay	92,0	92,0	90,8	90,0	Qatar	85,0	86,0	...	...	Rép. dém. populaire lao	73,0	79,0	78,1	84,7	Papouasie-Nouvelle-Guinée	78,0	91,0	79,7	87,5

Écart entre les sexes inversé: taux de scolarisation plus faible des garçons					Pas d'écart entre les sexes, ou une différence inférieure à 2 %					Écart dans les taux d'inscription de moins de 10 %, en faveur des garçons					Écart dans les taux d'inscription de plus de 10 %, en faveur des garçons				
Pays	1998		2000		Pays	1998		2000		Pays	1998		2000		Pays	1998		2000	
	Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)		Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)		Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)		Filles (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Garçons (%)
Zimbabwe	91,0	90,0	79,6	79,6	Sri Lanka	100,0	100,0	...	...	Liban	77,0	79,0	86,1	86,9	Sénégal	54,0	64,0	59,9	66,3
					Émirats arabes unis	82,0	83,0	87,3	86,0	Mauritanie	58,0	62,0	61,8	66,2	Togo	78,0	99,0	82,3	100,0
					Vanuatu	100,0	100,0	89,2	89,6	Mozambique	37,0	45,0	50,1	58,7	Yémen	44,0	77,0	49,2	84,2
					Venezuela	88,0	88,0	88,9	87,1	Oman	65,0	67,0	64,5	64,8					
										Philippines	97,0	99,0	93,4	92,1					
										Arabie saoudite	57,0	61,0	55,5	62,8					
										Sierra Leone	55,0	60,0	...	...			
										Soudan	42,0	50,0	44,7	54,0					
										Rép. arabe syrienne	89,0	96,0	93,7	98,9					
										Thaïlande	76,0	78,0	84,1	86,7					
										Tunisie	96,0	99,0	98,6	99,7					
										Zambie	72,0	74,0	65,2	65,8					

Note: Ces données ont été collectées par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation dans le cadre du processus de suivi du programme Éducation pour tous (rapport de suivi sur l'Éducation pour tous, 2001 et 2003/04, UNESCO/EPT, Paris), www.unesco.org/education/efa. Les chiffres correspondent à des estimations pour les années 1998 et 2000.

Les pays pour lesquels les chiffres indiqués sont en caractères gras et soulignés pourraient être classés dans une autre catégorie compte tenu des changements survenus entre 1998 et 2000.

76. La campagne pour l'éducation des filles du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), intitulée «25 d'ici à 2005», a précisément pour but de compléter les stratégies en place en vue d'atteindre la parité en 2005, en particulier dans les 25 pays – dont huit en Afrique occidentale – où l'on rencontre les plus grandes difficultés en la matière, c'est-à-dire les pays suivants: Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Bolivie, Burkina Faso, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Guinée, Inde, Malawi, Mali, Népal, Nigéria, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Soudan, Tchad, Turquie, Yémen et Zambie¹³.

77. Dans certains pays, il semblerait que le défi consiste à faire progresser la participation des femmes non seulement à l'offre éducative mais aussi à la transformation de cette offre, de manière à répondre aux besoins spécifiques des femmes, fillettes et jeunes filles, sur le plan des programmes, de la participation de la famille et du soutien aux familles. Le Rapporteur spécial estime que ces questions sont également en rapport avec les débats relatifs au processus de démocratisation, à la pauvreté et au chômage.

78. Grâce au travail de valeur effectué par l'Institut arabe des droits de l'homme, les actions à entreprendre pour éradiquer tout type de discrimination contre les femmes au sein de la famille et dans la société ont pu être précisées¹⁴, même si dans bien des cas, le discours des autorités ne s'est traduit ni par l'adoption de lois garantissant et favorisant le respect des droits de l'homme, ni par la ratification des conventions et traités régionaux relatifs à ces droits¹⁵.

79. On a également insisté sur la nécessité de promouvoir des politiques et des programmes publics visant à améliorer les revenus des familles, de manière à ce que les filles aient la possibilité d'aller à l'école. L'élimination des frais de scolarité est un moyen de promouvoir la scolarisation des filles, mais il en est d'autres, comme l'embauche d'enseignantes, la construction et la rénovation d'équipements sanitaires, l'appui de la communauté, la participation des pères et des mères de famille dans des rôles visibles et utiles pour le contexte pédagogique et la mise en place, parallèlement aux programmes éducatifs, de services sanitaires auxiliaires¹⁶.

80. En ce qui concerne l'établissement de plans d'urgence et de plans intersectoriels en faveur des jeunes filles enceintes et des mères adolescentes (droit à l'éducation, accès au système éducatif et maintien dans ce système), le Rapporteur spécial souligne les expériences menées par le Ministère sud-africain de l'éducation, qui a récemment institué le «Guide de la grossesse pendant les études»¹⁷, dont l'objectif est de protéger le droit à l'éducation dans ces cas précis.

81. De la même manière, grâce au travail de diffusion réalisé par le Comité d'Amérique latine et des Caraïbes pour la défense des droits de la femme, le Rapporteur spécial a pris connaissance de la nouvelle loi n° 19979 adoptée par le Chili, qui dispose que la grossesse et la maternité ne constituent pas des obstacles à l'inscription ou au maintien dans un établissement d'enseignement, ainsi que de la loi n° 220 adoptée par Porto Rico, qui établit la Charte des droits des étudiantes enceintes.

82. La relation entre le droit fondamental à l'éducation et les droits liés à la sexualité et à la reproduction est évidente dans un grand nombre de domaines, avec des manifestations très diverses; en témoigne en particulier l'impact des mesures éducatives en termes de partage des responsabilités entre jeunes hommes et jeunes filles.

83. C'est dans cette perspective que le Rapporteur spécial sur le droit à la santé, M. Paul Hunt, a signalé dans un de ses rapports (E/CN.4/2004/49) quelques-unes des raisons pour lesquelles le droit à la santé devrait inclure le droit à l'éducation et à l'information: a) les maladies liées à la sexualité et à la procréation représentent environ 20 % de l'ensemble des maladies dont souffrent les femmes et 14 % de celles qui touchent les hommes; b) chaque jour, 6 000 jeunes de 15 à 24 ans sont infectés par le VIH.

84. Il est préoccupant que dans beaucoup de pays où des progrès significatifs ont été enregistrés en matière de scolarisation, les élèves n'aient toujours pas le droit de bénéficier d'une éducation sur la sexualité responsable.

C. Le droit à l'éducation des migrants

85. Le Rapporteur spécial souhaite s'intéresser tout particulièrement à la situation du droit à l'éducation des migrants, car les phénomènes de refuge, de déplacement, d'asile et de migration sont présents dans le monde entier, avec chaque jour davantage d'ampleur.

86. De plus, le Rapporteur spécial se propose de travailler avec les organisations compétentes à la détermination des besoins éducatifs de ces personnes et des mesures nécessaires aux niveaux national et international pour y répondre, car comme l'a souligné la Rapporteuse spéciale sur les droits de l'homme des migrants (E/CN.4/2004/76), M^{me} Gabriela Rodríguez Pizarro, les profils éducatifs des travailleurs migrants, hommes et femmes, sont très variables, beaucoup d'entre eux ayant fait des études supérieures, d'autres n'ayant suivi qu'un enseignement élémentaire, d'autres encore étant même analphabètes.

87. Bien qu'il ait décidé que du fait de la nécessité de rationaliser ses efforts, il donnerait pendant son premier mandat la priorité à l'enseignement primaire et secondaire, le Rapporteur spécial considère que la situation concernant le droit à l'éducation des personnes adultes demande aussi à être clarifiée, car si la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (ratifiée par 34 États seulement) se réfère uniquement au droit à l'éducation sur la base de l'égalité de condition et de traitement pour les garçons et les filles migrants¹⁸, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous établit que les adultes (y compris les travailleurs migrants), aussi bien que les enfants et les adolescents, devraient avoir accès à l'éducation fondamentale.

88. Le Rapporteur spécial compte entreprendre prochainement une enquête approfondie sur la situation du droit à l'éducation des enfants appartenant à certaines des populations concernées en Europe et prévoit de se pencher également sur le délaissement dont souffrent, sur le plan éducatif, les personnes qui sont contraintes de migrer à la suite de conflits armés ou du fait d'une extrême pauvreté.

89. Le droit à l'éducation des migrants de deuxième génération constitue également un défi pour la communauté des nations, car il met à l'épreuve la capacité d'intégration dont se prévalent publiquement certains États.

90. À cet égard, l'étude du cas hollandais réalisée par Maurice Crul¹⁹ met en lumière le problème que pose la concentration de populations migrantes dans certaines zones urbaines, généralement défavorisées, qui résulte de l'absence de politiques publiques efficaces. Cette étude

révèle que les lacunes des enfants turcs et marocains en hollandais, qui est leur deuxième langue, sont responsables de leurs résultats médiocres dans le primaire, les méthodes d'enseignement du hollandais en tant que seconde langue et la formation d'enseignants à cette fin ne datant que des années 90.

91. Le Rapporteur spécial a l'intention de recueillir des informations de première main sur les besoins éducatifs des migrants et les obstacles auxquels ils se heurtent ainsi que de préparer des documents actualisés dressant un bilan général de la situation du droit à l'éducation de ces personnes.

D. Le droit à l'éducation des personnes de capacités différentes

92. Le Rapporteur spécial envisagera la méthode de recherche orientée vers l'action pour promouvoir des expériences permettant de comparer l'efficacité des législations et politiques publiques visant à éliminer toutes les formes de discrimination.

93. Le Rapporteur spécial juge bon, par principe, d'utiliser le terme «personnes de capacités différentes», pour ne pas contribuer à la dévalorisation implicite dans certaines terminologies, qui occultent les capacités réelles des individus concernés.

94. De même, il estime que considérer le handicap comme un «obstacle à l'éducation» revient, dans la pratique, à traiter les personnes concernées de façon inéquitable, sans établir les responsabilités des systèmes éducatifs, qui sont, au premier chef, les acteurs de l'exclusion, mais qui ont pourtant aussi le pouvoir de s'adapter aux besoins des personnes de capacités différentes et à l'intérêt supérieur des enfants et des adolescents.

E. Le droit à l'éducation des populations autochtones

95. Le droit à l'éducation des communautés et personnes autochtones n'implique pas seulement la possibilité pour elles de construire une citoyenneté proactive et sensible à partir de leur propre expérience, mais implique que leur autonomie doit être respectée par les autres groupes.

96. Le Rapporteur spécial estime que les peuples autochtones ont le droit de définir leurs propres propositions éducatives (en particulier maintenant que les questions autochtones commencent à se poser même dans les villes), en insistant sur le respect des droits de l'homme, de leur dignité ancestrale et de l'équité et de l'égalité les plus strictes.

97. Les États sont tenus de ce fait, en vertu de l'alinéa *d* du paragraphe 1 de l'article 29 et de l'article 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant et des dispositions de la Convention relative aux peuples indigènes et tribaux (n° 169) de l'Organisation internationale du Travail, de prendre des mesures éducatives favorisant le respect de la diversité culturelle, en permettant aux populations victimes de discrimination d'accéder à l'autonomie et en menant un travail éducatif auprès des personnes et des groupes sociaux qui commettent des actes de discrimination, de manière à ce que ni les responsabilités ni les droits ne soient dilués.

F. Le droit à l'éducation des personnes appartenant à des minorités

98. Le Rapporteur spécial entend traiter de la question des populations minoritaires, en particulier des minorités religieuses, raciales et linguistiques, dont on nie ou restreint le droit à l'éducation. Dans ce contexte, il souhaite promouvoir une éducation adaptée et respectueuse des croyances et de l'origine des intéressés, dans le respect des droits de l'homme.

99. Si l'on veut garantir le droit à l'éducation des populations concernées, il faut s'attacher à rechercher les moyens de mieux les intégrer dans le système éducatif, dans le respect toutefois de la diversité et de l'interculturalité.

100. La discrimination fondée sur des motifs religieux fait l'objet d'une ample documentation mettant notamment en cause l'existence d'un climat hostile aux personnes qui ne partagent pas la culture dominante, avec les effets suivants: a) elles deviennent des citoyens et citoyennes de deuxième classe, avec des droits et des privilèges moindres; b) leur patriotisme est jugé suspect; et c) leur contribution à la société est ignorée²⁰.

101. Les systèmes éducatifs reflètent et alimentent aussi une marginalisation fondée sur des motifs ethniques. Il existe ainsi des cas où, dans un même pays, la proportion d'élèves de certains groupes ethniques qui mènent avec succès leur éducation secondaire à son terme est supérieure à 70 %, alors qu'elle dépasse à peine 50 % pour les élèves membres de groupes ethniques défavorisés. Une différence tout aussi nette peut exister en ce qui concerne les élèves jugés aptes à poursuivre des études supérieures, dont la proportion peut aller de plus de 30 % dans certains groupes ethniques à moins de 20 % dans d'autres²¹.

III. LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

102. Le Rapporteur spécial est d'avis que les difficultés auxquelles se heurte la réalisation effective du droit à l'éducation sont dues notamment au refus de considérer ce droit comme le point de convergence des droits de l'homme, en particulier s'agissant de cultures victimes de discrimination et d'une domination sociale et économique.

103. S'opposer à ce que l'éducation remplisse ses objectifs fondamentaux équivaut à nier le droit fondamental à l'éducation, car un savoir dont l'acquisition ne va pas de pair avec le développement d'une personnalité respectueuse des droits de l'homme est un savoir de médiocre qualité.

104. En d'autres termes, l'éducation à partir des droits de l'homme et dans le domaine des droits de l'homme est une condition *sine qua non* du bon développement de la personnalité, lequel débouche sur l'estime de soi et la dignité et facilite l'acquisition des connaissances, aptitudes, savoir-faire et valeurs permettant aux individus de progresser en paix vers la réalisation des droits de l'homme de tous les êtres humains.

A. L'éducation aux droits de l'homme comme gage de qualité

105. Depuis un certain temps déjà, la conviction que faire progresser l'intégration des droits de l'homme dans les systèmes éducatifs contribue à une éducation de nature à améliorer les conditions de vie et l'exercice des droits de tous, est à l'origine d'initiatives en ce sens.

106. Cependant, pour que les véritables objectifs de l'éducation soient atteints, le processus d'intégration doit, selon le Rapporteur spécial, concerner l'*ensemble* de l'éducation et non pas seulement des éléments ponctuels des programmes.

107. Le Rapporteur spécial soutient en conséquence que le droit à une éducation de qualité implique la nécessité d'orienter les processus d'apprentissage ainsi que tout le contexte et l'infrastructure scolaires de manière à ce que les connaissances, aptitudes et savoir-faire se construisent au sein d'une citoyenneté propice au respect de la dignité et des valeurs supérieures d'humanité, de diversité, de paix, de solidarité et de coopération mutuelle.

108. La qualité se définit en termes, non seulement d'efficacité quantifiable, mais de profondeur de l'engagement de l'être humain vis-à-vis du présent et de l'avenir de toutes les personnes.

109. C'est pourquoi le Rapporteur spécial insiste sur la nécessité de faire «évoluer» l'éducation vers les droits de l'homme. La Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme qui vient de s'achever (1995-2004) a été à cet égard l'occasion de réfléchir à un cadre intégral d'application de méthodes fondées sur les droits de l'homme. Les recommandations figurant dans le rapport de la Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme sur l'évaluation générale à mi-parcours des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme (A/55/360) en ont fourni une autre.

110. La Décennie a été tièdement accueillie par les États, 35 gouvernements seulement ayant répondu, au 31 juillet 2000, au questionnaire envoyé par la Haut-Commissaire. À la demande de la Commission des droits de l'homme, la Haut-Commissaire a présenté à cette dernière, en 2004, un rapport sur les succès et les échecs de la Décennie et sur les activités futures des Nations Unies dans ce domaine (E/CN.4/2004/93). Les milieux non gouvernementaux ont toutefois fait preuve de plus d'enthousiasme, lançant, à l'appui des principes de la Décennie, de multiples initiatives, programmes et projets qui ont donné de bons résultats.

111. Tant dans l'évaluation à mi-parcours de la Décennie que dans les Directives pour l'établissement des plans nationaux d'éducation en matière de droits de l'homme (A/52/469/Add.1, du 20 novembre 1997) figurent des principes touchant le fonctionnement, l'organisation et l'orientation de l'éducation, qui, loin de circonscrire le thème des droits de l'homme à une matière ou à une discipline, ont pour objectif de faire de l'école un lieu d'apprentissage fondé sur les droits de l'homme.

112. Le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, dont la première phase débute cette année, reprend les principes de continuité et de complémentarité qui ont présidé aux efforts déployés par le passé. Aussi le Rapporteur spécial se propose-t-il d'accompagner l'exécution des plans et d'encourager une réalisation aussi large que possible de ses objectifs.

113. À la mise en œuvre d'un plan d'action à phases multiples on doit ajouter l'évaluation régionale et locale et la fourniture de ressources techniques et économiques aux pays qui en ont besoin. Il y a lieu de noter que l'ensemble de ces activités a bénéficié d'une forte impulsion du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme.

114. Sur le plan régional, le Rapporteur spécial souhaite mettre en exergue le travail mené par l'Institut interaméricain des droits de l'homme en matière d'évaluation des progrès réalisés en ce qui concerne l'éducation aux droits de l'homme. En décembre 2004, l'Institut a publié le troisième rapport interaméricain sur l'éducation aux droits de l'homme, qui portait notamment sur l'évolution de la formation, initiale ou continue, des enseignants en service et de la formation professionnelle des futurs enseignants. L'Institut a réalisé, en matière de développement d'indicateurs, un travail d'avant-garde qui peut servir de base pour l'intégration d'indicateurs du droit à l'éducation dans les activités futures des organismes du système des Nations Unies.

B. Les politiques éducatives et la réalité scolaire

115. Pour dynamiser et appuyer les initiatives destinées à donner à l'enseignement les orientations prévues par les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, il est nécessaire d'analyser l'impact réel des politiques éducatives sur les pratiques scolaires et de promouvoir les changements qui s'imposent concernant le contexte éducatif, l'administration, les programmes scolaires et la communauté des élèves et des parents.

116. Du point de vue des valeurs qui sous-tendent l'apprentissage et sont nécessaires à une éducation de qualité (les compétences requises pour vivre en démocratie et exercer une citoyenneté active, par exemple), il y a lieu de déterminer les besoins des étudiants et des enseignants (tous impliqués dans le processus d'apprentissage) puis les ajustements qui s'imposent pour remédier à l'incapacité du système scolaire d'y répondre.

117. L'exercice de la citoyenneté démocratique, par exemple, ne découle pas des consignes ou instructions des autorités scolaires, mais de l'ambiance qui prévaut dans la salle de classe et dans l'établissement, car c'est là que l'on peut encourager les étudiants à exprimer leurs idées, à penser par eux-mêmes et à respecter l'opinion d'autrui. Cette pratique de liberté fait partie intégrante du droit à l'éducation.

118. Pour se faire une idée de la mesure dans laquelle les élèves ont la liberté et la possibilité de participer aux cours, on pourra utilement se référer au tableau établi par Fernando Reimers, portant sur la fréquence avec laquelle les enseignants donnent à leurs élèves la possibilité d'exprimer leurs opinions.

L'enseignant donne aux élèves, garçons et filles, la possibilité d'exprimer leur opinion:

Pays	Jamais	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	À chaque cours	Pas de réponse
Argentine	8 %	22 %	20 %	45 %	5 %
Brésil	5 %	22 %	27 %	44 %	2 %
Chili	6 %	22 %	23 %	48 %	1 %
Mexique	2 %	17 %	24 %	52 %	5 %
Pérou	3 %	17 %	26 %	49 %	5 %
Allemagne	11 %	25 %	27 %	35 %	1 %
Canada	5 %	20 %	31 %	42 %	1 %

Pays	Jamais	Dans quelques cours	Dans la majorité des cours	À chaque cours	Pas de réponse
Corée	15 %	40 %	27 %	16 %	1 %
Espagne	8 %	27 %	26 %	37 %	1 %
États-Unis	7 %	20 %	25 %	41 %	7 %
France	10 %	28 %	27 %	34 %	2 %
Japon	10 %	27 %	28 %	31 %	5 %
Moyenne OCDE	7 %	24 %	29 %	38 %	2 %

Source: Fernando Reimers, «Enseignement de qualité, formation à la citoyenneté démocratique et réformes éducatives en Amérique latine», Université Harvard, 2003.

IV. LA SÉCURITÉ ET LE DROIT À L'ÉDUCATION DANS LES SITUATIONS D'URGENCE

119. Le Rapporteur spécial estime par ailleurs que la sécurité dans les écoles fait partie intégrante du droit fondamental à l'éducation. Or, la sécurité ne s'entend pas seulement comme la garantie de l'intégrité physique, psychologique et morale, mais aussi comme le droit de s'instruire sans interruption et dans des conditions favorables à l'acquisition des connaissances et au développement de la personnalité.

120. Les situations d'urgence, qui peuvent être de nature extrêmement diverse, des catastrophes naturelles aux conflits armés en passant par les situations d'occupation, entre autres, sont donc lourdes de menaces pour la sécurité de l'éducation, tout comme la violence intrascolaire, l'extrême pauvreté et l'exclusion violente des filles. Il n'existe malheureusement aucun registre ni aucune observation permanente de l'impact mondial des situations d'urgence sur les écoles, mais, de l'avis du Rapporteur spécial, cet impact doit être dramatique.

121. Le travail réalisé par le Réseau interagences d'éducation d'urgence pour produire des normes minimales applicables dans les situations d'urgence est louable, même s'il ne situe pas son action dans le cadre conceptuel des droits de l'homme.

122. Le Rapporteur spécial est préoccupé par un certain nombre de situations dont ont été victimes des élèves. Parmi celles-ci, la mort de trois élèves des mains d'un de leurs compagnons en Argentine, l'assassinat de centaines d'élèves et d'enseignants à Beslan, en Ossétie du Nord, ou encore l'absence de précautions qui a causé la mort de 70 enfants dans l'école Lord Krishna de New Delhi, suite à un incendie qui s'est déclaré dans les cuisines de l'établissement le 16 juillet 2004.

123. Les conflits armés comme ceux que connaissent l'Iraq, la Guinée ou le Soudan, par exemple, sont des cas de situations limites dans lesquelles les écoles payent elles aussi le prix du sang, et dans lesquelles les populations sont confrontées à la mort de petits garçons et de petites filles.

124. Enfin, les occupations militaires constituent un autre obstacle notable à l'exercice du droit à l'éducation, dont le conflit israélo-palestinien continue d'être l'exemple le plus notoire. De

l'avis de la Cour internationale de Justice, la construction du mur en territoire palestinien occupé représente une violation du droit international et fait obstacle à l'exercice de différents droits fondamentaux, parmi lesquels le droit à l'éducation²².

V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

125. Il y a lieu de reprendre, poursuivre et compléter le travail réalisé par la précédente titulaire du mandat, de façon à progresser de façon cohérente dans le travail d'information, de défense et de promotion entrepris en ce qui concerne le droit à l'éducation.

126. Le mot d'ordre retenu «inscrire l'éducation au cœur des droits de l'homme» a vocation à renforcer la place de l'éducation au sein des droits de l'homme et à lui restituer sa nature d'espace de convergence et d'apprentissage de tous les droits de l'homme.

127. Au moment d'identifier les obstacles à la réalisation de ce droit, il est clair que le problème des frais de scolarité ne peut être dissocié de ceux que constituent le patriarcat et les structures engendrant l'exclusion sociale; il faut donc s'employer à rechercher avec les gouvernements et les organisations pertinentes des solutions de rechange, de façon à promouvoir un modèle éducatif dont l'objectif, plutôt que de préserver le caractère utilitariste de l'éducation, soit d'assurer la réalisation de tous les droits de l'homme.

128. Le financement de l'éducation demeure un grave problème; aussi les États doivent-ils progresser dans la définition de priorités nationales et faire de l'éducation la principale de ces priorités. Il est pris acte avec appréciation de la préoccupation exprimée par le Président de la Banque mondiale concernant le contenu et la qualité de l'éducation, thème de réflexion qui pourrait bénéficier, en termes de clarté et de cohérence, d'une approche fondée sur les droits de l'homme.

129. Le Rapporteur spécial recommande à la Banque mondiale de réaliser une enquête visant à déterminer si le fait de ne pas intégrer la perspective des droits de l'homme, en particulier le droit à l'éducation, dans ses politiques et les grandes lignes de son action, contribue à en limiter l'impact social et économique.

130. De par sa nature même et de par les conséquences qu'entraînent ses violations ou son non-respect, le droit fondamental à l'éducation est justiciable ainsi qu'en atteste la jurisprudence, de plus en plus importante, des juridictions nationales et des organes internationaux. Pour qu'il en soit ainsi dans tous les domaines, il importe d'améliorer les systèmes de protection existants.

131. Le Rapporteur spécial recommande le recours aux systèmes judiciaires nationaux et régionaux pour exiger la mise en œuvre du droit à l'éducation et faire progresser sa justiciabilité.

132. Que la diversité soit un fondement essentiel de l'éducation découle du droit à la non-discrimination et à un contenu de l'éducation approprié, qui comporte des obligations allant au-delà de celles que peut imposer n'importe quel instrument international et suppose de défendre avec une énergie toujours croissante la cause de l'intégration des groupes et personnes victimes d'une discrimination, en particulier les fillettes et les adolescentes.

133. Les avancées ponctuelles réalisées sur le front de la lutte contre la discrimination des adolescentes enceintes doivent se poursuivre et être complétées par l'intégration dans les systèmes éducatifs des mères adolescentes n'ayant pas achevé leur scolarité.

134. Le Rapporteur spécial invite le Comité des droits de l'enfant, ainsi que l'UNICEF et l'UNESCO, à envisager la possibilité de mettre au point ou d'actualiser des modèles de guides pour la protection du droit à l'éducation des mères adolescentes et des adolescentes enceintes.

135. Le Rapporteur spécial entend travailler tout particulièrement en faveur, notamment, du droit à l'éducation des migrants, des personnes de capacités différentes, des populations autochtones et des minorités. Compte tenu des avantages qu'apporte la méthode de recherche orientée vers l'action, il juge fondamental que la société civile participe activement à l'apprentissage de ses droits et l'exercice de ses responsabilités, en gardant à l'esprit que les phénomènes d'exclusion se reflètent et s'amplifient dans le cadre scolaire.

136. Le Rapporteur spécial interprète son mandat comme lui offrant la possibilité de promouvoir un certain nombre de progrès quant à la qualité de l'éducation, en partant du principe que les connaissances dont l'acquisition ne va pas de pair avec le développement d'une personnalité respectueuse des droits de l'homme sont des connaissances de qualité médiocre.

137. Il faut donc œuvrer avec persistance au possible développement d'indicateurs qualitatifs permettant d'identifier les besoins et impulser les actions nécessaires pour faire progresser la réalisation du droit fondamental à une éducation de qualité.

138. Le Rapporteur spécial invite le PNUD et l'UNICEF à l'aider et à le soutenir dans son entreprise de développement d'indicateurs sur le droit à l'éducation (et non pas seulement sur l'état de l'éducation), en vue de les utiliser et les intégrer dans leurs rapports.

139. Le Rapporteur spécial s'est fixé pour but d'encourager et d'appuyer les initiatives destinées à faire en sorte que les objectifs de l'éducation soient ceux que lui assignent les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme et il s'emploiera à cette fin à analyser l'impact des politiques éducatives sur la réalité scolaire.

140. Le Rapporteur spécial recommande à l'UNESCO de concevoir et de valider un instrument d'analyse ayant pour but de déterminer dans quelle mesure l'enseignement dispensé à l'école correspond aux objectifs de l'éducation tels qu'ils sont énoncés dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.

141. Le Rapporteur spécial recommande à l'UNICEF et à l'UNESCO de mettre au point des mesures de surveillance globale des situations d'urgence en matière d'éducation, afin d'en évaluer les conséquences et de définir les mesures nécessaires pour en atténuer et en prévenir les effets.

Notes

- ¹ Véase su Observación general N° 1 (2001): Propósitos de la educación (CRC/GC/2001/1).
- ² Puede consultarse en: http://www1.worldbank.org/education/pdf/EFAcase_userfees.pdf.
- ³ Véase Ivy Benson, *The Ghanaian Chronicle*, 1° de octubre de 2004.
- ⁴ PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2003*, pág. 94.
- ⁵ Barbara Bruns, Alain Mingat y Ramahatra Rakotomalala, *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*, Banco Mundial, Washington D.C., 2003, pág. 5.
- ⁶ *Ibid*, pág. 5.
- ⁷ *Ibid*, pág. 4.
- ⁸ *Ibid*. pág. 13.
- ⁹ Raff Carmen, *Desarrollo Autónomo*, Heredia (Costa Rica), Editorial Universidad Nacional (EUNA), 2004, pág. 83.
- ¹⁰ Discurso del Sr. James D. Wolfensohn, Presidente del Banco Mundial, ante la Junta de Gobernadores, Washington D.C., 3 de octubre de 2004.
- ¹¹ Convención sobre los Derechos del Niño, art. 29 *c*.
- ¹² *Ibid*, art. 30.
- ¹³ UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 2004*, pág. 4.
- ¹⁴ Conferencia sobre derechos humanos, curricula y libros de texto en la educación secundaria, Instituto Árabe de Derechos Humanos, Beirut, 27 y 28 de febrero a 1° de marzo de 2003.
- ¹⁵ Taller regional sobre educación en derechos humanos en los sistemas educativos de Estados del Golfo, Instituto Árabe de Derechos Humanos, Doha, 15 a 19 de febrero de 2004.
- ¹⁶ Algunas de estas sugerencias fueron registradas en "Equidad de género: las metas de desarrollo del Milenio", Banco Mundial, 2003.
- ¹⁷ El informe de la Comisión de Derechos Humanos de Sudáfrica puede consultarse en: http://www.sahrc.org.za/4th_esr_chap_7.pdf.
- ¹⁸ Véase también Antoine Pécoud y Paul de Guchteneire, "Migration, Human Rights and the United Nations; an Investigation of the Obstacles to the UN Convention on Migrant Workers' Rights", *Global Migration Perspectives*, N° 3, Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales, UNESCO (agosto de 2004).

¹⁹ Maurice Crul, "The accessibility of education for migrants' children of the Second Generation in the Netherlands, paper for the international Metropolis Conference, 22-26 November 2001 in Rotterdam", Institute of Migration and Ethnic Studies (IMES), Universidad de Amsterdam.

El texto puede consultarse en:

http://www.international.metropolis.net/events/rotterdam/papers/19_cru12.htm.

²⁰ Véase, por ejemplo el informe del proyecto "A Civil Society Initiative in Curricula and Textbooks Reform Project", Sustainable Development Policy Institute, Islamabad, 2003.

Puede consultarse en: <http://sdpi.org>.

²¹ Véase "Public high school graduation and college readiness rates in the United States", *Education Working Paper*, N° 3, Manhattan Institute for Policy Research (septiembre de 2003).

El texto puede consultarse en: http://www.manhattan_institute.org/html/ewp_03.htm.

²² Opinión Consultiva de la Corte Internacional de Justicia sobre las consecuencias jurídicas de la construcción de un muro en el territorio palestino ocupado, de 9 de julio de 2004. El texto puede consultarse en: www.icj-cij.org/icpwww/idocket/imwp/imwpframe.htm.
