



**Conseil Économique  
et Social**

Distr.  
GÉNÉRALE

E/CN.4/Sub.2/1999/10  
8 juillet 1999

FRANÇAIS  
Original : ANGLAIS/ESPAGNOL/  
FRANÇAIS

COMMISSION DES DROITS DE L'HOMME  
Sous-Commission de la lutte contre  
les mesures discriminatoires et  
de la protection des minorités  
Cinquante et unième session  
Point 4 d) de l'ordre du jour provisoire

LA RÉALISATION DES DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS

LA RÉALISATION DU DROIT À L'ÉDUCATION, Y COMPRIS L'ÉDUCATION  
DANS LE DOMAINE DES DROITS DE L'HOMME

Le contenu du droit à l'éducation

Document de travail présenté par M. Mustapha Mehedi

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Paragraphe</u> s	<u>Page</u>
Avant-propos . . . . .		3
Introduction . . . . .	1 - 7	5
I. LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION DANS LES INSTRUMENTS INTERNATIONAUX . . . . .	8 - 37	6
A. Analyse des instruments internationaux . . . . .	8 - 17	6
B. Dimensions personnelles et sociales des finalités de l'éducation . . . . .	18 - 37	8
1. Sens et portée de la notion d'épanouissement personnel . . . . .	20 - 29	9
2. Le retentissement social de l'éducation . . . . .	30 - 37	12
II. LE DROIT À RECEVOIR UNE ÉDUCATION . . . . .	38 - 49	15
A. Le droit à recevoir une "éducation de qualité" . . . . .	40 - 48	16
B. Esquisse de quelques indicateurs de base . . . . .	49	18
III. LA MISE EN OEUVRE DU DROIT À L'ÉDUCATION . . . . .	50 - 77	19
A. Le droit à l'éducation comme droit social . . . . .	52 - 60	20
1. La question de la gratuité . . . . .	55 - 58	21
2. Le sens de l'obligation éducative . . . . .	59 - 60	23
B. Le droit à l'éducation comme droit-liberté . . . . .	62 - 74	24
C. Le droit à l'éducation comme droit collectif ou de solidarité . . . . .	75 - 77	28
Conclusion . . . . .	78 - 79	29
Notes . . . . .		30

### Avant-propos

La question du droit à l'éducation connaît un regain réjouissant d'intérêt. Il faut rappeler ci-dessous les derniers développements de la question ainsi que les principaux enjeux.

Dans sa résolution 52/127 du 12 décembre 1997, l'Assemblée générale s'est réjouie de ce que la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités ait décidé d'inscrire, par sa résolution 1997/7 du 22 août 1997, la question du droit à l'éducation à son ordre de jour pendant la durée de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004). Au cours de sa quarante-neuvième session, tenue en août 1997, la Sous-Commission, par sa résolution 1997/7, priait M. Mustapha Mehedi de rédiger un document de travail sur le droit à l'éducation. Ce document, aux termes de la résolution, devait avoir "pour objet de préciser le contenu du droit à l'éducation, en tenant compte en particulier de sa dimension sociale et des libertés qu'il comporte, de son caractère transversal de droit civil et politique et de droit économique, social et culturel, ainsi que de préciser les moyens de promouvoir l'éducation dans le domaine des droits de l'homme"; il a été présenté à la cinquantième session de la Sous-Commission en août 1998 (E/CN.4/Sub.2/1998/10).

Il est également remarquable de constater que, par sa résolution 1998/33, la Commission des droits de l'homme a décidé de nommer un rapporteur spécial sur la thématique du droit à l'éducation dans le cadre général des droits économiques, sociaux et culturels. Le mandat de Mme K. Tomasevski, Rapporteuse spéciale, consiste particulièrement à faire rapport sur l'état de "la réalisation progressive du droit à l'éducation", à promouvoir "l'octroi d'une assistance aux gouvernements pour leur permettre d'élaborer et d'adopter des plans d'action d'urgence", à "tenir compte des sexospécificités", prévoyant ainsi l'adoption de politiques d'urgence pour remédier aux graves violations de ce droit, notamment à l'égard des femmes.

En outre, le 30 novembre 1998, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a organisé un débat général consacré à la question : à cette occasion, plusieurs rapports d'experts ont été présentés et largement débattus. Il faut relever enfin que tous ces efforts ne sont pas menés isolément par chaque commission, mais qu'une évidente volonté de coopération dans la complémentarité se dégage des nombreux échanges sur la question. La Rapporteuse spéciale de la Commission des droits de l'homme ainsi que l'auteur du présent document ont d'ailleurs participé au débat général évoqué ci-dessus.

Lors de la cinquante-cinquième session de la Commission des droits de l'homme, la Rapporteuse spéciale, Mme K. Tomasevski, a présenté son rapport préliminaire (E/CN.4/1999/49) et la Commission, dans sa résolution 1999/25, a décidé de continuer l'étude du droit à l'éducation et, en particulier, d'"envisager la possibilité d'organiser, en collaboration avec les organismes pertinents des Nations Unies ... un atelier pour déterminer les critères de développement progressif et les indicateurs relatifs au droit à l'éducation".

Enfin, à sa session de mai 1999, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a adopté une observation générale sur l'article 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et a décidé de rédiger une nouvelle observation générale sur l'article 13.

Le fait que la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, la Commission des droits de l'homme et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels aient décidé d'étudier la question du droit à l'éducation et de l'éducation aux droits de l'homme peut être qualifié d'historique, puisque c'est la première fois que les organes de protection des droits de l'homme s'attellent à une étude systématique de ce droit. Cet intérêt simultané et généralisé n'est évidemment pas sans lien avec la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme et la célébration du cinquantième anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Selon le mandat conféré par la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités à l'auteur du présent document, on trouvera ici un développement des analyses présentées en 1998. Ce document doit être vu comme la première partie d'un rapport d'ensemble présenté à deux sessions consécutives de la Sous-Commission : dans cette partie, l'accent est mis de manière plus approfondie sur le contenu du droit à l'éducation dans ses deux dimensions essentielles mais inséparables de droit social et de "droit-liberté" <sup>1</sup>. Les problèmes de la réalisation du droit à l'éducation et l'éducation dans le domaine des droits de l'homme seront traités de manière plus exhaustive dans la deuxième partie du rapport d'ensemble qui sera présentée à la cinquante-deuxième session de la Sous-Commission.

Selon les termes utilisés par Mme M. Robinson, Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, cette éducation "est un droit en soi, c'est-à-dire le droit pour tout individu d'être amené à prendre conscience des droits et de la dignité de tous ainsi que des moyens d'en assurer le respect" <sup>2</sup>.

Afin d'éviter toute répétition, et par manque de temps - l'auteur rédigeait son document alors que le rapport préliminaire de Mme Tomasevski n'était pas encore paru -, ne sont pas abordées ici les questions soulevées dans le rapport présenté à la cinquante-cinquième session de la Commission des droits de l'homme (E/CN.4/1999/49), mais il est prévu d'en tenir compte dans le rapport final qui sera présenté à la cinquante-deuxième session de la Sous-Commission.

### Introduction

1. Il convient de rappeler que le droit à l'éducation constitue, dans toutes ses dimensions, un droit fondamental de la personne humaine. Le non-respect de ce droit équivaut à un empêchement à la jouissance des autres droits puisque l'ignorance, résultant de l'absence d'une éducation pleinement accomplie, prive la personne de sa dignité et des moyens d'être reconnue. Les droits civils et politiques, comme la liberté d'expression, la liberté d'association ou le droit à la participation politique, ne prennent substance et sens qu'à la condition que la personne ait pu bénéficier d'une éducation.
2. L'éducation est un véhicule de transmission de culture et, en conséquence, d'identité culturelle. L'éducation promeut ainsi la réalisation des droits sociaux et économiques : une personne éduquée a plus de chances de trouver un travail, elle est davantage consciente de son droit à la santé, au logement et à la nourriture. Mais elle devient surtout capable de mettre en oeuvre les moyens d'accéder elle-même à ces biens fondamentaux.
3. La réalisation effective du droit à l'éducation contribue de manière essentielle à l'accès à un niveau de vie adéquat; il garantit l'accès au savoir nécessaire pour développer toutes ses facultés, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre, pour une existence digne dans une société démocratique.
4. Lors de la journée de débat général organisée par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, du 30 novembre 1998, Mme Audrey Chapman a souligné ce qui suit :

"L'éducation est à la fois un droit de l'homme en soi et un moyen indispensable pour jouir d'autres droits individuels : civils, culturels, économiques, politiques et sociaux. Il est le principal outil qui permet à des personnes économiquement et socialement marginalisées de se sortir de la pauvreté et d'obtenir les moyens de participer pleinement à la vie de la nation. C'est pourquoi ses effets se manifestent autant - sinon plus - dans l'avenir que dans l'immédiat. La société, comme l'individu, tire profit de l'éducation" <sup>3</sup>.
5. Toute personne - enfant, adolescent, adulte - est titulaire de ce droit; elle a besoin d'intégrer un savoir pour faire face à ses responsabilités sociales et professionnelles. Insistons sur le fait que l'éducation ne concerne pas seulement les enfants. La Déclaration universelle des droits de l'homme, en proclamant dans son article 26 que "toute personne a le droit à l'éducation", reconnaît implicitement que l'éducation est un processus continu. Le mot "éducation" doit être compris dans un sens large, comme une éducation continue et permanente, dans les domaines les plus variés et dans les lieux les plus divers, professionnels, sociaux et communautaires <sup>4</sup>.
6. Il est courant pour des instruments internationaux et régionaux qui reconnaissent le droit à l'éducation d'articuler aussi des finalités fondamentales qui sont visées par son exercice. Ces provisions formulent des buts communs des systèmes éducatifs de tous les pays. La mise en pratique du droit à l'éducation ne vise pas uniquement l'acquisition d'informations

et de savoir, mais implique une grande variété d'objectifs qui contribueront au bénéfice des individus, aussi bien que des communautés au sein desquelles ils vivent.

7. Pour analyser le contenu du droit à l'éducation dans les instruments, il faut donc commencer par s'interroger sur les finalités que ces instruments assignent à l'éducation <sup>5</sup>. Nous étudierons ensuite les termes utilisés par les instruments pour fonder le droit à l'éducation, et nous aborderons enfin la question de la mise en oeuvre de ce droit : qui est, ou qui sont les responsables de la réalisation effective du droit à l'éducation.

## I. LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION DANS LES INSTRUMENTS INTERNATIONAUX

### A. Analyse des instruments internationaux

8. Dans notre document de travail de 1998, nous évoquions déjà les objectifs fondamentaux de l'éducation (E/CN.4/Sub.2/1998/10, par. 9 à 13). Nous y soulignons le consensus qui paraît se dégager des instruments internationaux sur cette question. Citant Manfred Nowak <sup>6</sup>, nous écrivions que tous s'accordent à penser que l'éducation permet à l'individu de développer librement sa personnalité et sa dignité, rend possible sa participation active à la vie sociale dans un esprit de tolérance, favorise le respect des parents et des valeurs nationales et le souci de l'environnement, et contribue au développement des droits de l'homme. Nous souhaitons proposer ici une étude plus exhaustive de la question des finalités de l'éducation, telle qu'elle se dégage des instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits de l'homme.

9. Dès le préambule, la Déclaration universelle des droits de l'homme mentionne les finalités du droit à l'éducation :

"... la présente Déclaration [est proclamée] afin que tous les individus et tous les organes de la société, [l']ayant constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer [...] la reconnaissance et l'application universelles et effectives ...".

L'article 26, paragraphe 2, précise en quoi consiste le but essentiel de l'éducation :

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

10. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels réaffirme les mêmes éléments (art. 13, par. 1) :

"... l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales <sup>7</sup>. [Elle] doit mettre toute

personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix."

11. La Déclaration des droits de l'enfant, dans son principe 7, affirme que l'enfant "doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société".

12. La Convention relative aux droits de l'enfant, dans son article 29, énumère un certain nombre de finalités de l'éducation; celle-ci devrait :

"a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités <sup>8</sup>;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel."

13. Dans la Déclaration et Programme d'action de Vienne de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme, il est précisé que "l'éducation devrait favoriser la compréhension, la tolérance, la paix et les relations amicales entre les nations et entre les groupes raciaux et religieux" (par. I.33). On y lit en outre que les États devraient s'efforcer d'"... orienter l'éducation vers le plein épanouissement de la personne et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ..." (par. II.79).

14. Dans le cadre de l'UNESCO, la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement réaffirme les éléments de l'article 26 de la Déclaration universelle; l'article 5 stipule en effet que "... 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".

15. Dans le même contexte, le premier principe de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant réaffirme que "l'éducation devrait viser dès les premières années passées à l'école au plein épanouissement de la personnalité humaine et au progrès spirituel, moral, social, culturel, économique de la collectivité, ainsi qu'à inculquer un profond respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales".

16. De tous ces textes, et de bien d'autres encore, se dégagent généralement quatre finalités assignées à l'éducation :

- a) L'épanouissement de la personnalité humaine, de ses dons et ses capacités <sup>9</sup>;
- b) Le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales <sup>10</sup>;
- c) La capacité de chacun de devenir un membre utile de la société <sup>11</sup>;
- d) La promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix <sup>12</sup>.

17. Outre ces quatre finalités, que nous qualifierions de fondamentales, d'autres finalités sont mentionnées par les instruments internationaux et régionaux :

- a) La transmission générale du patrimoine culturel <sup>13</sup>;
- b) Le développement de la conscience nationale <sup>14</sup>;
- c) La contribution au développement économique et social de la communauté <sup>15</sup>;
- d) Le développement du sens des responsabilités morales et sociales <sup>16</sup>;
- e) Le développement de l'aptitude critique et du jugement personnel <sup>17</sup>;
- f) Le développement du respect du milieu naturel <sup>18</sup>.

#### B. Dimensions personnelles et sociales des finalités de l'éducation

18. La discussion autour des finalités de l'éducation est fort ancienne et il est relativement facile de classer les philosophies de l'éducation en deux catégories : celles qui affirment que le but principal de l'éducation est de satisfaire les besoins de l'individu et celles qui, au contraire, pensent qu'il s'agit d'abord de satisfaire les besoins de l'État ou de la communauté <sup>19</sup>. Pour ne retenir que quelques positions caractéristiques, on pourra citer Emmanuel Kant, pour qui le but de l'éducation est de développer en chaque individu toute la perfection dont il est capable, et à l'autre

extrême, E. Barker, qui affirme que toute éducation véritable doit rendre l'homme capable de faire son devoir dans l'état de vie auquel il a été appelé et dans la communauté à laquelle il appartient.

19. L'analyse de tout le corpus d'instruments internationaux montre à l'évidence que les objectifs de l'éducation se divisent encore et toujours en deux grandes familles, dont nous analysons ici les contenus mais dont nous allons montrer qu'elles sont, en réalité, indivisibles.

1. Sens et portée de la notion d'épanouissement personnel

a) Le développement de toutes les dimensions de l'humain

20. La notion d'épanouissement personnel, maintes fois évoquée, reste l'objectif premier de l'éducation. L'insistance sur la dimension personnelle de l'éducation, dimension qui apparaît comme primant sur les finalités sociales ou communautaires, est lourde de conséquences. Elle place l'éduqué au "centre de l'acte pédagogique", selon une expression fort prisée des pédagogues depuis une vingtaine d'années. L'objectif premier de l'éducation devrait donc résider dans la personne éduquée, et ensuite seulement dans le tissu relationnel social, souvent évoqué sous l'angle des droits de l'homme.

21. L'idée que "l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine" inclut toutes les dimensions de l'existence humaine : physique, intellectuelle, psychologique et sociale; le but est que chaque individu puisse se développer selon ses capacités et talents en une personne harmonieuse. Comme l'a souligné un expert : "L'idée que 'l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine' est une indication de la finalité éthique générale selon laquelle l'éducation influera sur l'individu. L'épanouissement de la personnalité tout entière concerne toutes les dimensions de l'être humain : physique, intellectuelle, psychologique et sociale. Le but est que chaque individu puisse se développer selon ses aptitudes et ses talents, pour devenir une personne harmonieuse" <sup>20</sup>.

22. L'épanouissement de la personnalité est évidemment lié à la liberté : l'éducation contribue à l'épanouissement de la personne éduquée dans la mesure où celle-ci est respectée et éduquée avec l'objectif qu'elle devienne capable de choix vraiment libres. La distinction classique entre l'individu et la personne permet ici de ne pas interpréter cet appel à la liberté comme constituant une entrave au lien social ou à la solidarité. Cette distinction est bien établie par le célèbre pédagogue genevois Jean Piaget, dans un commentaire à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme qu'il convient de citer en entier :

"En effet, au point de vue psychologique comme à celui de la sociologie, il est essentiel de distinguer l'individu et la personnalité. L'individu, c'est le moi en tant que centré sur lui-même et faisant obstacle, par cet égoïsme moral ou intellectuel, aux relations de réciprocité inhérentes à toute vie sociale évoluée. La personne, c'est au contraire l'individu acceptant librement une discipline, ou contribuant à sa constitution et se soumettant ainsi volontairement à un système de normes réciproques qui subordonnent sa liberté au respect de chacun. La personnalité est donc une certaine forme de conscience

intellectuelle et de conscience morale, aussi éloignée de l'anomie propre à l'égoïsme que de l'hétéronomie des pressions extérieures, parce qu'elle réalise son autonomie en l'ordonnant à la réciprocité. Plus simplement dit, la personnalité est à la fois contraire à l'anarchie et à la contrainte, parce qu'elle est autonome et que deux autonomies ne peuvent soutenir entre elles que des relations réciproques. Admettons, au total, que 'viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement [du respect] des droits de l'homme et des libertés fondamentales', c'est former des individus capables d'autonomie intellectuelle et morale et respectant cette autonomie chez autrui en vertu précisément de la règle de réciprocité qui la rend légitime pour eux-mêmes" <sup>21</sup>.

23. La convergence des textes cités vers une volonté explicite de placer l'épanouissement de la personne en tête des objectifs assignés à l'éducation ne signifie pas que les autres objectifs, à dimension plus sociale, puissent être négligés. Cependant, cette priorité nous paraît impliquer que les objectifs sociaux sont eux-mêmes au service de la personne, laquelle ne peut réellement s'épanouir que si elle est placée dans un contexte où les droits de l'homme sont respectés pour elle et donc par elle. Si l'éducation doit permettre à l'éduqué de "jouer un rôle utile dans la société", c'est parce que ce rôle est utile aux personnes et à leur épanouissement et non "pour" la société en tant qu'entité abstraite.

24. L'accentuation claire de cette primauté de la personne humaine doit donc constituer un "garde-fou" contre des tendances souvent redoutées d'une éducation mise exclusivement au service d'un corps social, voire d'une idéologie. Il faut insister sur ce point : c'est le contexte même de la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de l'ensemble des instruments juridiques, contexte de l'après-Deuxième Guerre mondiale, qui explique que toute la logique des droits de l'homme soit imprégnée du souci de ne plus voir une idéologie de masse prendre le pas sur les droits de la personne humaine et bafouer sa dignité <sup>22</sup>. Or il n'est que trop évident que l'éducation, lorsqu'elle est utilisée par un régime ne respectant pas la personne, est le vecteur idéal de toutes les formes de totalitarisme. C'est là sans doute qu'il convient de trouver l'origine de l'insistance des instruments juridiques relatifs au droit à l'éducation sur la dimension essentiellement personnelle des objectifs de l'éducation. La politique éducative ne saurait donc être fondée sur un prétendu "intérêt supérieur de l'État" ou une valeur d'abord collective ou sociale. Au contraire, "l'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation" (Déclaration des droits de l'enfant, principe 7). Et, dans le but d'éviter qu'un État ne s'arroge le droit d'assimiler l'intérêt supérieur de l'enfant à celui de l'État, la Déclaration précise : "Cette responsabilité incombe en priorité à ses parents". Cette réalité sera d'une importance décisive lorsque seront traitées ci-dessous les questions du rôle respectif de l'État et de la famille dans l'éducation et celles de l'éducation aux droits de l'homme comme droit fondamental de l'enfant.

b) L'identité culturelle

25. Dire que l'éducation doit permettre le plein épanouissement de la personne humaine revient à lui reconnaître le droit à découvrir, choisir et manifester son identité propre. Comme le souligne le Groupe de Fribourg :

"Le processus d'identification se fait non seulement par référence à des valeurs particulières, mais aussi par rapport aux caractères universels nécessaires à la dignité humaine reconnue par l'ensemble des droits de l'homme. L'identité est l'interface entre les caractères personnel et communautaire. La personne individuelle n'est pas isolée; son individualité la plus originale s'exprime dans la mesure où elle se situe 'en face' d'autrui (quel qu'il soit, individu ou communauté) comme un être humain reconnu en tant que tel. Si on affirme l'identité comme un droit à la différence, sans indiquer l'autre face, la ressemblance, on ne comprend plus l'unité, le contenu positif, de l'identité, la capacité de se reconnaître librement lié à autrui et/ou à un patrimoine." <sup>23</sup>

26. L'épanouissement personnel, premier objectif assigné à l'éducation par les instruments internationaux, passe donc par la conquête d'une "identité culturelle", définie également de façon pertinente par le Groupe de Fribourg comme "l'ensemble des références culturelles par lequel une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu; l'identité culturelle implique les libertés inhérentes à la dignité de la personne et intègre dans un processus permanent la diversité culturelle, le particulier et l'universel, la mémoire et le projet" <sup>24</sup>.

c) Le cas particulier des droits linguistiques pour les minorités

27. Ce primat de la dimension personnelle a de très nombreuses conséquences sur la pédagogie, bien sûr, mais aussi sur les politiques éducatives, comme nous le verrons plus loin. Nous nous contenterons ici d'évoquer une question particulière et très discutée dans les instances internationales : la question de l'éducation des enfants - ou des adultes - appartenant à des minorités linguistiques. Pour des minorités ethniques et linguistiques, le droit à l'éducation est le moyen essentiel pour garder et renforcer leur identité culturelle. Le droit à l'éducation, pour une minorité, soulève la question du droit à recevoir l'enseignement *de* sa propre langue et/ou *dans* sa propre langue; cette question, qui n'est pas explicitement tranchée par l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme <sup>25</sup>, est abordée par de nombreux autres instruments, comme, par exemple, la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (art. 4, par. 3) :

"Les États devraient prendre des mesures appropriées pour que, dans la mesure du possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle".

28. Selon l'article 8 de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qui traite la question d'une manière plus exhaustive, les États ont le choix entre différents types d'obligation par rapport à l'enseignement

de ou dans la langue régionale ou minoritaire au niveau préscolaire, primaire, secondaire, dans l'enseignement technique ou professionnel, universitaire et d'autres formes d'enseignement. La recommandation de l'Assemblée parlementaire relative à un protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme sur les droits des minorités nationales (1993) affirme que toute personne appartenant à une minorité nationale a le droit d'apprendre sa langue maternelle et de recevoir un enseignement dans sa langue maternelle dans un nombre approprié d'écoles et d'établissements d'enseignement public et de formation dont la localisation doit tenir compte de la répartition géographique de la minorité (art. 8/1). La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales invite, elle aussi, à "reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire" (art. 14).

d) Conclusion : l'éducation comme source d'identité

29. Après ce détour par la question particulière des minorités, nous sommes en mesure d'énumérer de manière synthétique quelques caractéristiques du droit à l'éducation :

a) Il existe une large convergence dans les instruments internationaux relatifs au droit à l'éducation sur le fait que l'objectif premier de l'éducation consiste dans l'épanouissement de la personne éduquée;

b) Cet épanouissement personnel est intimement lié à d'autres finalités, secondes sans être secondaires, finalités ayant pour objet la qualité des liens sociaux indispensables à l'épanouissement de la personne et résultant de cet épanouissement;

c) Le lien intime entre objectifs personnels et sociaux peut être décrit par la notion d'identité culturelle; cette identité culturelle est à la fois reçue d'une tradition et constitue un lieu dynamique de liberté et de créativité;

d) La mise en oeuvre du droit à l'éducation implique donc le respect, la protection et le développement de l'identité culturelle de toute personne.

Dans le document de base qu'il a présenté à la journée de débat général organisée par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels le 30 novembre 1998 <sup>26</sup>, Patrice Meyer-Bisch souligne ce qui suit :

"Le droit à l'éducation tient à l'évidence une place centrale parmi les droits culturels, car c'est lui qui permet de réaliser le respect, la protection et le développement du droit à l'identité. Il rend possible et réaliste le respect des autres droits culturels <sup>27</sup>, des autres droits de l'homme en général. Au principe même de tout développement, individuel et collectif, il est le premier indicateur d'une politique ou d'un programme de développement".

2. Le retentissement social de l'éducation

30. Comme cela a été plusieurs fois mentionné, la priorité reconnue aux finalités personnelles n'enlève rien à l'importance des finalités sociales,

la personne humaine ne pouvant s'épanouir pleinement si on ne lui reconnaît pas le droit de vivre dans un environnement relationnel imprégné des valeurs qui sous-tendent les droits de l'homme. Lorsqu'est évoqué le "rôle utile de toute personne dans une société libre" <sup>28</sup>, rôle que la mise en oeuvre du droit à l'éducation devrait permettre, la valeur générale de l'éducation et de la liberté personnelle qu'elle implique est comprise comme la base d'une vie socialement responsable <sup>29</sup>.

a) Dépasser le clivage classique entre droits civils et droits sociaux

31. Lorsque l'on parle de droit à l'éducation, il faut de toute évidence dépasser la distinction classique entre droits civils et droits sociaux, car il serait par trop réducteur de considérer le droit à l'épanouissement personnel comme relevant de la première catégorie et le retentissement social de ce droit comme relevant de la seconde. Dans son document de base, Patrice Meyer-Bisch livre quelques réflexions essentielles : évoquant le droit à l'éducation au sein des droits culturels, il distingue tout d'abord le sujet du droit, un sujet individuel, de l'objet du droit, qui est, lui, de dimension sociale; cet objet, il le définit comme l'incorporation d'un capital culturel qui permet de tisser tous les liens sociaux et politiques <sup>30</sup>.

32. L'objet du droit revêt, par conséquent, un aspect essentiellement relationnel. Toujours selon Meyer-Bisch,

"Le sujet est premièrement individuel, comme pour tous les droits de l'homme, c'est l'objet qui a une dimension sociale particulièrement développée. Le droit à l'éducation est animé de bout en bout par une dialectique entre *autonomisation* et *socialisation* (application partielle de la première opposition qui constitue l'identité, particulier/universel) en ce sens qu'il doit assurer deux processus opposés aussi importants l'un que l'autre : l'autonomisation de l'individu apprenant à connaître et exercer ses libertés et sa socialisation, ou apprentissage de son insertion dans un milieu social. Il n'est pas juste de dire que la première dimension relève des droits civils alors que la seconde relèverait des droits sociaux, car les libertés (de participation) sont les facteurs indispensables de toute socialisation dans une société démocratique : le clivage civil/social traverse les libertés. [...] les deux faces de ce droit sont incompréhensibles l'une sans l'autre et elles le structurent de part en part. Une socialisation de l'individu n'est démocratique que dans la mesure où elle s'opère par le déploiement de l'activité de celui-ci, reconnaissant des droits, des obligations, des possibilités de création. Sans cela la socialisation est réduction à un standard collectif. Le sujet de ce droit à mesure qu'il est accompli, la personne éduquée, est créatrice de lien social." <sup>31</sup>

b) Les finalités de l'éducation sont indivisibles

33. Si donc les droits de l'homme sont indivisibles, il existe aussi, par analogie, une indivisibilité des finalités de l'éducation. Implicitement, c'est bien à cela que pensent les auteurs du rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle :

"Pour répondre à l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la vie, seront en quelque sorte pour chaque individu les piliers de la connaissance : apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de compréhension; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines; enfin, apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents. Bien entendu, ces quatre voies du savoir n'en font qu'une, car il existe entre elles de multiples points de contact, de recoupement et d'échange" <sup>32</sup>.

34. Ces quatre piliers de l'éducation peuvent être mis en parallèle avec les objectifs évoqués plus haut. Tout au plus peut-on regretter que la dimension éminemment personnelle, soulignée par les instruments internationaux, soit ici évoquée dans le quatrième pilier, "apprendre à être", cette dimension essentielle étant en quelque sorte réduite au rôle de "participer" des trois autres.

35. L'indivisibilité des finalités nous permet donc de reprendre sous un angle nouveau la liste succincte des objectifs présentée plus haut (voir par. 16 et 17). Le "renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales", la "capacité de chacun de devenir un membre utile de la société", la "promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les nations, tous les groupes raciaux, ethniques et religieux" sont à la fois l'origine, la condition et la conséquence d'une éducation qui vise à l'épanouissement de la personne et se fonde sur l'intérêt supérieur de l'éduqué :

a) *L'origine*, car une société respectant les droits de l'homme et les libertés fondamentales, une société où chaque citoyen peut effectivement jouer un rôle utile et où la tolérance et le respect des diversités sont des valeurs fondamentales, engendre nécessairement un système éducatif respectueux de la personne humaine et de ses libertés et droits fondamentaux;

b) *La condition*, parce qu'on voit mal comment une société ne se préoccupant pas des droits de l'homme pourrait mettre en oeuvre une éducation qui, elle, s'en soucierait;

c) *La conséquence*, puisque la société ne vaut que par la qualité personnelle des membres qui la composent et des relations horizontales et verticales qu'ils parviennent à nouer. Et cette qualité est principalement liée à la valeur de l'éducation reçue par chacun.

La "transmission générale du patrimoine culturel" et le "développement de la conscience nationale" sont alors à comprendre comme des valeurs permettant de renforcer "l'identité culturelle" tant personnelle que communautaire.

36. La "contribution au développement économique et social de la communauté" ne constitue pas davantage un objectif détaché des finalités personnelles de l'éducation, puisqu'il est bien établi qu'une mise en oeuvre du droit à l'éducation constitue un véritable investissement. Citons encore Meyer-Bisch :

"Il est [...] insuffisant d'indiquer que le droit à l'éducation est un investissement à long terme. Il est extrêmement rentable à court terme déjà quand il s'agit de l'entreprise, de l'éducation sanitaire et familiale, à moyen terme quand on considère l'école primaire et secondaire et les écoles professionnelles, à long terme quand on considère l'enseignement universitaire" <sup>33</sup>.

37. Enfin, le "développement du sens des responsabilités morales et sociales" ainsi que "de l'aptitude critique et du jugement personnel" est un objectif que seule peut atteindre une politique éducative fondée sur la dignité de la personne humaine et soucieuse du plein épanouissement de ses potentialités. Nous aurons à y revenir lorsque nous étudierons les rôles respectifs de l'État et de la société civile dans la mise en oeuvre du droit à l'éducation.

## II. LE DROIT À RECEVOIR UNE ÉDUCATION

38. Étant établi le fait que les instruments internationaux assignent à l'éducation un ensemble d'objectifs indivisibles, nous analyserons brièvement ci-dessous les expressions utilisées par ces mêmes instruments pour fonder les droits de chacun à être mis au bénéfice de l'éducation; l'expression la plus souvent utilisée est simple et concise : "Toute personne a droit à l'éducation" :

a) La Déclaration universelle des droits de l'homme (art. 26, par. 1) : "*Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental*";

b) Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 13) : "*Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation*";

c) La Déclaration des droits de l'enfant (principe 7) : "*L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires*";

d) La Convention relative aux droits de l'enfant (art. 28, par. 1 a) : "*Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation [...] : a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous*";

e) La Déclaration et Programme d'action de Vienne (par. I.33) : "*La Conférence mondiale sur les droits de l'homme réaffirme que les États sont tenus [...] de veiller à ce que l'éducation vise au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. [...] L'éducation devrait favoriser la compréhension, la tolérance, la paix et les relations amicales entre les nations [...] La Conférence mondiale sur les droits de l'homme note que le manque de ressources et la faiblesse des institutions peuvent faire obstacle à la réalisation immédiate de ces objectifs*";

f) La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (art. 4 a) : "Les États parties à la présente Convention s'engagent [...] à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité de chances et de traitement en matière d'enseignement, et notamment à : a) Rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire; généraliser et rendre accessible à tous l'enseignement secondaire sous ses diverses formes";

g) La Déclaration américaine relative aux droits et devoirs de l'homme (art. 1) : "*Toute personne a droit à l'éducation, laquelle éducation doit être basée sur les principes de liberté, de moralité et de solidarité humaine*";

h) La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (art. 8) : "*Toute personne a droit à l'éducation*";

i) La formulation utilisée par le Premier Protocole à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (c'est-à-dire la Convention européenne des droits de l'homme) paraît plus restrictive; elle énonce en effet le droit en termes négatifs (art. 2) : "Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction". Dans leurs commentaires sur ce protocole, P.-M. Dupuy et L. Boisson de Chazournes nuancent toutefois les effets pratiques des formules "négatives" :

"Dans le cadre du système européen de protection des droits de l'homme, le droit à l'instruction <sup>34</sup> se distingue par sa formulation négative. Ce libellé ne doit toutefois pas méprendre et conduire à considérer que les États ne seraient assujettis qu'à des obligations d'abstention. Un État est astreint à une obligation de ne pas refuser le droit à l'instruction aux titulaires de ce droit relevant de sa juridiction; mais il est aussi assujetti à une obligation d'assurer le respect de ce droit. De plus, l'État est astreint à l'obligation de ne pas s'ingérer dans l'exercice de ce droit au mépris des convictions religieuses et philosophiques des parents" <sup>35</sup>.

39. Le caractère fondamental du droit à recevoir une éducation est donc souligné par le fait que la quasi-totalité des instruments internationaux le lient à une obligation. Cette obligation ne constitue pas une atténuation du droit, mais un renforcement du droit, dans la mesure où elle doit être interprétée "comme protégeant les droits de l'enfant. [...] ce qui signifie que l'enfant possède certains droits que ni l'État ni ses parents ne peuvent lui dénier" <sup>36</sup>.

#### A. Le droit à recevoir une "éducation de qualité"

40. En affirmant le droit de toute personne à recevoir une éducation, on présuppose évidemment que l'on attend bien davantage pour les enfants qu'une simple traversée d'un rite de passage qui leur ferait acquérir, s'ils ont de la chance, quelques compétences minimales <sup>37</sup>. Autrement dit, le droit à recevoir une éducation implique non seulement l'accès de tous à l'éducation, mais stipule, en soi, que ce droit contient clairement tous les objectifs largement discutés ci-dessus. Nous n'avons donc pas à y revenir sinon pour

suggérer que la mesure de la mise en oeuvre effective du droit par des indicateurs ne saurait se contenter d'évaluer la disponibilité des structures d'enseignement, les taux de scolarisation, l'égalité des chances entre garçons et filles d'aller à l'école, etc.

41. Dans ce domaine, les indicateurs - et c'est toute la difficulté de leur élaboration - doivent nécessairement contenir des éléments qualitatifs mesurant non seulement la dimension purement cognitive, mais intégrant aussi les objectifs formulés en termes d'épanouissement personnel, de développement du sens de la responsabilité, du respect et de la promotion de la liberté personnelle, et de développement des droits de l'homme. Il faut reconnaître en effet que beaucoup de constitutions étatiques énoncent un droit à l'éducation, mais, généralement, ces droits constitutionnels ne garantissent aucune qualité particulière de l'éducation ou alors ne formulent que des normes très modestes et vagues dans ce domaine <sup>38</sup>.

42. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux <sup>39</sup> propose de nombreux critères de qualité de l'éducation, critères sur lesquels il vaut la peine de s'arrêter. Après avoir rappelé, dans son préambule, la réalité de l'analphabétisme et les objectifs généraux de l'éducation, tels que nous les avons décrits ci-dessus, la Déclaration explicite ce qu'elle entend par "répondre aux besoins éducatifs fondamentaux". "Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre" (art. 1, par. 1).

43. Tout en soulignant que l'énumération de ces objectifs ne saurait constituer une vision figée de l'éducation, laquelle connaît des manifestations légitimement variables selon le temps ou selon les cultures, la Déclaration rappelle les conséquences sociales et communautaires d'une éducation de qualité. La mise en oeuvre effective d'une éducation de qualité ne peut se réaliser que par un dépassement des conceptions actuelles de l'éducation et passe donc par une vision plus large "afin d'aller au-delà des moyens présentement mis en oeuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation, tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle" (art. 2, par. 1).

44. La condition première de cette mise en oeuvre tient à un accès égal de tous aux prestations éducatives et donc à la mise à disposition de tous, selon leurs besoins spécifiques et sans discrimination d'aucune sorte, de structures éducatives performantes. Mais, au-delà de cette condition évidente, le droit à l'éducation implique une obligation de résultat, les objectifs de l'éducation ne pouvant être atteints "que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles" (art. 4).

45. Il est remarquable que la Déclaration évoque "les méthodes actives, fondées sur la participation" comme étant les plus "aptées à assurer cette acquisition et à permettre à ceux qui apprennent de réaliser pleinement leurs potentialités". Selon nous, cette dernière remarque ne saurait être comprise comme une note simplement pédagogique; elle permet, en réalité, une approche vraiment nouvelle des politiques éducatives, telles qu'elles devraient être conçues pour atteindre réellement les objectifs de l'éducation.

46. En effet, la plupart des systèmes éducatifs se fondent sur la capacité de l'éduqué à entrer dans un "moule" collectif, généralement défini par l'État. Mais on voit mal comment pourraient être atteints les objectifs éminemment personnels de l'éducation dans des systèmes fondés sur de telles bases. Le primat reconnu à la personne humaine implique, au contraire, qu'une éducation de qualité soit construite sur le respect des différences, sur la liberté personnelle, et repose, par conséquent, sur un véritable pluralisme d'offres éducatives, pluralisme traduisant la diversité des personnes, des aspirations et des projets. Nous reviendrons sur ces aspects.

47. Mais bien davantage encore, la "dignité de la personne humaine" devrait être respectée jusque dans la salle de classe; en effet, tout élève, même très jeune, ne peut être conduit à son plein épanouissement s'il n'est pas considéré, dans la mesure de ses capacités, comme un véritable acteur de sa propre éducation. Nous montrerons que la responsabilité de la mise en oeuvre du droit à l'éducation doit être largement partagée entre les autorités publiques, les enseignants et - en priorité - les personnes éduquées elles-mêmes ou/et les familles qui en assument la responsabilité légale.

48. En ce qui concerne cet élargissement du champ de responsabilité, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous évoque dans son article 7 la nécessité de nouveaux partenariats dans l'éducation :

"C'est aux autorités nationales, régionales et locales responsables de l'enseignement qu'il incombe plus particulièrement de mettre en place des services éducatifs de base pour tous, mais on ne saurait attendre d'elles qu'elles fournissent toutes les ressources humaines, financières ou institutionnelles requises pour cette tâche. Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux : partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation, tenant compte du rôle spécifique des enseignants et de celui des administrateurs et autres personnels de l'éducation; partenariats entre l'éducation et d'autres départements ministériels, notamment ceux du plan, des finances, de la santé, du travail, de la communication et d'autres secteurs sociaux; partenariats entre l'État et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles. **Il est particulièrement important de reconnaître le rôle crucial joué par les familles comme par les enseignants**" (*c'est nous qui soulignons*).

#### B. Esquisse de quelques indicateurs de base

49. Toutes ces déterminations peuvent être résumées par quatre dimensions caractérisant une éducation de qualité et permettant une esquisse d'indicateurs de mesure de cette qualité <sup>40</sup> :

a) Un libre accès aux systèmes de formation doit être garanti, sans aucune forme de discrimination. L'absence de discrimination concerne évidemment les sources "classiques" de discrimination telles que le sexe, la race, la condition sociale, etc. Mais, dans le domaine de l'éducation, il convient d'évoquer aussi une clause de non-discrimination à l'égard des projets, des talents, des opinions philosophiques ou religieuses personnelles ou familiales. Le libre accès signifie donc également la liberté de choix qui n'a de sens que si un véritable pluralisme éducatif est mis en oeuvre <sup>41</sup>. Ici, les indicateurs de qualité pourraient porter sur la liberté effective de choix, y compris la liberté de créer et de diriger des institutions d'enseignement, ainsi que sur l'absence de discrimination "économique" dans l'exercice de cette liberté;

b) Une éducation minimale doit être garantie, éducation en deçà de laquelle la personne ne peut pas jouir de ses libertés fondamentales. Les indicateurs de qualité sont ici plus classiques : taux d'alphabétisation, de chômage, etc.;

c) Une éducation différenciée doit être mise en oeuvre, ce qui signifie que les différences culturelle et sociales seront prises en compte. Une éducation différenciée possède une dimension interculturelle, respectant en particulier les droits des minorités évoqués plus haut. Il faut relever, cependant, que cette dimension interculturelle ne signifie pas seulement le droit pour chacun d'être conforté dans sa propre identité culturelle, mais aussi le devoir pour chacun de s'ouvrir à la culture de l'autre. Les indicateurs de qualité consisteront ici en la mesure d'une proportion entre le nombre, l'importance et la situation concrète des communautés culturelles en un lieu donné, d'une part, et la variété des moyens de formation, d'autre part. Par ailleurs, ces indicateurs pourront également analyser, dans un programme scolaire donné, la qualité de l'ouverture interculturelle;

d) Un droit de participation et de responsabilité doit être reconnu à la personne éduquée, qu'elle soit un enfant en début de scolarité ou un adulte en formation continue. Ce droit constitue le respect du sujet du droit de l'éducation comme acteur. Les indicateurs évalueront ici le degré effectif de participation des différents partenaires (familles, institutions scolaires, quartier, entreprise, pouvoirs publics, etc.) aux décisions, au financement et aux prestations éducatives. On pourra aussi mesurer l'effectivité de l'enseignement et de l'exercice des droits de l'homme et de la culture démocratique dans les établissements d'enseignement.

### III. LA MISE EN OEUVRE DU DROIT À L'ÉDUCATION

50. Nous pouvons maintenant nous poser la question de savoir à qui incombe la responsabilité de la mise en oeuvre du droit à l'éducation. Ce droit est généralement considéré par les experts comme l'un des droits les plus complexes. Nous avons déjà souligné son caractère transversal et l'impossibilité de le "classer" spécifiquement dans l'une ou l'autre des "générations" de droits de l'homme. Dans notre premier document de travail (E/CN.4/Sub.2/1998/10), nous évoquons la question de la transversalité du droit à l'éducation (par. 6 et 7); nous affirmions aussi en substance que ni l'État ni les familles ne pouvaient être déchargés de la responsabilité

de mettre en oeuvre l'éducation, et que toute la discussion devait porter sur les rôles respectifs des autorités publiques et de la société civile en la matière.

51. Les auteurs s'accordent généralement à reconnaître que le droit à l'éducation, en raison de sa double nature, relève à la fois de la première et de la seconde génération des droits de l'homme. Certains affirment même que, tant pour des raisons relevant de l'histoire que pour des motifs liés à la formulation des instruments internationaux et régionaux, le droit à l'éducation constitue un cas particulier, peut-être unique, de droit relevant non seulement des deux premières générations de droits, mais aussi de ce qu'il est convenu d'appeler la troisième génération des droits de l'homme, les droits collectifs et de solidarité <sup>42</sup>.

A. Le droit à l'éducation comme droit social

52. Le droit à l'éducation est souvent considéré comme relevant des droits économiques, sociaux et culturels. En tant que droit dit "social", il autorise chaque personne à accéder aux structures d'éducation mises en place par l'État, lequel est donc tenu à une "obligation positive". La réalisation du droit à l'éducation oblige l'État à mettre en place un système éducatif accessible à tous sans discrimination, et ce gratuitement, au moins pour l'enseignement primaire.

53. Il est utile de rappeler ici quelques textes fondamentaux :

a) La Déclaration universelle des droits de l'homme (art. 26, par. 1) :

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

b) Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 13) :

"2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;

b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;

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

c) La Convention relative aux droits de l'enfant (art. 28) :

"1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés".

54. De tous ces textes, et de bien d'autres, il ressort que les autorités publiques ont pour obligation de mettre en oeuvre le droit à l'éducation en ce qui concerne deux aspects essentiels :

a) Mise à disposition d'un enseignement primaire <sup>43</sup>, ou enseignement de base, ou enseignement élémentaire gratuit, ainsi que d'un enseignement secondaire et professionnel tendant à la gratuité de fait ;

b) Garantie de l'obligation éducative.

#### 1. La question de la gratuité

55. À première vue, la gratuité de l'enseignement élémentaire peut paraître d'une application simple. Elle est pourtant difficile à mettre réellement en oeuvre et les remarques de Piaget, formulées en 1971, restent malheureusement d'actualité :

"La scolarité élémentaire obligatoire n'a de sens que si l'enseignement du premier degré est gratuit (ainsi naturellement que son extension aux groupes adultes demeurés analphabètes). Aussi la gratuité [...] ne saurait se borner à cette mesure en quelque sorte négative qui consiste à ne pas prélever de droits d'inscription. Bien d'autres problèmes se posent, les uns d'ordre pour ainsi dire extrinsèque (exonération des frais de transport pour les élèves habitant à grandes distances, organisation de cantines gratuites et même de vestiaires, etc.), les autres de caractère vital pour l'enseignement lui-même. Parmi ces dernières questions, il convient de mettre au premier plan la question de la gratuité du matériel scolaire" <sup>44</sup>.

Comme le suggère Piaget, le droit à l'éducation pour tous et le fait que de nombreux adultes n'ont pas eu accès à l'instruction élémentaire impliquent que le droit à une éducation élémentaire gratuite concerne également cette population d'adultes défavorisés.

56. Comme le signale D. Hodgson :

"Bien que les principaux bénéficiaires du droit à l'éducation soient les enfants, ce droit a été reconnu par les divers instruments internationaux et régionaux comme étant celui de tous. Il a été tenu compte en effet du caractère permanent et continu du processus d'apprentissage et du fait que, de plus en plus, le besoin se fait sentir d'actualiser constamment ses informations et ses compétences. Dans sa Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes de 1976, la Conférence générale de l'UNESCO a exhorté les États membres à reconnaître l'éducation des adultes comme une composante nécessaire de leur système d'éducation. Avant cela, les pays d'Amérique latine étaient allés plus loin, en plaçant l'éducation des adultes au même rang que la scolarisation primaire dans l'échelle des priorités de leurs systèmes éducatifs. L'article 48 de la Charte de l'Organisation des États américains du 30 avril 1948 faisait état de la volonté commune des États membres de renforcer les systèmes d'éducation des adultes et de formation professionnelle. La reconnaissance au niveau international allait suivre en 1960 sous la forme de l'article 4 c) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, où il est dit : '1. Les États parties [...] s'engagent à [...] promouvoir [...] l'égalité de chances et de traitement en matière d'enseignement, et notamment à [...] c) encourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études en fonction de leurs aptitudes'. Le droit des adultes à une éducation de base a par la suite été reconnu en des termes analogues, au niveau international comme au niveau régional. L'éducation des adultes a également été reconnue dans le contexte particulier de la réforme agraire et du développement rural, ainsi que dans celui de l'égalité des chances pour les femmes" <sup>45</sup>.

57. Devant la complexité du problème, comment distinguer un État faisant face à sa responsabilité propre de permettre un accès à l'éducation selon les normes définies ci-dessus d'un État dont les prestations éducatives seraient inférieures à un seuil en deçà duquel le droit à l'éducation perdrait sa signification ? La question posée ici est celle du noyau intangible du droit (*core content*) que de nombreux auteurs tentent d'identifier. Ce noyau intangible doit être défini pour tous les droits; c'est ce que relève Philip Alston quand il écrit que pour chaque droit, il doit être garanti un minimum absolu de prestations, en dessous duquel un État partie sera considéré comme enfreignant ses obligations <sup>46</sup>.

58. En ce qui concerne le droit à l'éducation, la plupart de ces auteurs intègrent dans ce noyau intangible des éléments ressortissant à la dimension liberté du droit; nous aurons donc à y revenir lorsque nous traiterons de la liberté d'éducation. Avec Meyer-Bisch, nous pouvons toutefois identifier déjà

un certain nombre d'obligations qui devraient être rendues justiciables comme autant d'éléments faisant partie du noyau intangible du droit à l'éducation, en rappelant que la "mise à disposition" d'un enseignement ne répond aux exigences du droit que si cet enseignement est doté des qualités lui permettant d'atteindre ses objectifs <sup>47</sup>. Cela étant posé, le contenu minimal d'une éducation de base gratuite pourrait, selon Meyer-Bisch, consister en ceci <sup>48</sup> :

a) Les connaissances des écritures nécessaires (lutte contre l'analphabétisme et contre l'illettrisme fonctionnel comprenant aussi les arts quotidiens de la communication);

b) Le droit à la connaissance des droits de l'homme et à leur mise en pratique immédiate et appropriée dans les lieux de formation <sup>49</sup>. La réalisation de ce droit est un excellent indicateur de l'effectivité d'un enseignement : l'éducation réelle aux libertés, à la participation, et à la découverte et au respect de l'universel;

c) Un minimum d'interculturalité. Il est aisé d'indiquer quelques critères : apprentissage de deux langues ou plus en fonction des nécessités du milieu; connaissance du patrimoine régional et national, et ouverture précise sur au moins un patrimoine étranger; connaissance mutuelle et intégration dans le lieu de formation des cultures d'origine des personnes partenaires;

d) L'entretien des connaissances et de l'employabilité du travailleur;

e) Le respect des filières traditionnelles de transmission des savoirs, quand elles ne contredisent pas les points précédents.

## 2. Le sens de l'obligation éducative

59. En pratique, l'obligation liée au droit à l'éducation tend à se répandre toujours davantage, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire. Elle a pourtant créé quelques difficultés au moment de la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Outre le fait que l'adjectif "obligatoire" apparaissait comme trop précis pour figurer dans une déclaration, d'aucuns ont pu craindre que sa mention n'entraîne trop d'obligations, tant pour l'État que pour la famille. Mais on a fini par comprendre que ce terme "obligatoire" signifiait en réalité une protection des droits de l'enfant, lequel peut revendiquer certains droits que personne, ni l'État ni même ses parents, ne peut lui dénier. Cette obligation, de fait, traduit les devoirs tant de l'État que de la famille envers l'enfant, du moins aussi longtemps que ce dernier ne dispose pas de la maturité suffisante pour décider seul. Il est ici intéressant de noter que s'est immédiatement posée la question de savoir si cette obligation impliquait un monopole éducatif de l'État et une limitation de fait de la liberté des parents de choisir l'éducation de leur enfant <sup>50</sup>.

60. Si donc l'éducation élémentaire doit être gratuite et si elle est, de surcroît, obligatoire, se pose effectivement la question de savoir comment des parents peuvent encore user de leur liberté, d'une part, d'exercer la responsabilité première sur l'éducation en choisissant, par exemple,

des établissements scolaires autres que ceux des pouvoirs publics et, d'autre part, de faire de tels choix en continuant à bénéficier de la clause de la gratuité. C'est donc la question du droit à l'éducation dans sa dimension de liberté qu'il faut étudier maintenant <sup>51</sup>.

#### B. Le droit à l'éducation comme droit-liberté

62. Comme nous l'avons souligné au début du présent document, l'objectif premier de l'éducation est de permettre l'épanouissement personnel de l'élève, c'est-à-dire lui donner la possibilité de développer ses potentialités dans tous les domaines. Nous avons relevé en particulier le fait que l'accent mis sur la personne humaine implique nécessairement que l'éducation contribue à faire de l'éduqué un être vraiment libre : l'éducation est un acte libre formateur de liberté. Ainsi la liberté d'enseignement, loin d'être une revendication partisane, appartient au noyau intangible du droit à l'éducation. Elle est, de surcroît, étroitement liée à bon nombre d'autres libertés reconnues par les instruments internationaux <sup>52</sup>.

63. Deux droits spécifiques sont reconnus par l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, dont les paragraphes 3 et 4 se lisent comme suit :

"3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État." <sup>53</sup>

64. Le Premier Protocole à la Convention européenne des droits de l'homme confirme ce droit des parents : "L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques" (art. 2) <sup>54</sup>.

65. L'article 18, paragraphe 1, du Pacte international relatif aux droits civils et politiques évoque cette même liberté en la liant explicitement aux libertés de pensée, de conscience et de religion :

"1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté d'avoir ou d'adopter une religion ou une conviction de son choix, ainsi que la liberté de manifester

sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte et l'accomplissement des rites, les pratiques et l'enseignement."

66. Retenons pour l'instant cette approche de G. Burdeau :

"Sous le titre de liberté d'enseignement, trois notions cohabitent : celle du droit d'enseigner, celle du droit d'apprendre et celle du droit de choisir son maître. Le droit d'enseigner existe lorsque l'homme est autorisé à transmettre aux autres sa science ou sa croyance. Le droit d'apprendre consiste en ce que tout individu peut, sous réserve de ses seules aptitudes intellectuelles, prétendre acquérir la même culture et la même instruction que ceux qui sont favorisés par la fortune. Le droit de choisir son maître implique la diversité des organismes d'enseignement et l'égalité de leurs prérogatives" <sup>55</sup>.

67. Le respect de la liberté des parents ne saurait constituer une obligation purement passive, l'État se contentant d'autoriser les parents à renoncer à l'école publique. Pendant longtemps, on a cru que pouvaient exister des libertés n'impliquant pas un engagement positif des pouvoirs publics. Cet état de la réflexion explique sans doute l'arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme relatif à l'*Affaire linguistique belge* (23 juillet 1968) <sup>56</sup> invoquée parfois par ceux qui interprètent la liberté d'enseignement comme simple obligation négative de la part de l'État.

68. Nous avons analysé cette question dans notre premier document de travail (E/CN.4/Sub.2/1998/10, sect. 2.3), en montrant comment l'État a indissociablement le devoir de respecter, protéger et garantir le plein accomplissement d'un droit quel qu'il soit et donc, spécifiquement, de respecter la liberté d'éducation, de la protéger contre des violations et de tout mettre en oeuvre pour que tous puissent en jouir effectivement <sup>57</sup>. Nous n'y revenons donc pas, sinon pour préciser ces obligations de l'État à l'aide d'une "typologie" plus complète proposée par Patrice Meyer-Bisch dans son document de base :

"On peut distinguer les différents types d'obligations identifiables dans les lois selon les spécificités culturelles et susceptibles également d'être observées par un système d'indications :

a) Les obligations négatives (respect) pour tous les débiteurs : de l'État vers les individus et les institutions de la société civile (associations, entreprises) [...];

b) Les obligations positives minimales (protection) concernent aussi tous les débiteurs qui ont impérativement à réaliser le partenariat nécessaire pour assurer le noyau intangible du droit à l'éducation (obligations de base), avec un contrôle, de l'État en dernier recours [...];

c) Le contrôle de la négativité des obligations positives (respect de l'indivisibilité du système des libertés). Ce type d'obligations est souvent oublié. Il s'agit de s'assurer que la mise en oeuvre en particulier des mesures de base (par exemple,

l'école obligatoire, les programmes d'alphabétisation) est respectueuse des libertés, et plus généralement de tous les droits de l'homme. Là encore, l'État n'a pas les moyens d'assurer à lui seul ce contrôle qui relève du débat entre tous les acteurs au sein de l'espace public;

d) Les obligations positives (plein accomplissement). Enfin et seulement, des obligations que l'on peut qualifier de "programmatisées" car elles sont dépendantes des ressources disponibles, non seulement monétaires, mais humaines et structurelles [...]" <sup>58</sup>.

69. Il convient maintenant d'examiner quelques développements de la jurisprudence concernant cette question : nous nous limiterons aux décisions des tribunaux constitutionnels français et espagnol.

70. Nous citerons d'abord la grande décision du Conseil constitutionnel français du 23 novembre 1977. Alors qu'étaient mis en cause les articles 1 et 3 de la loi Guermeur, portant d'une part sur le caractère propre des établissements scolaires et d'autre part sur la question du financement des écoles privées, le Conseil constitutionnel a considéré que le principe de la liberté d'enseignement constitue l'un des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République, réaffirmés par le préambule de la Constitution de 1946 et auxquels la Constitution de 1948 a conféré valeur constitutionnelle. Plus loin, le Conseil constitutionnel, rappelant le principe de l'enseignement public gratuit et laïque, a affirmé que ce dernier principe ne saurait exclure l'existence de l'enseignement privé, non plus que l'octroi d'une aide de l'État à cet enseignement dans les conditions définies par la loi.

71. Le Tribunal constitutionnel espagnol a eu à se prononcer sur la question en 1981 et en 1985. Dans son dernier arrêt, le Tribunal souligne que <sup>59</sup> la liberté d'enseignement est une projection de la liberté idéologique et religieuse et du droit à répandre librement ses pensées, idées ou opinions (septième fondement juridique); il affirme en outre (II.11) que le précepte constitutionnel qui s'exprime dans les termes "les pouvoirs publics aideront les centres d'enseignement qui réunissent les prérequis que la loi établit" ne saurait être interprété comme une affirmation rhétorique, laissant entièrement aux mains du législateur la possibilité d'octroyer ou non cette aide.

72. Dans les textes et décisions mentionnés, on affirme en fait que la liberté d'enseignement est une partie de la liberté de conscience et que, pour garantir cette liberté, l'État doit assurer l'égalité des citoyens devant la loi, notamment en octroyant des moyens financiers de manière non discriminatoire. Autrement dit, ce qui est affirmé ici, c'est que la liberté d'enseignement et l'octroi des moyens matériels permettant l'exercice de cette liberté sont une conséquence du principe majeur de l'égalité des citoyens.

73. C'est ce que précise la résolution sur la liberté d'enseignement dans la Communauté européenne de 1984 :

"Le droit à la liberté d'enseignement implique l'obligation pour les États membres de rendre possible, également sur le plan financier, l'exercice pratique de ce droit et d'accorder aux écoles les subventions publiques nécessaires à l'exercice de leur mission

et à l'accomplissement de leurs obligations dans des conditions égales à celles dont bénéficient les établissements publics correspondants, sans discrimination à l'égard des organisateurs, des parents, des élèves et du personnel."

74. Nous proposons de résumer notre propos en distinguant trois aspects fondamentaux de la liberté d'enseignement :

a) Premièrement, la liberté d'enseignement protège l'individu contre la tendance qui peut se faire jour chez les autorités publiques de considérer que leur devoir d'assurer le respect du droit à l'éducation passe par l'instauration ou le maintien d'un monopole éducatif. Nous avons déjà relevé les formes tragiquement caricaturales qu'a pu prendre le monopole éducatif dans le régime nazi, par exemple.

Puisque l'éducation a pour premier objectif le développement de la personne humaine, sa mise en oeuvre ne saurait relever de la seule responsabilité de l'État. Former à la liberté et à la responsabilité ne peut se faire que dans un système scolaire fondé sur la liberté et la responsabilité de tous les acteurs et il paraît difficile qu'une école strictement étatique favorise la participation de tous à la responsabilité éducative <sup>60</sup>.

Formulé positivement, le rejet d'un monopole éducatif de l'État signifie la promotion d'un pluralisme éducatif. Ce pluralisme porte bien entendu sur les "convictions religieuses et philosophiques" évoquées ci-dessus, mais paraît avoir une portée plus large : selon P. Wachsmann, "[la liberté de l'enseignement] ne doit pas seulement signifier la liberté d'ouvrir un établissement privé d'enseignement, mais bien la possibilité d'un enseignement substantiellement différent de celui dispensé par l'État, dans son inspiration, son contenu et ses méthodes" <sup>61</sup>.

b) Deuxièmement, la liberté d'enseignement signifie la possibilité d'ouvrir et de diriger des établissements éducatifs. Ce droit, reconnu entre autres par l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, maintes fois cité, est évidemment limité par le fait que l'État a pour devoir de mettre en place un "cadre d'équité et de responsabilité" <sup>62</sup> correspondant à ce que les instruments internationaux considèrent comme des "normes minimales qui peuvent être prescrites". Toute la question est évidemment de définir ce minimum, étant entendu que les normes générales régissant l'autorisation d'ouvrir et d'exploiter des écoles ne sauraient empêcher le développement d'un système éducatif réellement pluraliste.

c) Troisièmement, la liberté d'enseignement concerne les enseignants eux-mêmes. L'UNESCO a fait remarquer que "certains observateurs [...] craignent de voir se développer une tendance à la 'déprofessionnalisation' des enseignants et de la fonction enseignante, en vertu de laquelle le rôle de l'enseignant se réduirait à celui d'un technicien chargé essentiellement d'appliquer les procédures prescrites, au lieu de juger en professionnel de la démarche pédagogique la mieux adaptée et la plus efficace dans une situation donnée" <sup>63</sup>.

Bien qu'aucun instrument n'en parle explicitement, la liberté académique est présente en filigrane dans plusieurs textes, notamment l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques. Il serait très opportun de disposer dans un proche avenir d'un instrument qui garantirait explicitement cette liberté, sans laquelle l'institution universitaire perd tout son sens <sup>64</sup>.

C. Le droit à l'éducation comme droit collectif ou de solidarité

75. Certains auteurs analysent aussi le droit à l'éducation sous l'angle relativement nouveau de la "troisième génération" des droits de l'homme. Ils évoquent généralement deux textes essentiels sur ce thème :

a) Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (art. 15, par. 4) : "Les États parties au présent Pacte reconnaissent les bienfaits qui doivent résulter de l'encouragement et du développement de la coopération et des contacts internationaux dans le domaine de la science et de la culture";

b) La Convention relative aux droits de l'enfant (art. 28, par. 3) : "Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement".

76. M. Nowak, lui, évoque en particulier la convergence d'objectifs entre le droit à l'éducation et le droit au développement, tous deux tendant au plein respect et à la protection de tous les droits de l'homme <sup>65</sup>.

77. Dans son article 5, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement lie explicitement les objectifs propres à l'éducation en général aux valeurs de solidarité :

"1. Les États parties à la présente Convention conviennent : a) que 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 et qu'elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix".

Le même article traite aussi de la question des minorités nationales :

"b) Qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue [...]".

### Conclusion

78. L'esprit des textes paraît clair : si le droit à l'éducation porte prioritairement sur l'épanouissement personnel, si cet épanouissement personnel est lui-même lié à la qualité du tissu relationnel que la personne peut nouer avec ses semblables, ce droit fondamental comporte nécessairement une dimension "universelle", les communautés sociales ou nationales ne pouvant plus exister et se développer en vase clos. Cette dimension universelle est une donnée concrète pour l'éducation : en effet, les moyens de communication actuels rapprochent subjectivement des populations géographiquement distantes, et les migrations - réalité de notre époque - tendent à faire de chaque région une sorte de "microcosme".

79. Il semble dès lors que la portée du droit à l'éducation peut être décrite comme étant structurée par trois cercles concentriques : au centre - et c'est là une affirmation de très haute portée pédagogique - la personne humaine, le sujet de l'éducation; puis, à partir de la personne, la communauté locale, avec ses structures démocratiques, au sein desquelles la personne, seule ou en commun, est appelée à jouer un rôle actif et créatif; enfin, par extension, la collectivité humaine tout entière. Qu'on ne s'y méprenne pas : il s'agit là de principes apparemment simples qui exigent des acteurs de l'éducation qu'ils s'engagent sur des voies réellement novatrices, soit pour ouvrir à l'universel une conception encore trop étriquée et individualiste de l'éducation, soit pour recentrer sur la personne humaine et son irréductibilité à toute définition utilitariste un enseignement trop universaliste ou idéologique.

Notes

1. Pour cette étude, l'auteur s'est inspiré des études récentes qui, en mettant en relief l'indivisibilité des droits de l'homme, abordent les deux aspects fondamentaux de ce droit. Dans cette ligne se trouvent les travaux de l'European Association for Education Law and Policy. Voir en particulier J. de Groof (dir.), *Subsidiarity and education aspects of comparative educational law*, Louvain, ACCO, 1994, et J. de Groof et Jan Fiers, *The legal status of minorities in education*, Louvain/Amersfoort, ACCO, 1996. L'auteur est redevable également aux travaux des professeurs F. Coomans, Ch. L. Glenn, S. Jenkner, J. L. Martinez López et P. Meyer-Bisch.

2. M. Robinson, "La Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 1995-2004", *Orientation pour la vie*, New York et Genève, Nations Unies, 1998, p. iv.

3. "Violations du droit à l'éducation" (E/C.12/1998/19), par. 1.

4. Groupe de Fribourg, *Projet relatif à une déclaration sur les droits culturels*, Fribourg, 1998.

5. Nous renonçons ici à citer les textes les plus classiques relatifs au droit à l'éducation; nous l'avons fait dans notre document de travail de 1998 (E/CN.4/Sub.2/1998/20, par. 8). Pour une vue d'ensemble des textes fondamentaux, voir A. Fernandez et S. Jenkner, *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et à la liberté d'enseignement*, Francfort, Info-3 Verlag, 1995.

6. "The right to education", in A. Eide et al., *Economic, Social and Cultural Rights*, Dordrecht, M. Nijhoff, 1995.

7. Le Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels du 17 novembre 1988 (Protocole de San Salvador), dans son article 13, reprend exactement la même formulation en ajoutant quelques éléments : "renforcer le respect des droits de l'homme, le pluralisme, les libertés fondamentales, la justice et la paix".

8. Même si le texte, en raison de l'emploi du pluriel ("leurs potentialités"), évoque plutôt les potentialités des dons et aptitudes que celles de l'enfant lui-même, on ne peut nier qu'il existe un consensus sur le fait que l'éducation ne peut être comprise simplement dans sa dimension d'intégration sociale, mais qu'elle a pour objectif premier la personne humaine en elle-même. La distinction est clairement établie par Jean Piaget (voir ci-dessous le paragraphe 22).

9. Art. 26.2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme; art. 5.1 a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement; art. 13.1 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; art. 29.1 de la Convention relative aux droits de l'enfant; principe 1 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, OIT/UNESCO; art. 2 et 12.2.4 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme; art. 13.2 du Protocole de San Salvador.

10. Art. 55 de la Charte des Nations Unies; art. 26.2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme; art. 13.1 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; art. 29.1 b) de la Convention relative aux droits de l'enfant; art. 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale de 1965; art. 5.1 a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement; principes III et VI de la Déclaration concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples de 1965; principe 1 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, OIT/UNESCO; principes 7 et 18 c) de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, UNESCO; art. 13.2 du Protocole de San Salvador.

11. Art. 13.1 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant; art. 29.1 d) de la Convention relative aux droits de l'enfant; art. 12 de la Déclaration américaine relative aux droits et devoirs de l'homme; art. 12.1 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme.

12. Art. 26.2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme; art. 13.1 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; principe 10 de la Déclaration des droits de l'enfant; art. 29.1 d) de la Convention relative aux droits de l'enfant; art. 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale; art. 5.3 de la Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction; art. 5.1 a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement; préambule de la Déclaration concernant la promotion parmi les jeunes des idéaux de paix, de respect mutuel et de compréhension entre les peuples; principes 4 b), 6, 7, 17 et 18 b) de la Recommandation concernant l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, UNESCO; art. 13.2 du Protocole de San Salvador.

13. Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant; principe 18 f) de la Recommandation concernant l'éducation; art. 12.7 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme.

14. Art. 29.1 c) de la Convention relative aux droits de l'enfant; art. 4 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme.

15. Art. 12 de la Déclaration américaine relative aux droits et devoirs de l'homme; art. 2 et 12.1 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme.

16. Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant; art. 12.4 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme; principe 5 de la Recommandation concernant l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, UNESCO.

17. Principes 7 et 10 de la Déclaration des droits de l'enfant; art. 5.3 de la Déclaration sur l'élimination de toutes des formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction; principes 4 e), 5 et 18 d) de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, UNESCO; art. 7.3 de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples; principe V de la Déclaration de Genève de 1924.

18. Art. 29.1 e) de la Convention relative aux droits de l'enfant.

19. Pour une étude exhaustive de la question, voir F. Przetacznik, *The philosophical concept of the right to education as a basic human right*, p. 257 à 283.

20. P. Arajärvi, in A. Eide, *Universal Declaration of Human Rights: Commentary*, Oslo, Scandinavian University Press, p. 405.

21. J. Piaget, *Où va l'éducation ?*, Paris, Denoël/Gonthier, Bibl. Médiations, 1972, p. 85 et 86.

22. Voir P. Arajärvi, op. cit. L'auteur, décrivant les travaux préparatoires de la Déclaration universelle des droits de l'homme, rappelle le contexte dans lequel se sont déroulés les débats : "Lors des 67ème à 69ème séances de la troisième session de la Commission, celle-ci a examiné la question du droit à l'éducation et la façon dont il convenait de considérer les principes éthiques du contenu de l'éducation, eu égard à l'expérience de la Deuxième Guerre mondiale et, en particulier, de l'éducation nazie" (p. 407).

23. Groupe de Fribourg, *Projet relatif à une déclaration sur les droits culturels*, Fribourg, 1998, p. 23.

24. Ibid., p. 12, art. 1 b) du projet relatif à une déclaration sur les droits culturels. Dans le même article, la notion de culture est précisée : "Le terme de culture recouvre les valeurs, les croyances, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime les significations qu'il donne à son existence et à son développement".

25. Pour le lien existant entre "épanouissement de la personnalité" et "droit à recevoir l'enseignement dans sa propre langue", voir A. Milian i Massana, *Derechos Lingüísticos y Derecho Fundamental a la Educación. Un Estudio Comparado : Italia, Belgica, Suiza, Canada y España*, Barcelone, Civitas, 1994; on y lit notamment : "Le contenu essentiel du droit à l'éducation - droit souvent énoncé dans les constitutions - ne comprend pas le droit à recevoir un enseignement de sa propre langue; il est encore plus douteux que ce droit soit inclus dans le plein épanouissement de la personnalité humaine auquel vise le droit à l'éducation".

26. "Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels" (E/C.12/1998/17, par. 3). Dans le projet du Groupe de Fribourg mentionné aux notes 23 et 24, on lit aussi que "l'identité culturelle est propre au sujet, elle lui appartient. Son non-respect est une violation de l'intégrité de la personne humaine, et rend impossible l'exercice effectif d'autres droits

de l'homme. Cet objet commun aux droits culturels justifie leur caractère fondamental parmi les droits de l'homme, et donc l'illicéité de tout acte qui porterait atteinte à cette substance" (p. 23).

27. Le droit à l'éducation permet à la personne d'agir et de mener sa vie de manière autonome et la rend capable d'être à la fois bénéficiaire et dispensatrice de tous les autres droits de l'homme. C'est ce que les experts de langue anglaise entendent par la notion d'"empowerment right". Meyer-Bisch utilise l'expression "Le droit à l'éducation est l'instrument de tous les droits de l'homme".

28. Art. 13, par. 1, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

29. Comme le note Jost Delbrück, "la formulation semble avoir encore une certaine connotation 'instrumentale' puisqu'elle parle d'un 'rôle utile' dans une société libre, et ne fait pas allusion à l'individu comme sujet central, mais évoque plutôt des collectivités par des expressions comme 'toute personne' [orig. anglais : *all persons*] et 'société'. De ce point de vue, il semble que le droit à l'éducation doive être interprété uniquement en termes de droit social avec l'obligation pour l'État de pourvoir aux besoins éducatifs et, en exerçant ce droit, de soumettre l'enfant à une éducation obligatoire (au moins au niveau élémentaire). [...] La question qui doit se poser est de savoir si le droit à l'éducation est aussi lié à la protection de la liberté individuelle, c'est-à-dire à la conception classique des droits de l'homme comme semble le suggérer la référence aux instruments de droits de l'homme, analysés ici sous l'aspect des objectifs de développement de la personne, de la tolérance et du respect des droits de l'homme" ("The right to education as an international human right", in *German Yearbook of International Law*, vol. 35, 1992, p. 98 et 99). Voir aussi notre commentaire dans le document de travail sur le droit à l'éducation (E/CN.4/Sub.2/1998/10) présenté à la cinquantième session de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités (sect. 2.2).

30. E/C.12/1998/17, par. 10 et note 4.

31. Ibid., par. 6.

32. Jacques Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Odile Jacob, 1996.

33. E/C.12/1998/17, par. 23. Meyer-Bisch poursuit par cette réflexion plus générale : "En conséquence, on ne peut plus continuer à réduire l'approche économique des droits de l'homme dans leur ensemble, des droits culturels et du droit à l'éducation en particulier, à une analyse de coûts. La logique économique suppose la recherche des équilibres entre coûts et profits. Les rendements de l'éducation sont innombrables, directement au niveau de la productivité formelle et informelle, indirectement en terme de capital social : meilleure santé du tissu social et politique, sans lequel aucun développement ne peut se faire dans la durée ainsi que dans le respect de la liberté des personnes. Pour cette question les indicateurs manifestant les logiques d'investissement et leur rentabilité peuvent être rassemblés" (par. 24).

34. Dans le cadre restreint de ce document de travail, nous n'entrerons pas dans la distinction difficile entre instruction, enseignement et éducation. Qu'il nous suffise ici de citer l'arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme, dans l'affaire *Campbell et Cosans* : "L'éducation des enfants est la somme des procédés par lesquels, dans toute société, les adultes tentent d'inculquer aux plus jeunes leurs croyances, coutumes et autres valeurs, tandis que l'enseignement et l'instruction visent notamment la transmission des connaissances et la formation intellectuelle" (cité dans l'article de P.-M. Dupuy et L. Boisson de Chazournes, in *La Convention européenne des droits de l'homme*, sous la direction de L.-E. Pettiti, E. Decaux et P.-H. Imbert, Paris, Economica, 1995, p. 999).

35. Ibid., p. 1000.

36. K. Halvorsen, Notes on the realization of the human right to education, *Human Rights Quarterly*, vol. 12, 1990, p. 351.

37. S. H. Bitensky, Every child's right to receive excellent education, *The International Journal of Children's Rights* 2, Kluwer Academic Publishers, 1994, p. 147.

38. Bitensky, loc. cit., p. 139.

39. Déclaration adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990.

40. Voir le document de base de P. Meyer-Bisch mentionné à la note 26 ci-dessus; nous y puisons l'essentiel des réflexions qui suivent.

41. Ce point sera discuté plus loin lorsque nous aborderons la question de la liberté d'enseignement.

42. Nous devons cette notion aux travaux de K. Vasak; elle a été notamment présentée lors du cours inaugural de la session de formation de 1978 à l'Institut international des droits de l'homme de Strasbourg.

43. Relevons ici, sans la discuter, une difficulté sémantique : les notions d'éducation primaire ou élémentaire recouvrent des réalités souvent fort différentes d'un pays à l'autre. On pourrait citer l'exemple de pays où l'enseignement primaire recouvrait, à l'époque de la ratification des Pactes, neuf années de scolarité alors que, aujourd'hui, différentes réformes éducatives ont réduit le primaire à quatre ou cinq ans, l'enseignement secondaire commençant plus tôt. On ne force sans doute pas les textes en affirmant ceci : les devoirs de l'État portant conjointement sur la gratuité de la scolarité et sur son caractère obligatoire (voir les paragraphes 59 et 60 ci-dessous), on peut en déduire que la portée de la gratuité doit s'étendre sur toute la période de l'enseignement obligatoire, incluant donc une bonne partie de l'enseignement secondaire.

44. Jean Piaget, op. cit., p. 59 et 60.

45. D. Hodgson, The international human right to education and the education concerning human rights, *The International Journal of Children's Rights* 4, Kluwer International, 1996, p. 256.

46.P. Alston, *Out of the Abyss: The challenges confronting the new UN Committee on economic, social and cultural rights*, *Human Rights Quarterly*, vol. 9, 1987, p. 353.

47.Voir la section A du chapitre I.

48.E/C.12/1998/17, par. 21.

49.Voir les documents de Copenhague (10 et 11) de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe qui sont très précis et méritent d'être repris au niveau de l'ONU.

50.Sur cette question de l'histoire et des implications de l'adjectif "obligatoire", voir K. Halvorsen, loc. cit., p. 351 et 352, et D. Hodgson, loc. cit., p. 241.

51.Nous omettons volontairement d'examiner ici la question de la délimitation de l'objet de l'obligation : est-ce l'école qui est obligatoire ? ou seulement l'éducation ? ou seulement l'instruction ? Rappelons simplement que de nombreux pays reconnaissent le droit à la scolarisation à domicile.

52.Deux organisations non gouvernementales ont attiré l'attention des experts internationaux sur cette liberté, l'Organisation internationale pour le développement de la liberté d'enseignement (OIDE) et le Forum européen pour la liberté en éducation (EFFE). On consultera à ce propos les travaux de l'OIDE, notamment le document de base E/C.12/1998/14 présenté au Comité des droits économiques, sociaux et culturels à la journée de débat général du 30 novembre 1998, et le travail de A. Fernandez, *La liberté d'enseignement dans les instruments de protection des droits de l'homme*, *International Geneva Yearbook*, vol. IX, Genève, 1995, p. 105 à 115. L'EFFE a publié une déclaration des droits de l'homme à la liberté dans l'éducation en Europe (1991) et un mémorandum sur le rôle de l'éducation dans la création d'une Europe unie (1991). Ces textes figurent dans le recueil de A. Fernandez et S. Jenkner cité à la note 5.

53.La liberté d'enseignement comprise comme droit, pour les personnes physiques ou morales, de créer et de diriger des établissements d'enseignement est formulée par d'autres instruments internationaux, par exemple la Convention relative aux droits de l'enfant (art. 29.2) et le Protocole de San Salvador (art. 13.5). Pour une analyse de la liberté d'enseignement dans les instruments internationaux, voir le travail de A. Fernandez cité à la note 5. Pour une analyse philosophique, voir R. Carneiro (dir.), *Ensino livre. Uma fronteira da hegemonia estatal*, Edições Asa, Rio Tinto, 1994.

54.À ce propos, il convient de citer un extrait de l'article de P.-M. Dupuy et L. Boisson de Chazournes mentionné à la note 34 : "Si la notion de conviction religieuse ne pose pas de problème de définition, la notion de convictions philosophiques a, en revanche, donné lieu à des divergences d'interprétation. Ainsi, dans l'*Affaire linguistique belge*, la Cour [européenne des droits de l'homme], se référant aux travaux préparatoires entourant la négociation du premier Protocole, fit remarquer que n'étaient visées que les convictions religieuses; le terme 'philosophiques' n'avait été ajouté à celui de 'religieux' qu'afin de couvrir les opinions non en accord avec une pensée ou un enseignement religieux, telles les convictions agnostiques ou athées. Cette interprétation fut critiquée à cause de son caractère trop étroit qui irait à

l'encontre de l'esprit de l'article 2. D'autres ont mis en garde contre une interprétation trop extensive qui dénaturerait l'article 2. [...] L'affaire *Campbell et Cosans* donna l'occasion à la Cour de préciser la signification de la notion de convictions philosophiques. Selon la Cour, le terme convictions 's'applique à des vues atteignant un certain degré de force, de sérieux, de cohérence et d'importance'. [...] Eu égard à la Convention tout entière, y compris l'article 17, l'expression 'convictions philosophiques' vise en l'occurrence, aux yeux de la Cour, des convictions qui méritent respect dans une 'société démocratique' [...], ne sont pas incompatibles avec la dignité de la personne et, de plus, ne vont pas à l'encontre du droit fondamental de l'enfant à l'instruction, [...]" (op. cit., p. 1005).

55. *Les libertés publiques*, Paris, Pichon et Durand-Auzias, 1972, p. 315.

56. Dans ce cas, la Cour, tout en reconnaissant le fait que le droit à l'éducation serait dépourvu de signification s'il n'impliquait pas le droit à être enseigné dans sa langue maternelle, a semblé estimer que ce droit n'impliquait pas pour l'État une obligation d'offrir à tous un tel enseignement. Voir F. Coomans, *Clarifying the core elements of the right to education, in The right to complain about economic, social and cultural rights*, Netherlands Institute of Human Rights, Utrecht, 1995, p. 18. Pour d'autres auteurs, l'arrêt de la Cour ne peut être interprété dans un sens purement restrictif; voir à ce propos J. L. Martínez López-Muñiz, *Libertad de enseñanza y derecho a la educación en el Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Lectures 2, OIDEL, Genève, 1993.

57. Selon les Directives de Maastricht : "de même que les droits civils et politiques, les droits économiques, sociaux et culturels imposent trois catégories d'obligation aux États : respect, protection et réalisation. Le fait de ne pas s'acquitter de l'une de ces trois obligations constitue une violation de ces droits. L'obligation de respect signifie que les États doivent s'abstenir de faire entrave à la jouissance des droits économiques, sociaux et culturels. [...] L'obligation de protection exige des États qu'ils empêchent des tiers de violer les droits en question. [...] L'obligation de respect signifie pour les États qu'ils doivent prendre les mesures nécessaires - législatives, administratives, budgétaires, judiciaires et autres - en vue du plein exercice des droits en question". Audrey Chapman, "Violations du droit à l'éducation" (E/C.12/1998/19, par. 13).

58. E/C.12/1998/17, par. 18.

59. Arrêt 77/1985. Pour une analyse détaillée de la question, voir F. Riu, *Todos tienen derecho a la educación*, Madrid, 1988.

60. "L'État est garant du fonctionnement des systèmes de formation selon la loi dans une culture démocratique. L'interprétation et la mise en oeuvre dans les limites des procédures démocratiques appartiennent à tous" (P. Meyer-Bisch, E/C.12/1998/17, par. 13). Dans le même document, l'auteur poursuit sa réflexion en évoquant la responsabilité de l'enfant lui-même : "Même l'enfant, dans la mesure de ses moyens, est débiteur de son droit, et cela est essentiel à sa dignité. Les réserves qu'éprouvent certains à parler de citoyenneté pour un élève, surtout dans les premières classes de l'école primaire, tombent alors, si on considère : a) que l'exercice de sa citoyenneté est naturellement partiel et adapté à son âge et capacités; b) que le rôle de l'école est de lui enseigner les voies de la socialisation (l'apprentissage de la vie sociale)

non en les subissant, mais en développant son potentiel d'autonomie tout en acceptant et maîtrisant les règles du jeu démocratique et de chaque discipline; que par conséquent une école qui n'enseigne pas cette citoyenneté n'a pas sa place dans une culture démocratique; c) que cela implique la participation effective des différents acteurs de l'école, et donc la compréhension par chacun de cette juste complexité" (par. 16). On se référera également au document de l'UNESCO 28 C/4, Stratégie à moyen terme, 1996-2001 : "Devant les transformations que connaît le monde de l'éducation, qui ne se limite plus aux murs d'une salle de classe, il importe de procéder de toute urgence à un examen critique des systèmes éducatifs actuels pour les rénover et les réformer. Il conviendra d'élargir les possibilités d'éducation et d'adapter les formations à la situation et aux besoins propres à chaque société. Il faudra voir dans le processus éducatif une responsabilité qui incombe à l'ensemble de la société et non pas à tel ou tel secteur, et y associer divers ministères, le secteur privé, des organisations non gouvernementales (ONG) et d'autres secteurs de la société, notamment les médias et les communautés locales" (No 69).

61. *Libertés publiques*, Paris, Dalloz, 1996, p. 429.

62. De nombreuses instances ont réfléchi aux moyens concrets de mettre en oeuvre une politique éducative respectueuse de cette "diversité créatrice". Voir par exemple le Livre blanc de la Commission européenne intitulé *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive* : "Mobilité, formation tout au long de la vie, recours aux nouveaux instruments technologiques [...] : cette plus grande souplesse dans l'acquisition des connaissances invite enfin à réfléchir à de nouveaux modes de validation des compétences acquises, qu'elles l'aient été grâce au diplôme ou pas. Cette approche a déjà été mise en pratique : le test TOEFL qui permet d'évaluer les connaissances en anglais de tout un chacun, et les tests Kangourou pour les mathématiques sont des dispositifs qui ont fait leurs preuves. Pourquoi, dès lors, ne pas imaginer des 'cartes de compétences', sur lesquelles apparaîtraient les savoirs de leurs détenteurs, qu'ils soient fondamentaux (langues, mathématiques, droit, informatique, économie, etc.) ou techniques, voire professionnels (comptabilité, techniques financières ...) ? Un jeune sans diplôme pourrait ainsi se porter candidat à un emploi muni de sa carte, où seraient attestées son expression écrite, ses compétences en langues, en traitement de texte ... Cette formule permettrait une évaluation instantanée des qualifications de chacun tout au long de la vie, contrairement aux diplômes qui, au fil des années - et de plus en plus vite aujourd'hui -, perdent leur valeur". Voir aussi le rapport de l'UNESCO *L'éducation, un trésor est caché dedans* : "Puisque l'éducation tout au long de la vie va peu à peu se mettre en place, on pourrait envisager d'attribuer à chaque jeune, qui va débiter sa scolarité, un crédit-temps lui donnant droit à un certain nombre d'années d'enseignement. Son crédit serait inscrit à un compte dans une institution qui gérerait en quelque sorte, pour chacun, un capital de temps choisi, avec les moyens financiers adéquats. Chacun pourrait disposer de ce capital, selon son expérience scolaire et ses propres choix. Il pourrait conserver une partie de ce capital, pour être en mesure, dans sa vie post-scolaire, dans sa vie d'adulte, de bénéficier des possibilités de formation permanente. Il aurait également la possibilité d'augmenter son capital, en faisant des versements financiers - une sorte d'épargne-prévoyance consacrée à l'éducation - au crédit de son compte à la banque du 'temps choisi'" (p. 28 et 29).

63. *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris, UNESCO, 1998, p. 66.

64. Sur la liberté académique, l'Entraide universitaire mondiale a fait un travail remarquable dans les années 80, adoptant notamment la Déclaration de Lima de 1988. L'UNESCO a posé les bases d'une déclaration internationale lors du Congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme de 1993. Ces textes se trouvent dans le recueil de A. Fernandez et S. Jenkner cité à la note 5.

65. Op. cit., p. 198 (voir note 6).

-----