

Une approche de
L'ÉDUCATION POUR TOUS
fondée sur les droits de l'homme



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance/

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2007

Fonds des Nations Unies pour l'enfance

3 United Nations Plaza

New York, NY 10017, États-Unis

pubdoc@unicef.org

www.unicef.org/french

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

bpi@unesco.org

www.unesco.org/fr

Photo de couverture : une fille lit à l'extérieur de son école à Kingston (Jamaïque)

© UNICEF/HQ05-0916/Shehzad Noorani

No. de vente : F.08.XX.2

ISBN : 978-92-806-4189-9

Prix : 20 dollars É.-U.

Une autorisation est nécessaire pour publier quelque partie de cette publication que ce soit.

Cette autorisation sera accordée gratuitement aux établissements d'enseignement et aux organisations à but non lucratif.

Les autres devront s'acquitter d'une somme modique.

Veillez vous adresser à la Section de la rédaction, de la conception et des publications

Division de la communication, UNICEF New York (adresse ci-dessus)

Tél. : 212-326-7434

Télécopie : 212-303-7985

Courriel : nyhqdoc.permit@unicef.org

Février 2008

Une approche de
L'ÉDUCATION POUR TOUS
fondée sur les droits de l'homme

**Cadre pour la réalisation du droit
des enfants à l'éducation et de leurs
droits au sein de l'éducation**



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture





TABLE DES MATIÈRES

Préface et remerciements	vii
Avant-propos	xi
Acronymes	xiii
<i>Mon droit d'apprendre</i>	xiv
Introduction	1
Chapitre 1 : Les droits de l'homme et l'éducation	7
L'éducation, un droit de l'homme	7
Les approches du développement fondées sur les droits de l'homme	9
Principes orientant une approche fondée sur les droits	10
Adopter une approche de l'éducation fondée sur les droits	11
Appliquer une approche des politiques et de la programmation fondée sur les droits	13
Évaluation et analyse de la situation	16
Évaluation de la capacité de mise en œuvre	17
Planification, conception et mise en œuvre des programmes	18
Suivi et évaluation	19
Résoudre les tensions en réalisant le droit à l'éducation	20
Concilier des priorités contradictoires en matière d'éducation	20
Équilibrer les droits et les responsabilités des enfants	22
Tensions dans la mise en œuvre d'une approche fondée sur les droits	22
Chapitre 2 : Un cadre conceptuel fondé sur les droits pour l'éducation	27
Introduction	27
1. Le droit à l'accès à l'éducation	29
L'éducation à tous les stades de l'enfance et au-delà	30
Une éducation disponible et accessible	31
L'égalité des chances	31
2. Le droit à une éducation de qualité	32
Des programmes scolaires étendus, pertinents et inclusifs	33
Un apprentissage et une évaluation fondés sur les droits	33
Un environnement accueillant pour l'enfant, sûr et sain	34

3. Le droit au respect dans l'environnement d'apprentissage	35
Respect de l'identité	35
Respect des droits en matière de participation	36
Respect de l'intégrité	37
Chapitre 3 : Obligations des États et responsabilités des gouvernements	39
Créer un environnement politique et économique favorable	40
Réalisation progressive des droits en matière d'éducation	40
Un environnement politique favorable	41
Analyse et planification fondées sur les droits	43
Collecte de données désagrégées, suivi et évaluation	46
Une collaboration intersectorielle pertinente	48
Des partenariats efficaces	50
Mettre en place un cadre législatif solide	52
L'éducation, un droit de tous les enfants	52
Éliminer la discrimination	53
Des normes minimales	53
L'intérêt supérieur de l'enfant	54
Un cadre inclusif	54
Éliminer le travail des enfants	54
L'enregistrement des naissances	55
Les droits en matière de participation	55
Interdire toute forme de violence à l'égard des enfants	56
Concevoir des politiques éducatives fondées sur les droits	56
Politiques visant à assurer l'accès à l'éducation	56
Politiques visant à dispenser une éducation de qualité	66
Politiques visant à promouvoir le respect des droits de l'homme dans les écoles	75
Politiques visant à assurer la participation des enfants	79
Chapitre 4 : Le rôle des détenteurs de devoirs	87
Les parents et autres personnes qui s'occupent des enfants	88
Responsabilités des parents	88
Dispenser une éducation aux parents	89
Les parents en tant que partenaires	90

Les communautés	90
Sensibilisation à l'échelle locale	91
Analyser les obstacles locaux	92
Fournir une information précise sur la population d'âge scolaire et préscolaire	92
Soutenir les écoles	93
Les enseignants	93
Les directeurs d'écoles	93
Les devoirs des enseignants	95
Les organisations de la société civile	97
Collaborer à la prestation d'éducation	97
Mobilisation et renforcement des capacités	98
La communauté internationale	99
Stratégies pour la promotion d'une éducation fondée sur les droits	99
Problèmes à résoudre pour promouvoir une éducation fondée sur les droits	100
Indications bibliographiques	102
Instruments normatifs	109
Conventions	109
Déclarations, programmes et plans d'action	110
Ressources et activités accessibles sous forme électronique	111
Appendice I : L'approche fondée sur les droits de l'homme en matière de coopération pour le développement	113
Appendice II : La Convention relative aux droits de l'enfant et l'éducation	118
Appendice III : Aperçu des objectifs mondiaux relatifs à l'éducation	120
Appendice IV : Une liste de contrôle des actions requises : Les obligations des États au titre du droit à l'éducation	122
Appendice V : Plan d'action du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 2005–2007	128
Appendice VI : Normes de pratique applicables à la participation des enfants	131
Notes	140



PRÉFACE ET REMERCIEMENTS

Le présent document livre l'état actuel de la réflexion et de la pratique en matière d'approches fondées sur les droits de l'homme dans le secteur éducatif. Il aborde les thèmes et problèmes principaux relevant des approches fondées sur les droits et propose un cadre pour la conception de politiques et de programmes du niveau de l'école jusqu'aux niveaux national et international.

Les approches fondées sur les droits n'ont fait que récemment l'objet d'une attention particulière au sein du secteur éducatif. Le présent document a donc été élaboré à l'intention des responsables publics, des organisations de la société civile, des institutions des Nations Unies et des organismes bilatéraux, ainsi que des autres acteurs du développement stratégiquement impliqués dans la conception de politiques et de programmes d'éducation. Il est destiné à guider le dialogue du Groupe des Nations Unies pour le développement et les partenariats dans le domaine de l'Éducation pour tous (EPT), ainsi qu'à faciliter le passage d'une rhétorique invoquant le « droit à l'éducation » à des actions concrètes et plus rapides au niveau des politiques et des programmes en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT et les Objectifs du Millénaire pour le développement relatifs à l'éducation.

Ce document se réfère et se rattache à la Position commune des institutions des Nations Unies sur l'approche fondée sur les droits de l'homme. À cet égard, nous espérons qu'il sera partagé et utilisé dans le contexte de la réforme des Nations Unies et de l'harmonisation des donateurs. Plus particulièrement, nous espérons qu'il sera adopté au niveau national par le groupe thématique des Nations Unies sur l'éducation en vue de la conception de la composante éducation d'un Bilan commun de pays/Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement et pour orienter une position commune des Nations Unies dans des cadres de plus grande ampleur à l'échelle nationale, comme les approches sectorielles de l'éducation, le groupe de soutien budgétaire multibailleurs, l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, le groupe de l'EPT, le groupe consultatif ou d'autres.

Si ce document est principalement axé sur l'éducation de base au niveau du primaire et les droits des enfants au sein de l'éducation, il se réfère aux objectifs de l'EPT et se situe dans le cadre des approches de l'apprentissage fondées sur le cycle de vie et de l'apprentissage tout au long de la vie. Il traite à la fois du droit à l'éducation et des droits *dans* l'éducation, et notamment de l'éducation aux droits de l'homme. Il doit donc être considéré également dans le contexte du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, adopté en 2004 par une résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies et mis en œuvre au moyen d'un plan d'action élaboré par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'accent étant particulièrement mis, dans sa première phase, sur les systèmes scolaires primaire et secondaire.

Le projet d'élaborer le présent document a été lancé initialement par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) (en collaboration entre sa section Éducation et son Unité des droits de l'homme), puis a pris la forme d'une action commune avec l'UNESCO. Il repose sur un processus de participation impliquant une communauté de professionnels de l'éducation actifs dans le domaine des droits de l'homme et qui, à divers moments – et dans leurs diverses perspectives institutionnelles, régionales et thématiques – ont contribué activement à son élaboration au cours d'un certain nombre de réunions, consultations et débats qui ont eu lieu entre 2004 et 2006.

L'une de ces réunions, tenue par l'UNESCO à Belfast en 2004, a été organisée par la Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme et par l'Université de l'Ulster, qui abrite la chaire UNESCO sur l'éducation pour le pluralisme, les droits de l'homme et la démocratie. Les recommandations formulées lors de cette réunion ont mis en lumière la nécessité d'éléments propres à orienter la mise en œuvre d'une approche fondée sur les droits qui soit spécifique au secteur éducatif et conforme à la Position commune des Nations Unies. Il a été fortement souligné que le concept de « qualité » ne se limite pas aux apports matériels destinés à l'éducation et aux résultats scolaires, mais qu'il désigne également des contenus et des processus éducatifs conformes aux principes et aux pratiques des droits de l'homme.

Une étape ultérieure a consisté à élaborer des outils élémentaires de planification – essentiellement des listes de contrôle portant sur l'accès, l'inclusion et la qualité. À cette étape, l'UNESCO Bangkok a organisé une réunion des coordonnateurs nationaux de l'EPT au Cambodge, en République démocratique populaire lao, en Thaïlande et au Viet Nam en vue d'expérimenter et d'analyser ces instruments. Ces résultats ont donné lieu à l'organisation, en 2005, d'autres réunions au niveau national, destinées à sensibiliser les fonctionnaires des ministères de l'éducation à une approche de l'éducation fondée sur les droits. L'atelier reposait dans une large mesure sur le *Manual on Rights-Based Education* de Katarina Tomaševski, ancienne Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation (1998–2004)¹.

Dans le même temps, UNICEF recevait le soutien du ministère britannique du développement international (DFID) pour un projet réalisé par son Unité des droits de l'homme et consacré au renforcement de l'approche de la programmation fondée sur les droits de l'homme à l'UNICEF. Cinq études de cas portant sur l'approche de l'éducation fondée sur les droits (Bolivie, Burkina Faso, Chili, Érythrée et Libéria) ont été élaborées dans le cadre de ce projet et ont souligné le besoin de conseils techniques qui se faisait sentir en la matière. Un atelier a ensuite été organisé au Panama, en novembre 2005, par la section Éducation de l'UNICEF, réunissant des fonctionnaires de l'UNICEF des Amériques et des Caraïbes et de l'Asie, avec des représentants d'institutions compétentes dans le domaine des droits de l'homme et de l'UNESCO. Les débats tenus à Panama ont traduit la richesse et la complexité de l'approche fondée sur les droits en formulant un premier projet de rédaction pour le présent cadre et les participants à la réunion ont recommandé que ce dernier soit produit conjointement avec l'UNESCO. Cette collaboration a été formalisée par les échanges qui ont eu lieu par la suite entre les deux institutions.

En 2006 une consultation mondiale a été organisée à Florence, au Centre de recherche Innocenti, par l'UNICEF et l'UNESCO. On notait la participation de fonctionnaires de l'UNICEF et de l'UNESCO (provenant de quatre régions et occupant diverses fonctions, en particulier celles de représentants et de spécialistes de l'éducation), d'institutions multilatérales (l'Organisation de coopération et de développement économiques, le Programme des Nations Unies pour le développement et la Banque mondiale), d'organisations de la société civile (Save the Children et la Campagne du réseau africain pour l'EPT), de représentants des gouvernements (le Pr. George Godia, du ministère de l'éducation du Kenya, et Cristian Bellei, ancien conseiller auprès du gouvernement du Chili) et de la chaire UNESCO sur l'éducation pour le pluralisme, les droits de l'homme et la démocratie. L'objet de cette réunion était de réviser l'avant-projet final du document et de susciter à son endroit un accord, un consensus et une adhésion de grande ampleur.

Les participants à la réunion de Florence ont exprimé leur satisfaction de ce processus de participation et de l'occasion qui leur était donnée de débattre et de contribuer à élaborer un document reflétant les points de vue des diverses parties prenantes. Les représentants des gouvernements ont souligné la complexité de l'exercice et lui ont, en fait, donné une pertinence plus concrète pour les pays. Les organisations de la société civile ont insisté sur le fait est que l'approbation du document par les des institutions bilatérales et multilatérales leur faciliterait considérablement la tâche. L'effort réalisé pour rendre compte de conceptions différentes et concurrentes, intégrer les tensions et mobiliser des mandats et des perspectives divers s'est révélé stimulant et a enrichi le contenu de ce cadre.

Le présent document a été principalement rédigé par Gerison Lansdown, experte internationale engagée par l'UNICEF. Mme Lansdown a fondé et dirigé, en 1992, la Children's Rights Alliance for England, créée pour promouvoir la mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Elle est l'auteur de nombreuses publications et a donné de nombreuses conférences sur le thème des droits des enfants. Ses efforts inlassables pour prendre en compte et intégrer les divers apports formulés tout au long du processus de consultation ont largement dépassé les limites de son mandat et son engagement a été hautement apprécié.

Une équipe de rédaction UNICEF/UNESCO a été constituée pour seconder l'experte internationale dans la finalisation du document. Elle était composée (dans l'ordre alphabétique) de : Mialy Clark (consultante, UNESCO), Dina Craissati (Conseillère principale en éducation, siège de l'UNICEF), Upala Devi Banerjee (Coordonnatrice régionale pour l'Asie-Pacifique du Lessons Learned Project, projet interinstitutions des Nations Unies sur l'approche fondée sur les droits de l'homme dans le domaine du développement), Jessica Drohan (consultante, UNESCO), Paolo Fontani (Responsable de programmes d'éducation, Bureau de l'UNESCO pour les Caraïbes), Linda King (Chef, Section pour la promotion des droits et des valeurs dans l'éducation, UNESCO), Garren Lumpkin (Conseiller régional pour l'éducation, Bureau régional de l'UNICEF pour les Amériques et les Caraïbes), Dorothy Rozga (Directrice régionale adjointe, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique australe), Kishore Singh (Spécialiste de pro-

gramme, UNESCO) et Alan Smith (Chaire UNESCO sur l'éducation pour le pluralisme, les droits de l'homme et la démocratie).

Faute d'espace, il est impossible de remercier individuellement ici tous ceux et celles qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à faire de ce document une réalité. Outre l'engagement exceptionnel dont ils ont fait preuve, les participants aux diverses réunions ont encore beaucoup apporté à sa qualité. Des remerciements particuliers vont (dans l'ordre alphabétique) à : Gbemisola Akinboyo (UNICEF), Akila Belembeago (UNICEF), Egidio Crotti (UNICEF), Emilie Filmer-Wilson (PNUD), Stuart Hart (International Institute for Child Rights and Development), Bernard Hugonnier (OCDE), Peter Hyll-Larsen (UNESCO), Victor Karunan (UNICEF), Nils Kastberg (UNICEF), Johan Lindeberg (UNESCO), Kathleen Moriarty (Save the Children Royaume-Uni), Lakshmi Narasimhan Balaji (UNICEF), David Parker (UNICEF), Mahesh Patel (UNICEF), Robert Prouty (Banque mondiale), Olof Sandkull (UNESCO), Marta Santos Pais (UNICEF) et Linda Tinio (UNESCO).

Le projet a été coordonné par Dina Craissati et Linda King.

Nous espérons que le remarquable engagement qui s'est manifesté pour la production de ce cadre se poursuivra désormais aux niveaux mondial, régional et national en termes de dialogue politique et de partenariats, de réforme des programmes et d'actions de développement.



Cream Wright
Chef de la section Éducation
Fonds des Nations Unies
pour l'enfance



Ann Therese Ndong-Jatta
Directrice, Division pour la promotion de
l'éducation de base
Organisation des Nations Unies pour
l'éducation, la science et la culture

AVANT-PROPOS

Lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (Sénégal) en 2000, la communauté internationale a réaffirmé son engagement à réaliser l'Éducation pour tous, mouvement lancé dix ans plus tôt lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien (Thaïlande). Les participants ont également adopté le Cadre d'action de Dakar et identifié six objectifs spécifiques :

- Développer la protection et l'éducation de la petite enfance.
- Faire en sorte que tous les enfants aient accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit.
- Promouvoir l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes.
- Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes.
- Réaliser la parité entre les sexes d'ici 2005 et l'égalité entre les sexes en 2015.
- Améliorer la qualité de l'éducation.

La reconnaissance et le respect du droit à une éducation de qualité sont sous-jacents à chacun de ces objectifs. Le plein exercice du droit à l'éducation n'est pas seulement une question d'accès. Une approche de l'Éducation pour tous fondée sur les droits est holistique et englobe l'accès à l'éducation, la qualité de celle-ci (sur la base des valeurs et des principes des droits de l'homme) et l'environnement dans lequel elle est dispensée. Ce document offre un cadre permettant de mettre en œuvre et de garantir une telle approche.

Si le droit à l'éducation – comme tous les droits de l'homme – est universel et inaliénable, plusieurs conventions l'ont inscrit dans le droit international, imposant ainsi des engagements contraignants aux États qui les ont ratifiées. Des dispositions relatives au droit à une éducation de qualité intégrant les valeurs des droits de l'homme figurent dans des traités tels que la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1989).

Dans son Observation générale n° 1, le Comité des droits de l'enfant donne une idée plus précise des objectifs de l'éducation au titre de l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant². Le Comité souligne la nature holistique du droit à l'éducation et, comme le fait le Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans son Observation générale n° 13³, souligne le rôle que joue l'éducation pour autonomiser les individus.

Le mouvement de l'Éducation pour tous est, comme le suggère son nom, destinée à tous : enfants, jeunes et adultes. La Convention relative aux droits de l'enfant souligne l'importance particulière de l'éducation pour les jeunes et le présent document est avant

tout axé sur les droits des enfants dans le domaine de l'éducation. Cependant, le droit à l'éducation ne connaît pas de limite d'âge. En outre, l'Éducation pour tous souligne la nécessité d'offrir un accès à l'éducation aux groupes traditionnellement marginalisés, notamment aux filles et aux femmes, aux populations autochtones et aux groupes ruraux éloignés, aux enfants des rues, aux migrants et aux populations nomades, aux personnes handicapées et aux minorités linguistiques et culturelles. Pour être complète, une approche fondée sur les droits doit être dynamique et tenir compte des différences entre les environnements d'apprentissage et entre les apprenants.

Chacun des instruments évoqués ci-dessus illustre l'importance d'une approche de l'éducation fondée sur les droits. Cependant, sans une mise en œuvre efficace, ces instruments ne sont que des illustrations, des idées ou des conceptions de ce que pourrait être un environnement d'apprentissage favorable aux droits. Le présent document reconnaît qu'une approche de l'éducation fondée sur les droits ne va pas sans rencontrer certains obstacles. Néanmoins, une approche fondée sur les droits de l'homme peut être adoptée durablement si les principaux acteurs remplissent les engagements qu'ils ont déjà pris et œuvrent à réaliser de nouveaux progrès.

L'éducation n'est pas une marchandise statique que l'on peut considérer indépendamment de son contexte d'ensemble; elle est un processus continu et possède sa propre valeur intrinsèque en tant que droit de l'homme. Non seulement on a le droit de recevoir aujourd'hui une éducation de qualité, mais on a également le droit d'être doté des compétences et des savoirs qui assureront sur le long terme la reconnaissance et le respect de tous les droits de l'homme. Comme l'observe le Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans les premières lignes de son Observation générale n° 13, «...l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté⁴ ».

Une approche de l'éducation fondée sur les droits est donc impérative. Une scolarité respectueuse des droits humains – tant en paroles qu'en actes, dans les manuels et dans la cour de récréation – fait partie intégrante de la réalisation d'une éducation de qualité pour tous; une approche de l'éducation fondée sur les droits joue un rôle essentiel pour surmonter ces obstacles. Les pages qui suivent détaillent un cadre général de politiques et de programmation visant à la réalisation d'une éducation de qualité qui soit conforme aux normes et aux valeurs des droits de l'homme et soit véritablement une Éducation pour tous.

Vernor Muñoz

Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation

ACRONYMES

BCP	Bilan commun de pays
CESCR	Comité des droits économiques, sociaux et culturels
EPT	Éduuscation pour to
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
HCDH	Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l’homme
INEE	Réseau inter-institutionnel pour l’éducation dans les situations d’urgence
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du Travail
ONG	organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
PNUAD	Plan-cadre des Nations Unies pour l’aide au développement
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l’éducation des filles
UNHCR	Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l’enfance
UNRWA	Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Mon droit d'apprendre

By Robert Prouty

*Je n'ai pas à gagner
Le droit d'apprendre.
Il est à moi.
Et si du fait
De lois fautives
Et d'erreurs de conception,
Et de bien trop d'endroits où
Bien trop de gens encore n'en font guère de cas
Si pour tout cela et pour d'autres raisons encore,
Pour moi, la porte de la classe,
Avec quelqu'un qui puisse enseigner,
N'est pas encore à ma portée,
Pas encore en vue,*

*Ces torts ne m'enlèvent pas mon droit.
Alors, me voilà. Moi aussi,
Je suis l'un d'entre vous*

*Et par la grâce de Dieu
Et par la vôtre, je trouverai ma place.
Nous ne nous connaissons pas.
Vous ne me connaissez pas encore
Et ainsi
Vous ne savez pas encore
Que je peux vous donner beaucoup en retour.
Mon nom est : avenir
Et voici tout ce que je demande :
Mon droit d'apprendre.*

INTRODUCTION

L'objectif d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme est simple : assurer à chaque enfant une éducation de qualité qui respecte et promeuve son droit à la dignité et à un développement optimal. Réaliser cet objectif est cependant considérablement plus complexe.

Le droit à l'éducation figure parmi les principales priorités de la communauté internationale. Il est affirmé dans de nombreux traités relatifs aux droits de l'homme et reconnu par les gouvernements comme essentiel au développement et aux transformations sociales. Cette reconnaissance est illustrée par les objectifs, les stratégies et les buts définis à l'échelle internationale au cours des vingt dernières années. Les objectifs de l'Éducation pour tous ont été fixés à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et réaffirmés lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (Sénégal) en 2000. Avec les Objectifs du Millénaire pour le développement, fixés en 2000, les gouvernements du monde entier se sont engagés à réaliser d'ici 2015 l'accès universel à un enseignement primaire gratuit, obligatoire et de qualité. Dans « Un monde digne des enfants », document de conclusion de la session spéciale de l'Assemblée générale des Nations Unies consacrée aux enfants, en 2002, les gouvernements ont réaffirmé ces engagements et sont convenus d'une série de stratégies et d'actions afin de pouvoir les tenir. Des objectifs plus ambitieux ont été fixés dans de nombreuses régions. De plus en plus souvent, par exemple, des pays d'Amérique latine et des Caraïbes rendent la scolarisation obligatoire pour les enfants d'âge préprimaire⁵. Ces diverses stratégies ont eu un effet : en 1948, lorsque l'éducation a été reconnue comme un droit de l'homme, une minorité seulement des enfants du monde avaient accès à une éducation formelle; aujourd'hui, une majorité d'entre eux vont à l'école et la participation à l'éducation formelle au-delà des niveaux élémentaires a progressé.

Cependant, les progrès réalisés jusqu'à présent sont loin de suffire. Les statistiques de l'UNESCO sur la scolarisation font apparaître qu'en 2004, 77 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés. Selon les sources de l'UNICEF, ce chiffre peut atteindre 90 millions d'enfants pour 2005–2006, d'après les chiffres de la fréquentation scolaire fournis par les enquêtes sur les ménages⁶. Dans de nombreuses régions, les filles sont très en retard. Dans d'autres se pose le problème des mauvais résultats scolaires des garçons. La pauvreté est un obstacle fondamental à la scolarisation, à l'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire et à de bons résultats scolaires, et les enfants issus de minorités ethniques et de communautés autochtones ont systématiquement de mauvais résultats. Il apparaît que, si les courbes poursuivent leur mouvement actuel, les objectifs internationaux en termes d'accès ne seront pas atteints. Les problèmes liés à la réalisation d'une éducation de qualité sont encore plus grands. À l'échelle internationale, l'attention s'est principalement concentrée sur le souci d'aider les enfants à accéder à l'école, et beaucoup moins sur ce qui se passe une fois qu'ils y sont et sur la nature de l'éducation qu'ils reçoivent. Ainsi, même s'ils sont scolarisés, un très grand nombre d'enfants reçoivent une éducation de très mauvaise qualité, qui ne leur assure

pas les compétences et les connaissances dont ils ont besoin pour sortir de la pauvreté. L'incapacité de cette scolarisation à réaliser les droits de l'homme est illustrée par les résultats aux examens nationaux dans un certain nombre de pays, dont le Bangladesh, le Brésil, le Ghana, le Pakistan, les Philippines et la Zambie. Ces données révèlent qu'une majorité de ceux qui sortent de l'école primaire obtiennent des résultats bien inférieurs aux normes minimales de performance applicables dans leur pays, leurs résultats n'étant, dans certains cas, que « marginalement supérieurs à ceux des enfants qui n'ont pas achevé leur scolarité⁷ ».

Malgré des exceptions notables et créatives à la règle, il est de plus en plus largement reconnu que les approches adoptées pour atteindre les objectifs d'accès universel et d'éducation de qualité sont inadéquates. On n'a pas su reconnaître la complexité des obstacles qui empêchent l'accès des enfants à l'école, écouter les préoccupations exprimées par les enfants eux-mêmes quant à leur éducation, construire une culture de l'éducation dans laquelle tous les enfants soient également respectés et estimés, mobiliser les parents et les communautés locales pour qu'ils soutiennent l'éducation, adopter une approche holistique de l'éducation, prendre en compte les droits des enfants dans l'éducation, ni intégrer les écoles en tant que centres vivants d'action communautaire et de développement social. L'énergie s'est concentrée trop étroitement sur la scolarisation, sans qu'une attention suffisante soit accordée à la fréquentation, à l'achèvement et aux résultats, ou aux processus permettant d'atteindre ces résultats.

De nombreuses institutions internationales ont donc de plus en plus fréquemment recouru à une approche fondée sur les droits de l'homme. Dès 1997, dans le cadre du programme de réforme des Nations Unies, le Secrétaire général des Nations Unies a appelé toutes les entités du système des Nations Unies à intégrer les droits de l'homme dans leurs activités et programmes ordinaires. Cette démarche s'est traduite par la Déclaration relative à une position commune des Nations Unies, qui intègre les droits de l'homme internationaux dans les plans, les stratégies et les politiques relatifs aux programmes de développement (*voir Appendice I, page 113*). L'approche fondée sur les droits se concentre sur les droits humains inaliénables de chaque individu, tels qu'exprimés dans les instruments des Nations Unies, et sur les obligations incombant aux gouvernements de réaliser, respecter et protéger ces droits de l'homme définis à l'échelle internationale. Ce faisant, elle vise à soutenir et à autonomiser les individus et les communautés pour les aider à faire valoir leurs droits. En outre, une caractéristique spécifique de cette approche est qu'elle exige un engagement égal en termes de processus et de résultats.

Adopter une approche de l'éducation fondée sur les droits n'est pas une panacée. Cette démarche pose quelques problèmes – comme la nécessité d'équilibrer les revendications des différents titulaires de droits et de résoudre les tensions qui peuvent se faire jour entre la réalisation de différents droits ou entre les droits et les responsabilités. Néanmoins, une adhésion constante à ses principes fondamentaux peut aider à atteindre

les objectifs éducatifs des gouvernements, des parents et des enfants. Elle exige la conception de stratégies visant à atteindre tous les enfants, y compris les plus marginalisés. Elle donne aux communautés, aux parents et aux autres parties prenantes les moyens de faire valoir leurs droits, d'insister pour que ceux-ci soient pleinement mis en œuvre et, si nécessaire, d'en demander l'application devant les tribunaux nationaux.

De nombreuses publications ont été produites sur les nombreux aspects de l'Éducation pour tous, mais aucune analyse globale n'a été réalisée des actions nécessaires pour adopter une approche fondée sur les droits en vue d'atteindre ses objectifs. Le présent document est destiné à combler cette lacune. Il vise à offrir aux lecteurs une analyse conceptuelle de la signification et de la portée de l'approche de l'éducation fondée sur les droits. Il propose également un cadre complet de stratégies et d'actions nécessaires pour traduire ces droits de l'homme en législation, en politiques et en programmes permettant de réaliser l'Éducation pour tous. Ensemble, l'analyse conceptuelle et le cadre peuvent être utilisés à des fins de plaidoyer et de mobilisation sociale. Ils fournissent les outils permettant de mener, dans quelque pays que ce soit, une analyse critique de la situation actuelle de l'éducation du point de vue des droits de l'homme et d'engager un dialogue politique avec les gouvernements et les autres partenaires en vue d'adopter une approche fondée sur les droits.

Puisqu'elle a pour objet de proposer un cadre, la présente publication ne donne pas – et ne peut pas donner – de conseils détaillés pour la mise en œuvre de programmes fondés sur les droits. Elle ne peut pas davantage aborder les problèmes spécifiques et très divers que rencontrent les différents pays ou les différentes régions du monde. De toute évidence, la capacité des gouvernements à remplir leurs obligations en matière d'éducation est très variable. Les conflits armés, le sida, la pauvreté, les catastrophes naturelles, les déplacements internes, la corruption et la faiblesse de l'État sont autant de facteurs qui ont une incidence directe sur l'éducation et sur les stratégies nécessaires pour faire en sorte que chaque enfant bénéficie de celle-ci. Cette publication ne peut non plus détailler les stratégies complexes et exigeantes nécessaires pour toucher de nombreux enfants parmi les plus marginalisés. Cependant, le cadre d'ensemble qu'elle propose trouve à s'appliquer dans tous les contextes et peut être utilisé par tous les acteurs de la promotion du droit à l'éducation. Les parties prenantes sont encouragées à l'utiliser pour concevoir des programmes et des activités adaptés à leur contexte social, économique et culturel spécifique.

La présente publication est principalement axée sur l'éducation de base, mais selon une approche fondée sur le cycle de vie et l'apprentissage tout au long de la vie. Elle prend pour fondements les objectifs de l'Éducation pour tous, mais traite davantage des droits éducatifs des enfants que de ceux des adultes. Au-delà du droit à l'éducation, elle traite également des droits au sein de l'éducation, y compris de l'éducation aux droits de l'homme. Ce faisant, elle reconnaît qu'il existe une relation structurelle entre les obligations de remplir, de respecter et de protéger les droits, et que toutes sont d'une

importance cruciale pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous. Les gouvernements, avec la participation active des partenaires de la société civile, doivent remplir leur obligation d'assurer le droit à l'éducation et intensifier leurs efforts pour promouvoir l'éducation aux droits de l'homme en offrant des environnements d'apprentissage de qualité pour tous les enfants.

L'ouvrage se compose de quatre chapitres :

Le Chapitre 1 propose un bref aperçu historique du droit à l'éducation, des engagements internationaux pris en faveur de sa réalisation et des principaux aspects d'une approche du développement fondée sur les droits. Il analyse également l'application de cette approche aux politiques et à la programmation dans le domaine de l'éducation et examine certaines des tensions qui peuvent surgir entre différents droits, entre titulaires de droits et entre droits et responsabilités

Le Chapitre 2 présente un cadre conceptuel de l'approche de l'éducation fondée sur les droits, qui exprime trois dimensions liées entre elles et interdépendantes. Il soutient l'idée que les droits de l'homme liés à l'éducation ne peuvent être réalisés sans ni jusqu'à ce que ces trois dimensions soient prises en compte :

- **Le droit à l'accès à l'éducation** – le droit de tout enfant à l'éducation, sur la base de l'égalité des chances et sans discrimination fondée sur quelque motif que ce soit. Pour parvenir à cet objectif, l'éducation doit être disponible, accessible et inclusive pour tous les enfants.
- **Le droit à une éducation de qualité** – le droit de tout enfant à une éducation de qualité qui lui permette de réaliser son potentiel, de concrétiser des possibilités d'accéder à l'emploi et de développer des compétences utiles dans la vie courante. Pour parvenir à cet objectif, l'éducation doit être axée sur l'enfant, pertinente et englober un large programme; elle doit aussi s'accompagner des ressources et du suivi appropriés.
- **Le droit au respect dans l'environnement d'apprentissage** – le droit de chaque enfant au respect de sa dignité intrinsèque et à voir ses droits humains universels respectés dans le système éducatif. Pour parvenir à cet objectif, l'éducation doit être dispensée conformément aux droits de l'homme, assurant notamment à tout enfant un respect, des possibilités de participer d'une manière pertinente, la protection contre toutes les formes de violence et le respect de sa langue, de sa culture et de sa religion.

Le Chapitre 3 est consacré aux obligations de l'État. Il met en lumière l'importance d'un environnement politique et économique favorable, d'un cadre législatif solide et de politiques éducatives fondées sur les droits pour que les gouvernements soient en mesure de réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous, et détaille les actions nécessaires dans chacun de ces trois domaines.

Le Chapitre 4 est centré sur les autres parties prenantes : les parents et autres personnes qui s'occupent des enfants, les communautés, les enseignants, les organisations de la société civile et la communauté internationale. Il examine les droits et les responsabilités de ces acteurs et la manière dont ils peuvent contribuer à la réalisation du droit à l'éducation.

Le texte est illustré par des exemples tirés de divers pays. Plusieurs appendices présentent en outre des informations de référence et développent les questions évoquées dans le document cadre, notamment les normes de participation des enfants, l'éducation aux droits de l'homme et les objectifs et engagements internationaux. On trouvera en outre un guide détaillant les actions nécessaires pour mettre en œuvre une approche de l'éducation fondée sur les droits et une bibliographie des documents, sites Web et activités pertinents.





LES DROITS DE L'HOMME ET L'ÉDUCATION

L'ÉDUCATION, UN DROIT DE L'HOMME

L'éducation est officiellement reconnue comme un droit de l'homme depuis l'adoption, en 1948, de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ce point a, depuis lors, été affirmé dans de nombreux traités de portée mondiale relatifs aux droits de l'homme, notamment la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et culture (UNESCO), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1980). Ces traités établissent le droit de tous les enfants à un enseignement primaire gratuit et obligatoire, l'obligation de développer l'enseignement secondaire, qui doit prévoir des mesures visant à le rendre accessible à tous les enfants, ainsi qu'un accès équitable à l'enseignement supérieur et la responsabilité de dispenser une éducation de base aux personnes qui n'ont pas suivi jusqu'à son terme l'enseignement primaire. Ils affirment en outre que le but de l'éducation est de promouvoir le développement personnel, de renforcer le respect des droits et libertés de l'homme, de permettre aux individus de participer efficacement à une société libre et de promouvoir la compréhension, l'amitié et la tolérance. Il est reconnu depuis longtemps que le droit à l'éducation englobe non seulement l'accès à la prestation d'éducation, mais également l'obligation d'éliminer la discrimination à tous les niveaux du système éducatif, de fixer des normes minimales et d'améliorer la qualité. En outre, l'éducation est nécessaire à l'exercice de tous les autres droits civils, politiques, économiques ou sociaux.

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) renforce et élargit encore le concept de droit à l'éducation, en particulier par l'obligation de prendre en compte, dans sa mise en œuvre, les quatre principes fondamentaux de la Convention : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la vie, à la survie et au développement de l'enfant dans toute la mesure du possible et le droit de l'enfant d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions

de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité⁸ (voir *Appendice II, page 118*). Ces principes sous-jacents font clairement apparaître un engagement fort à faire en sorte que les enfants soient reconnus comme des agents actifs de leur propre apprentissage et que l'éducation soit conçue pour promouvoir et respecter leurs droits et leurs besoins. La Convention traduit une conception du droit à l'éducation qui s'exprime en termes d'universalité, de participation, de respect et d'inclusion. Cette approche est illustrée à la fois dans le texte lui-même et dans son interprétation par le Comité des droits de l'enfant, l'organe international créé pour assurer le suivi des progrès des gouvernements dans la mise en œuvre des droits de l'enfant.

Au-delà des obligations formelles assumées par les gouvernements en ratifiant ces traités relatifs aux droits de l'homme, diverses conférences mondiales ont affirmé le droit à l'éducation. Bien que n'ayant pas la force juridique contraignante des traités,

Perspectives introduites dans la Convention relative aux droits de l'enfant

- Le droit à l'éducation doit être réalisé sur la base de l'égalité des chances.
- Des mesures doivent être prises pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. Il ne suffit pas de se contenter de dispenser une éducation formelle. Il est également nécessaire de supprimer les obstacles tels que la pauvreté et la discrimination et de dispenser une éducation d'une qualité suffisante, et cela d'une manière telle que les enfants puissent en bénéficier.
- La discipline doit être appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant et son droit à la protection contre toutes les formes de violence, assurant ainsi le respect de l'enfant dans l'environnement éducatif.
- Les objectifs de l'éducation sont définis en termes de potentialités de chaque enfant et de portée des programmes scolaires, définissant clairement que l'éducation doit être un processus préparatoire à la promotion et au respect des droits de l'homme. Cette approche est détaillée dans l'Observation générale relative aux buts de l'éducation, dans laquelle le Comité des droits de l'enfant souligne que l'article 29 exige la mise en place d'une éducation axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante, et que l'éducation dépasse de loin les limites de l'enseignement scolaire formel et englobe toute la série d'expériences de vie permettant le développement positif et l'apprentissage.
- Dans son Observation générale relative à la petite enfance, le Comité des droits de l'enfant considère que le droit à l'éducation commence à la naissance et encourage les gouvernements à prendre les mesures et à proposer les programmes propres à améliorer la capacité des parents à favoriser le développement de leurs enfants.

Sources : Convention relative aux droits de l'enfant, 1989; Comité des droits de l'enfant, Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, article 29(1) (2001), CRC/GC/2001/1, 2001; Comité des droits de l'enfant, Observation générale n°7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance, CRC/C/GC7, 2005.

ces conférences ont suscité un élan supplémentaire dans l'action et défini des engagements détaillés et des calendriers pour la réalisation de ces derniers. La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990) a fixé l'objectif de l'enseignement primaire universel pour l'an 2000, qui, s'il n'a pas été atteint, a été réaffirmé ultérieurement pour 2015 lors du Forum mondial sur l'éducation, en 2000. Ce Forum a également été marqué par un engagement à développer et à améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance, à éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et à améliorer la qualité dans l'éducation.

En outre, la communauté internationale et les principales institutions de développement ont adopté les Objectifs du Millénaire pour le développement, exprimés dans la Déclaration du Millénaire, qui les engagent à faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un cycle complet d'enseignement primaire et que la disparité entre les sexes soit éliminée à tous les niveaux de l'éducation d'ici 2015 (*voir Appendice III, page 120*). Plus récemment, la Conférence internationale sur le droit à l'éducation de base en tant que droit fondamental de l'être humain et le cadre juridique nécessaire à son financement (Jakarta, Indonésie, 2-4 décembre 2005) a adopté la Déclaration de Jakarta, qui souligne que le droit à l'éducation est un droit internationalement reconnu dans les relations qu'il entretient avec le droit au développement et que la protection juridique et constitutionnelle de ce droit est indispensable à son plein exercice.

LES APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT FONDÉES SUR LES DROITS DE L'HOMME

Au cours des dernières années, l'accent a été mis de plus en plus fortement sur les approches du développement fondées sur les droits. Cette évolution est due en partie à la reconnaissance croissante du fait que les approches axées sur les besoins ou sur la prestation de services n'ont pas pu réduire substantiellement la pauvreté. Une limite importante de ces approches est le fait qu'elles sont souvent mises en œuvre par des autorités qui peuvent n'être pas attentives aux besoins des pauvres. Il semble également que le fait de conjuguer les droits de l'homme, le développement et le militantisme puisse se révéler plus efficace qu'une approche unique.

Dans le cadre du programme de réforme des Nations Unies lancé en 1997, le Secrétaire général des Nations Unies a appelé toutes les entités du système des Nations Unies à intégrer les droits de l'homme dans leurs activités et programmes. Cette démarche a donné lieu à un processus interne institutions de négociations qui s'est traduit par l'adoption par le Groupe des Nations Unies pour le développement d'une position commune des institutions des Nations Unies (*voir Appendice I, page 113*). Cette position commune offre un cadre conceptuel, analytique et méthodologique pour l'identification, la planification, la conception et le suivi des activités de développement sur la base des normes des droits de l'homme internationaux. En substance, elle intègre les normes, standards et principes des droits de l'homme internationaux dans l'ensemble du processus de programmation du développement, notamment dans les plans, stratégies

et politiques. Elle cherche à sensibiliser les gouvernements et autres institutions concernées à leurs obligations en matière d'application, de respect et de protection des droits de l'homme et de soutien apporté aux communautés afin de leur permettre de faire valoir leurs droits.

Principes orientant une approche fondée sur les droits

- **Universalité et inaliénabilité** : Les droits de l'homme sont universels et inaliénables, et chacun peut s'en prévaloir, partout dans le monde. Nul ne peut y renoncer volontairement ni en priver autrui. Comme l'affirme l'article 1er de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. »
- **Indivisibilité** : Les droits de l'homme sont indivisibles. Qu'ils soient de nature civile, culturelle, économique, politique ou sociale, ils font partie intégrante de la dignité de chaque personne. En conséquence, ils sont placés sur un pied d'égalité et ne se prêtent pas à un classement hiérarchique.
- **Interdépendance et corrélation** : La réalisation d'un droit dépend souvent, en tout ou en partie, de la réalisation d'autres droits. Par exemple, la réalisation du droit à la santé peut dépendre de l'exercice du droit à l'information.
- **Égalité et non-discrimination** : Tous les individus sont égaux en tant qu'être humains et, en vertu de la dignité inhérente à chaque personne, doivent jouir de leurs droits sans discrimination d'aucune sorte. Une approche fondée sur les droits exige que l'on s'attache particulièrement à combattre la discrimination et l'inégalité. Les instruments relatifs au développement doivent prévoir des sauvegardes visant à protéger les droits et le bien-être des groupes marginalisés. Dans toute la mesure du possible, les données doivent être désagrégées – selon, par exemple, le sexe, la religion, l'appartenance ethnique, la langue ou le handicap – afin de donner de la visibilité à des populations potentiellement vulnérables. En outre, toutes les décisions, politiques et initiatives en matière de développement doivent expressément éviter, tout en cherchant à autonomiser les acteurs locaux, de renforcer les déséquilibres de pouvoir existants ou de contribuer à en créer de nouveaux.
- **Participation et inclusion** : Chaque personne et chaque peuple a droit à une participation active, libre et significative, à un développement civil, économique, social, culturel et politique dans lequel les droits de l'homme et les libertés fondamentales peuvent se réaliser.
- **Autonomisation** : L'autonomisation est le processus qui accroît la capacité des individus à faire valoir et à exercer les droits de l'homme dont ils sont dotés. Au lieu de se contenter d'attendre des politiques, une législation ou la prestation de services, ils ont les moyens de faire valoir leurs droits. Les activités doivent être axées sur le renforcement de la capacité des individus et des communautés à prendre en compte ces responsabilités. L'objectif est de leur donner le pouvoir et la capacité de changer leur vie, d'améliorer leur communauté et d'influer sur leur propre destinée.
- **Obligation de rendre des comptes et primauté du droit** : Une approche fondée sur les droits cherche à accroître la responsabilité dans le cadre du

processus de développement en identifiant les « titulaires de droits » et les « détenteurs de devoirs » correspondants et à améliorer la capacité de ces derniers à s'acquitter de leurs obligations. Celles-ci sont à la fois des obligations positives, consistant à protéger, promouvoir et accomplir les droits de l'homme, et négatives, consistant à s'abstenir de violer ces droits. Outre les gouvernements, d'autres acteurs très divers doivent également assumer la responsabilité de la mise en œuvre des droits de l'homme, notamment les individus, les organisations et autorités locales, le secteur privé, les médias, les donateurs, les partenaires du développement et les institutions internationales. La communauté internationale est également tenue d'assurer une coopération efficace face au manque de ressources et de capacités des pays en développement. Une approche fondée sur les droits exige la mise en place de lois, de procédures administratives et de pratiques et mécanismes visant à assurer la jouissance des droits, ainsi que des possibilités de combattre le déni et la violation de ces droits. Elle exige également la traduction de normes universelles en critères définis localement pour permettre de mesurer les progrès et d'améliorer la responsabilité.

ADOPTER UNE APPROCHE DE L'ÉDUCATION FONDÉE SUR LES DROITS

À ce jour, les approches du développement fondées sur les besoins ne sont pas parvenues à réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous. Parce qu'elle est inclusive et offre un langage commun en vue de partenariats, une approche fondée sur les droits a potentiellement – bien que cela ne soit certainement pas sans tensions ni problèmes – la capacité de contribuer à atteindre les objectifs des gouvernements, des parents et des enfants. Le droit des filles à l'éducation, par exemple, peut être réalisé plus efficacement si des mesures sont également mises en œuvre en faveur de leurs droits à la non-discrimination, à la protection contre l'exploitation au travail et contre la violence physique et sexuelle et à l'accès à un niveau de vie adéquat⁹. De même, le droit à l'éducation est utile pour la réalisation d'autres droits. Il a ainsi été démontré qu'une année supplémentaire de scolarisation pour mille femmes contribue à éviter deux décès maternels¹⁰.

Une approche fondée sur les droits peut produire une forte valeur ajoutée :

- **Elle favorise la cohésion, l'intégration et la stabilité sociales** : Les droits de l'homme favorisent la démocratie et le progrès social. Même lorsque les enfants ont accès à l'école, une éducation de mauvaise qualité peut contribuer à la désaffection. Une approche de l'éducation fondée sur les droits, mettant l'accent sur la qualité, peut encourager la création d'environnements scolaires dans lesquels les enfants savent que leur point de vue a de la valeur. Elle insiste notamment sur le respect des familles et des valeurs de la société dans lesquelles elles vivent. Elle peut également promouvoir la compréhension d'autres cultures et d'autres peuples, contribuant au dialogue interculturel et au respect de

la richesse de la diversité culturelle et linguistique, ainsi que le droit de participer à la vie culturelle. De la sorte, elle peut avoir un rôle de renforcement de la cohésion sociale.

- **Elle établit le respect de la paix et la résolution non violente des conflits** : Une approche de l'éducation fondée sur les droits repose sur des principes de paix et de résolution non violente des conflits. Pour atteindre cet objectif, les écoles et les communautés doivent créer des environnements d'apprentissage qui éliminent toutes les formes de châtiments physiques, sexuels ou humiliants de la part des enseignants et combattre toutes les formes de brimades et d'agressions entre élèves. En d'autres termes, elles doivent promouvoir et bâtir une culture de la résolution non violente des conflits. Les leçons que les enfants tirent de leurs expériences scolaires en la matière peuvent avoir des conséquences très larges pour l'ensemble de la société.
- **Elle contribue à des transformations sociales positives** : Une approche de l'éducation fondée sur les droits qui donne corps à l'éducation aux droits de l'homme autonomise les enfants et les autres acteurs et est une composante majeure des efforts de transformation sociale visant à créer des sociétés respectueuses des droits et de la justice sociale.
- **Elle a un meilleur rapport coût-efficacité et est plus durable** : Traiter les enfants avec dignité et respect – et bâtir des systèmes éducatifs inclusifs, participatifs et responsables répondant directement aux préoccupations exprimées par toutes les parties prenantes – contribuera à améliorer les résultats de l'éducation. Dans trop d'écoles, la capacité à s'adapter aux besoins des enfants, en particulier des enfants travailleurs, se traduit par des taux élevés d'abandon et de redoublement. Les enfants eux-mêmes citent la violence et les mauvais traitements, les attitudes discriminatoires, l'inadéquation des programmes scolaires et la mauvaise qualité de l'enseignement comme des causes majeures de l'incapacité à apprendre efficacement et des abandons qui en résultent¹¹. En outre, les problèmes sanitaires peuvent réduire la capacité d'un enfant à commencer et à poursuivre sa scolarité et pour tous les enfants, en particulier pour les filles, une éducation inclusive peut réduire le risque d'infection par le VIH¹². Une approche fondée sur les droits n'est donc pas seulement coût-efficace et économiquement bénéfique, mais également plus durable.
- **Elle produit de meilleurs résultats en vue du développement économique** : Une approche de l'éducation fondée sur les droits peut être pleinement cohérente avec l'ensemble du programme gouvernemental destiné à créer une main-d'œuvre économiquement viable. Les mesures visant à promouvoir l'accès universel à l'enseignement et à surmonter les discriminations à l'égard des filles, des enfants handicapés, des enfants travailleurs, des enfants des communautés rurales et des enfants des minorités et communautés autochtones permettront d'élargir la base économique de la société, renforçant ainsi les capacités économiques du pays.
- **Elle renforce les capacités** : En se concentrant sur le renforcement des capacités et l'autonomisation, une approche de l'éducation fondée sur les droits mobilise et développe la capacité des gouvernements à remplir leurs obligations et celle des individus à faire valoir leurs droits.

APPLIQUER UNE APPROCHE DES POLITIQUES ET DE LA PROGRAMMATION FONDÉE SUR LES DROITS

La Position commune des Nations Unies détaille ce qui est considéré comme une approche de la coopération pour le développement et de la programmation du développement fondée sur les droits. Elle souligne que tous les programmes de coopération pour le développement, toutes les politiques et toute l'assistance technique devraient viser à la réalisation des droits de l'homme et que les principes et les normes relatifs aux droits de l'homme devraient donc orienter toutes les phases du processus de programmation. Les éléments suivants sont nécessaires, spécifiques et uniques pour une approche fondée sur les droits et peuvent être utilisés pour les politiques et la programmation dans le secteur éducatif :

- L'évaluation et l'analyse mettent en lumière les revendications en matière de droits de l'homme dans l'éducation et les obligations correspondantes des gouvernements, ainsi que les causes immédiates, sous-jacentes et structurelles pour lesquelles ces droits ne sont pas réalisés.
- Les programmes évaluent la capacité des individus à faire valoir leurs droits et celle des gouvernements à remplir leurs obligations. Des stratégies de développement de ces capacités sont ensuite élaborées.
- Les programmes contrôlent et évaluent les résultats et les processus, sur la base des normes et des principes relatifs aux droits de l'homme.
- La programmation se fonde sur les recommandations des organes et mécanismes internationaux compétents en matière de droits de l'homme.

En outre, de nombreux éléments de bonnes pratiques en matière de programmation sont essentiels dans le cadre d'une approche fondée sur les droits. Dans l'ensemble, les étapes nécessaires sont alors :

- L'évaluation et l'analyse de la situation.
- L'évaluation de la capacité de mise en œuvre.
- La planification, la conception et la mise en œuvre des programmes.
- Le suivi et l'évaluation.

Évaluation et analyse de la situation

Alors qu'une approche de l'analyse de situation en termes de développement examine les risques, les pouvoirs, les parties prenantes, les causes initiales et la question du genre, une approche de la programmation fondée sur les droits se réfère à l'ensemble des droits de l'homme pertinents – y compris à toutes les indications fournies par les organes créés par les traités dans leurs observations générales et observations finales relatives à l'éducation. Elle nécessite également les dimensions suivantes¹³ :

Comment la « bonne programmation » peut être améliorée

- **La bonne programmation reconnaît que l'on ne peut développer les individus, mais qu'ils doivent se développer eux-mêmes. Les enfants, les jeunes et les autres apprenants, y compris ceux qui sont pauvres, doivent être reconnus comme des acteurs essentiels de leur propre éducation et de leur propre développement, plutôt que comme les bénéficiaires passifs de services et de transfert de marchandises.**

Dans une approche de l'éducation fondée sur les droits, les enfants et les autres apprenants, y compris ceux qui sont pauvres, sont des sujets de droits, avec des « revendications visant à » l'éducation et des « revendications adressées à » ceux qui sont investis de devoirs. La programmation de l'éducation fondée sur les droits doit donc développer les capacités des enfants, des jeunes, de leurs parents et des autres apprenants à revendiquer leurs droits. L'éducation aux droits de l'homme est un instrument important pour permettre aux gens de comprendre, de revendiquer et d'exercer leurs droits.

- **Dans la bonne programmation, la participation est cruciale, à la fois comme fin et comme moyen. La participation ne signifie pas qu'« ils » participent à « notre » programme éducatif, mais plutôt que nous participons tous à la satisfaction des besoins éducatifs identifiés.**

La participation, y compris celle des enfants et des femmes, est un droit humain inscrit dans de nombreuses conventions. Dans une approche de l'éducation fondée sur les droits, la participation est à la fois un processus nécessaire et un résultat.

- **Dans la bonne programmation, l'autonomisation est importante, mais elle n'est pas une stratégie. L'autonomisation peut être un aspect de toute stratégie, par exemple de plaider, de renforcement des capacités ou de prestation de services.**

Une approche fondée sur les droits, qui suppose la dignité et le respect de l'individu, reconnaît que l'autonomisation est à la fois une stratégie nécessaire et un objectif. L'accent est mis sur la promotion des possibilités de traiter les plaintes par des mécanismes judiciaires formels ou informels.

- **Dans la bonne programmation, le suivi des résultats et des processus, ainsi que l'utilisation effective de l'information en vue de la prise de décision à tous les niveaux de l'éducation, sont très importants.**

Une approche fondée sur les droits implique la responsabilité des détenteurs de devoirs ou d'obligations en matière de réalisation, de respect et de protection du droit à l'éducation.

- **Dans la bonne programmation, l'analyse des parties prenantes est très utile pour l'élaboration et l'évaluation des programmes éducatifs, car elle identifie clairement les responsabilités au sein de la communauté et de la société.**

La plupart des parties prenantes de l'éducation sont également investies de devoirs. Une étape importante d'une approche fondée sur les droits consiste à identifier les relations essentielles entre les titulaires de droits et les détenteurs de devoirs. Cette démarche est similaire à l'analyse des parties prenantes, mais elle va plus loin.

au moyen d'une approche fondée sur les droits de l'homme

Les relations entre revendications et devoirs impliquent des responsabilités claires – les engagements pris au titre des traités relatifs aux droits de l'homme sont des droits, et non pas des promesses ou de la charité. L'aide au développement doit être le résultat de ces obligations internationales.

- **Dans la bonne programmation, les programmes éducatifs doivent répondre aux besoins élémentaires des enfants et des autres personnes, en se concentrant sur les groupes vulnérables. L'appropriation locale est importante et l'aide au développement apportée de l'extérieur doit toujours se fonder sur les capacités existantes. L'élimination de la pauvreté et la réduction des disparités doivent être des objectifs à long terme de toutes les actions de développement de l'éducation.**

Les programmes éducatifs doivent répondre aux besoins, mais également prendre en compte les droits des enfants, des jeunes et des autres apprenants. Pour les acteurs de l'éducation, l'appropriation des programmes éducatifs doit être un droit, et non une option. Le droit à l'éducation est un moyen de réduire les disparités et la pauvreté. La programmation en matière d'éducation doit donc exprimer les liens explicites entre les actions proposées et leur relation avec la réduction des disparités et l'élimination de la pauvreté et de l'injustice. Cela peut impliquer une réforme tant institutionnelle que juridique. Les normes en matière de droits de l'homme fournissent des outils et assurent une légitimité au plaidoyer en faveur du changement.

- **Dans la bonne programmation, les programmes éducatifs doivent être élaborés sur la base d'une analyse de situation qui identifie les problèmes prioritaires et leurs causes immédiates, sous-jacentes et fondamentales, qui doivent être traitées simultanément ou successivement.**

Une approche l'éducation fondée sur les droits exige que les causes sous-jacentes de la pauvreté et des inégalités soient traitées. L'indivisibilité des droits de l'homme souligne également que l'attention doit porter simultanément sur les causes à tous les niveaux.

- **Dans la bonne programmation, il est important de fixer des objectifs et la nécessité d'une montée en puissance doit être envisagée dès le stade de la planification. Des efforts sont nécessaires pour faire en sorte que les évolutions positives soient durables et soutenues. Cela s'applique notamment à la durabilité environnementale.**

La réalisation d'une éducation fondée sur les droits exige à la fois d'atteindre les résultats souhaitables et de les atteindre par un processus exprimant les valeurs des droits de l'homme. Une approche de l'éducation fondée sur les droits exige une attention simultanée aux résultats et aux processus. Un changement de perspective est nécessaire pour passer de la prestation de services au développement des capacités et au plaidoyer.

Source : D'après Jonsson, Urban, *A Human Rights Approach to Development Programming*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2003, pp. 39–41.

- **Analyse de l'environnement – législation, politiques et pratiques** : Il ne suffit pas qu'une législation existe. Trop souvent, en effet, la législation est en place, mais n'est pas appliquée. L'inadéquation des ressources, le manque des moyens nécessaires pour mettre en œuvre les politiques, l'absence de demande publique et l'insuffisance d'information, de sensibilisation et de formation la rendent inefficace et il est impossible d'y remédier si les droits qu'elle établit ne sont pas respectés.
- **Tenir compte du fait que les gouvernements sont responsables au premier chef** : En matière d'éducation, les gouvernements sont responsables au premier chef, par exemple, de fournir des écoles, de former les enseignants, de développer les programmes scolaires, de contrôler le respect des normes, d'éliminer la discrimination et de promouvoir l'égalité des chances en matière d'accès. D'autres acteurs essentiels – tels que les autorités locales, les écoles, les parents et les communautés – ont également des responsabilités, bien que, dans certains cas, leur capacité à les assumer dépende nécessairement du fait que le gouvernement s'acquitte de ses responsabilités premières.
- **Appliquer les quatre principes centraux de la Convention relative aux droits de l'enfant** : La non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la vie, à la survie et au développement et le droit à exprimer son opinion et à voir celle-ci dûment prise en compte doivent constituer un axe majeur tout au long de l'analyse.
- **Analyse des violations et dénis de droits** : Il est essentiel que cette analyse porte notamment sur les causes immédiates, sous-jacentes et structurelles des violations et s'étende à l'accès à l'éducation, à la qualité de l'éducation et au respect des droits des enfants au sein de l'éducation.
- **Tenir particulièrement compte des plus pauvres et des plus vulnérables** : Ces groupes sont ordinairement les moins autonomisés et ceux qui courent le plus grand risque de voir leurs droits déniés ou violés.
- **Une approche participative** : Elle permet à diverses parties prenantes – dont les parents, les enseignants, les responsables religieux, les groupes communautaires et les enfants – d'apporter leur contribution à l'analyse et permet un retour d'information sur les conclusions de celle-ci. Le point de vue des enfants est indispensable. Dans toute la mesure du possible, les perspectives de filles et de garçons d'âges différents, scolarisés et non scolarisés, valides et handicapés, issus de divers groupes ethniques et d'origines géographiques et socioéconomiques différentes doivent être prises en compte.
- **Des données désagrégées** : Afin d'assurer la visibilité de tous les groupes d'enfants au regard de la scolarisation, de la fréquentation, de l'achèvement, des résultats scolaires et d'autres facteurs pertinents, il est essentiel que les données soient désagrégées selon le sexe, le handicap, la race, l'origine ethnique et sociale, la situation économique, la religion, la langue, la situation géographique et autres éléments.

Évaluer la capacité de mise en œuvre

Une approche fondée sur les droits des politiques et de la programmation en matière d'éducation s'attache particulièrement à l'évaluation de la capacité des titulaires de droits à faire valoir ceux-ci et de la capacité des gouvernements et des autorités publiques à remplir leurs obligations. Ce processus devrait prévoir des plans et des activités visant à accroître la capacité des individus à favoriser la mise en œuvre des priorités de l'éducation.

Capacité des titulaires de droits à faire valoir leurs droits

Pour faire valoir des droits, il faut savoir ce que sont ces droits et comment ils sont traités, quelles décisions sont prises et par qui, et quels sont les mécanismes, s'il en existe, qui permettent de demander réparation en cas de violation. Si les enseignants sont constamment absents ou ne parviennent pas à enseigner, les parents et les communautés doivent savoir que leurs enfants ont droit à l'éducation et qu'ils devraient s'unir pour exiger que ces problèmes soient réglés. Ils doivent avoir la possibilité d'accéder aux décideurs politiques et aux médias. Ils peuvent également avoir besoin d'une aide pour analyser la manière dont leurs droits sont déniés et dont ils peuvent faire valoir leur position pour faire changer les choses. Des efforts sont également nécessaires pour donner aux enfants des possibilités de faire valoir leurs droits. Il existe un ensemble de plus en plus important d'outils et de stratégies visant à favoriser l'accès des enfants aux médias, aux décideurs politiques et aux politiciens, ainsi que de preuves de la capacité des enfants à présenter un plaidoyer efficace (*voir Bibliographie, page 102*). Donner aux titulaires de droits les moyens de faire valoir ces droits exige une série de stratégies, notamment d'information, de plaidoyer, de renforcement des capacités, de constitution de réseaux de parents, de soutien entre pairs et d'assistance technique.

Capacité des gouvernements et des autorités publiques à remplir leurs obligations

L'évaluation de la capacité des gouvernements et des autorités publiques à remplir leurs obligations en matière de droits éducatifs est essentielle. Les obstacles qui les empêchent de remplir leurs responsabilités peuvent tenir aux facteurs suivants :

- **Manque de ressources** – financières (base fiscale ou priorités budgétaires) ou humaines (compétences et capacités institutionnelles).
- **Manque d'autorité** – juridique, morale, spirituelle ou culturelle.
- **Manque de responsabilité** – refus d'accepter les obligations et manifestation d'un manque d'engagement politique en la matière.
- **Manque de coordination entre niveaux et entre secteurs.**
- **Manque de savoir** – par exemple, des parents analphabètes ne peuvent pas savoir qu'ils ont l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école.

L'analyse indiquera les stratégies nécessaires pour réaliser les changements. Ainsi, afin d'évaluer la capacité des parents à remplir leur obligation d'envoyer leurs enfants à l'école, les États doivent analyser les coûts réels associés à la scolarisation. L'absence de frais de scolarité peut ne pas suffire à éliminer la charge économique que supportent les parents; les uniformes scolaires, l'équipement et le transport, ainsi que la perte d'une aide à la maison ou des sommes gagnées par un enfant doivent être intégrés dans l'analyse lors de l'élaboration de politiques visant à l'enseignement universel. Dans des situations de crise, de conflit et de transition, il est probable que les obstacles seront particulièrement difficiles. Il est cependant possible de renforcer les capacités et l'engagement à maintenir ou restaurer l'accès à l'éducation, même dans des environnements dévastés par la guerre.

Planification, conception et mise en œuvre des programmes

Une approche de la programmation fondée sur les droits reconnaît que le processus du développement est aussi important que le résultat. De fait, le processus détermine largement le type de résultat qui procédera des activités de développement. Les principes qui orientent une approche fondée sur les droits telle que décrite ci-dessus (*page 10*) doivent être pris en compte dans la planification, la conception et la mise en œuvre des programmes. Bien qu'ils ne soient pas tous nouveaux dans la pratique du développement – la participation et la responsabilité, par exemple, sont aussi caractéristiques d'une bonne programmation – la valeur ajoutée d'une approche fondée sur les droits tient à ce que ces principes acquièrent une force morale et politique¹⁴. C'est là un point important, compte tenu du fait que ceux qui pourraient bénéficier le plus de l'application de ces principes, à savoir les groupes pauvres et marginalisés, ne sont généralement pas en situation de faire valoir leurs droits.

Adopter une approche de l'éducation fondée sur les droits nécessitera que :

- Le programme noue avec le gouvernement un dialogue constructif à propos des obligations de celui-ci et de la meilleure manière de les remplir. Cela peut exiger des incitations et une assistance technique, ainsi qu'un renforcement des capacités.
- Ceux qui ont des revendications à faire valoir sont impliqués dans l'évaluation, la prise de décision et la mise en œuvre de la prestation d'éducation.
- Le plaidoyer fondé sur les faits est utilisé pour accroître l'impact au moyen, par exemple, de la reproduction de modèles, de changements de législation et de politiques et de l'allocation de ressources.
- La société civile est impliquée dans la conception et la mise en œuvre des programmes afin de promouvoir l'obligation redditionnelle du gouvernement.
- Une attention particulière est accordée aux groupes les plus marginalisés et discriminés. Cette approche suppose de dépasser la démarche consistant à se tourner vers les communautés les plus pauvres et d'identifier les personnes les

plus vulnérables parmi les pauvres, par exemple les enfants handicapés, les enfants de basse caste, les personnes déplacées et les enfants vivant avec le VIH. Elle élabore ensuite une programmation spécifique afin de les atteindre.

- Toutes les activités du programme sont explicitement liées aux normes fondées sur les droits de l'homme. Ces normes fixent des garanties minimales en faveur des groupes pauvres et défavorisés. Elles aident également à voir où se situent les problèmes et quelles sont les capacités et les fonctions nécessaires pour les régler. Dans le processus de programmation, les normes fondées sur les droits de l'homme peuvent contribuer à assigner une portée globale, mais ciblée, à des stratégies de développement propres à produire des résultats à un meilleur coût. Elles peuvent également contribuer à définir des objectifs et des produits axés sur les résultats.

Suivi et évaluation

Une approche du suivi et de l'évaluation de l'éducation fondée sur les droits a des implications, au-delà de celles dont il serait question au titre d'une bonne pratique de développement, tant pour le processus mis en œuvre que pour les résultats qu'il cherche à mesurer¹⁵. En termes de processus, une plus grande transparence de l'information sur la prestation d'éducation est nécessaire. En outre, les enfants et les communautés auxquelles ils appartiennent doivent être activement engagés en tant que partenaires et impliqués dans la conception, l'analyse et le partage de l'information et la documentation. Leur implication les autonomise et améliore la qualité de l'information. De tels cadres de suivi et d'évaluation aideront à saisir les indicateurs tant qualitatifs que quantitatifs de la réalisation de l'approche de l'éducation fondée sur les droits. En termes de résultats, le suivi et l'évaluation doivent porter sur :

- Les changements intervenus dans la vie des enfants, afin de mesurer si leurs droits en matière d'éducation sont mieux réalisés ou ne sont plus bafoués.
- Les changements intervenus en matière de législation, de politiques, de structures et de pratiques et leur incidence sur l'exercice des droits éducatifs.
- Les changements intervenus en matière d'équité et de non-discrimination pour ce qui est de l'accès à l'éducation, de la qualité de cette éducation et de ce que les enfants y vivent. Par exemple : un plus grand nombre d'enfants marginalisés ont-ils été atteints et les références discriminatoires ont-elles été éliminées des programmes scolaires ?
- Les possibilités offertes aux enfants et aux autres acteurs de participer et d'exercer une citoyenneté active dans les écoles et dans l'élaboration des politiques éducatives.
- Les évolutions de la capacité de la société civile et de la communauté à soutenir l'approche fondée sur les droits – par exemple par un plaidoyer en faveur d'une amélioration de l'éducation, un soutien actif aux écoles locales et la garantie de l'égalité des droits des filles et des garçons. (*Voir Appendice IV, page 122.*)

RÉSOLURE DES TENSIONS EN RÉALISANT LE DROIT À L'ÉDUCATION

Une approche de l'éducation fondée sur les droits n'est pas une baguette magique. Elle ne fournit pas des solutions simples à des problèmes qui se sont révélés insolubles depuis de nombreuses années. Tout en offrant un cadre de principes et une méthodologie pour son application, elle peut également faire apparaître les tensions, réelles ou apparentes, entre différents droits, entre titulaires de droits et entre droits et responsabilités.

Concilier des priorités incompatibles en matière d'éducation

Dans son Observation générale sur les buts de l'éducation, le Comité des droits de l'enfant a souligné le fait que le but suprême doit être de promouvoir, de soutenir et de protéger « la dignité humaine inhérente à chaque enfant, qui est dotée de droits égaux et inaliénables » tout en tenant compte des besoins de l'enfant en termes de développement et de l'évolution de ses diverses capacités. Ce but doit être atteint par le développement holistique de tout le potentiel de l'enfant, accompagné du respect des droits de l'homme, du renforcement du sentiment d'identité et d'appartenance et d'une socialisation avec autrui et avec l'environnement¹⁶.

Dans la pratique, cependant, les objectifs des systèmes éducatifs obéissent à des priorités concurrentes. Pour les gouvernements, le financement de l'éducation répond à deux objectifs majeurs : développer la main-d'œuvre économique et la richesse potentielle pour l'avenir et promouvoir la cohésion sociale, l'intégration et un sentiment d'identité nationale. De fait, il est reconnu que le développement de l'éducation de masse au cours du XXe siècle a joué un rôle important pour favoriser l'intégration nationale et l'uniformité tant dans les pays industrialisés que dans le monde en développement¹⁷. Une conception de l'éducation fondée sur les droits dépasse le modèle plus traditionnel de scolarisation, qui a fortement défini les priorités de l'éducation du point de vue de l'État en insistant sur la formation et l'investissement en capital humain et sur l'encadrement et la socialisation des jeunes.

Les parents ont eux aussi des exigences à l'égard du système éducatif. La plupart d'entre eux veulent armer leurs enfants pour réussir leur vie et attendent donc du système éducatif qu'il leur fournisse les savoirs, les compétences et la confiance qui les aideront à obtenir un emploi et à atteindre la réussite économique. Ils comptent également sur les écoles pour transmettre leurs valeurs, leur culture et leur langue – en d'autres termes, ils cherchent dans le système éducatif le renforcement et la promotion de leurs propres convictions.

Une troisième instance qui a des exigences à l'égard de l'éducation est, bien évidemment, l'enfant lui-même, dont le but est d'acquérir les capacités qui lui permettront de réaliser ses aspirations. L'éducation offre également une possibilité de développement

affectif et d'amitié hors de la famille. Elle est le chemin par lequel les enfants économiquement et socialement marginalisés peuvent échapper à la pauvreté et participer pleinement à la vie de leur communauté. Elle joue également un rôle vital pour préserver les enfants d'un travail dans lequel ils seraient exploités ou exposés à des risques et de l'exploitation sexuelle, pour promouvoir les droits de l'homme et la démocratie et pour protéger l'environnement¹⁸.

Le système éducatif fait donc l'objet d'attentes importantes et parfois concurrentes – de la part des gouvernements, qui fournissent le cadre juridique et administratif et les financements, des parents, qui sont responsables de l'éducation de leurs enfants, et des enfants eux-mêmes en tant que titulaires de droits. Certaines attentes sont communes à tous : la réussite économique, le renforcement des valeurs et le statut social. Cependant, le fait que les gouvernements se préoccupent de la société en général et les parents de leur enfant en particulier crée des tensions importantes autour des priorités de l'éducation. Ces tensions sont reconnues dans le droit international relatif aux droits de l'homme, qui définit le droit des parents à éduquer leurs enfants conformément à leurs convictions¹⁹. Il exprime la nécessité de limiter le pouvoir qu'a un gouvernement d'imposer aux enfants ses orientations économiques, politiques et religieuses

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant introduit une perspective supplémentaire, en imposant des limites non seulement à l'État, mais également aux parents. Elle insiste sur le fait que l'intérêt supérieur des enfants doit être la considération primordiale dans tous les domaines qui les touchent, que leurs opinions doivent être dûment prises en considération et que le développement des capacités de l'enfant doit être respecté. En d'autres termes, la Convention a une incidence sur le droit des parents à la liberté de choisir l'éducation de leurs enfants, leurs droits en la matière n'étant pas absolus et étant considérés comme devant se restreindre à mesure que l'enfant grandit. Le souci qui justifie le choix des parents n'est pas de légitimer un déni des droits de leurs enfants, mais plutôt de prévenir tout monopole d'État sur l'éducation et de protéger le pluralisme éducatif. Cependant, en cas de conflit entre un choix parental et l'intérêt supérieur de l'enfant, l'enfant doit toujours avoir la priorité.

Le droit à l'éducation implique donc trois acteurs principaux : l'État, le parent et enfant. Il y a entre eux une relation triangulaire et il importe de garder présent à l'esprit, dans la mise en place d'une éducation fondée sur des droits, que leurs objectifs différents doivent être conciliés. Il existe en outre, d'autres acteurs dont la contribution et les responsabilités sont importantes, comme les enseignants, la communauté locale, les décideurs politiques, les médias et le secteur privé.

Équilibrer les droits et les responsabilités des enfants

Les droits de l'homme ne sont pas contingents à l'exercice de responsabilités. Ils sont innés et universels. Il n'est pas exigé de l'enfant, par exemple, qu'il ou elle fasse preuve d'une attitude responsable pour « gagner » le droit à l'éducation. Il existe néanmoins

une relation directe et complexe entre les droits et les responsabilités, enracinée dans la nature réciproque et mutuelle des droits de l'homme.

Tous les enfants ont un droit à apprendre, ce qui signifie qu'ils ont droit à un environnement d'apprentissage efficace, fait d'espaces multiples, et non pas seulement du cadre scolaire et du niveau primaire. Cela implique également qu'ils sont responsables de veiller à ce que leur comportement ne dénie pas ce droit à d'autres enfants. Tous les enfants ont le droit d'exprimer leurs opinions et de les voir dûment prises en compte. Cela suppose que l'on écoute autant que l'on parle. Cela exige que les enfants jouent un rôle dans la création d'espaces constructifs qui favorisent le respect mutuel. Et de même que les enseignants ont des responsabilités envers les droits des enfants, les enfants aussi ont des responsabilités envers les enseignants. Les mêmes principes de respect mutuel s'appliquent entre enfants et adultes. Le droit d'être protégés contre la violence s'étend à la fois aux enfants et aux adultes et confère aux enfants la responsabilité de s'abstenir de recourir à l'agression ou à la violence physique. Si les enseignants ont la responsabilité de préparer leurs cours, d'enseigner, d'évaluer le travail, de maintenir une discipline positive dans la classe et de donner aux enfants des occasions d'exprimer leur opinion, les enfants ont la responsabilité de faire leur travail, de collaborer avec les autres enfants, de garder la classe en ordre et, pour autant qu'ils en aient les moyens, de venir à l'école régulièrement et à l'heure.

L'un des moyens les plus efficaces pour aider les enfants à comprendre le caractère réciproque des droits est de créer un environnement dans lequel leurs propres droits sont respectés. Cette expérience leur permet de développer leur capacité d'exercer leur responsabilité.

Tensions dans la mise en œuvre d'une approche fondée sur les droits

Dans une approche de l'éducation fondée sur les droits, qui repose sur les principes de l'universalité et de l'équité, il est inévitable que des tensions se manifestent au cours de la mise en œuvre. Certaines de ces tensions sont liées à l'insuffisance de ressources et ne peuvent être résolues qu'en s'engageant à une réalisation progressive. D'autres procèdent d'une compréhension insuffisante du concept de droits ou des stratégies qui pourraient être adoptées pour les résoudre. Le reste du présent chapitre examine un certain nombre de ces tensions. Pour la plupart d'entre elles, il n'existe pas de solutions simples, mais les chapitres 3 et 4 indiquent quelques approches susceptibles les concilier, cohérentes avec un engagement en faveur des droits de l'homme inhérents à tout être humain.

Accès et qualité

Lorsque les ressources sont rares, l'exigence de rendre l'éducation universellement accessible peut avoir pour effet de réduire le montant du financement par enfant – ce

qui se traduit par un nombre plus élevé d'élèves par enseignant, des classes surchargées, moins de matériel et de ressources par classe et des normes de construction moins élevées – et de sacrifier ainsi la qualité à l'accès. Dans de telles situations, l'accès à l'éducation est une préoccupation majeure et il n'est pas acceptable d'exercer une discrimination entre différents groupes d'enfants et d'offrir un traitement préférentiel à certains d'entre eux en fonction des ressources. Cependant, dans toute la mesure du possible, des efforts doivent être réalisés pour accroître les budgets alloués en vue d'assurer à tous les enfants l'accès à une éducation de qualité. Il convient de se garder d'une tendance à la discrimination et les donateurs peuvent avoir besoin de s'assurer que leur financements sont consacrés à une éducation dispensée sans discrimination fondée sur quelque motif que ce soit.

Équité et efficacité

Les approches nécessaires pour rendre la scolarisation accessible à tous les enfants peuvent être moins efficaces et moins économiques. Bien qu'il puisse être plus coûteux de créer, par exemple, de petites écoles satellites dans les villages, ce peut être la seule manière d'encourager les parents à permettre aux petites filles d'aller à l'école. Il peut être plus efficace économiquement de placer tous les enfants qui ne parlent pas la langue nationale dans une école distincte, mais cela revient à leur dénier le droit à une éducation dispensée sur une base d'égalité avec les autres enfants. Il importe de consulter les enfants, les parents et les communautés pour les modalités qui fonctionneront le plus efficacement dans leur environnement. On contribuera ainsi à créer un sentiment d'appropriation et une collaboration en vue de trouver les solutions les plus propres à renforcer l'accès à l'éducation. Concevoir un système qui serait coût-efficace, mais rejeté par la communauté locale, ne serait pas d'un grand profit.

Universalité et diversité

Le respect de la différence et le droit à être différent en termes d'identité culturelle, linguistique et religieuse doivent être conciliés avec le droit universel à l'éducation en tant qu'il fait partie d'un ensemble plus large de droits de l'homme. Les approches de l'éducation qui assurent l'enseignement universel pour tous doivent être adoptées en tenant dûment compte des différences locales et régionales, en particulier en matière de langue et de culture. Ne pas le faire revient à ne pas atteindre toutes les communautés.

Priorités et arbitrages

La rareté des ressources peut conduire à procéder à des arbitrages, tels que la décision d'investir dans l'enseignement primaire au prix d'une limitation de l'accès à l'enseignement secondaire, ou de différer le développement des perspectives d'éducation offertes aux enfants handicapés. D'une manière réaliste, il n'est pas possible pour tous les gouvernements de remplir immédiatement leur obligation d'assurer à tous les enfants le droit à l'éducation. Cependant, lorsque les ressources financières et humaines sont limitées, le principe d'une réalisation progressive exige que les gouvernements aient

une stratégie et un calendrier clairs pour réaliser l'objectif d'accès universel à l'enseignement primaire et secondaire et toutes les actions devraient contribuer à la pleine réalisation du droit à l'éducation pour tous.

Résultats et processus

La pression qui s'exerce pour la réalisation d'objectifs tels que les Objectifs du Millénaire pour le développement peut conduire à des stratégies conçues pour produire des résultats immédiats mais qui n'investissent pas dans des transformations sociales à long terme visant à pérenniser un véritable engagement et une capacité à assurer une éducation pertinente. Ainsi, une augmentation du nombre des places dans les écoles et du nombre d'enseignants peut se traduire par des taux de scolarisation plus élevés, mais n'avoir d'autre résultat qu'une augmentation des taux d'abandon, faute de prise en compte des situations particulières que connaissent les enfants. Assurer la fréquentation, l'achèvement et un niveau raisonnable de résultats scolaires suppose des consultations avec les enfants et les parents, des politiques de lutte contre la pauvreté, le développement de programmes scolaires plus pertinents et le respect des droits des enfants à l'école, y compris l'abolition des châtiments corporels et humiliants.

Des réponses d'urgence à court et à plus long terme

Dans les situations d'urgence, la priorité immédiate est inévitablement la survie et la fourniture de nourriture, d'eau, d'abris et de traitements médicaux. Pour les enfants, cependant, la réintroduction immédiate de l'éducation n'est pas seulement un droit, mais elle peut également être une ressource vitale pour restaurer la normalité, surmonter les traumatismes psychosociaux, développer une capacité de survie et donner une structure permettant de sortir du chaos. Les exemples positifs de programmes conçus pour assurer une scolarisation immédiate au lendemain de crises sont de plus en plus nombreux (voir « *Situations de risque* », page 61). Le souci de permettre au plus grand nombre possible d'enfants de fréquenter l'école dans ces situations difficiles doit être cependant mis en balance avec le besoin parallèle de garantir une éducation de qualité à court et à plus long terme.

Droits des enseignants et droits des enfants

Les enseignants font parfois valoir que le respect du droit des enfants restreint le respect de leurs propres droits. Ils peuvent croire à tort que l'interdiction des châtiments corporels ou la participation des élèves à la prise de décision rabaisse leur rôle ou rend plus difficile de maintenir la discipline. Cette conception procède de l'idée qu'il existe une quantité déterminée de droits et que le fait de donner plus à l'un des acteurs revient nécessairement à en dépouiller un autre. Elle procède également d'une vision autoritaire de la relation entre l'enseignant et l'enfant. Si le respect des droits de l'enfant suppose bien un certain transfert de pouvoirs, il n'implique pas une perte de droits pour l'enseignant. En pratique, sans respect mutuel, la relation pédagogique est fragile. Créer un environnement scolaire dans lequel les droits des enfants sont respectés a plus de

chances de renforcer le respect envers le rôle de l'enseignant, bien que cela ne puisse être le cas que si les enseignants bénéficient du soutien et des ressources appropriés.

Travail et école

La controverse se poursuit quant au rôle du travail dans la vie des enfants²⁰. La question de savoir dans quelle mesure il représente, d'un côté, une préparation à la vie et, de l'autre, obère les résultats de l'éducation donne lieu à des tensions. Savoir si certaines formes de travail sont acceptables et peuvent s'accommoder du droit à l'éducation – ou si le travail des enfants doit être interdit durant les années de scolarisation obligatoire – est loin de faire l'objet d'un consensus. La Convention relative aux droits de l'enfant dispose clairement que les enfants doivent être protégés contre toute forme de travail préjudiciable à leur développement ou qui interfère avec leur éducation. La Convention n° 182 de l'Organisation internationale du travail (OIT) détaille les pires formes de travail des enfants et précise l'obligation qui incombe aux gouvernements d'en protéger tous les enfants. Les gouvernements doivent mettre en place une législation et des politiques garantissant ces protections. Il incombe également aux gouvernements de dispenser une éducation qui offre une alternative viable à l'emploi en termes de qualité et de pertinence, de mettre en place des politiques de lutte contre la pauvreté et contre l'insécurité des moyens de subsistance, qui contraint de nombreux enfants à travailler, et de rendre l'éducation assez souple et inclusive pour qu'elle soit accessible aux enfants qui n'ont pas d'autre choix que de travailler.



UN CADRE CONCEPTUEL FONDÉ SUR LES DROITS POUR L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

La mise en place d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme exige un cadre intégrant le droit à l'accès à l'éducation, le droit à une éducation de qualité et le respect des droits de l'homme dans l'éducation. Ces dimensions sont interdépendantes et liées entre elles et une éducation fondée sur les droits exige qu'elles soient toutes trois réalisées.

Le droit à l'éducation exige un engagement à assurer l'accès universel, c'est-à-dire notamment à prendre toutes les mesures nécessaires pour atteindre les enfants les plus marginalisés. Cependant, le fait de scolariser ces enfants ne suffit pas à garantir une éducation qui permette aux individus d'atteindre leurs objectifs économiques et sociaux et d'acquérir les compétences, les savoirs, les valeurs et les attitudes qui fondent une citoyenneté responsable et active. Ainsi, une étude réalisée par le Consortium d'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (1995–1998) mesure les compétences des élèves de l'école primaire en lecture par rapport à des normes fixées par des spécialistes de la lecture et des enseignants de sixième année au niveau national. Dans quatre pays sur sept, moins de la moitié des élèves de sixième année atteignaient le niveau minimal de compétences en lecture²¹. La médiocrité des résultats est également manifeste dans une étude menée par le *Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)* dans six pays africains francophones en 1996-2001 : dans tous ces pays, les résultats étaient « faibles » en français ou en mathématiques pour une proportion d'élèves atteignant 43 % en cinquième année et, au Sénégal, plus de 40 % des élèves avaient des difficultés à ranger dans l'ordre plusieurs nombres à deux décimales²². Réaliser une éducation de qualité est également un problème dans les pays industrialisés. Des études récentes montrent que, dans les pays riches, un grand nombre d'élèves n'acquiert pas les compétences élémentaires nécessaires dans le monde d'aujourd'hui²³.



Pour assurer une éducation de qualité conforme au Cadre d'action de Dakar (2002) et aux objectifs de l'éducation élaborés par le Comité des droits de l'enfant²⁴, il convient de veiller à la pertinence des programmes scolaires, au rôle des enseignants et à la nature et à l'éthique de l'environnement d'apprentissage. Une approche fondée sur les droits exige un engagement à reconnaître et à respecter les droits de l'homme dont sont investis les enfants lorsqu'ils sont à l'école – notamment le respect de leur identité, de leur action et de leur intégrité. Cette démarche contribuera à accroître les taux de rétention ainsi qu'à rendre le processus éducatif autonomisant, participatif, transparent et responsable. En outre, les enfants continueront d'être exclus de l'éducation tant que des mesures ne seront pas prises pour faire respecter leurs droits à la protection contre la discrimination, à un niveau de vie adéquat et à une participation pertinente. Une éducation de qualité ne peut pas être réalisée sans prendre en considération le droit des enfants à la santé et au bien-être. Les enfants ne peuvent atteindre leur développement optimal lorsqu'ils sont soumis à des châtiments humiliants ou à des atteintes physiques.

Ce cadre conceptuel met en lumière la nécessité d'une approche holistique de l'éducation, qui reflète l'universalité et l'indivisibilité de tous les droits de l'homme. Les sections qui suivent définissent les éléments essentiels qui doivent être pris en compte à cette fin dans les trois dimensions déjà évoquées.

1. Droit à l'accès à l'éducation

- Éducation à tous les stades de l'enfance et au-delà
- Une éducation disponible et accessible
- Égalité des chances

2. Droit à une éducation de qualité

- Des programmes scolaires larges, pertinents et inclusifs
- Un apprentissage et une évaluation fondés sur les droits
- Des environnements accueillants pour l'enfant, sûrs et sains

3. Droit au respect dans l'environnement d'apprentissage

- Respect de l'identité
 - Respect des droits en matière de participation
 - Respect de l'intégrité
-

1. LE DROIT À L'ACCÈS À L'ÉDUCATION

Obligations visant à garantir le droit à l'accès à l'éducation

- Dispenser un enseignement primaire gratuit et obligatoire.
- Mettre en place des formes d'enseignement secondaire ouvertes et accessibles à tous et prendre des mesures visant à assurer la gratuité de l'enseignement et une aide financière en cas de nécessité.
- Assurer l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés.
- Fournir une information et une orientation scolaires et professionnelles accessibles.
- Prendre des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.
- Dispenser l'éducation sur la base de l'égalité des chances.
- Assurer le respect du droit à l'éducation sans discrimination d'aucune sorte fondée sur quelque motif que ce soit.
- Assurer un système éducatif inclusif à tous les niveaux.
- Assurer des aménagements raisonnables et des mesures de soutien pour faire en sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation et en bénéficient de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible.
- Assurer à tout enfant un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social.
- Fournir la protection et l'assistance nécessaires pour assurer le respect des droits des enfants réfugiés ou demandeurs d'asile.
- Protéger l'enfant contre l'exploitation économique et un travail susceptible de compromettre son éducation.

Sources : Article 26, Déclaration universelle des droits de l'homme; articles 2, 22, 23, 27, 28 et 32, Convention relative aux droits de l'enfant; article 13, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; article 10, Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes; articles 4 et 5, Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement; article 24, Convention relative aux droits des personnes handicapées (ouverte à la signature le 30 mars 2007).

Le droit à l'accès à l'éducation comporte trois éléments : une éducation dispensée à tous les stades de l'enfance et au-delà, conformément aux objectifs de l'Éducation pour tous, un nombre suffisant de places dans les écoles ou de possibilités d'apprentissage et l'égalité des chances.

L'éducation à tous les stades de l'enfance et au-delà

L'éducation est un processus qui s'étend tout au long de la vie. Une approche de l'éducation fondée sur les droits cherche à donner aux enfants des occasions de réaliser leurs capacités optimales tout au long de leur enfance et au-delà. Elle suppose d'adopter une approche fondée sur le cycle de vie, d'investir dans l'apprentissage et d'assurer des transitions efficaces à chaque étape de la vie de l'enfant.

Bien que la Convention relative aux droits de l'enfant n'impose pas explicitement l'obligation d'assurer l'éducation de la petite enfance, le Comité des droits de l'enfant considère que le droit à l'éducation commence à la naissance et est étroitement lié au droit de l'enfant à un développement maximal. Il appelle les gouvernements à faire en sorte que les jeunes enfants aient accès à des programmes de santé et d'éducation conçus pour promouvoir leur bien-être et souligne que le droit au développement optimal implique le droit à une éducation durant la petite enfance, à laquelle les familles doivent être impliquées d'une manière systématique et avec un souci de qualité.

Une éducation de qualité au cours des premières années joue un rôle essentiel pour promouvoir l'aptitude à la scolarisation et est également la meilleure garantie de la promotion du développement économique et social et de la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et des objectifs de l'Éducation pour tous et d'« Un monde digne des enfants²⁵ ». Une étude menée au Népal montre que plus de 95 % des enfants ayant participé à un programme préscolaire non formel étaient scolarisés dans l'enseignement primaire, où ils obtenaient également de meilleurs résultats que ceux qui n'avaient pas participé à de tels programmes. Près de 80 % des enfants du premier groupe passaient dans la classe supérieure à la fin de la première année, contre 60 % environ du groupe de ceux qui n'avaient pas eu d'expérience préscolaire²⁶.

Si la législation en matière de droits de l'homme affirme que tout enfant a droit à un enseignement primaire gratuit et obligatoire, les obligations sont moins affirmées pour ce qui concerne l'enseignement secondaire : celui-ci doit être développé et rendu disponible et accessible à chaque enfant et, dans la mesure du possible, gratuit. Cette formulation moins forte n'exprime pas un moindre engagement en faveur de l'enseignement secondaire, mais plutôt la reconnaissance que de nombreux pays n'ont pas aujourd'hui les moyens de le rendre gratuit et obligatoire²⁷. Depuis la rédaction de ces conventions, l'importance fondamentale de l'enseignement secondaire a été de plus en plus largement reconnue.

En outre, le développement ne s'arrête pas à l'âge de 18 ans. L'éducation peut et doit se dérouler tout au long de la vie, conformément au troisième objectif de l'Éducation pour tous, qui appelle à satisfaire les besoins éducatifs de tous les jeunes et adultes par l'accès à des programmes d'apprentissage et d'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante. Les gouvernements doivent soutenir la réalisation d'une base solide en vue de l'apprentissage tout au long de la vie, au moyen d'une éducation orientée vers une autonomie responsable, un apprentissage autonome et la préparation à une pleine citoyenneté.

Une éducation disponible et accessible

Les États ont l'obligation de mettre en place le cadre législatif et politique, ainsi que les ressources nécessaires, pour réaliser le droit de chaque enfant à l'éducation. Chaque enfant doit donc disposer d'une place à l'école ou d'une possibilité d'apprentissage, ainsi que d'enseignants disposant d'une qualification appropriée et des ressources et équipements nécessaires²⁸. L'offre d'enseignement primaire doit correspondre au nombre d'enfants qui ont le droit d'en bénéficier.

Tous les environnements d'apprentissage doivent être accessibles physiquement et économiquement à tous les enfants, y compris aux plus marginalisés d'entre eux. Il importe de reconnaître qu'une école accessible pour un enfant peut ne pas l'être pour un autre. Les écoles doivent être situées à une distance accessible en toute sécurité ou accessibles par des moyens technologiques (par exemple au moyen d'un programme d'« apprentissage à distance »). Elles doivent être d'un coût abordable pour tous²⁹.

Égalité des chances

Tous les enfants ont un droit égal à fréquenter l'école. Rendre les écoles accessibles et disponibles est un premier pas important vers la réalisation de ce droit, mais cela n'y suffit pas³⁰. L'égalité des chances ne peut être atteinte qu'en supprimant les obstacles qui se présentent dans la communauté et dans les écoles.

Même lorsque les écoles existent, les facteurs économiques, sociaux et culturels – comme le genre, le handicap, le sida, la pauvreté des ménages, l'appartenance ethnique, le statut de minorité, la condition d'orphelin et le travail des enfants – se conjuguent souvent pour tenir les enfants hors de l'école. Les gouvernements ont l'obligation de mettre en place la législation, les politiques et les services d'aide propres à supprimer les obstacles qui, au sein des familles et des communautés, empêchent les enfants d'avoir accès à l'école.

Les écoles peuvent, directement ou indirectement, interdire à certains enfants d'y avoir accès, par exemple en reflétant une culture dominée par les éléments masculins, des structures omniprésentes de violence et d'abus sexuels ou des normes sociales dominantes, telles que les préjugés de caste. Des attitudes négatives des enseignants envers les filles, des préjugés dans les programmes scolaires, l'absence d'enseignantes et de modèles féminins, ainsi que l'impossibilité d'avoir accès à des équipements d'hygiène et à des sanitaires dans des conditions adéquates peuvent également inhiber la scolarisation et contribuer à la faiblesse des résultats scolaires et à l'importance des taux d'abandon³¹. Les écoles peuvent refuser les enfants handicapés ou porteurs du sida. Le manque de souplesse du système scolaire peut exclure de nombreux enfants travailleurs. Les gouvernements doivent prendre des mesures visant à dispenser une éducation à la fois inclusive, non discriminatoire et propre à assurer à tous les enfants des chances égales de scolarisation.

2. LE DROIT À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

Obligations visant à garantir le droit à une éducation de qualité

- 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.
- Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et le préparer à assumer les responsabilités de la vie dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié.
- Inculquer à l'enfant le respect de l'identité culturelle, de la langue et des valeurs de ses parents et d'autrui.
- Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.
- Veiller à ce que l'enfant ait accès à une information provenant de sources diverses.
- Faire en sorte que l'intérêt supérieur de l'enfant soit une considération primordiale.
- Promouvoir le respect du développement des capacités des enfants dans l'exercice de leurs droits.
- Respecter le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Sources : Article 26, Déclaration universelle des droits de l'homme; articles 3, 5, 6, 12, 17, 29, 31, Convention relative aux droits de l'enfant; article 13, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et article 24, Convention relative aux droits des personnes handicapées (ouverte à la signature le 30 mars 2007).

Le Cadre d'action de Dakar engage les nations à dispenser un enseignement primaire de bonne qualité et à améliorer tous les aspects de la qualité de l'éducation³². Bien qu'on ne puisse donner une définition unique de la « qualité », la plupart des tentatives visant à la définir intègrent deux perspectives fondamentales. Tout d'abord, le développement cognitif est un objectif primordial de l'éducation, l'efficacité de cette dernière étant mesurée en fonction de la réalisation de cet objectif. En second lieu, l'éducation doit promouvoir le développement créatif et affectif, en contribuant aux objectifs de la paix, de la citoyenneté et de la sécurité, favorisant l'égalité et transmettant aux générations futures les valeurs culturelles mondiales et locales.

Ces perspectives ont été intégrées dans les objectifs de l'éducation définis par la Convention relative aux droits de l'enfant, qui formule une philosophie du respect des enfants en tant qu'individus, reconnaissant chaque enfant comme « unique – dans ses caractéristiques, ses intérêts, ses capacités et ses besoins³³ ». La Convention définit un cadre d'obligations visant à dispenser une éducation favorisant le développement optimal des enfants. Son article 29 implique « qu'il importe que l'éducation soit axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante et sur le fait que les processus

d'éducation doivent être fondés sur les principes mêmes qui y sont énoncés³⁴ ». Tout enfant a droit à une éducation qui l'autonomise en développant les compétences nécessaires à la vie courante, l'apprentissage et d'autres capacités, l'estime de soi et la confiance en soi. Dispenser une éducation de qualité suppose de veiller au contenu des programmes, à la nature de l'enseignement et à la qualité de l'environnement d'apprentissage. Il y faut la création d'environnements d'apprentissage souples, efficaces et attentifs aux besoins de tous les enfants.

Des programmes scolaires larges, pertinents et inclusifs

Tous les principaux traités relatifs aux droits de l'homme prévoient des orientations communes pour le développement des programmes scolaires, témoignant ainsi d'un consensus mondial sous-jacent quant au contenu et à la portée nécessaires à une éducation fondée sur les droits.

Le programme scolaire doit permettre à chaque enfant d'acquérir les contenus scolaires fondamentaux et les compétences cognitives élémentaires, ainsi que les compétences essentielles pour la vie courante qui permettent aux enfants de faire face aux problèmes qu'ils rencontrent dans la vie, de prendre des décisions équilibrées et d'avoir un mode de vie sain, de bonnes relations sociales, une pensée critique et la capacité à résoudre les conflits d'une manière non violente. Il doit susciter le respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales et promouvoir le respect des différentes cultures et valeurs, ainsi que du milieu naturel. Le Comité des droits de l'enfant précise que les programmes scolaires doivent être, tant pour la petite enfance qu'à l'école, « pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant ainsi qu'à ses besoins présents et futurs et doivent être conçus en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant³⁵ » (*voir Appendice V, page 128*).

Ils doivent être inclusifs et conçus pour répondre aux besoins des enfants connaissant des situations différentes ou difficiles. Tous les matériels d'enseignement et d'apprentissage doivent être exempts de stéréotypes sexistes et de représentations dommageables ou négatives de quelque groupe ethnique ou autochtone que ce soit. Afin de permettre aux enfants handicapés de réaliser leur potentiel, des dispositions doivent être prises pour leur permettre d'apprendre, par exemple, le braille, l'orientation ou le langage des signes.

Un apprentissage et une évaluation fondés sur les droits

La manière dont les enfants se voient offrir la possibilité d'apprendre est aussi importante que ce qu'ils apprennent. Les modèles traditionnels de scolarisation qui imposent le silence aux enfants et les perçoivent comme des récepteurs passifs ne correspondent pas à une approche de l'apprentissage fondée sur les droits.

Le rôle des enfants et des jeunes doit être respecté, et ceux-ci doivent être reconnus comme des contributeurs actifs à leur apprentissage plutôt que des récepteurs passifs de l'éducation³⁶. Il convient également de respecter le caractère évolutif et les différences des capacités des enfants et de reconnaître le fait que les enfants n'acquièrent pas les compétences et les connaissances à des âges fixés ou prédéterminés³⁷. L'enseignement et l'apprentissage doivent comprendre diverses méthodologies interactives visant à créer des environnements stimulants et participatifs. Au lieu de se contenter de transmettre des savoirs, les éducateurs qui contribuent à la création ou au renforcement des possibilités d'apprentissage doivent faciliter l'apprentissage participatif. Les environnements d'apprentissage doivent être adaptés aux enfants et favorables au développement optimal de leurs capacités.

L'évaluation des résultats d'apprentissage est vitale. Les tests permettent aux écoles d'identifier les besoins d'apprentissage et de mettre en place des initiatives ciblées pour apporter à chaque enfant un soutien. L'analyse des résultats permet aux gouvernements d'évaluer s'ils atteignent leurs objectifs éducatifs et d'ajuster les politiques et les ressources en fonction de ces données. La diffusion des résultats est un aspect nécessaire de la responsabilité et de la transparence dans l'éducation et facilite les débats sur la qualité de l'éducation. Dans le même temps, un engagement à réaliser le droit des enfants au développement optimal de leurs capacités nécessite des méthodes fines et constructives d'évaluation et de suivi du travail des enfants, qui tiennent compte de la diversité de leurs capacités et ne fassent pas de discrimination contre les enfants qui ont des besoins d'apprentissage particuliers.

Un environnement accueillant pour l'enfant, sûr et sain

L'obligation de donner la priorité à l'intérêt supérieur des enfants et d'assurer leur développement optimal exige que les environnements d'apprentissage soient accueillants, soucieux de la question du genre, sains, sûrs et protecteurs. Bien que les situations d'extrême pauvreté, d'urgence et de conflit puissent souvent s'y opposer, les enfants ne devraient jamais être amenés à fréquenter des écoles où l'environnement est préjudiciable à leur santé et à leur bien-être. Les écoles doivent prendre des mesures pour contribuer à la santé et au bien-être des enfants, en tenant compte de leurs différents besoins. Il s'agira notamment de supprimer les facteurs préjudiciables à leur santé et leur sécurité – liés par exemple à l'implantation des écoles, aux trajets pour s'y rendre et en revenir, aux causes possibles de maladies ou d'accidents en classe ou sur les aires de jeu et à l'absence d'équipements appropriés pour les filles. Cela suppose également la fourniture proactive d'équipements, de services et de politiques visant à promouvoir la santé et la sécurité des enfants et la participation active de la communauté locale. Un environnement sain doit également permettre aux enfants de jouer et de se livrer à des activités récréatives dans des conditions sûres et stimulantes.

3. LE DROIT AU RESPECT DANS L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Obligations visant au respect des enfants dans l'environnement éducatif

- Respecter tous les enfants, sans discrimination fondée sur quelque motif que ce soit.
- Inculquer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, des différences et de la vie dans une société où doit prévaloir un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié.
- Faire de l'intérêt supérieur de l'enfant la considération primordiale.
- Respecter le développement des capacités de l'enfant.
- Respecter le droit des enfants à exprimer leur opinion sur toute question les intéressant, leurs opinions étant dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité.
- Reconnaître le droit à la liberté d'expression, de religion, de conscience, de pensée et de réunion.
- Respecter l'intimité des enfants.
- Prendre toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant et tous les autres droits énoncés par la Convention relative aux droits de l'enfant.
- Protéger les enfants contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle.

Sources : Articles 2, 3, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 28, 29, Convention relative aux droits de l'enfant; articles 1, 2, Déclaration universelle des droits de l'homme; articles 18, 19, 27, Pacte international relatif aux droits civils et politiques.

Les droits de l'homme sont inaliénables. En d'autres termes, ils sont inhérents à chaque être humain. Ils doivent donc être respectés dans tous les environnements d'apprentissage. Le droit à l'éducation doit être compris comme intégrant le respect de l'identité des enfants, de leur droit à exprimer leurs opinions sur tous les sujets qui les concernent et de leur intégrité physique et personnelle.

Respect de l'identité

La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) protège les droits éducatifs des minorités nationales. En fonction des politiques éducatives de chaque État, elle définit le droit à utiliser sa

propre langue ou à recevoir un enseignement dans celle-ci, sous réserve que cela n'exclue pas les minorités de la compréhension de la langue et de la culture de l'ensemble de la communauté et que les normes appliquées en la matière ne soient pas inférieures à celles qui s'appliquent dans le cadre général. La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005) fixe des obligations en matière de respect de la diversité culturelle, notamment par l'intermédiaire des programmes éducatifs.

En outre, l'article 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant souligne le droit des enfants à avoir leur propre vie culturelle, à pratiquer leur propre religion et à utiliser leur propre langue. Le droit international relatif aux droits de l'homme exige également des États qu'ils respectent la liberté des parents de décider du type d'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Les gouvernements ont le droit de déterminer, le cas échéant, quelle religion doit être enseignée dans les écoles, ainsi que le vecteur d'enseignement. Enfin, la Convention relative aux droits de l'enfant, en reconnaissant le droit des enfants à exprimer leur opinion sur toutes les questions les intéressant et à voir cette opinion dûment prise en compte, introduit une nouvelle dimension de la question du choix et de la liberté dans la prestation d'éducation. C'est donc dans le champ de ces droits culturels que les tensions évoquées au chapitre 1 entre les enfants, les parents et les gouvernements en matière d'éducation s'expriment souvent avec le plus de netteté.

Il n'existe pas de solution simple à ces tensions, ni une unique approche qui convienne. Quelle que soit l'approche adoptée, cependant, les gouvernements ont l'obligation de faire en sorte que les enfants ne fassent pas l'objet de discrimination, que leur culture et leur religion soient respectées et que tous les efforts soient faits pour prévenir l'exclusion sociale et le handicap éducatif liés à l'emploi d'une langue minoritaire. Afin de déterminer le système le plus approprié pour assurer le respect de l'identité, une approche fondée sur les droits exige que les enfants, les familles et les communautés soient consultés et impliqués. Si, en outre, les obligations pertinentes ne sont pas remplies, des mécanismes doivent être prévus pour interpellier les écoles, les autorités éducatives et le gouvernement.

Respect des droits en matière de participation

L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant dispose que les enfants ont le droit d'exprimer leur opinion sur toutes les questions les intéressant, leur opinion étant dûment prise en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité. Ce principe de participation est affirmé par d'autres droits relatifs à la liberté d'expression, de religion et d'association. Ces droits s'appliquent à tous les aspects de leur éducation et ont des implications profondes pour le statut des enfants dans l'ensemble du système éducatif. Les droits relatifs à la participation ne concernent pas seulement les relations pédagogiques au sein des classes, mais également l'ensemble de l'école et l'élaboration de la législation et des politiques. Le Comité des droits de l'enfant a fréquemment recommandé que les gouvernements prennent des mesures visant à encourager une

plus grande participation des enfants dans les écoles³⁸. Les enfants peuvent également jouer un rôle important rôle de plaidoyer en faveur de la réalisation de leurs droits. Les gouvernements doivent adopter une législation et des politiques visant à mettre en place et à soutenir ces droits à tous les niveaux du système éducatif. (*voir Appendice VI, page 131*).

Respect de l'intégrité

La Convention n'exige pas seulement que les enfants soient protégés contre toute forme de violence, mais également que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière conforme à la dignité de l'enfant. Cependant, une violence fréquente et grave, se manifestant notamment par des atteintes affectives et des humiliations à l'école, reste répandue dans différents pays à travers le monde³⁹. Le Comité des droits de l'enfant a constamment fait valoir que de telles punitions constituent une violation des droits des enfant et un déni de leur intégrité des enfants. Il est également fréquent que des violences soient perpétrées par des enfants à l'encontre des autres enfants ou des enseignants, et il est également important de lutter contre de tels comportements.

Les châtimets corporels et autres formes de traitements humiliants et abusifs ne sont pas seulement une violation du droit de l'enfant à être protégé contre la violence, mais sont également très contre-productifs pour l'apprentissage. Les enfants citent la violence comme un facteur contribuant dans une large mesure à l'abandon scolaire⁴⁰. En outre, elle diminue l'estime de soi et accrédite l'idée que la violence serait acceptable. De nombreux facteurs contribuent à la perpétuation du recours à la violence envers les enfants dans les écoles, notamment :

- L'acceptation de la violence à l'égard des enfants par la société et par la loi.
- Le manque de formation adéquate des enseignants, qui se traduit par une mauvaise gestion des classes et, par suite, un effondrement de la discipline.
- L'ignorance des avantages d'une discipline positive et de la manière de la promouvoir.
- L'incapacité à comprendre l'incidence dommageable des châtimets corporels.
- L'incompréhension des différents modes d'apprentissage des enfants et du fait que les enfants sont différents dans leur développement et dans leurs facultés de compréhension.

Des mesures doivent être prises pour surmonter ces obstacles et réaliser des environnements éducatifs respectueux des droits, excluant toute forme de châtimet corporel et humiliant et encourageant la résolution non violente des conflits.



OBLIGATIONS DES ÉTATS ET RESPONSABILITÉS DES GOUVERNEMENTS

Lorsque les États ratifient des instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, ils s'engagent, quel que soit le gouvernement au pouvoir, à respecter les droits exprimés dans ces instruments. Les États sont au premier chef responsables et redevables, envers les titulaires de ces droits, de leur application.

Pour assurer la réalisation du droit de tous les enfants à l'éducation, les États ont trois niveaux d'obligations :

- **Réaliser le droit à l'éducation** en faisant en sorte que l'éducation soit disponible pour tous les enfants et que des mesures positives soient prises pour permettre aux enfants d'en bénéficier, par exemple en luttant contre la pauvreté, en adaptant les programmes scolaires aux besoins de tous les enfants ou en mobilisant les parents pour leur permettre d'apporter un soutien efficace à l'éducation de leurs enfants.
- **Respecter le droit à l'éducation** en évitant toute action qui aurait pour effet d'empêcher les enfants d'accéder à l'éducation, comme une législation qui catégoriserait comme inéducables certains groupes d'enfants handicapés.
- **Protéger le droit à l'éducation** en prenant les mesures nécessaires pour supprimer les obstacles à l'éducation imposés par des individus ou des communautés, comme les barrières culturelles à l'éducation ou la violence et les mauvais traitements dans l'environnement scolaire⁴¹.

Le présent chapitre est particulièrement consacré à l'environnement politique et économique, au cadre législatif et aux politiques éducatives nécessaires pour remplir ces trois obligations du point de vue de l'accès à l'éducation, de l'éducation de qualité et du respect des droits de l'homme dans l'éducation. La nécessité de prendre en considération l'intérêt supérieur de chaque enfant est sous-jacente à ces trois obligations⁴².



CRÉER UN ENVIRONNEMENT POLITIQUE ET ÉCONOMIQUE FAVORABLE

L'éducation n'existe pas dans le vide. Faire en sorte que chaque enfant ait accès, durant toute son enfance, à des environnements d'apprentissage de qualité et respectueux exige une action qui dépasse de loin celle des ministères de l'éducation. Le droit à l'éducation ne peut être réalisé que dans un environnement politique et économique qui reconnaisse l'importance de processus transparents, participatifs et responsables, ainsi que d'une large collaboration au sein tant des pouvoirs publics que de l'ensemble de la société. Il nécessite un engagement stratégique à long terme à fournir les ressources adéquates, la mise en place de structures interministérielles, le contact avec l'énergie et les capacités des parents et des communautés locales et un partenariat avec les organisations non gouvernementales.

Réalisation progressive des droits en matière d'éducation

Tant la Convention relative aux droits de l'enfant (article 4) que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (articles 2 et 13) exigent que les États prennent toutes les dispositions législatives et administratives et toutes autres dispositions appropriées, dans toute la mesure des ressources dont ils disposent, en vue de la mise en œuvre des droits éducatifs. Quelles que soient les contraintes fiscales, il existe toujours une marge de manœuvre en vue d'une meilleure affectation des ressources. Des pays présentant des niveaux très semblables de produit national brut peuvent affecter à l'éducation – et, de fait, y affectent – des investissements de valeur très diverse. Les comités chargés du suivi de ces deux traités ont tous deux fait valoir que « même s'il est démontré que les ressources disponibles sont insuffisantes, l'obligation demeure, pour un État partie, de s'efforcer d'assurer la jouissance la plus large possible des droits pertinents dans les circonstances qui lui sont propres⁴³ ».

Les gouvernements doivent concevoir des plans stratégiques en vue de la réalisation progressive des droits éducatifs, assortis d'un calendrier pour la mise en place de mesures visant à étendre l'accès à l'enseignement primaire et secondaire, relever la qualité de l'éducation et instaurer les mesures législatives et politiques nécessaires pour assurer la protection des droits des enfants dans les écoles. Si les États ne remplissent pas leurs obligations essentielles, telles que l'accès universel à un enseignement primaire gratuit et obligatoire, il leur faut démontrer qu'ils n'ont négligé aucun effort pour utiliser toutes les ressources disponibles afin de satisfaire en priorité ces obligations minimales⁴⁴.

Un environnement politique favorable

Volonté et engagement politiques

L'un des préalables les plus importants à la réalisation des droits, en particulier de ceux qui se rattachent à des biens publics universels tels que l'éducation, la santé ou l'eau et l'assainissement, est le fait qu'il existe dans le pays une volonté et un engagement politique fermes. Dans de nombreux pays du monde, de bonnes politiques sont formulées sur le papier, mais ne se traduisent pas en actes. Les décisions réelles qui interviennent au stade de la mise en œuvre sont prises au moment de la préparation des plans d'action et des projets ou lors des allocations budgétaires. Les États doivent manifester leur volonté politique de donner suite à ces engagements politiques et de les mettre en œuvre sur le terrain.

Renforcement des capacités et développement

Une approche de l'éducation fondée sur les droits faisant reposer sur l'État la responsabilité principale pour ce qui est d'assurer une éducation de bonne qualité, il faut se demander si l'État a la capacité – en termes de ressources administratives, humaines et financières – d'analyser, d'organiser et de fournir tous les apports nécessaires pour qu'une éducation appropriée devienne une réalité pour ceux qui demeurent exclus du système. Dans le monde entier, de nombreux programmes gouvernementaux qui se sont efforcés d'atteindre des groupes d'enfants marginalisés n'avaient pas la capacité à travailler simultanément sur plusieurs fronts – ceux de l'accès, de la qualité et du respect. Le rôle du renforcement des capacités et du développement prend donc une importance cruciale. Si certains États – comme les États en transition ou ceux qui sortent tout juste d'un conflit – ont besoin d'un renforcement de leurs capacités en matière par exemple de formation des enseignants ou de développement des programmes scolaires, ce renforcement peut, pour d'autres, prendre la forme d'une collaboration avec l'administration d'État en vue de former ses fonctionnaires à la réforme des cadres juridiques et réglementaires et des systèmes destinés à leur mise en œuvre.

Bonne gouvernance

Les facteurs liés à la bonne gouvernance – comme l'exigence de responsabilité, le fait d'assurer la transparence, l'accès à la justice ou l'État de droit et de mobiliser la participation des acteurs, par exemple au moyen de politiques de délégation ou au titre de l'analyse budgétaire – sont des conditions favorables essentielles « sur le terrain ».

Mécanismes permettant de faire valoir les droits et de demander des comptes aux gouvernements

L'accès aux tribunaux peut être un moyen efficace de mettre en cause l'incapacité de l'État à prendre, par exemple, les dispositions nécessaires en faveur de l'éducation, à assurer l'égalité des chances ou à protéger les enfants dont les droits sont violés dans le système éducatif. Le recours à la réparation par voie judiciaire est illustré par le succès d'une petite organisation de défense des handicapés au Népal, qui a assigné le gouvernement devant la Cour suprême en faisant valoir que le fait de ne pas accorder aux enfants aveugles du temps supplémentaire lors des examens publics était un déni de leur droit à l'égalité des chances dans l'éducation, compte tenu du fait qu'il faut plus de temps pour lire et écrire le braille. La Cour a décrété que, du fait de cette différence, les enfants aveugles devaient avoir droit à du temps supplémentaire lors des examens.

Les mécanismes judiciaires ne sont pas les seuls moyens d'assurer la reddition de comptes. D'autres sont notamment :

- La transparence – faire en sorte que les gens comprennent quelles sont les décisions prises et comment elles le sont, quelles ressources sont fournies pour soutenir le droit à l'éducation et mettre en place des procédures publiques permettant de rendre compte régulièrement des progrès.
- L'information – les droits sont inutiles si la population n'est pas consciente qu'ils existent et que les gouvernements ont des obligations pour ce qui est de leur mise en œuvre.
- La participation – créer des processus consultatifs efficaces offrant aux groupes marginalisés, notamment aux enfants, des occasions pertinentes de faire bénéficier de leur expérience et de leur expertise le développement des politiques et de la prestation d'éducation.
- La responsabilité parlementaire – mettre en place des comités parlementaires réunissant tous les partis afin d'examiner l'action du gouvernement et de tenir celui-ci pour redevable de ses obligations en matière de respect du droit à l'éducation.

Source : (pour l'exemple du Népal) : Lansdown, Gerison, *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action*, Londres, 2003, <www.daa.org.uk/RDC%20Nepal.htm>, accès le 23 décembre 2007.

Délégation d'autorité

Dans de nombreux pays, les politiques et les budgets sont encore gérés au niveau national, ce qui limite les chances que la prestation d'éducation réponde aux besoins locaux des communautés ou que l'éducation des enfants fasse l'objet d'une implication et d'une appropriation de la part de la communauté. Il convient de veiller à l'équilibre entre, d'une part, la mise en place d'un cadre national conforme au droit humain

universel à l'éducation et, d'autre part, la valeur que peut avoir la délégation de l'exécution et de la gestion quotidiennes des budgets pour assurer le service de l'éducation au niveau des districts ou des communautés.

La délégation d'autorité, si elle s'accompagne de plus de responsabilité et de transparence, peut contribuer à la lutte contre la corruption, à l'autonomisation des communautés locales et à l'utilisation de l'expertise et des savoirs locaux. Des systèmes devraient toujours être en place pour permettre aux communautés et aux autres parties prenantes de participer à la gestion du système éducatif local et de créer ou développer d'autres possibilités complémentaires d'apprentissage. La délégation doit également s'accompagner d'un effort clair et durable pour fournir le soutien technique et financier nécessaire afin de garantir la qualité d'éducation souhaitée. Sans les ressources permettant sa mise en œuvre, la délégation d'autorité n'est pas une solution.

Améliorer les résultats grâce à la délégation d'autorité aux écoles

La délégation d'autorité au niveau des écoles est une forme de réforme éducative qui a connu un succès croissant dans les pays en développement. Des programmes de gestion au niveau des écoles sont désormais mis en œuvre dans des pays et des régions telles que la Région administrative spéciale de Hong Kong, en Chine, El Salvador, l'Indonésie, le Kenya, le Kirghizistan, le Mexique, le Népal, le Nicaragua et le Paraguay. Ils prévoient un transfert de responsabilités et de pouvoir de décision aux directeurs d'écoles, aux enseignants, aux parents et aux élèves. Au Mexique, par exemple, le programme a commencé en 1996 avec un soutien financier et une formation. En 2005, plus de 45 % des écoles primaires avaient mis en place une gestion au niveau des écoles. Ces écoles se situaient dans des zones défavorisées où les résultats scolaires étaient inférieurs à la moyenne. La recherche fait apparaître que ces programmes ont été une mesure efficace pour améliorer les résultats et réduire l'échec et les redoublements.

Source : Gertler, Paul, Harry Patrinos et Marta Rubio-Codina, *Empowering Parents to Improve Education: Evidence from rural Mexico*, Policy Research Working Paper 3935, Banque mondiale, Washington, 2006, p. 2.

Analyse et planification fondées sur les droits

Approches sectorielles

Les approches sectorielles de l'éducation, en pleine évolution dans le nouvel environnement de l'aide internationale, offrent un cadre susceptible de permettre la réalisation d'une approche de l'éducation fondée sur les droits. Elles supposent l'élaboration d'une stratégie unique d'éducation, orientée par le gouvernement, puis soutenue par toutes

les initiatives financées par des fonds extérieurs. En d'autres termes, elles assurent une politique intégrée et cohérente plutôt qu'une série de projets financés séparément et parfois contradictoires, qui ont des objectifs et des calendriers différents. Ces approches sont apparues comme un cadre efficace permettant de renforcer les politiques d'éducation, en particulier en Afrique de l'Est et australe⁴⁵.

Il est toutefois impératif que les gouvernements et les donateurs internationaux s'assurent que les droits de l'homme soient pleinement intégrés dans les approches sectorielles et constituent les principes fondamentaux de leur élaboration⁴⁶. En particulier, les quatre principes qui sous-tendent la Convention relative aux droits de l'enfant – non-discrimination, intérêt supérieur de l'enfant, développement optimal de l'enfant et droit d'exprimer son opinion et de la voir dûment prise en considération – doivent orienter la stratégie éducative. Les approches sectorielles doivent intégrer des mesures visant à répondre aux trois dimensions d'une approche de l'éducation fondée sur les droits – l'accès, la qualité et le respect des droits – grâce à une approche inclusive répondant aux besoins de tous les enfants. À défaut d'embrasser un champ aussi large, les obstacles qui s'opposent d'une manière générale au droit à l'éducation ne seront pas supprimés. Ainsi, une étude réalisée en 2002 a fait apparaître que de nombreuses approches sectorielles existantes se concentraient sur la faiblesse de l'investissement dans l'éducation des filles, au lieu de traiter les problèmes sous-jacents qui se traduisent par l'inégalité d'accès⁴⁷. Les stratégies et les plans d'éducation doivent prendre en compte les recommandations pertinentes formulées par le Comité des droits de l'enfant et le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes. Ces mesures contribueront à renforcer un engagement en faveur d'une éducation axée sur l'enfant. Elles doivent également tenir compte des opinions et de l'expérience des acteurs au niveau de la communauté, y compris des enfants.

Politiques macroéconomiques

Les politiques macro-économiques doivent refléter l'engagement en faveur du droit à l'éducation, en veillant notamment à lui affecter un niveau approprié de ressources. Les montants budgétaires réels sont arbitraires, mais l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous – partenariat entre donateurs et institutions multilatérales mis en place en 2002 pour soutenir les pays à faible revenu dans le financement de plans d'éducation judicieux et géré par la Banque mondiale – offre un cadre pour orienter les initiatives dans le domaine de l'éducation. D'après les chiffres qu'elle indique, la part des revenus publics générés à l'intérieur du pays se situe entre 14 % et 18 % du produit national brut, la part des dépenses d'éducation devrait représenter 20 % du budget et les dépenses consacrées à l'enseignement primaire devraient se situer entre 42 % et 64 % des dépenses totales d'éducation, selon la durée du cycle⁴⁸.

Une approche fondée sur les droits de l'analyse budgétaire

Une approche fondée sur les droits de l'analyse budgétaire en matière d'éducation suppose la prise en compte des principes suivants :

- Obligation de prendre toutes les dispositions, dans toute la mesure des ressources disponibles, en vue de l'application du droit à l'éducation. La réalisation progressive du droit à l'éducation signifie que les États parties ont pour obligation précise et constante d'œuvrer aussi rapidement et aussi efficacement que possible en vue de l'application de ce droit.
- Obligation de faire de l'intérêt supérieur de l'enfant une considération primordiale. Le Comité des droits de l'enfant a souligné que cela suppose que les enfants se voient accorder une priorité dans l'affectation des ressources, notamment pour ce qui concerne le droit à un enseignement primaire gratuit pour tous.
- Non-discrimination dans l'affectation des financements – par exemple, des montants équitables pour les écoles rurales ou les enfants issus de groupes ethniques particuliers.
- Obligation de prendre des mesures ayant un caractère délibéré et concret et visant au plein exercice du droit à l'éducation.

Le processus d'analyse budgétaire devra porter sur :

- Des analyses de situation et études de coûts reposant sur une évaluation des résultats en termes de niveau d'études attendu, ainsi que du niveau de ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs.
- Des analyses des coûts tenant compte des différents besoins des enfants, y compris des enfants handicapés.*
- La répartition des budgets pour différents niveaux d'éducation et la fourniture de financements pour les services nationaux et locaux.
- Les possibilités de participation et de consultation des titulaires de droits, y compris des enfants eux-mêmes..
- La transparence afin de favoriser le suivi et la reddition de comptes. Les budgets sont des instruments utiles permettant d'évaluer et de rendre visible la manière dont l'État se conforme à son devoir d'appliquer les droits relatifs à l'éducation.

Sources: Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation* (art. 13 du Pacte), E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999. (* Lawrence, John, *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards inclusion – An EFA flagship*, Inclusion International, Londres, 2004, p. 17.)

Politique économique générale

La politique économique générale peut également avoir une incidence directe ou indirecte sur l'approche de l'éducation fondée sur les droits. Le Comité des droits de l'enfant a fait valoir que les États doivent être guidés par le principe de l'« intérêt supérieur » pour définir des priorités budgétaires dans l'allocation des ressources disponibles⁴⁹. Trop souvent, cependant, l'incidence des politiques économiques sur les enfants n'est pas prise en compte, bien qu'aucune politique économique ne soit neutre pour eux⁵⁰. Des politiques qui semblent n'avoir que très peu de conséquences pour les enfants se traduiront souvent, dans la pratique, par un déséquilibre en faveur ou au détriment de leurs intérêts. Des politiques relatives aux barrières douanières, à la croissance économique et à la fiscalité, par exemple, peuvent avoir des implications pour le bien-être général des enfants, la capacité de leurs parents à soutenir l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation dispensée. Les Plans d'action nationaux, y compris les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté, doivent refléter l'engagement en faveur du droit à l'éducation.

Collecte de données désagrégées, suivi et évaluation

Mesure des résultats

Une approche de l'éducation fondée sur les droits se caractérisant par la responsabilité et la transparence, ses résultats doivent être mesurables. Les élèves doivent savoir comment ils réussissent, comment ils peuvent s'améliorer et à quoi ils peuvent aspirer. Les familles et les communautés veulent savoir si l'école apporte aux enfants des compétences qui seront bénéfiques tant à eux-mêmes qu'à la communauté, en particulier si l'emploi du temps des enfants est soumis à d'exigences concurrentes et si l'éducation s'accompagne de coûts élevés. Elles ont également besoin de savoir si l'école est prête à recevoir leurs enfants et à leur donner un bon départ pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les enseignants ont besoin de savoir ce que les enfants apprennent, quelles sont les formules efficaces et comment mesurer cet apprentissage. Les écoles ont besoin de savoir si les enseignants font un travail efficace. Les ministères de l'éducation veulent savoir si l'apprentissage des élèves est conforme aux normes du programme, si la scolarité est efficace et si les élèves sont bien préparés pour relever les défis de la vie. Les gouvernements ont besoin de données pour planifier et assurer à tous une éducation de qualité. Les institutions internationales veulent des données comparables afin d'évaluer les progrès réalisés à l'échelle mondiale dans les résultats d'apprentissage⁵¹. Des mécanismes doivent donc être mis en place pour mesurer l'accès, la qualité et le respect des droits dans l'éducation et pour en assurer le suivi, tant pour chaque enfant qu'à l'échelle de tout le système

Les « livrets scolaires » : Promouvoir la responsabilité et la transparence

Un certain nombre de pays expérimentent des systèmes d'information au niveau des écoles connus sous le nom de « livrets scolaires ». Certains de ces systèmes mesurent le fonctionnement des écoles, tandis que d'autres fournissent aux gestionnaires de celles-ci un diagnostic participatif et des outils de gestion. Leurs objectifs peuvent être aussi bien d'améliorer la responsabilité et la transparence que de mobiliser les communautés ou d'améliorer la gestion des écoles. Bien que leurs formes soient également très différentes, les livrets se répartissent généralement en quatre catégories. Au niveau le plus élémentaire, ils comprennent des informations sur le nombre d'élèves, d'enseignants, de manuels scolaires et de classes, ainsi que sur les dépenses. Au niveau suivant, ils comportent des mesures de l'efficacité, notamment les taux de redoublement et d'abandon, l'implication des parents et de la communauté et la sécurité de l'école. Le troisième niveau comporte des données sur les résultats éducatifs, les taux d'obtention des diplômes et les résultats aux tests; le dernier niveau porte en outre sur la satisfaction des élèves et des parents à l'égard de l'école.

Il semblerait que les livrets scolaires atteignent efficacement leurs objectifs. Cependant, quelques inquiétudes s'expriment quant à leur pérennité. Celle-ci est en effet liée, notamment, à la capacité du public à les utiliser efficacement, à la capacité des systèmes existants à produire des informations précises en temps utile et à l'existence d'une volonté politique au niveau politique le plus élevé et à celui des directeurs d'écoles.

Source : Agence des États-Unis pour le développement international, *School Report Cards: Some Recent Experiences, Equip2 Working Paper*, USAID, Washington, 2006

Collecte de données

Des données précises sur la population d'âge préscolaire et scolaire sont nécessaires afin de pouvoir prendre les mesures éducatives nécessaires pour chaque enfant. L'accent doit être mis sur des données qui ne soient pas seulement quantitatives et désagrégées, mais également qualitatives. De telles données qualitatives peuvent contribuer à mesurer le degré d'exercice des droits de l'homme dans un secteur particulier – par exemple, l'amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les écoles grâce au type de matériel pédagogique utilisé, ou le niveau d'interaction des enseignants. La collecte de données qualitatives est bien plus efficace si elle est entreprise en partenariat avec les communautés locales, qui connaissent les facteurs sociaux, culturels et économiques sur lesquels doivent se fonder l'implantation, la conception et la définition des populations cibles des écoles (*voir également « Les communautés », page 90*). Il est donc nécessaire, au niveau local, de réunir des informations précises sur les communautés locales en vue des décisions relatives à la prestation d'éducation et de la planification du droit d'accès de tous les enfants à l'éducation.

En outre, des données désagrégées sur la structure de la scolarisation, la fréquentation, l'achèvement et les résultats des enfants dans le système éducatif sont nécessaires, en particulier selon le genre, le handicap, la géographie, l'appartenance ethnique, la classe et la religion. Les données doivent également indiquer le nombre d'enfants inscrits dans des écoles privées, notamment à caractère confessionnel. Les données génériques peuvent trop facilement dissimuler des poches d'inégalité et rendre invisibles des modèles d'accès de nature discriminatoire. Des données désagrégées fourniront des informations permettant d'orienter les politiques pour ce qui concerne, par exemple, le nombre et l'implantation des écoles, une éventuelle révision des programmes scolaires, la formation des enseignants, des mesures ciblées visant à lutter contre le travail des enfants, l'enseignement bilingue et la discrimination entre les sexes.

Jusqu'à présent, les données collectées sur l'éducation des enfants se limitent généralement à la scolarisation, à la fréquentation et aux résultats formels. Peu d'indicateurs ont été élaborés pour mesurer des dimensions plus larges d'une approche de l'éducation fondée sur les droits. De nouveaux indicateurs, rendant compte à la fois des aspects quantitatifs et qualitatifs, sont nécessaires, bien qu'il faille s'assurer soigneusement de la possibilité et de la faisabilité de leur collecte. De nombreux États disposent de ressources limitées en matière de gestion des données et il faut que les indicateurs puissent être collectés et analysés. Il importe de reconnaître le rôle positif que les enfants eux-mêmes peuvent jouer pour contribuer au processus de suivi⁵². Ils peuvent en effet participer à la définition des indicateurs, être interrogés dans le cadre de la collecte de données et jouer un rôle de chercheurs.

Une collaboration intersectorielle pertinente

Le Comité des droits de l'enfant appelle tous les États à mettre en place des plans d'action nationaux donnant corps aux stratégies de mise en œuvre de systèmes éducatifs fondés sur les droits⁵³. Les droits des enfants à l'éducation et dans l'éducation, à tous les niveaux, y compris dans les premières années de leur développement, ne peuvent être réalisés que par une approche complète et multisectorielle, comprenant une réforme de la législation et des politiques, une collaboration et des partenariats, ainsi que l'engagement de ressources. Bien que la responsabilité directe de l'éducation relève ordinairement d'un département ministériel particulier, les facteurs qui contribuent à sa réalisation nécessitent une action de l'ensemble du gouvernement. Un mécanisme coordonné entre les départements ministériels et à tous les niveaux de l'éducation est nécessaire en vue de la planification, de l'établissement des budgets et de la mise en œuvre, par exemple dans les domaines suivants :

- **Éducation** – assurer la responsabilité d'ensemble de l'éducation des enfants et de la formation des enseignants.
- **Finances** – faire en sorte qu'un montant suffisant de ressources publiques soit affecté à la réalisation des objectifs définis dans la stratégie éducative.

- **Eau et assainissement** – assurer un accès approprié et équitable à de l'eau potable saine, à l'éducation à l'hygiène et à l'assainissement dans les écoles, et éliminer les obstacles à l'éducation des filles liés au manque d'intimité et d'équipements appropriés.

Incidence de l'analyse fondée sur les droits de l'homme sur les politiques éducatives

Au Chili, une analyse de l'éducation fondée sur les droits a mis en lumière différents points préoccupants dont le gouvernement n'avait jusque-là pas pris conscience. Le gouvernement avait mis en place des réformes éducatives et collectait des données sur la scolarisation dans les établissements secondaires afin d'en suivre le progrès conformément aux engagements pris au titre de l'Éducation pour tous. La couverture nationale étant de l'ordre de 65 %, l'accroissement de l'accès et de la rétention n'a pas été défini comme un thème relevant d'une politique prioritaire pour l'enseignement secondaire. Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance a entrepris une analyse plus complète, fondée sur les droits, qui a fait apparaître que 70 % des élèves qui abandonnaient étaient issus des familles les plus pauvres. Les raisons de cette situation étaient pour une part économiques, les jeunes devant travailler pour soutenir leurs familles, et liées pour une autre part à l'incapacité des écoles à répondre aux besoins des jeunes, du fait de programmes scolaires inadaptés et de pratiques pédagogiques inadéquates. Un autre facteur tenait à la rigidité des écoles et à leur manque de flexibilité pour concilier les besoins des différents élèves.

La différence essentielle tenait à ce que l'analyse fondée sur les droits :

- Désagrégeait les données pour révéler les inégalités et l'exclusion sociale touchant les groupes à faible revenu.
- Adoptait une vision plus large du droit à l'éducation, tenant compte notamment de la qualité et des résultats.
- Tirait parti de la possibilité de consulter les élèves eux-mêmes pour intégrer leur point de vue dans l'analyse, les résultats et les stratégies d'action qui devaient en découler.

L'accès à des informations de ce type permet l'élaboration de politiques plus efficaces et plus ciblées afin de supprimer les obstacles et de réduire la discrimination. Dans les faits, à la suite de cette analyse, le gouvernement a redéfini les priorités politiques à ce niveau, fait adopter une loi visant à intégrer l'enseignement secondaire à l'enseignement obligatoire, modifié le système de financement de l'école pour fournir des ressources supplémentaires aux établissements du second degré situés dans des zones pauvres et créé plusieurs programmes de compensation destinés à réduire l'abandon en traitant des problèmes spécifiques tels que le coût d'opportunité pour les familles, les problèmes psychosociaux à l'école et les problèmes pédagogiques au niveau des classes.

- **Travaux publics** – tenir compte des problèmes d'inclusion, par exemple de l'accès des enfants handicapés, dans la conception et la construction des écoles.
- **Santé** – mettre en place dans les écoles des programmes de santé, d'éducation à la santé, de nutrition et d'alimentation pour améliorer la santé des enfants et leur capacité d'apprentissage. Les ministères de la santé doivent également être impliqués dans l'élaboration de programmes scolaires consacrés aux compétences nécessaires à la vie courante, au VIH et au sida, à la santé génésique et à d'autres thèmes essentiels. Les systèmes de santé peuvent également soutenir des programmes de stimulation précoce par le biais de la formation des parents.
- **Protection des enfants** – faire en sorte qu'une législation et des codes de conduite appropriés en matière de protection de l'enfant soient élaborés et appliqués dans les écoles et autour de celles-ci.
- **Développement social, aide sociale et protection sociale**, – mettre en place des mécanismes de réduction de la pauvreté pour améliorer la scolarisation, faire reculer le travail des enfants et améliorer la fréquentation et les résultats scolaires.
- **Emploi** – s'attacher à faire reculer le travail des enfants par l'implication des services gouvernementaux responsables de la législation et des politiques relatives aux enfants travailleurs, à la santé et à la sécurité au travail, ainsi qu'aux conditions et au droit du travail.
- **Culture et sports** – développer les possibilités d'apprentissage qui renforcent et complètent les programmes scolaires.

Des partenariats efficaces

Les États ont besoin d'établir des partenariats avec toutes les organisations et institutions clés qui ont une incidence sur le droit à l'éducation. Une collaboration est, par exemple, nécessaire avec les organisations non gouvernementales, les syndicats d'enseignants, le secteur privé, les chefs traditionnels et les groupes religieux pour mobiliser leur soutien et leur expertise en vue d'une plus grande capacité à assurer le droit de tous les enfants à l'éducation tout au long du cycle de vie et dans un ensemble plus large d'espaces d'apprentissage.

Bien que l'obligation de dispenser une éducation à tous les enfants incombe principalement à l'État, dans de nombreux pays, les organisations non gouvernementales et autres partenaires de la société civile apportent une contribution vitale à l'éducation, mobilisant la demande publique et élargissant la participation. Il convient de reconnaître le rôle du secteur éducatif non gouvernemental dans la création d'espaces d'apprentissage supplémentaires et de possibilités complétant le processus scolaire, liées à des actions spécifiques telles que la prévention de la violence, l'élimination du travail des enfants et la promotion de relations et de partenariats entre pairs. Dans le même temps, cependant, les enfants qui ne relèvent pas du système éducatif formel et des

qualifications qu'il dispense font parfois l'objet d'une certaine stigmatisation. Il est nécessaire d'évaluer la contribution du secteur non gouvernemental afin de voir comment les systèmes peuvent au mieux se compléter mutuellement et comment renforcer les transitions possibles de ce secteur aux écoles publiques pour permettre aux enfants de passer les examens et certificats d'État.

Collaboration avec le système éducatif non formel pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous

En Éthiopie, l'initiative de Pact pour le renforcement du secteur des ONG en matière d'éducation de base alternative a cherché à travailler avec le gouvernement pour mettre en place des politiques et des directives permettant d'intégrer l'éducation de base alternative comme moyen de réaliser les objectifs de l'éducation pour tous, l'une de ces directives permettant notamment le passage des enfants des écoles alternatives dans celles de l'éducation de base formelle. Trente organisations non gouvernementales ont reçu un soutien pour mettre en place et gérer 165 centres d'éducation de base alternative. L'approche recourt à l'appropriation communautaire – qui recouvre notamment le dialogue, la planification des actions, la gestion des centres et un plan de partage des coûts –, à un matériel pédagogique élaboré sur mesure et à une implication substantielle des autorités locales. L'accent est mis fortement sur la nécessité d'atteindre les enfants non scolarisés dans les zones périphériques pastorales et souffrant d'insécurité alimentaire.

Le programme a touché 25 000 enfants non scolarisés qui n'auraient, sans lui, pas eu de chances de recevoir une éducation. Il a en particulier recouru à des horaires flexibles pour répondre aux besoins des communautés agraires, augmenté les taux de rétention et amené la fréquentation scolaire des filles à parité avec celles des garçons. Un accord de coopération ultérieure de cinq ans entre Pact et l'Agence des États-Unis pour le développement international devrait permettre d'atteindre encore 275 000 enfants qui n'ont pas accès à des établissements d'enseignement primaire au moyen de services éducatifs non formels de qualité. La formation permettra aux programmes de renforcer la capacité de 600 membres du personnel éducatif dans 70 bureaux de l'éducation en vue de la gestion de programmes éducatifs formels et non formels.

Sources : Pact Ethiopia, *IMPact*, n° 23, juillet-décembre 2004, p. 5; Agence des États-Unis pour le développement international, *USAID Invests \$11.6 million to Expand Non-formal Primary Education Services in Ethiopia*, communiqué de presse, 26 janvier 2005.

Ils doivent être clairement reconnus comme des droits qui relèvent de la responsabilité des gouvernements et que les individus peuvent revendiquer et, si nécessaire, faire appliquer par les tribunaux. Une telle législation ne doit pas seulement prendre en compte les obligations internationales incombant à chaque État pour faire respecter tel droit particulier en l'incorporant à son droit national, mais elle doit également s'attacher à faire disparaître les obstacles directs et indirects qui s'opposent à l'accès. Les mesures législatives spécifiques requises varieront selon le contexte des différents pays, mais peuvent comprendre les éléments suivants :

- L'éducation en tant que droit de tous les enfants.
- L'élimination de la discrimination.
- Des normes minimales.
- L'intérêt supérieur de l'enfant.
- Un cadre inclusif.
- L'élimination du travail des enfants.
- L'enregistrement des naissances.
- Les droits en matière de participation.
- L'interdiction de toute forme de violence contre les enfants.

L'éducation, un droit de tous les enfants

La législation doit faire en sorte que tout enfant ait droit à un enseignement primaire obligatoire. Dans certains pays, ce droit est inscrit dans la constitution et l'on peut envisager d'amender les constitutions pour y introduire un droit universel à l'éducation lorsqu'il n'est pas prévu. En Inde, par exemple, la Constitution a été amendée par le 93^e amendement constitutionnel visant à assurer l'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans⁵⁴. En 2004, cependant, 25 pays au moins n'avaient toujours pas fixé d'âge pour l'enseignement obligatoire⁵⁵. Partout où cela est possible, il faut aussi envisager d'intégrer un droit à l'enseignement secondaire comme objectif à plus long terme. Il faut également envisager d'introduire un droit à la protection et à l'éducation durant les premières années de l'enfant, avec la participation de la famille.

Éliminer la discrimination

Les États doivent procéder à un examen de leur législation pour s'assurer que le droit existant ne comporte pas de discriminations directes ou indirectes qui entravent l'exercice du droit de tous les enfants à l'éducation. Les mesures législatives visant à protéger les enfants vulnérables à la discrimination doivent notamment comprendre les points suivants :

- **Genre** – abroger les lois permettant aux filles de se marier avant l'âge légal de fin de scolarité obligatoire ou autorisant des âges différents pour la fin de la scolarité

ou un nombre différent d'années d'enseignement obligatoire pour les filles et les garçons.

- **Enfants handicapés** – assurer le droit à l'éducation sur une base d'égalité avec les autres enfants, y compris l'accès aux mêmes programmes scolaires et aux mêmes possibilités de se présenter aux examens publics, et abroger les lois établissant des différences entre les enfants considérés comme « éducatibles » et « non éducatibles ».
- **Enfants issus de minorités ethniques et autochtones** – assurer des niveaux équitables de financement, de qualité, d'accès, de qualification ou de rémunération des enseignants pour toutes les écoles, qu'elles soient intégrées ou séparées; élimination de la ségrégation raciale imposée dans les écoles⁵⁶; accès équitable pour les enfants réfugiés ou demandeurs d'asile⁵⁷.
- **Enfants placés dans des institutions** – respecter le droit à l'éducation garanti par la loi à ces enfants, sur une base d'égalité avec les autres et, dans toute la mesure du possible, au sein de la communauté et dans les écoles locales, y compris pour les enfants placés dans des institutions pénitentiaires et résidentielles et ceux qui se trouvent dans des hôpitaux de long séjour.
- **Adolescentes enceintes ou ayant des enfants** – garantir leur droit de fréquenter l'école.
- **Enfants atteints de troubles de santé spécifiques ou d'infirmités** – leur permettre l'accès à l'école.

De nombreux enfants subissant des formes multiples de discriminations qui vont de pair avec l'exclusion de l'éducation du fait de la pauvreté, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation a recommandé de « fusionner les mesures classiques consistant à légiférer en faveur de l'élimination de la discrimination et les mesures visant à éliminer l'exclusion fondée sur la pauvreté⁵⁸ ».

Normes minimales

Un niveau minimal de qualifications doit être fixé pour les enseignants à tous les niveaux du système éducatif et les mêmes normes appliquées dans les écoles des zones urbaines et des zones rurales. L'éducation à plein temps doit être définie avec un nombre spécifique d'heures par semaine et de semaines par an et fixée statutairement afin de préciser exactement ce à quoi les enfants ont droit. Le nombre maximum souhaitable d'élèves par enseignant dans une classe et le calendrier d'application de ce ratio dans toutes les classes doivent faire l'objet d'un engagement. Il peut également être utile de fixer des exigences visant à impliquer des membres de la communauté locale dans les organes directeurs des écoles en vue de renforcer le soutien et l'appropriation de la part la communauté et de promouvoir la responsabilité et la transparence. La fréquentation scolaire des filles, par exemple, peut être encouragée en impliquant davantage les femmes. Une obligation statutaire pourrait ainsi garantir que les femmes soient représentées dans une proportion définie au sein de l'organe directeur de l'école.

L'intérêt supérieur de l'enfant

Le principe selon lequel l'intérêt supérieur de l'enfant doit être la considération primordiale dans toutes les actions qui le ou la concernent doit être introduit dans toute la législation pertinente, y compris dans les lois relatives à l'éducation.

Un cadre inclusif

Une législation anti-discrimination interdisant les politiques, pratiques et actions ayant pour effet une discrimination directe ou indirecte ne suffira pas pour mettre fin à toutes les formes d'exclusion et de ségrégation. Il est fréquent, par exemple, que des systèmes scolaires séparés pour les enfants handicapés soient pérennisés sans enfreindre les lois relatives à la non-discrimination. Il est donc possible d'aller plus loin et d'instaurer une obligation positive de promouvoir des environnements éducatifs inclusifs. La législation peut mettre en place un engagement en faveur de l'inclusion, fixer aux autorités éducatives des exigences leur enjoignant de prendre toutes les mesures nécessaires pour faire en sorte qu'aucun groupe d'enfants ne soit exclu et que les obstacles à l'accès de ces enfants à l'éducation soient supprimés, instaurer des incitations visant à promouvoir des environnements scolaires socialement inclusifs et concevoir et mettre en œuvre des programmes de discrimination positive.

Éliminer le travail des enfants

En dernière analyse, l'élimination du travail des enfants est une condition préalable à la réalisation des droits des enfants en matière d'éducation. Il apparaît que les enfants travailleurs, même lorsqu'ils fréquentent l'école, ont tendance à obtenir de moins bons résultats que les enfants qui ne travaillent pas⁵⁹. Un ensemble de réformes législatives peut être mis en place pour engager le processus visant à mettre fin au travail des enfants. De nombreux pays ne parviennent pas aujourd'hui à synchroniser leur législation pour assurer la cohérence entre l'âge minimal du travail à plein temps et celui de la fin de l'école conformément à la Convention n° 138 de l'Organisation mondiale du Travail (OIT)⁶⁰. Il importe de veiller à ce que ces âges correspondent. Sans une telle législation, les enfants peuvent légalement être employés à un âge où ils devraient recevoir une éducation à plein temps. L'instauration d'un salaire minimum, applicable également aux enfants, contribuera à décourager les employeurs d'utiliser des enfants comme une main-d'œuvre à bon marché. Une législation doit être mise en place pour interdire de recourir aux enfants pour des formes de travail les soumettant à un risque, à une atteinte ou à une exploitation et pour amener les pays à se conformer aux normes de la Convention relative aux droits de l'enfant (article 32) et aux conventions pertinentes de l'OIT⁶¹.

Enregistrement des naissances

Pour de nombreux enfants, l'absence de certificat de naissance a pour effet le refus d'attribution d'une place à l'école. Malgré l'obligation, clairement stipulée dans la Convention relative aux droits de l'enfant, de faire en sorte que chaque enfant soit enregistré à la naissance, le nombre de naissances non enregistrées pouvait s'élever en 2003 à 50 millions –, soit 36 % de l'ensemble des naissances de cette année-là⁶². De nombreux enfants pauvres sont confrontés à ce problème, mais les enfants handicapés sont disproportionnellement vulnérables au défaut d'enregistrement. Un enregistrement universel est également essentiel pour fournir aux gouvernements des données précises leur permettant de planifier la construction des locaux, la formation des éducateurs et la réalisation des droits des enfants dans le domaine de l'éducation ou dans d'autres domaines.

L'absence de papiers chez les parents, l'incapacité à payer les droits d'enregistrement, le manque d'accès à des systèmes d'enregistrement, l'analphabétisme des parents et l'incompréhension de l'importance que revêt la détention d'un certificat de naissance sont autant d'éléments qui contribuent à l'échec de l'enregistrement des naissances. Les États doivent imposer une exigence universelle d'enregistrer toutes les naissances et peuvent appuyer ce processus en abolissant, par exemple, l'obligation légale faite aux parents de présenter leurs propres papiers d'identité et, jusqu'à ce que l'enregistrement universel soit en place, en supprimant toute subordination de la scolarisation à la production d'un certificat de naissance. Outre la législation, d'autres stratégies propres à accroître le taux d'enregistrement des naissances sont notamment les campagnes de mobilisation visant à accroître la demande de la part du public, la suppression ou la réduction des droits d'enregistrement et la simplification des procédures. Des officiers d'état civil itinérants ont été instaurés dans les zones rurales de Colombie, par exemple, où de faibles niveaux d'enregistrement des naissances ont été observés⁶³.

Droits en matière de participation

Le droit des enfants à exprimer leur opinion sur leur éducation et à la voir prendre dûment en considération ne sera jamais pleinement réalisé sans la mise en place d'un cadre juridique soutenant cette démarche. Il convient de mettre en place une législation exigeant que les écoles mettent en place des organismes démocratiques dirigés par les élèves, tels que des conseils d'école, par lesquels ils peuvent exprimer leurs préoccupations. Cela a été réalisé, par exemple, dans plusieurs pays européens et latino-américains. Il serait, en outre, utile de mettre en place un droit des enfants à être consultés, par l'intermédiaire du système scolaire, sur les questions relatives aux politiques éducatives au niveau national.

Interdire toute forme de violence à l'encontre des enfants

Une législation interdisant toute forme de châtement corporel ou humiliant infligé aux enfants à l'école est nécessaire⁶⁴. Elle doit être conçue dans le cadre d'une législation visant à mettre fin à toutes les formes de violence à l'encontre des enfants, y compris à la maison, et à offrir des mécanismes efficaces permettant aux enfants de formuler des plaintes en cas d'infraction⁶⁵. *Le Rapport mondial sur la violence contre les enfants propose des recommandations* détaillées pour des actions de prévention de la violence contre les enfants à l'école⁶⁶.

METTRE EN PLACE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES FONDÉES SUR LES DROITS

Dans le contexte d'un environnement politique et économique favorable, les États doivent mettre en place des politiques éducatives spécifiques visant à réaliser le droit de chaque enfant à l'éducation. Des mesures doivent être prises pour assurer la prestation d'éducation tout au long de l'enfance, garantir la qualité de cette éducation et offrir des environnements d'apprentissage respectueux des droits humains de enfants.

Politiques visant à assurer l'accès à l'éducation

Les États doivent avant tout investir dans les infrastructures pour créer des environnements d'apprentissage et des possibilités d'éducation pour chaque enfant. Fournir des écoles, des enseignants, des livres et des équipements est un préalable fondamental à l'éducation. Mais si l'on veut réaliser le droit de chaque enfant, cela doit être fait d'une manière assez flexible et inclusive pour répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants. Il faudra également prendre en considération et respecter les différentes situations dans lesquelles se trouvent les enfants, en particulier les plus marginalisés. Cela nécessitera des actions visant à supprimer les multiples obstacles qui empêchent l'accès des enfants à l'éducation.

Adopter une approche fondée sur le cycle de vie

Le droit à une éducation qui permette leur développement optimal exige un investissement en faveur des enfants tout au long de leur enfance. En termes de politiques et de planification à l'échelle nationale, une approche fondée sur le cycle de vie et reposant sur les droits humains des enfants nécessite des actions qui dépassent le simple accès universel à l'enseignement primaire pour intégrer également une éducation pré- et post-primaire.

Des stratégies fondées sur les droits, intégrées et multisectorielles pour la petite enfance

Des stratégies destinées à la petite enfance efficacement coordonnées, globales et soutenues par des systèmes efficaces d'information et de suivi produisent les résultats les meilleurs et les plus durables en faveur des enfants⁶⁷. Les efforts doivent viser les enfants les plus marginalisés, afin de surmonter le handicap éducatif lié à la pauvreté et à l'exclusion sociale. Les parents doivent être également « consultés et impliqués » dans la planification de services visant à les mettre en mesure de réaliser les droits de leurs enfants⁶⁸. Des efforts sont nécessaires pour accroître la capacité des parents à mieux préparer leurs enfants et à faciliter le processus de transition. Il convient d'adopter des approches intégrées visant notamment à renforcer les capacités des familles et des autres personnes qui s'occupent des enfants, à mobiliser la demande des communautés en termes de compétences, de savoirs et de services essentiels pour assurer aux enfants le meilleur départ possible dans la vie, à coordonner et intégrer les activités consacrées à la santé maternelle avec celles qui visent la petite enfance pour accroître leurs bénéfices mutuels, et à investir dans des programmes de prise en charge psychosociale et d'apprentissage précoce. Des approches intégrées de la petite enfance sont également essentielles dans les situations d'urgence, en particulier d'urgence complexe, car les enfants sont exposés à des risques accrus et les stratégies déployées par les familles pour y faire face sont amoindries.

Enseignement primaire

Chaque enfant qui y a droit, y compris ceux qui se trouvent dans des situations de risque (voir « *Situations de risque* », page 61) doit se voir offrir gratuitement une place à l'école primaire. Des mécanismes doivent également être mis en place pour assurer aux groupes d'enfants marginalisés – par exemple les enfants travailleurs, les enfants des rues, les enfants des communautés rurales et les enfants placés dans des institutions – la possibilité d'une éducation dans les écoles de la communauté locale ou, lorsqu'un enfant ne peut pas quitter une institution, au sein de celle-ci.

Engagement en faveur de l'enseignement secondaire et professionnel

Il est clair que les différents pays se situent à des stades différents en matière de prestation d'enseignement secondaire, mais celle-ci doit être définie comme un objectif prioritaire dans l'engagement d'ensemble à réaliser progressivement les droits éducatifs.

Une approche multisectorielle pour promouvoir le droit à l'éducation des enfants vivant et travaillant dans la rue.

Une approche multisectorielle adoptée au Burundi en vue d'étendre le droit à l'éducation aux enfants vivant et travaillant dans la rue a permis à plus de 2 000 de ces enfants de fréquenter l'école primaire. Certains d'entre eux sont même parvenus au niveau de l'enseignement secondaire. Le programme d'éducation des enfants des rues vise à offrir un accès à l'éducation de base et à aider le gouvernement du Burundi à atteindre son objectif d'éducation pour tous. Il repose sur un large partenariat (ministères, institutions des Nations Unies, ONG, entreprises privées) et insiste sur le soutien pédagogique à long terme ainsi que sur l'assistance aux familles et aux centres d'accueil par des visites régulières visant à souligner la nécessité de l'éducation, à apporter une aide pour la gestion des denrées fournies par le Programme alimentaire mondial et à créer des activités génératrices de revenus.

Source : Informations fournies par l'UNESCO sur la base d'entretiens.

Collaboration des prestataires aux différents âges de l'enfant

Si l'on veut que les enfants tirent le plus grand bénéfice possible de chaque étape de leur éducation, la collaboration est essentielle. Elle suppose une planification efficace du passage des enfants de l'éducation préprimaire à l'enseignement primaire, puis secondaire, une approche cohérente du développement des programmes scolaires, un engagement constant à respecter des principes fondés sur les droits à tous les stades de l'éducation et la fourniture permanente d'informations et de soutien aux parents et aux enfants.

Des écoles disponibles et accessibles

Identifier la population d'âge préscolaire et scolaire éligible

Des informations précises sur la population d'âge préscolaire et scolaire dans chaque district ou localité sont nécessaires pour assurer que le nombre de places disponibles et d'enseignants formés et les ressources éducatives correspondent aux effectifs de cette population. Le processus de cartographie peut être entrepris en partenariat avec les organisations non gouvernementales locales, les membres de la communauté, les chefs traditionnels, les organisations religieuses et les groupes de parents. Des efforts doivent être réalisés pour intégrer les enfants les moins visibles, tels que les enfants handicapés, les enfants de travailleurs migrants et nationaux et les enfants souffrant de troubles de santé spécifiques. Dans les communautés dans lesquelles les familles nient l'existence d'un enfant handicapé à cause de la stigmatisation ou de la honte qui s'y attachent, la participation d'organisations de personnes handicapées ou de parents d'enfants handicapés à la collecte de données s'est révélée efficace⁶⁹. Les approches

de la cartographie fondées sur les relations entre enfants ont également contribué à la sensibilisation⁷⁰. Comme on l'a observé plus haut, l'enregistrement des naissances est un facteur important d'un recensement précis de la population d'enfants et les écoles peuvent jouer un rôle essentiel en offrant un lieu à cette fin.

Recensement des enfants et cartographie

Malgré la proclamation de la gratuité de l'enseignement primaire, on estime encore à 1,7 million le nombre d'enfants non scolarisés au Kenya. Sur la base des principes de participation des enfants, un mécanisme de recensement des enfants par les enfants a été conçu afin de rechercher les enfants non scolarisés, de déterminer pourquoi ils ne sont pas scolarisés et de les ramener à l'école. Les enfants des écoles et leurs enseignants ont reçu une formation en vue de demander à ces enfants, dans leur voisinage, pourquoi ils n'étaient pas à l'école. Les raisons principales de leur non-scolarisation sont notamment la pauvreté, le manque d'uniformes scolaires, le travail à la maison et la distance de l'école. Des solutions ont été débattues et, dans l'un des trois districts pilotes, près de 7 000 des 9 000 enfants non scolarisés identifiés – dont une moitié de filles – ont été ramenés à l'école à l'issue d'un dialogue avec la communauté et avec le soutien de celle-ci. Cette stratégie a été employée dans le cadre d'une approche fondée sur des écoles accueillantes pour les enfants, qui exige que les écoles recherchent activement et accueillent ceux qui sont exclus pour quelque raison que ce soit. Cette approche a si bien mis en lumière le pouvoir et le potentiel de la participation des enfants qu'elle a été reconnue comme un élément essentiel et intégré dans le plan national du secteur éducatif.

Source : Rapport annuel du bureau de pays au Kenya, 2004, document interne du Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Implantation des écoles

Il convient de veiller à ce que les écoles soient accessibles à tous les enfants, quels que soient leur âge, leur handicap, leur sexe, leur caste, leur appartenance ethnique ou autres facteurs. La consultation de différents membres de la communauté peut être essentielle pour identifier les obstacles qui pourraient s'opposer à l'accès des enfants. Ainsi, il pourra être utile de créer de petites écoles à classes multiniveaux ou multi-âges dans les zones rurales éloignées. Le recours aux écoles satellites a permis de résoudre les difficultés rencontrées par les jeunes enfants, et particulièrement par les filles, qui doivent parcourir de longues distances pour se rendre à l'école. Au Burkina Faso, un réseau d'écoles satellites a été mis en place, qui couvre les trois premières années et permet aux enfants les plus jeunes de faire leur première expérience de l'école à proximité de leur village. Ce système a permis des bénéfices substantiels pour les enfants, avec un taux de rétention de 95 % et une amélioration importante des résultats en écriture, en lecture et en arithmétique⁷¹. Les centres d'apprentissage communautaires peuvent également offrir un environnement éducatif favorable pour les jeunes enfants qui ne peuvent pas se rendre dans un centre pour la petite enfance ou dans une école loin de chez eux, ou pour les enfants non scolarisés⁷².

Il est important de consulter les enfants

Dans un village d'Inde, la Banque mondiale et les autorités locales ont financé une nouvelle école primaire. Un an après l'achèvement de celle-ci, cependant, les enfants ne la fréquentaient toujours pas. Lorsqu'on leur en a demandé les raisons, ils ont expliqué qu'il existait autour du village une frontière invisible qui marquait la limite du trajet que les enfants des basses castes pouvaient accomplir en sécurité à pied, et que l'école était située au-delà de cette limite. Si les planificateurs les avaient consultés, les enfants auraient pu le leur dire plus tôt et l'école aurait été implantée sur un site plus approprié.

Source : Socknat, James, Département technique pour l'Asie, Banque mondiale, cité par van Reisen, M. *Invisible Children?*, Save the Children, 2002.

Fournir des écoles et d'autres environnements d'apprentissage

Des installations scolaires en nombre suffisant doivent être fournies à tous les enfants qui y ont droit. D'emblée, il convient de prendre en considération les besoins spécifiques de tous les enfants, y compris des handicapés, en termes d'accès. La conception matérielle et les ressources disponibles dans les écoles peuvent faire obstacle à l'inclusion et il est bien plus difficile de remédier à une conception interdisant l'accès lorsque les écoles ont été construites. Les gouvernements doivent consulter la communauté pour la conception et la construction des écoles. Les besoins des enfants ayant des capacités physiques différentes, ainsi que les besoins propres aux filles et aux garçons doivent être pris en compte dans la conception de toutes les installations et de toutes les ressources, ainsi que dans celle des équipements de jeu et de sport dans les écoles et dans les espaces communautaires voisins. Les écoles doivent faire en sorte que les équipements d'hygiène et les sanitaires soient adaptés aux garçons et aux filles – eau propre, toilettes appropriées et intimité, en particulier pour les filles – et tenir compte de toutes les exigences de nature religieuse. En outre, certains enfants auront besoin de matériel, par exemple d'un fauteuil roulant, pour pouvoir fréquenter l'école.

Matériel d'enseignement et d'apprentissage

Les écoles ne sont pas accessibles si elles ne disposent pas du matériel éducatif adéquat. Des mesures appropriées doivent être prises pour examiner l'ensemble des besoins en matière d'équipement. Si l'on veut que tous les enfants aient des chances égales d'apprendre, une attention aux besoins spécifiques s'impose. Les enfants malvoyants, par exemple, auront besoin de livres en braille et d'enseignants formés pour leur apprendre à lire. En outre, des mesures doivent être prises pour faire en sorte que l'ensemble du programme soit disponible en braille et soit publié en temps utile pour chaque année scolaire. Les enfants malentendants auront besoin d'enseignants ou d'assistants qui puissent communiquer en langage des signes. Les enfants dont la première langue n'est pas le vecteur d'enseignement utilisé à l'école ont besoin de matériel dans leur propre langue, ainsi que d'un accès à un enseignement bilingue. Il convient de se

demander si des fournitures telles que les manuels, cahiers, crayons, craies et tableaux sont fabriquées dans le pays et, dans le cas contraire, si certaines politiques fiscales et commerciales auraient une incidence sur leur disponibilité. Il convient également de savoir si l'État a besoin qu'on l'aide à renforcer ses capacités pour lui permettre de produire ces fournitures dans le pays.

Situations de risque

Tous les efforts doivent être faits pour restaurer l'éducation pour les enfants en situation de risque, notamment d'extrême pauvreté, de conflit, de crise sanitaire (en particulier du fait du VIH et du sida) et d'urgence. Bien que les mêmes principes doivent s'appliquer – le droit de tout enfant à avoir accès à une éducation de qualité dans laquelle ses droits humains soient respectés – les stratégies permettant de fournir une éducation dans les situations d'urgence sont diverses. Un point important est qu'une situation de crise ou d'urgence peut offrir une occasion de construire un meilleur système éducatif que celui qui existait précédemment. Elle peut donner l'occasion de lutter contre l'exclusion sociale et la discrimination, de mobiliser le soutien et l'action de la communauté et d'impliquer davantage les femmes. Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ont proposé des orientations pour la mise en place de programmes de restauration de l'éducation pour les enfants en situation d'urgence et ont produit diverses publications mettant en lumière les stratégies élaborées et appliquées avec succès⁷³. Le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE), conçu lors de la séance de stratégie consacrée à l'« éducation de base dans les situations d'urgence et de crise » lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, est quant à lui devenu une ressource permettant une meilleure compréhension et une meilleure efficacité pour assurer le droit à l'éducation en situation d'urgence⁷⁴.

Encourager les détenteurs de devoirs à remplir leurs obligations dans les situations de conflit

En 2002, le droit à l'éducation des enfants de Papouasie-Nouvelle-Guinée était bafoué dans neuf « zones interdites » instaurées par des rebelles sécessionnistes. Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance a négocié avec des anciens combattants, des chefs de villages, des groupes de femmes et d'autres personnes concernées pour souligner l'importance de la protection du droit des enfants à l'éducation. Les chefs rebelles ont donné leur accord pour que des programmes de scolarisation soient mis en place dans certaines zones et les enseignants ont bénéficié d'une formation spécialisée avant d'y revenir travailler. La réussite du programme a été telle qu'il a été étendu à d'autres zones et a créé une base solide pour remettre sur pied le système scolaire du pays.

Source : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La Situation des enfants dans le monde 2005 : L'Enfance en péril*, UNICEF, New York, 2004, p. 59.

Réaliser les droits éducatifs dans des situations de catastrophes humanitaires

Les situations d'urgence peuvent offrir des occasions d'améliorer les écoles/espaces d'apprentissage et de les rendre plus accueillants pour les enfants. En Iran, un tremblement de terre dévastateur a tué 30 % des élèves d'une ville et un tiers de leurs enseignants. Plus de 130 écoles ont été détruites et un bon nombre de celles qui restaient étaient irréparables. Trois semaines plus tard, afin d'assurer le retour à la normale pour les enfants, les écoles ont officiellement rouvert – d'abord en plein air, puis sous des tentes et dans des conteneurs. L'aide à l'accès consistait notamment à fournir des tentes et une éducation et des activités récréatives « mobiles », à mettre en place un système de recherche des enfants non scolarisés, à créer des outils de collecte, de gestion et d'analyse de données et à installer des espaces d'apprentissage liés à des centres de développement de la petite enfance et des centres d'éducation non formelle et de récréation. Des actions de plaidoyer et un soutien technique ont été fournis en vue d'un examen de la conception des écoles du pays, en vue de promouvoir des environnements sains, sûrs et adaptés aux filles, dotés notamment d'eau et de sanitaires, l'installation de terrains de jeu ou de sport et l'implication des enfants et de la communauté dans la conception et la construction des écoles.

Les actions menées dans le pays pour améliorer la qualité de l'apprentissage ont favorisé un plaidoyer en faveur d'écoles adaptées aux filles, conçu globalement au niveau des politiques et à celui des écoles, le soutien aux enseignants, y compris l'aide et les services psychosociaux, la formation extrascolaire (éducation psychosociale, compétences pratiques, éducation à l'hygiène), l'examen du matériel éducatif et récréatif, les méthodes d'enseignement centrées sur l'enfant et attentives aux questions de genre, la participation des enfants dans les écoles (clubs, gouvernance scolaire), l'amélioration de la participation des communautés à la planification, à la gestion et au suivi et à l'évaluation des activités éducatives (gestion des écoles), la mise en œuvre de cours de « rattrapage » et la mise en place d'environnements scolaires et de matériels didactiques adaptés aux besoins des enfants handicapés.

Source : Rapport annuel du bureau de pays en Iran, 2006, document interne du Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Éliminer les obstacles économiques à l'éducation

Les mesures visant à éliminer les obstacles économiques à l'éducation doivent être intégrées dans les plans d'action annuels des documents stratégiques de réduction de la pauvreté nationaux⁷⁵. C'est par exemple le cas de la suppression des frais et droits de scolarité et de l'allocation de bourses et d'aides financières.

Suppression des frais et droits de scolarité

L'enseignement obligatoire ne peut être mis en place que s'il est dispensé gratuitement à tous. Le fait que des frais de scolarité continuent d'être exigés a été remis en cause à la fois dans la perspective des droits de l'homme et dans celle de la réduction de la

pauvreté⁷⁶. Les frais de scolarité sont fréquents pour l'enseignement primaire dans de nombreux pays en développement où les ressources sont rares et « représentent peut-être 20 pour cent de toutes les dépenses scolaires, jusqu'à 30 pour cent en Afrique⁷⁷. » Les frais de scolarité directs et les frais d'achat de manuels scolaires sont moins fréquents que les contributions à la communauté, les cotisations aux associations de parents et enseignants et les frais d'achat des uniformes obligatoires⁷⁸. Les coûts, tant directs qu'indirects, peuvent empêcher les enfants les plus pauvres d'exercer leur droit à l'éducation. De fait, l'expérience de nombreux pays fait apparaître que la suppression des frais de scolarité a réussi à faire progresser fortement la scolarisation et à rendre plus équitable l'accès à l'éducation⁷⁹.

Toutefois, la suppression des frais de scolarité et autres charges n'est pas une panacée. La scolarisation plus importante qui en découle peut se traduire par une réduction de la qualité du fait de la surcharge des écoles et du manque de manuels et d'enseignants convenablement formés, ce qui peut conduire en quelques années à une chute de la scolarisation et à une élévation des taux d'abandon. Pour certaines communautés marginalisées ou vulnérables – comme les enfants de foyers touchés par le VIH/sida – la suppression des frais est à elle seule insuffisante pour surmonter les obstacles à l'éducation. En outre, la suppression se traduit nécessairement pour les gouvernements par un accroissement des dépenses, qui doivent être budgétées sous forme de compensation des droits de scolarité et d'apports de qualité. Enfin, une gestion plus rapide et plus efficace et des mesures logistiques sont nécessaires pour faire face en temps utile et durablement à l'accroissement de la scolarisation.

Une approche de la suppression des frais de scolarité

On ne peut supprimer purement et simplement les frais de scolarité sans de demander si et comment il convient de les remplacer par une autre source de revenus. Lorsque les frais de scolarité contribuent à l'efficacité opérationnelle, ou même à la qualité ressentie, le fait de les supprimer sans contrepartie peut se traduire par une grave détérioration du système éducatif, comme cela a été le cas dans de nombreux pays. L'Ouganda s'est mieux préparé – ou, du moins, s'est adapté plus rapidement – aux évolutions nécessaires, en faisant passer le budget récurrent de l'enseignement primaire de 9 % de l'ensemble des dépenses d'éducation en 1996 à 19 % en 1999 et en réduisant les subventions à l'enseignement supérieur.

Le cas de l'Ouganda illustre ce qu'il convient de mettre en place pour favoriser l'élimination des frais payés par les usagers. Les larges consultations menées par le gouvernement avec la Banque mondiale et d'autres donateurs extérieurs à propos de la mise en place d'un cadre d'investissement et de politiques pour l'éducation afin de combler le déficit de financement ont suscité une réponse globale et systématique de la part du gouvernement, accru les ressources externes et amélioré la gestion du secteur et la transparence au niveau des écoles.

Plusieurs stratégies doivent donc être mises en place pour résoudre les problèmes liés à la suppression des frais de scolarité. Tout d'abord, l'engagement à procéder à cette suppression doit être intégré dans les programmes et budgets d'ensemble de l'éducation et s'accompagner d'une planification soignée. Une approche par phases peut atténuer les problèmes techniques et financiers. Les recettes permettant de remplacer les frais de scolarité et d'accroître les apports de qualité peuvent provenir de transferts de dépenses à partir d'autres secteurs, du report de ces frais à des niveaux plus élevés de l'éducation, d'une meilleure efficacité des dépenses éducatives et d'un soutien de la part des donateurs. Enfin, des interventions ciblées, telles que des aides financières, peuvent jouer un rôle important pour atteindre le noyau dur des enfants pauvres, exclus et vulnérables⁸⁰.

Bourses et aides financières

Le fait d'envoyer un enfant à l'école peut avoir pour effet la perte des revenus de celui-ci ou de sa contribution aux tâches ménagères à la maison. Un conflit se présente fréquemment entre les besoins financiers de la famille et le droit de chaque enfant à l'éducation. Les familles pauvres auront souvent besoin d'incitations ou d'aides pour compenser les coûts associés à l'éducation de leurs enfants. L'efficacité des programmes d'alimentation pour l'éducation et des mécanismes de subventions et d'aides financières est prouvée⁸¹. Le programme d'alimentation pour l'éducation du gouvernement du Bangladesh, par exemple, a accru dans une proportion importante la scolarisation et la fréquentation et réduit les taux d'abandon des enfants d'âge primaire⁸². Des aides financières sans conditions ont eu un effet considérable en Afrique du Sud et en Afrique australe⁸³. On a observé que les aides financières conditionnelles, liant le paiement à la fréquentation scolaire, avaient eu des résultats positifs pour les enfants en Amérique latine, mais moins de succès en Afrique, du fait peut-être que la qualité de l'éducation était si faible que les bénéfices d'une telle conditionnalité étaient douteux⁸⁴.

Pour être efficaces, ces programmes doivent être intégrés dans des ensembles globaux d'actions de protection sociale spécifiquement adaptées au contexte et comprendre des partenariats associant les gouvernements, les organisations non gouvernementales, les communautés, le secteur privé et les donateurs en vue de leur exécution. Les questions de pérennité, de corruption dans le processus d'exécution et de stigmatisation des bénéficiaires doivent être abordées. Il est également important que de tels mécanismes soient considérés comme un contrat social entre les gouvernements et les citoyens, et non pas seulement comme des éléments d'actions pilotées par les donateurs et destinées à être abandonnées à la fin du cycle du projet.

Promouvoir l'inclusion et éliminer la discrimination

Une approche inclusive fondée sur les droits exige un cadre politique national qui traite de l'accès et des besoins d'apprentissage de tous les enfants et soutienne le besoin de changements en matière de culture, de politiques et de pratiques dans les écoles.

Qu'est-ce que l'inclusion?

« L'UNESCO considère l'inclusion comme *une approche dynamique consistant à répondre positivement à la diversité des élèves et à considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage.*

L'évolution vers l'inclusion est donc non seulement une transformation technique ou organisationnelle, mais aussi un mouvement dont la philosophie est claire. Pour que l'inclusion soit mise en œuvre efficacement, les pays doivent définir une série de principes directeurs, assortis d'idées concrètes permettant d'orienter la transition vers des politiques d'inclusion dans l'éducation. Les principes de l'inclusion exposés dans différentes déclarations internationales peuvent servir de base à cette démarche. Ils pourront ensuite être interprétés et adaptés à la situation de chaque pays. »

Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'Éducation pour tous*, UNESCO, Paris, 2005, p. 12.

Une approche multisectorielle et interministérielle est nécessaire, qui devra notamment veiller aux points suivants :

- **Sensibilisation au droit de tous les enfants à l'éducation :** Des campagnes nationales et la diffusion de l'information sont nécessaires pour lutter contre un bon nombre des obstacles culturels et des attitudes et croyances discriminatoires qui contribuent à empêcher l'accès à l'éducation.
- **Soutien aux parents et aux familles :** Il convient de soutenir les parents afin de promouvoir à la fois leur volonté et leur capacité à assurer l'assiduité de leurs enfants à l'école.
- **Une éthique et un environnement inclusifs :** Les écoles doivent être dotées de codes et de règles de conduite propres à la création d'environnements d'apprentissage répondant aux différents besoins des élèves et leur accordant la valeur qui convient. Elles doivent promouvoir une culture du respect de la différence et mettre en place des approches visant à soutenir tous les enfants, quels que soient leur sexe, leur langue, leur appartenance ethnique ou leur handicap.
- **Une structure et un calendrier souples :** Les écoles doivent s'adapter aux enfants, et non pas le contraire, en particulier au cours des premières années et des premières classes de l'école primaire. Il est nécessaire d'étudier les options susceptibles d'assurer une approche moins rigide et plus inclusive de l'organisation des écoles si l'on veut que certains groupes d'enfants – notamment les enfants touchés par le sida, les migrants temporaires, les enfants concernés par l'économie agricole et ceux qui participent aux tâches domestiques – puissent exercer leur droit à l'éducation.

La souplesse ne doit pas aller jusqu'à l'exclusion de certains groupes d'enfants des programmes offerts aux autres. Proposer des programmes alternatifs plus courts aux enfants travailleurs ou handicapés peut avoir pour effet de les exposer aux

discriminations et de limiter leurs chances pour l'avenir. Les enfants ont, bien évidemment, le droit d'être protégés contre l'exploitation économique et contre tout travail qui compromettrait leur santé, leur éducation ou leur développement⁸⁵. La première priorité doit être de faire en sorte que les enfants ne soient pas forcés à exercer un travail qui leur interdit l'accès à l'éducation et la possibilité d'en tirer bénéfice. Jusqu'à ce que cet objectif soit atteint, les enfants travailleurs ont droit à une éducation qui concilie les diverses exigences qui se disputent leur temps.

Tous les efforts visant à accroître la scolarisation et la fréquentation scolaire des filles doivent s'attaquer aux normes culturelles profondément enracinées et largement répandues qui entravent leur accès à l'éducation. Le troisième Objectif du Millénaire pour le développement – éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation d'ici 2015 – ne sera pas réalisé dans toutes les régions sans une approche multiple visant à supprimer les obstacles que rencontrent les filles pour exercer leur droit à l'éducation sans discrimination (*voir encadré page 67*).

Les besoins spéciaux des orphelins doivent également être satisfaits. Dans un certain nombre de pays d'Afrique, il est apparu que les orphelins étaient défavorisés sur les plans de la continuité de la scolarisation et de la fréquentation d'une classe adaptée à leur âge. Une analyse réalisée en Afrique de l'Est en 2003 montre que les orphelins doubles (ceux qui ont perdu leurs deux parents) âgés de 6 à 10 ans ont deux fois moins de chances que ceux qui ne sont pas orphelins de se trouver au niveau éducatif approprié et que, dans la tranche d'âge de 11 à 14 ans, ce chiffre atteint les deux tiers⁸⁶. Des mesures ciblées sont nécessaires pour assurer l'égalité de leur droit à l'éducation.

Politiques visant à dispenser une éducation de qualité

En matière d'éducation, la qualité ne peut être atteinte que par la création d'environnements d'apprentissage accueillants pour les enfants et voués à une approche holistique de leur développement. Il faut, à cette fin, satisfaire les multiples droits des enfants, en recourant à des stratégies établissant des liens entre l'école, la famille et la communauté. Des environnements d'apprentissage accueillants pour les enfants ne cherchent pas seulement à doter ceux-ci de compétences élémentaires, mais également à leur permettre de prendre leur vie en main et à promouvoir la justice, la démocratie, la paix et la tolérance. Le concept d'apprentissage accueillant pour l'enfant encourage des approches de la scolarité et de l'éducation extrascolaire qui vont à la rencontre de l'enfant et sont axées sur l'enfant, attentives à la question du genre, inclusives, impliquées dans la communauté, protectrices et saines. Ces approches sont destinées à accroître l'efficacité, l'efficacité et la portée des systèmes éducatifs en matière d'apprentissage et à permettre à tous les enfants d'exercer leur droit d'apprendre. Des écoles accueillantes pour l'enfant ont été mises en place dans de nombreux environnements à travers le monde, dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle, du développement de la petite enfance et des réponses éducatives aux urgences.

Une approche multisectorielle pour lutter contre la discrimination sexiste

Les stratégies efficaces permettant de réaliser l'égalité des filles et des garçons dans l'accès à l'éducation consistent notamment à :

- Accroître le nombre d'enseignantes, y compris, lorsqu'il y a lieu, en fixant des quotas d'enseignantes pour toutes les écoles.
- Réviser les programmes scolaires en vue d'éliminer les déséquilibres en faveur des hommes et de pallier le manque d'attention aux femmes et aux filles, de rendre ces programmes plus pertinents et plus adaptés à la vie de celles-ci et à remettre en cause et à contester les hiérarchies qui président traditionnellement aux relations entre les sexes.
- Créer des écoles satellites ou d'autres formes d'écoles dans toutes les localités.
- Installer des dispositifs d'hygiène et des sanitaires dans toutes les écoles.
- Mettre en place des programmes d'alimentation pour l'éducation ou des aides financières pour la scolarisation des filles dans l'enseignement primaire et secondaire.
- Élaborer des stratégies de protection des enfants pour lutter contre les violences physiques et sexuelles dans les écoles et assurer la sécurité des filles entre l'école et leur domicile.
- Sensibiliser les parents afin de les encourager à comprendre la valeur de l'éducation des filles.
- Former les enseignants en matière d'égalité entre les sexes.
- Promouvoir des programmes destinés à la petite enfance et des programmes scolaires visant à favoriser des relations saines et plus équitables entre garçons et filles.
- Favoriser une plus grande participation des mères et des pères aux organes directeurs des écoles au moyen de programmes de mobilisation sociale.
- Améliorer la désagrégation des données par sexe en vue d'un meilleur suivi des progrès de la participation scolaire des filles.
- Investir dans des programmes consacrés notamment à l'adduction d'eau en zone rurale et à l'amélioration des routes et de l'alimentation électrique afin d'alléger le travail des femmes et, de ce fait, accroître les possibilités pour les filles d'avoir accès à l'éducation.

Le concept d'école accueillante pour l'enfant incarne les trois dimensions de l'accès, de la qualité et du respect dont il a été question dans ce chapitre. La présente section est particulièrement consacrée aux questions spécifiques de la qualité des programmes, de l'apprentissage et de l'évaluation fondés sur les droits, du soutien et de la formation des maîtres et de la création d'environnements sûrs et sains, ainsi que du soutien à la participation de la communauté.

Des programmes scolaires larges, pertinents et inclusifs

Des programmes fixés à l'échelle nationale, obligatoires pour toutes les écoles et axés sur les savoirs et savoir-faire fondamentaux sont nécessaires. Ils doivent répondre à tous les aspects du développement des enfants et permettre un équilibre approprié entre l'étude et le jeu, conforme à l'évolution des capacités et des besoins à tous les niveaux – préprimaire, primaire et secondaire.

Le droit à l'éducation suppose l'acquisition de compétences élémentaires en numératie et en littératie. Les programmes scolaires doivent, en outre, comprendre une vaste gamme de matières, dont les sciences, les lettres, les arts, le sport et les compétences nécessaires à la vie courante. L'éducation aux droits de l'homme est essentielle dans tous les environnements d'apprentissage, bien que, dans de nombreux pays, elle se soit vu accorder jusqu'à présent trop peu d'attention⁸⁷. Elle peut être enseignée comme une matière à part, mais peut également être intégrée à d'autres matières – par exemple à la géographie pour étudier la question de l'inégalité de l'accès aux ressources, aux langues pour étudier les implications de la manière dont la langue peut exclure certains groupes, ou aux sciences pour étudier l'impact de la pollution de l'environnement et le droit à la santé. Cependant, l'éducation aux droits de l'homme ne peut se limiter au programme scolaire. L'environnement d'apprentissage, le contenu éducatif et les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent tous exprimer les principes des droits de l'homme. L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté une résolution en faveur d'un Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, qui a débuté en 2005. Ce programme s'accompagne d'un Plan d'action élaboré par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), en coopération avec l'UNESCO, qui, durant les trois premières années, sera axé sur les systèmes scolaires primaire et secondaire (*voir Appendice V, page 128*).

Les programmes scolaires doivent également être pertinents pour la vie des enfants. Il importe donc d'impliquer les enseignants et les élèves dans leur conception. Les programmes doivent présenter une certaine flexibilité permettant aux écoles et aux structures de prise en charge de la petite enfance de les adapter afin qu'ils correspondent aux intérêts, aux préoccupations et aux besoins locaux et permettent la prise en compte et la mise en valeur des intérêts de l'enfant. Il est cependant impératif que la flexibilité ne serve pas à justifier un programme réduit ou minimaliste.

Le droit à l'éducation implique également un apprentissage pour la vie. Les programmes doivent viser à ce que les compétences essentielles à la vie courante soient acquises par tous les enfants et qu'aucun enfant ne quitte l'école sans être armé pour faire face aux problèmes qu'il ou elle peut s'attendre à rencontrer dans la vie. Ces compétences sont notamment « la capacité de prendre des décisions rationnelles, de résoudre les conflits de façon non violente et de suivre un mode de vie sain, d'établir des liens sociaux appropriés, de faire preuve du sens des responsabilités, d'une pensée critique, de créativité et d'autres aptitudes donnant aux enfants les outils leur permettant de réaliser leurs choix dans la vie⁸⁸. »

L'éducation inclusive

Afin de soutenir les enfants handicapés au Viet Nam, Catholic Relief Services et le Centre d'éducation spéciale du National Institute of Education Science a commencé à mettre en œuvre en 1995, à titre pilote, de petits projets axés sur l'éducation préscolaire et la sensibilisation de communautés cibles sélectionnées. Le projet a ensuite été élargi avec un financement de l'Agence des États-Unis pour le développement international. Il fournit un soutien technique et financier afin d'intégrer les enfants handicapés dans les classes normales et soutient la prestation de services communautaires d'éducation inclusive et de réhabilitation.

Sur une période de cinq ans (1998–2003), le projet s'est concentré sur les activités majeures suivantes :

- Élaboration de matériel de formation et de manuels sur l'éducation inclusive.
- Organisation de cours de formation sur l'enseignement des enfants handicapés à l'intention des enseignants en activité dans les écoles primaires et maternelles et des enseignants en formation dans les établissements de formation des maîtres.
- Sensibilisation au handicap en général et aux besoins spécifiques des enfants souffrant de handicaps.
- Renforcement du soutien communautaire.

L'intervention se déroule à la fois au niveau de l'école maternelle et à celui de l'école primaire. Le dépistage et l'intégration précoces des enfants handicapés tendent à améliorer leur niveau de réhabilitation, à renforcer leur intégration sociale et à leur permettre d'être intégrés dans les classes avec les autres enfants du même âge. Le projet offre en outre un centre de ressources pour les parents, les enseignants et les travailleurs communautaires participant aux activités de réhabilitation. Des efforts sont engagés en vue d'intégrer les activités de sensibilisation de la communauté, de coordination des services communautaires, de formation des parents/enseignants et d'adaptation de programmes scolaires et de matériels didactiques peu coûteux.

Source : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific region*, UNICEF, Bangkok, mars 2003, pp. 39–40.

Les programmes scolaires, les manuels et le matériel pédagogique doivent être appropriés pour tous les élèves et chercher à promouvoir et à respecter la diversité. Les États doivent dispenser une éducation pour tous les enfants sur une base d'égalité des chances. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel que tous les enfants aient une visibilité dans les programmes et que ceux-ci n'expriment aucune discrimination ou préjugé – qu'ils soient fondés sur le sexe, l'appartenance ethnique, la classe, la caste, la langue, la culture ou la religion. Comme on l'a déjà observé, les programmes doivent également prévoir des formes alternatives de communication

pour les enfants handicapés, en particulier pour les malvoyants ou malentendants, notamment l'apprentissage du braille et de la capacité à s'orienter et à se déplacer. Les enfants qui n'apprennent pas dans leur propre langue ont besoin d'une aide appropriée⁸⁹. Les programmes doivent également être élaborés en fonction de l'évolution des capacités des enfants.

Élaborer des processus d'apprentissage et d'évaluation fondés sur les droits

Des mesures sont nécessaires pour mettre en place des environnements d'apprentissage fondés sur les droits dans lesquels le rôle des enseignants et des parents se définit par le fait qu'il doit inspirer aux enfants de la confiance en ce qu'ils peuvent réaliser grâce un renforcement positif, des encouragements et un engagement actif dans leur propre apprentissage. Il faut aider les enfants à acquérir des savoir-faire en matière d'analyse, de recherche, de création et d'application du savoir afin de pouvoir réaliser leur potentiel optimal. Il importe de reconnaître que les enfants ont des aptitudes et des capacités différentes et ne peuvent pas tous apprendre au même rythme. Leurs capacités n'évoluent pas uniformément avec l'âge; au contraire, leurs environnements et leurs expériences de vie auront une incidence sur leur développement⁹⁰. Des enfants différents auront besoin d'un soutien différent, manifesteront des degrés de confiance différents et auront des capacités différentes à aider les autres enfants. L'environnement de la classe et les ressources pédagogiques doivent renforcer une approche participative de l'apprentissage, avec les instruments et les ressources propres à exprimer ces différences.

Les résultats d'apprentissage attendus doivent être fixés pour chaque classe. Cependant, il ne s'agit pas de punir ou de blâmer les enfants qui n'atteignent pas ces normes, qui doivent être utilisées pour identifier les cas dans lesquels un soutien ou des encouragements supplémentaires sont nécessaires. Les enseignants doivent reconnaître les différences entre les enfants et rechercher une manière de tirer parti des possibilités offertes par ces différences. Les enfants peuvent travailler ensemble dans des groupes où les compétences sont mélangées ou identiques. Les élèves plus âgés ou plus capables peuvent être désignés comme tuteurs pour aider ceux qui ont manqué une partie de leur scolarité ou qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Il a été observé que ces approches profitent à la fois aux plus capables et aux moins capables⁹¹.

Un modèle d'éducation respectueux des droits.

L'Escuela Nueva (école nouvelle), réforme innovante de l'école rurale en Colombie, a été créée pour remédier aux disparités entre les possibilités éducatives offertes aux enfants des zones rurales. Le modèle est pour l'essentiel un perfectionnement et une extension des idées du projet des « écoles unitaires » – conçues dans les années 1960 pour permettre à un enseignant de superviser plusieurs classes – et a été élaboré par un groupe d'enseignants d'écoles primaires rurales. Ceux-ci ont créé des guides pédagogiques comportant des activités d'auto-apprentissage pour toutes les matières élémentaires et l'ensemble des cinq niveaux. Après avoir été reconnu par le ministère de l'éducation et avoir reçu des financements et un soutien du Fonds des Nations Unies pour l'enfance et de l'Agence des États-Unis pour le développement international, le programme était mis en œuvre dans 500 écoles primaires en zone rurale en 1976.

Le modèle de l'Escuela Nueva permet aux élèves et aux membres des communautés une certaine appropriation de ce qui aurait pu être considéré comme une réforme imposée de l'extérieur. Par exemple, le gouvernement des élèves exige que ceux-ci assument des responsabilités et prennent des décisions qui ont une incidence sur leur environnement scolaire. Les guides pédagogiques d'auto-apprentissage encouragent un engagement actif des élèves dans le processus d'apprentissage, ce qui suppose souvent qu'ils travaillent avec leurs pairs et aillent à la découverte de leur communauté.

Une évaluation du modèle de l'Escuela Nueva menée en 1987 a conclu que les élèves obtenaient des résultats significativement plus élevés en espagnol et en mathématiques en troisième année et en espagnol en cinquième année que les élèves des écoles rurales traditionnelles. Elle a également fait apparaître que les élèves réussissaient mieux aux tests d'éducation civique et d'estime de soi en troisième et en cinquième année. En 1989, le programme a connu un développement massif, qui s'est traduit par de grandes variations entre écoles portant le nom de l'Escuela Nueva. Cependant, une évaluation réalisée en 1999 fait encore apparaître dans ces écoles davantage d'apprentissage actif et de travail en groupe, avec une plus grande insistance sur la créativité des élèves et l'expression écrite et orale.

Source : Kline, Rachel, 'A Model for Improving Rural Schools: *Escuela Nueva in Colombia and Guatemala*', *Current Issues in Comparative Education*, vol. 2, n° 2, avril 2002.

Assurer aux enseignants formation adéquate, soutien et respect

La création d'une école accueillante pour les enfants sur la base du respect des droits de l'homme, nécessite des compétences et des styles très différents de ceux que met en œuvre l'enseignement dans une école traditionnelle et les enseignants auront besoin d'un soutien qui les aide à comprendre, apprécier et appliquer ces changements. Les cours de formation des enseignants doivent comprendre une approche fondée sur

les droits conçue pour renforcer les capacités et les compétences dans des domaines tels que :

- L'éducation centrée sur l'enfant
- Le développement des capacités de l'enfant
- L'apprentissage par la participation
- Le rôle de facilitateur d'apprentissage
- Les droits des enfants, y compris le principe de non-discrimination
- Les formes positives de discipline et de gestion de la classe
- L'enseignement dans des environnements inclusifs
- La participation des enfants, à tous les niveaux, aux environnements éducatifs.

Il est nécessaire de réexaminer la formation tant initiale que permanente et de mettre en place un programme glissant visant à assurer à tous les enseignants une formation à l'approche fondée sur les droits. Il peut, en outre, se révéler inestimable de mettre en place un système de soutien permanent à l'intention des enseignants – au moyen, par exemple, de réunions bimensuelles ou mensuelles des enseignants des écoles de la communauté locale – pour ménager des occasions de mettre en commun les idées, les problèmes, les stratégies et les solutions. L'UNESCO a élaboré un ensemble de ressources destinées à aider les enseignants à créer des environnements inclusifs, dont une évaluation récente a montré qu'ils avaient eu une incidence importante sur les capacités des enseignants⁹².

Il est impératif que, parallèlement à un engagement à respecter les droits des enfants, les droits des enseignants soient également reconnus⁹³. Il n'est ni possible, ni acceptable, d'exiger que les enseignants respectent les droits des enfants si leurs propres droits sont violés et ignorés. En dernière analyse, si les droits des enseignants ne sont pas respectés, une éducation de qualité pour les enfants est impossible. L'absence de soutien, la médiocrité du statut social, le faible niveau de rémunération et le caractère inadapté de la formation et de l'encadrement ont pour effet une baisse de la qualité des enseignants. Dans certains pays, l'absentéisme, les retards persistants et le manque de motivation des enseignants sont largement attestés⁹⁴. Une meilleure gestion, des rémunérations plus élevées, des systèmes efficaces d'évaluation, des lieux d'échanges par l'intermédiaire desquels les enseignants pourraient influencer les politiques, la reconnaissance de leurs pré-occupations et des possibilités d'identifier leurs besoins en matière, notamment, de formation sont autant de facteurs qui contribueraient à améliorer le moral et la motivation des enseignants et, par voie de conséquence, à relever le niveau de l'enseignement. Pour ce qui est, par exemple, de la rémunération, l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous cherche à porter d'ici 2015 la rémunération annuelle moyenne des enseignants à l'équivalent de 3,5 fois le produit national brut par habitant.

Mettre en place des normes en vue d'environnements d'apprentissage accueillants pour les enfants, sûrs et sains

Tous les environnements d'apprentissage, y compris ceux du secteur privé et religieux, doivent être sous-tendus par des normes garantissant la promotion de l'intérêt supérieur des enfants. Ceux-ci ne peuvent pas exercer leur droit à l'éducation s'ils ont peur, s'ils ont faim, s'ils sont malades ou s'ils ne sont pas en sécurité. Cela signifie qu'il convient de veiller non seulement à l'apprentissage de l'enfant, mais également à la création d'environnements sûrs, accueillants et sains, favorables au bien-être affectif, psychologique et physique des enfants.

L'eau et les sanitaires dans des écoles accueillantes pour les enfants

Au Nicaragua, l'Initiative pour des écoles saines et accueillantes pour les enfants a été élaborée à partir d'une approche intégrée des installations sanitaires des écoles et de l'éducation à l'hygiène. Cette action vise à améliorer l'environnement scolaire en traitant des problèmes tels que la santé, l'hygiène scolaire, l'assainissement et l'environnement et les droits de l'homme d'une manière globale, en lien avec un apprentissage de qualité. Elle repose sur l'idée que les écoles peuvent contribuer à transformer les familles et les communautés en favorisant des pratiques positives chez les élèves au cours de leurs années de formation. Les écoles participantes disposent d'équipements neufs pour le lavage des mains et d'eau chlorée, ainsi que de sanitaires appropriés (toilettes ou latrines) et séparés selon l'âge et le sexe, avec des sièges de petite taille pour les enfants de maternelle, des urinoirs pour les garçons et des latrines adaptées aux enfants handicapés. Une éducation fondée sur les compétences pratiques et la promotion de l'hygiène ont contribué à améliorer les connaissances et à engager une évolution des comportements.

Cette initiative est un exemple d'écoles accueillantes pour les enfants qui ont créé de larges partenariats entre les institutions des Nations Unies et divers secteurs publics. Elle vise à assurer une durabilité à long terme en conjuguant l'éducation, la promotion des pratiques d'hygiène appropriées et l'amélioration des infrastructures scolaires – tout cela avec la participation active de la communauté éducative et de la population locale, ainsi que l'implication directe des enfants.

Source : Rapport annuel du bureau de pays au Nicaragua, 2005, document interne du Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Assurer un environnement sûr

Les États doivent mettre en place des normes minimales de santé et de sûreté pour tous les aspects de l'environnement d'apprentissage. Les écoles doivent offrir des bâtiments d'une qualité appropriée et assurer une eau saine et des sanitaires appropriés pour les

garçons et pour les filles. Elles doivent faire en sorte qu'il n'y ait dans tous les environnements d'apprentissage, à l'école et autour de l'école, ni drogue, ni alcool, ni tabac, ni exposition à des matières dangereuses. Les aires de jeux doivent être conçues pour permettre l'exercice physique et la détente et les bâtiments et terrains de l'école doivent être examinés en vue d'en éliminer les causes possibles de blessures. Les meubles et équipements doivent correspondre à la taille et à l'âge des enfants et un matériel de premiers secours doit être disponible et convenablement entretenu, le personnel devant en outre savoir l'utiliser. Des efforts doivent être faits pour traiter les problèmes de sécurité auxquels sont confrontés les enfants à l'école, sur le trajet entre leur domicile et l'école, et même à la maison. Il faut que l'application de ces normes puisse être assurée. En outre, une inspection indépendante doit être créée pour évaluer la qualité de l'éducation dispensée et s'assurer qu'elle satisfait aux normes fixées par la législation et les politiques.

Promouvoir la santé des enfants

Dans une approche fondée sur le cycle de vie, les gouvernements ont l'obligation d'assurer des soins sanitaires adéquats à partir de la période prénatale et des premières années critiques de la vie, de telle sorte que les enfants puissent se développer comme il convient et soient préparés à l'école. Les enfants ont également droit à être protégés des désordres ou de la négligence qui freineraient leur développement intellectuel – par exemple le manque d'iode ou de vitamine A dans leur régime alimentaire, qui a une incidence négative sur leur développement cognitif. Les écoles peuvent jouer un rôle clé pour assurer aux enfants les services de santé primordiaux, en intégrant leur apprentissage à d'autres services essentiels, en particulier au sein de communautés dans lesquelles la situation sociale et économique menace le bien-être des enfants. Elles peuvent offrir un lieu où les enfants peuvent trouver de la nourriture, des services de nutrition, des contrôles sanitaires, des traitements vermifuges, des suppléments en micro-nutriments, une prévention contre le paludisme et un diagnostic des déficiences visuelles et auditives. Une attention particulière doit être accordée aux orphelins, aux enfants rendus vulnérables par le sida et à ceux qui vivent dans des situations d'extrême violence. Les écoles peuvent également contribuer en écoutant et en détectant les problèmes identifiés par les enfants et en les portant à la connaissance des services appropriés, que ce soit à l'intérieur de l'école ou au-dehors. Elles peuvent ainsi assurer une partie du système de protection des enfants en contrôlant l'assiduité et le bien-être physique et affectif de ces derniers.

Une collaboration sera nécessaire avec les prestataires de santé pour examiner les modèles les plus efficaces en vue de la mise en place de services intégrés. Une attention devra également être accordée aux nouvelles méthodes permettant de relier les écoles à d'autres prestataires de services et aux nouvelles méthodes d'affectation du personnel et d'organisation des écoles, ainsi qu'aux approches novatrices de leur financement et de leur gestion⁹⁵. En devenant des centres de participation communautaire, les écoles et les centres d'apprentissage précoce peuvent travailler plus efficacement en partenariat avec les parents et les autres membres de la communauté. Les écoles se sont révélées le moyen le plus efficace et le plus économiquement viable de protéger les enfants

et les jeunes contre l'infection par le VIH, en se faisant le centre nerveux des efforts déployés pour lutter contre la propagation de la maladie et en atténuer l'impact⁹⁶.

Le problème de la sensibilisation au sida

Au Lesotho, la création d'écoles accueillantes pour les enfants est entreprise dans une perspective d'ensemble visant à assurer à tous les enfants l'accès à une éducation de qualité et la possibilité de la suivre jusqu'à son terme. L'objectif général est de contribuer à rompre le cercle du dénuement, de la pauvreté, de la discrimination et de l'exclusion. Avec une prévalence de l'ordre de 23 % chez les adultes (21,9 %–24,7 % en 2006*), le VIH est un problème particulièrement important, notamment pour les enfants et les jeunes adultes, qui représentent la plus forte proportion de nouvelles infections. Un caractère spécifique des écoles accueillantes pour les enfants au Lesotho est donc qu'elles intègrent la sensibilisation au SIDA, les questions liées à la protection et l'acquisition de compétences pratiques pour la vie courante. Des efforts importants d'intensification de ces activités sont en cours par l'intermédiaire du National Curriculum and Development Centre afin d'examiner et de réviser les programmes scolaires nationaux en vue de s'assurer qu'ils tiennent compte du VIH et du sida, soient attentifs à la question du genre et se fondent sur les compétences pratiques et, par une collaboration entre le ministère de l'éducation et de la formation et le ministère de la santé et des affaires sociales, de formuler une politique globale de santé scolaire pour orienter des approches holistiques.

Source : Rapport annuel du bureau de pays au Lesotho, 2005, document interne du Fonds des Nations Unies pour l'enfance. (*Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida, 2006 *Rapport sur l'épidémie mondiale de sida*, ONUSIDA, Genève, 2006, p. 19.)

Assurer la participation et la responsabilité des communautés

Une approche de l'éducation fondée sur les droits doit pouvoir rendre des comptes aux parties prenantes. L'engagement actif des communautés locales en tant que partenaires participant à la mise en place, à la pérennisation et au suivi de la prestation, est un aspect essentiel permettant d'assurer la responsabilité et la bonne gouvernance. Il est également nécessaire de mettre en place des systèmes visant à ménager un accès à la justice lorsque les trois éducatifs sont violés ou déniés. Des mécanismes de plainte doivent être prévus pour permettre aux parents, aux enfants ou à d'autres membres de la communauté de mettre en cause les autorités locales responsables de l'éducation ou les gouvernements lorsqu'ils ne se conforment pas aux normes requises.

Politiques visant à promouvoir le respect des droits de l'homme dans les écoles

Le Plan d'action du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme a identifié cinq composantes essentielles permettant de réaliser avec succès une éducation aux droits de l'homme. Des investissements doivent être réalisés dans les domaines des politiques éducatives, de la mise en œuvre des politiques, des

environnements d'apprentissage, de l'enseignement et de l'apprentissage et du perfectionnement professionnel des enseignants⁹⁷. La promotion du respect des droits de l'homme ne relève pas seulement, ni même principalement, du programme scolaire. Elle ne peut être enseignée dans un environnement où ces droits sont constamment violés. Ces principes doivent également imprégner l'éthique de l'école et le comportement des enseignants doit être conforme aux droits qu'ils enseignent. Il importe de créer une culture dans laquelle les droits de l'homme soient respectés pour tous les membres de la communauté scolaire. Les droits de l'homme doivent être intégrés dans toutes les politiques scolaires par la négociation et l'implication de tous les membres de la communauté scolaire, afin que les enfants et les enseignants sachent ce que sont leurs droits et les responsabilités qui en découlent, et comment les exercer.

Dans toute société, il existe de nombreuses formes de discrimination. Les enfants apporteront à l'école les attitudes, les croyances et les comportements qu'ils ont appris de leurs familles et de leur communauté et qui peuvent parfois comporter des attitudes négatives envers certains groupes d'enfants – par exemple la supériorité présumée des garçons, le mépris des enfants des classes inférieures ou pauvres, la haine des autres religions, groupes ethniques ou cultures, ou l'idée que les enfants handicapés ne sont pas intelligents. Non seulement ces attitudes et les comportements qui les accompagnent violent les droits de nombreux enfants, mais ils font également obstacle à leur éducation. Les enfants qui sont systématiquement découragés, marginalisés et rabaissés perdent la confiance en soi et l'estime de soi, ce qui a une incidence sur leur motivation et leur capacité à apprendre. Les écoles doivent adopter un rôle dynamique pour promouvoir une culture de l'inclusion et du respect de tous les enfants, qui passe à la fois par le programme officiel et par la manière dont l'école est dirigée.

Respect de l'identité

Langue d'enseignement

Dans de nombreux pays, la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle pour une forte proportion des enfants, ce qui représente un obstacle majeur pour l'apprentissage. En République démocratique populaire lao, par exemple, pays qui présente une diversité ethnique et linguistique, le taux d'abandon est élevé au niveau du primaire et presque tous les enfants scolarisés dans le secondaire sont ceux dont le laotien est la première langue⁹⁸. Il n'existe pas de solution simple au problème de la prestation d'éducation dans les pays où plusieurs langues sont parlées. Aucune obligation explicite n'impose aux États d'assurer à tous les enfants un enseignement dans leur première langue et les États ont le droit de déterminer les langues d'enseignement. Dans de nombreux pays, des politiques d'unilinguisme sont adoptées comme stratégie d'intégration et de construction nationale, tandis que d'autres pays reconnaissent l'existence et l'importance de la diversité linguistique et adoptent une approche officielle de multilinguisme. La solution peut passer par des écoles proposant différentes langues

d'enseignement. Les États doivent cependant faciliter l'utilisation de la première langue de l'enfant, en particulier au cours des premières années d'éducation. En effet, « les recherches ont montré que l'on apprend mieux dans sa langue maternelle, et que celle-ci prépare et complète l'apprentissage d'une autre langue⁹⁹. »

L'utilisation des langues maternelles à l'école est pédagogiquement bonne, elle favorise la mobilisation des communautés et le développement social, surmonte l'exclusion et la marginalisation et permet à chacun de se faire entendre dans le débat politique. Elle accroît également les possibilités économiques et la mobilité¹⁰⁰. La recherche démontre l'importance qu'il y a à poser des fondations éducatives solides dans la première langue d'un enfant pour assurer son succès dans la seconde langue et dans d'autres. Elle indique en outre que les États peuvent réaliser des économies en réduisant le nombre de redoublants lorsque les enfants sont éduqués dans leur langue maternelle et dans des systèmes scolaires bilingues¹⁰¹. Les écoles peuvent enseigner dans les langues locales des enfants en recrutant des locuteurs dont c'est également la langue maternelle. Au Pérou, par exemple, l'application de l'éducation bilingue dans des classes à plusieurs niveaux pour les locuteurs de la langue locale a contribué à une augmentation de 50 % des capacités des élèves en écriture et en communication¹⁰². La Convention relative aux droits des personnes handicapées souligne également le droit des enfants sourds ou aveugles à recevoir « un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation¹⁰³ ».

Multilinguisme

L'UNESCO a élaboré un document-cadre sur le multilinguisme qui encourage :

- L'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et l'expérience des apprenants et des enseignants.
- L'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en tant que moyen de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses.
- La démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux.

Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *L'Éducation dans un monde multilingue* – Document-cadre de l'UNESCO, UNESCO, Paris, 2003, p. 30.

Intégration des enfants autochtones

La création d'écoles accueillantes pour les enfants est encouragée depuis 2000 dans deux États du Mexique caractérisés par une importante marginalisation et une forte population autochtone. Les écoles accueillantes pour les enfants promeuvent une éducation de haute qualité pour les garçons et les filles autochtones dans un environnement scolaire « accueillant » et favorable à l'apprentissage. Les écoles jouent un rôle essentiel pour faire évoluer dans un sens positif la participation des enfants, des enseignants et des parents et pour réaliser un développement durable dans le contexte des cultures des peuples autochtones. Les écoles accueillantes pour les enfants cherchent à améliorer l'apprentissage par un enseignement interculturel et bilingue, à favoriser une participation active des élèves, des familles et de la communauté et à promouvoir une éducation civique fondée sur les valeurs démocratiques, le respect de la diversité et la promotion de l'équité, de la coopération et de la participation. Elles œuvrent également à créer un environnement scolaire sain, propre et accueillant.

Une action menée parallèlement dans le domaine de l'apprentissage communautaire participatif s'attache à promouvoir l'éducation civique et les activités qui permettent aux familles et aux communautés de s'informer sur les droits des enfants d'une manière culturellement appropriée et respectueuse et les encouragent à participer à l'organisation de la vie communautaire qui entoure l'école. En outre les actions engagées dans le cadre de l'initiative « Todos los niños en la escuela » (Tous les enfants à l'école) visent à renforcer les efforts destinés à assurer une éducation de base de haute qualité à tous les garçons et filles. L'évaluation fait apparaître de meilleurs résultats scolaires, une meilleure formation et une meilleure motivation des enseignants, une amélioration des environnements scolaires (avec notamment des toilettes et des équipements sanitaires), une plus grande participation des communautés et une plus grande intégration de celles-ci dans l'éducation, ainsi qu'un sentiment plus fort de l'identité autochtone qui contribue à une meilleure estime de soi.

Source : Bureau de pays au Mexique, document interne du Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

Droits religieux et culturels

Il n'existe pas une approche unique du respect des droits religieux et culturels dans les systèmes éducatifs. Des systèmes scolaires séparés pour des religions ou des langues différentes peuvent avoir pour effet de discriminer certains groupes d'enfants et de les marginaliser si les écoles se voient doter de financements et de statuts inéquitables. Ils peuvent également avoir pour effet d'exclure et de marginaliser les enfants en les privant de perspectives d'éducation et d'emploi. À l'inverse, l'imposition d'un système scolaire uniforme qui ne tiendrait pas compte des cultures et religions minoritaires peut avoir pour effet d'opprimer et d'affaiblir les enfants de ces communautés et de contribuer à l'échec scolaire et à des taux d'abandon élevés.

Les États sont toutefois tenus à des obligations fondamentales au titre de la Convention relative aux droits de l'enfant, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement :

- La liberté des parents et tuteurs de donner à ceux-ci une éducation religieuse et morale conforme à leurs convictions doit être respectée.
- L'éducation à l'histoire générale de la religion et à l'éthique est permise si elle est dispensée d'une manière équilibrée et objective, respectueuse des libertés d'opinion, de conscience et d'expression. Les parents doivent cependant disposer de la possibilité d'une éducation alternative correspondant à leurs souhaits.
- Les enfants autochtones ou appartenant à une minorité ne doivent pas se voir refuser le droit de jouir de leur culture, de professer et de pratiquer leur religion ou d'utiliser leur langue.
- Les membres de minorités nationales ont le droit de mettre en place leurs propres activités éducatives, à condition que cela n'ait pas pour effet de les exclure de la culture et de la langue de l'ensemble de la communauté et que les normes éducatives ne soient pas inférieures aux normes générales applicables pour les autres.
- Les parents et tuteurs peuvent choisir un enseignement autre que l'enseignement public pour leurs enfants, dès lors que ces écoles se conforment aux objectifs de l'éducation énoncés dans l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant et aux normes minimales définies par le gouvernement, prévoyant, par exemple, l'interdiction des châtiments corporels et humiliants. Des systèmes d'inspection et de réglementation doivent être établis pour assurer la conformité à ces normes.
- Le respect de la liberté des parents et tuteurs ne doit pas pouvoir se traduire par des disparités extrêmes entre les possibilités d'éducation offertes à différents groupes de la société¹⁰⁴.

Une éducation interculturelle reposant sur les principes d'une approche fondée sur les droits peut offrir un cadre d'action dans des pays comportant des cultures autochtones et immigrées différentes de la culture majoritaire¹⁰⁵.

Politiques visant à assurer la participation des enfants

Outre un cadre juridique sous-jacent, les États doivent mettre en place des mécanismes permettant la participation des enfants à tous les niveaux du système éducatif. L'action peut notamment porter sur les points suivants :

- Systèmes consultatifs permettant aux enfants de contribuer à l'élaboration des politiques éducatives au niveau national et régional.
- Conseil et formation à l'intention des écoles en vue de la création de conseils d'école impliquant les enfants dans l'élaboration des politiques scolaires, ainsi

que de la mise en place et de la pérennisation d'environnements scolaires démocratiques.

- Intégration des droits de l'homme et les droits des enfants, y compris des droits en matière de participation, dans la formation initiale et permanente des enseignants.
- Participation des enfants, tant comme chercheurs que comme répondants, aux mécanismes de suivi et d'évaluation des systèmes éducatifs.

Les enfants peuvent également jouer un rôle essentiel en plaidant pour leurs droits en matière d'éducation. Ainsi, au Chili, des manifestations d'élèves du secondaire au niveau national ont contraint le gouvernement à mettre la question de la qualité de l'éducation en tête de ses priorités¹⁰⁶. En donnant aux enfants des occasions de participer, il est également nécessaire de prendre des mesures appropriées garantissant

« Quand les élèves gouvernent, l'école va mieux »

Les gouvernements, les organisations non gouvernementales et les autres partenaires – les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes – cherchent des écoles dans lesquelles les enfants puissent apprendre, des écoles sûres, propres, enrichissantes, justes, attentives aux problèmes de genre, inclusives, axées sur l'enfant et fondées sur la communauté. Les gouvernements des enfants ont précisément réussi à transformer les écoles en ce sens et c'est principalement grâce à la participation active des élèves que ces transformations ont été possibles. Alors que l'on demande souvent aux enfants, à l'école, de s'asseoir, de faire moins de bruit et de se calmer, un gouvernement des enfants encourage les enfants à se lever, à parler et à agir.

Qu'est-ce qu'un gouvernement des enfants ?

Un gouvernement des enfants est un outil permettant de promouvoir la participation des enfants, de faire progresser l'éducation de qualité et d'améliorer la vie de l'école et de la communauté. Avec un accompagnement discret de la part des adultes et par l'intermédiaire de jeux de rôle, les élèves s'organisent en ministères, élisent des ministres, prennent des décisions, agissent et se considèrent (ainsi que les adultes) responsables de ce que leurs responsabilités soient assumées. Leur participation à un gouvernement des enfants leur permet de découvrir les droits et les responsabilités liées à la citoyenneté et d'acquérir des compétences en matière de résolution de problèmes et de communication, et leur donne la chance de faire l'expérience d'un environnement marqué par l'esprit d'équipe et dans lequel les filles et garçons sont traités sur un pied d'égalité. Les gouvernements des enfants permettent aux enfants non seulement de découvrir la démocratie et la paix, la justice sociale et l'égalité entre les sexes, mais également d'exercer leur liberté d'expression (et leur autodiscipline) et de devenir de véritables décideurs. L'un des pays où cet outil est employé est le Mali.

qu'ils soient protégés de la manipulation, de la violence, des mauvais traitements ou de l'exploitation et que le processus tienne compte de l'évolution de leurs capacités et soit conçu pour promouvoir leur intérêt supérieur. (voir *Appendice VI, page 131*).

Protection de l'intégrité

Si la législation visant à mettre fin à la violence dans les écoles est un préalable nécessaire, il ne suffit pas de réaliser des écoles sans violence. Dans certains pays qui ont mis en place des lois interdisant les châtiments corporels dans les écoles, cette pratique est encore répandue¹⁰⁷. Les parents encouragent souvent activement les enseignants à recourir à de tels châtiments. Des politiques et un accompagnement sont donc nécessaires pour soutenir la mise en œuvre de la législation interdisant les châtiments corporels dans tous les cadres éducatifs, notamment¹⁰⁸ :

Comment fonctionne un gouvernement des enfants ?

Les adultes conseillent les enfants sur la manière de former un gouvernement, d'entreprendre des activités et d'atteindre certains objectifs et les enfants élisent des ministres et des délégués, établissent le diagnostic des besoins de l'école, définissent des plans d'action, prennent des mesures, puis réfléchissent sur leur expérience. Les ministres et les délégués d'un gouvernement des enfants ne sont pas élus en fonction de leur expérience préalable, mais plutôt de leurs qualités personnelles, comme la gentillesse ou de bonnes capacités en matière de communication et d'organisation. Garçons et filles doivent être élus en nombre égal. Le mandat des élèves élus est d'un an. Le nombre de ministres dépend des problèmes et des besoins identifiés par les élèves au début de chaque année scolaire.

Les gouvernements des enfants œuvrent à améliorer de nombreux aspects de la vie des écoles et des communautés, tels que l'éducation, la santé, la protection, l'eau et la sensibilisation au sida. Les activités portent notamment sur le tutorat, le dialogue avec les enseignants, l'organisation de campagnes de sensibilisation, l'amélioration du cadre matériel de l'école et l'hygiène. Ces activités, entre autres, sont engagées par les enfants, mais peuvent impliquer divers membres de la communauté, comme les parents ou les responsables religieux. De la sorte, les talents des enfants peuvent s'épanouir par la planification et l'action.

- **Une information des enfants** sur leur droit à la protection contre toute forme de violence et sur les responsabilités corrélatives qui leur incombent de ne pas recourir à la violence envers autrui, notamment envers les enseignants.
- **Une éducation à la paix** introduisant des idées de résolution non violente des conflits et enseignant aux enfants des savoir-faire tels que la médiation, l'écoute et la négociation comme outils de règlement des conflits.
- **Une formation des enseignants** sur les droits des enfants, les incidences contre-productives des châtiments corporels sur l'éducation des enfants et le mal qu'ils peuvent causer, ainsi que sur les stratégies de promotion de la discipline dans la classe au moyen de méthodes non violentes.
- **L'exigence que les écoles mettent en place des codes de comportement à l'école** qui promeuvent et soutiennent à la fois des stratégies de résolution

Un modèle de promotion de la non-violence à l'école

Dans une province d'Argentine, une formation à la médiation scolaire est dispensée à tous les enseignants depuis 1998. Elle a pour objet de les sensibiliser à la prévalence de la violence et des attitudes qui lui sont liées et de leur apprendre des méthodes alternatives de résolution des conflits, telles que la négociation et la médiation. Un programme de médiation reposant sur cet enseignement a été étendu à toutes les écoles. Le principe qui sous-tend le programme est que les malaises et les conflits existent toujours au sein des institutions, mais qu'il est possible d'identifier des stratégies non violentes pour les résoudre.

L'une des techniques de base utilisées pour la gestion pacifique des conflits consiste à comprendre les sentiments des autres, à déchiffrer leur culture et à appréhender leurs différences sans considérer qu'ils sont en tort. Une dimension essentielle de cette approche consiste à prendre conscience des attitudes d'autrui et de leur influence sur son comportement. Cela peut se faire par la création d'un lieu d'échange permettant de mettre en commun les problèmes quotidiens et d'analyser ses propres attitudes sans être jugé. Les outils essentiels de la négociation et de la médiation sont le dialogue et l'écoute. En outre, l'importance de la promotion de la non-violence peut s'appliquer à l'ensemble du programme scolaire, par exemple aux matières suivantes :

- **Géographie** – conflits entre pays limitrophes.
- **Littérature** – analyse d'œuvres littéraires et débat.
- **Éducation physique** – élaboration des règles du jeu.
- **Mathématiques** – analyse des différentes manières de résoudre un problème.

non violente des conflits, ne tolèrent pas les brimades exercées par des adultes ou des enfants ni les actes de violence commis contre d'autres élèves et associent activement les enfants à leur élaboration.

- **Des programmes de sensibilisation des parents** visant à leur faire comprendre les raisons de ne pas recourir aux châtimements corporels, le droit des enfants à être protégés contre la violence et les effets dommageables de la violence sur l'apprentissage des enfants.
- **Des mécanismes de plainte sûrs et accessibles** permettant aux enfants de contester les violations de leurs droits.
- **Des campagnes médiatiques** destinées à sensibiliser au droit des enfants à être protégés contre la violence.

Une application réussie du programme

Dans un établissement secondaire, un conflit a surgi entre les élèves de dernière année au sujet de l'endroit où la fête de fin d'année devait avoir lieu. Toutes les tentatives de négociation avaient échoué et la situation s'envenimait au point que la classe était près de se diviser en deux camps, les uns voulant organiser la fête dans un club, les autres dans un autre lieu. Chaque groupe était décidé à boycotter la fête si elle ne se déroulait pas selon ses souhaits. Un cours d'une heure a été transformé en session de médiation dirigée par un enseignant qui a fait du conflit un exercice pédagogique. L'enseignant commença par exposer les règles de base de la médiation, comme le fait de ne pas agresser verbalement ou interrompre les orateurs. Lorsque chaque groupe eut exposé sa position, le travail consista à détecter ses intérêts et les perceptions de chacun. En effet, le groupe A pensait que le groupe B ne cherchait qu'à imposer son pouvoir à l'ensemble du groupe, tandis que B soutenait que les autres avaient un intérêt personnel à organiser la fête dans un lieu déterminé. Le groupe B avait l'impression que c'était « toujours » à lui de prendre les décisions en classe à cause de la passivité du groupe A. L'enseignant a décrit l'expérience en ces termes : « Notre travail a consisté à utiliser les techniques de communication pour arriver à ce que les deux parties s'écoutent, qu'elles puissent commenter leurs perceptions respectives en vue de définir des intérêts communs ou divergents. Les intérêts, notés au tableau, ont servi de base pour lancer des idées. Une fois le temps écoulé, chaque groupe a désigné un représentant pour trouver un accord. Finalement, les deux groupes sont convenus d'organiser la fête dans un troisième lieu, où ils se rendraient tous. Dans ce cas, la médiation a été utilisée comme un processus d'apprentissage qui a permis aux deux groupes de modifier leur interprétation des intentions de l'autre groupe, ce qui s'est traduit par une amélioration des relations au sein de la classe. »

Source : de Porfirio, Irma Zalazar, Teresita Noemi Codutti et Daniel F. Martinez Zampa, « Expériences en gestion des conflits et médiation scolaire », dans *Bonnes pratiques de résolution non violente de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 2002, pp. 11–14.

L'UNESCO a produit divers outils d'éducation à la paix et de promotion de la non-violence dans les écoles. Lors du Forum international sur l'éducation à la non violence, en 1996, ont été élaborées des orientations en vue d'un Plan d'action, qui offrent un cadre précieux pour la résolution des conflits¹⁰⁹. En outre, le *Rapport mondial sur la violence contre les enfants* a formulé des recommandations détaillées pour l'action contre la violence dans les écoles¹¹⁰. Les enseignants doivent avoir accès à ces ressources (*voir Bibliographie, page 102*).





LE RÔLE DES AUTRES DÉTENTEURS DE DEVOIRS

Les États ne peuvent remplir leurs obligations en matière d'éducation fondée sur les droits sans le soutien actif et l'engagement de nombreux autres acteurs, comme les parents, les membres de la famille étendue, les syndicats, les enseignants, les communautés religieuses, les organisations de la société civile et les responsables politiques locaux. Les droits de l'homme ne sont pas simplement des droits juridiques qui peuvent être réalisés par l'adoption de législations et de politiques, mais des normes et des principes qui influent directement sur les relations quotidiennes entre les individus au sein de leurs communautés. La création d'une éducation durable et respectueuse des droits pour tous les enfants exige que le concept d'éducation soit compris et fasse l'objet d'une appropriation par les parents, les familles et tous les membres de la communauté. L'éducation n'est pas une activité isolée. Les actions, attitudes et comportements de tous les membres des communautés ont une incidence sur la réalisation ou le déni des droits dans l'éducation.

Du niveau de l'État à celui de chaque parent, on trouve différents niveaux d'obligations en vue de la réalisation du droit à l'éducation, mais il est essentiel que soient définies des lignes de responsabilité claires et appropriées. Ainsi, les parents ne peuvent pas remplir leur obligation de faire en sorte que leurs enfants fréquentent l'école régulièrement si le gouvernement n'a pas fourni les écoles et l'environnement économique favorable à cette fréquentation. Il faut également tenir compte du fait que chaque adulte a des droits et des responsabilités. Les parents, par exemple, ont la responsabilité d'assurer l'accès de leurs enfants à l'éducation, mais ils ont également un droit à l'éducation. Les enseignants ont droit au respect et à une rémunération, ainsi qu'à une formation et à un soutien appropriés, et ils ne peuvent pas remplir leurs obligations envers les enfants si ces droits ne sont pas réalisés. Comme cela a été évoqué au chapitre 1, il existe une relation étroite entre les droits et les responsabilités. Le respect des droits de l'homme n'est pas contingent à l'exercice de responsabilités, mais les droits ne peuvent être réalisés que si ces responsabilités sont prises au sérieux.

Il doit également être reconnu que certains des acteurs impliqués dans la vie des enfants peuvent faire obstacle à leur droit à l'éducation. Une dimension nécessaire d'une approche fondée

sur les droits consiste à travailler avec ces acteurs pour surmonter les problèmes qui empêchent l'accès à l'éducation. Il est important de mobiliser les savoirs, les compétences et les énergies de toutes les personnes impliquées. Les chances de scolarisation des enfants dépendront du fait que leurs parents reconnaissent leur droit à l'éducation, que l'école soit accueillante pour les recevoir et qu'ils ne soient pas soumis à la nécessité de travailler. L'engagement des enfants envers l'éducation dépendra de la considération dont jouit celle-ci dans leur communauté, de la pertinence et de la qualité de l'éducation qu'ils reçoivent et du respect avec lequel ils sont traités à l'école. Les résultats des enfants dans l'éducation dépendront du soutien qu'ils reçoivent à la maison, de la qualité des enseignants, des méthodes d'enseignement employées, de leur degré d'implication en tant qu'acteurs du processus éducatif, de la disponibilité des supports et des ressources pédagogiques nécessaires et de la volonté de leur offrir la souplesse qui leur permettra une fréquentation scolaire régulière. Tous ces facteurs peuvent être soutenus par l'action publique. Leur mise en œuvre repose cependant sur la mobilisation de tous les membres de la communauté.

Le présent chapitre examine le rôle des parents et autres personnes qui s'occupent des enfants, des communautés, des enseignants, des organisations de la société civile et de la communauté internationale.

LES PARENTS ET LES AUTRES PERSONNES QUI S'OCCUPENT DES ENFANTS

Les parents et les autres personnes qui s'occupent des enfants ont des responsabilités essentielles pour favoriser et faciliter l'accès des enfants à l'éducation. Dans de nombreuses sociétés, en particulier celles qui ont de fortes populations d'orphelins, ce sont les membres de la famille étendue qui s'occupent des enfants. Dans de telles situations, ils ont des obligations au regard des droits de ces enfants. Les parents et autres personnes qui s'occupent des enfants assurent les stades initiaux de l'apprentissage dans la vie d'un enfant. Ils sont également des partenaires essentiels pour la poursuite de l'éducation de leurs enfants : sans l'engagement des parents, les enfants ont beaucoup moins de chances d'avoir accès à l'éducation et de s'y engager.

Responsabilités des parents

La contribution des parents peut notamment consister à :

- Assurer dans les premières années un environnement propre à préparer l'enfant à l'école.
- Soutenir et reconnaître le droit à l'éducation et la valeur de l'éducation pour tous leurs enfants.

- Faire en sorte que les enfants ne soient pas surchargés de tâches domestiques et autres, au détriment de leur scolarité. Les parents doivent ménager dans la vie des enfants un espace et un temps qui leur permettent d'aller à l'école et de faire leurs devoirs.
- Faire en sorte que les enfants soient préparés à l'école et en mesure de s'y rendre, prêts et à l'heure, durant la période scolaire.
- S'impliquer dans l'école et soutenir son travail – par la participation à la mobilisation de fonds, aux réunions avec les enseignants, aux comités, aux consultations, aux organes dirigeants, etc.
- Manifester encouragements et soutien pour le travail de leur enfant et, dans la mesure du possible, l'aider à faire ses devoirs.
- Plaider pour le droit des enfants à l'éducation – en demandant aux écoles de rendre des comptes de leurs obligations envers les enfants, en contrôlant les progrès et en dénonçant les violations des droits.
- Faire en sorte, dans la mesure du possible, que leurs enfants soient en bonne santé et bien nourris pour être en mesure d'apprendre.
- Faire en sorte que les coutumes et traditions locales, telles que le mariage des enfants, n'empêchent pas leurs enfants de fréquenter l'école.

Un exemple de plaidoyer de la part des parents est celui de la Jordanie, où une réunion communautaire de mères inquiètes devant l'impossibilité d'un enseignement secondaire pour leurs filles a donné lieu à la rédaction d'une pétition, puis à une réunion avec le directeur du ministère de l'éducation, qui a été suivie de la création six mois plus tard, de trois classes secondaires entièrement équipées pour les filles¹¹¹.

Dispenser une éducation aux parents

Lorsque les parents, et en particulier les mères, n'ont pas été à l'école, la probabilité que leurs enfants exercent leur droit à l'éducation est sérieusement réduite¹¹². Une dimension essentielle d'une approche de l'éducation fondée sur les droits est l'éducation des adultes, au moyen d'infrastructures telles que les centres communautaires d'apprentissage, en vue du renforcement des capacités des parents¹¹³. Les autorités locales sont, avec les gouvernements nationaux, responsables au premier chef de ce que des parents à qui a été dénié l'accès à l'éducation dans leur propre enfance puissent exercer leurs droits. Sans cet investissement, le risque existe que le droit à l'éducation soit bafoué de génération en génération.

Les programmes d'éducation parentale doivent également tenir compte du fait que les parents ont besoin de formes d'aide et d'informations différentes aux différents stades de la vie de leurs enfants. On suppose souvent que le soutien aux parents n'est nécessaire que pour les enfants de l'école préprimaire. En pratique, les demandes en la matière évoluent et les parents peuvent tirer parti tout au long de l'enfance de conseils et d'informations sur le développement des capacités des enfants. Si les parents acquièrent la capacité à lire et à écrire, ils peuvent communiquer plus pleinement avec leurs enfants, les aider dans leur travail scolaire et mieux comprendre ce que leurs enfants

font à l'école. Pour les parents d'enfants malentendants, apprendre la langue des signes est essentiel s'ils veulent communiquer avec eux. Avec l'éducation, les parents acquerront une plus grande capacité à soutenir l'éducation de leurs enfants dès la naissance, une meilleure compréhension de leurs besoins et une plus grande confiance dans la collaboration avec les écoles pour contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée. La promotion de pratiques d'égalité entre les sexes est une partie essentielle de tout programme d'éducation parentale.

Les parents en tant que partenaires

De nombreux parents ne disposent pas des compétences, des connaissances et des ressources leur permettant d'interagir efficacement avec les enseignants et les autorités scolaires, tandis que, du côté de l'école, on observe souvent un manque d'empressement à communiquer avec les parents. Investir dans les parents peut cependant se révéler aussi important pour l'éducation d'un enfant que l'apprentissage direct à l'école. Les écoles doivent organiser régulièrement des réunions avec les parents pour leur communiquer les objectifs de l'école et le programme enseigné et pour les tenir au courant des progrès de l'enfant, afin de leur permettre de mieux comprendre l'éducation de l'enfant. Ces contacts mobilisent les parents en qualité de partenaires dans le processus éducatif. Les écoles peuvent également inviter les parents à assister les enseignants dans les classes, à apporter leur aide dans l'environnement scolaire en un sens plus large et à siéger aux conseils d'école. Leur implication ne se traduit pas seulement par une contribution sous forme de compétences pratiques et d'énergie, mais elle renforce également le sentiment d'appropriation de l'école et, avec lui, un engagement en faveur d'une éducation efficace pour les enfants.

Des groupes locaux, tels que les associations de parents ou les clubs de mères, sont essentiels pour soutenir l'éducation des enfants. Par une organisation coopérative, les parents peuvent devenir des avocats efficaces pour améliorer les normes et la prestation d'éducation. Ils peuvent contribuer à soutenir l'école, à contrôler les progrès des enfants et à tenir l'école responsable de ses résultats. De tels clubs et associations peuvent également jouer un rôle important en termes de renforcement des capacités, car ils créent des occasions d'apprendre à organiser des comités, mobiliser des fonds, prendre la parole en public et constituer des réseaux.

LES COMMUNAUTÉS

Les enfants ne vivent pas seulement dans des familles, mais également dans des communautés, dont les valeurs, la culture et le niveau d'engagement ont une forte incidence sur leur vie quotidienne. Les communautés locales ont un rôle essentiel à jouer pour favoriser la création d'environnements propices à la réalisation du droit à l'éducation pour chaque enfant.

Le modèle des écoles communautaires

Les écoles communautaires ont été créées comme un moyen de dispenser une éducation de qualité aux enfants vivant dans des petits hameaux ruraux d'Égypte, où les écoles primaires n'existaient pas et où les filles du milieu rural étaient particulièrement démunies. S'inspirant de l'expérience du BRAC, au Bangladesh, les écoles sont situées au sein des communautés et les coûts cachés – des uniformes aux cartables – sont supprimés. L'appropriation locale est une caractéristique essentielle, les communautés offrant l'espace, faisant en sorte que les enfants viennent en classe et gérant les écoles par l'intermédiaire d'un comité local d'éducation créé dans chaque hameau. Des jeunes femmes titulaires d'un diplôme de niveau intermédiaire sont recrutées localement et formées pour devenir facilitatrices, chargées de dispenser une éducation de qualité au moyen de techniques interactives. Le contenu de l'éducation est adapté aux besoins et aux intérêts locaux, notamment en matière de santé, d'environnement, d'agriculture et d'histoire locale. Les diplômés des écoles communautaires sont éligibles pour les examens organisés dans les écoles publiques à la fin de la troisième et la sixième années.

Le projet joue un rôle de catalyseur de développement, faisant évoluer les rôles de l'un et l'autre sexe et les attentes des élèves filles et des facilitatrices. Les leçons tirées du modèle des écoles communautaires en matière de qualité sont introduites dans le système éducatif ordinaire et ce modèle est reproduit avec la création de nouvelles écoles accueillantes pour les filles.

Source : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Examples from the Field: UNICEF and Girls' Education in Rural Areas*, document élaboré par l'UNICEF en vue de la table ronde ministérielle de l'ECOSOC sur l'enseignement primaire et l'éducation des filles dans les zones rurales, le 30 avril 2003, p. 2.

Sensibilisation à l'échelle locale

En collaboration avec les partenaires de la communauté, les autorités locales, y compris les chefs traditionnels, ont la responsabilité de sensibiliser les communautés locales à la valeur de l'éducation et à mobiliser leur soutien en faveur des écoles locales et du droit de tous les enfants à l'éducation. Un travail doit être entrepris auprès des parents et de l'ensemble de la famille, ainsi qu'auprès des groupes religieux et des autres groupes communautaires, afin de les aider à prendre conscience des bénéfices de l'éducation. Les parents peuvent avoir besoin d'aide pour réduire la charge du travail domestique afin de pouvoir libérer les enfants et leur permettre de se rendre à l'école, grâce par exemple à un meilleur accès à l'eau ou à des crèches pour les enfants plus jeunes, qui permettront de libérer les filles des responsabilités de la garde des enfants. Créer des partenariats avec des organisations de personnes marginalisées et vulnérables, y compris d'enfants, pour l'élaboration et la gestion de tels programmes, est une stratégie essentielle pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes.

Analyser les obstacles locaux

Partout, il sera nécessaire que les autorités locales – et, lorsqu'il y a lieu, les chefs traditionnels – s'attachent à repérer, en partenariat avec les membres de la communauté, où se trouvent les obstacles à l'éducation, dans quelles communautés et pour quels enfants. Des mesures pourront alors être prises pour tenter de lever les obstacles précis qui se présentent. Ces mesures peuvent notamment consister à :

- Sensibiliser au droit à l'éducation
- Promouvoir la valeur de l'éducation pour donner aux filles comme aux garçons des chances pour l'avenir
- Sensibiliser à la nature du handicap et au fait que les enfants handicapés peuvent tirer profit de l'éducation
- Souligner l'importance du jeu en tant qu'élément de l'apprentissage et du développement des enfants
- Fournir des informations sur les bourses, subventions ou programmes d'alimentation pour l'éducation disponibles
- Répondre aux préoccupations des parents en matière, par exemple, de violence sur le chemin de l'école
- Adapter les horaires scolaires pour les rendre compatibles avec les engagements en termes de travaux domestiques
- Souligner le rôle que les parents peuvent jouer pour soutenir et renforcer l'apprentissage de leurs enfants, notamment l'importance d'un engagement actif dans la vie de l'école et la contribution que peuvent apporter les parents et les communautés
- Écouter les enfants et en faire des participants actifs à leur propre apprentissage.
- Promouvoir le respect des enfants en tant qu'apprenants et mettre fin à toute forme de violence dans les écoles

Fournir une information précise sur la population d'âge préscolaire et scolaire

Des informations sur la population d'âge préscolaire et scolaire au niveau local sont nécessaires pour déterminer si le nombre de places et d'enseignants formés et les ressources éducatives disponibles sont adaptés à cette population. Cette cartographie peut être entreprise en partenariat avec des organisations non gouvernementales locales, des chefs traditionnels, des membres de la communauté, des organisations religieuses ou des groupes de parents. Des efforts doivent être réalisés pour intégrer les enfants les moins visibles, comme les handicapés et les enfants de migrants et ceux qui travaillent à la maison. Comme on l'a relevé au chapitre précédent, l'enregistrement des naissances est un facteur important en vue de l'établissement d'une liste précise des populations enfantines.

Soutenir les écoles

Les membres des communautés locales peuvent susciter un plaidoyer essentiel en faveur de l'éducation et mobiliser des ressources pour améliorer les équipements scolaires. Ils peuvent apporter une contribution financière, organiser des activités de mobilisation de fonds, participer aux organes directeurs des écoles, soutenir les activités scolaires à base communautaire, contribuer à des travaux collectifs d'entretien l'environnement scolaire, organiser des campagnes visant à améliorer le financement, contribuer à aménager les locaux scolaires afin de les rendre plus accessibles aux enfants handicapés et encourager l'élimination du travail des enfants au sein de leur communauté. L'implication active de la communauté locale valorise l'école et aide à percevoir qu'elle est importante et doit être valorisée et protégée pour tous les enfants. Il importe cependant de reconnaître que les communautés ne sont pas homogènes. Les efforts visant à promouvoir l'implication de la communauté doivent viser aussi les ménages pauvres et marginalisés et des efforts particuliers peuvent être nécessaires pour y parvenir.

LES ENSEIGNANTS

Si vitale que soit l'infrastructure éducative, ce sont néanmoins les enseignants qui ont la plus grande incidence sur ce que vivent les enfants au quotidien à l'école. Une éducation de qualité, qui donne aux enfants envie de participer, dépend de l'engagement, de l'enthousiasme, de la créativité et du savoir-faire des enseignants. C'est à eux que revient la tâche de traduire les politiques nationales en actions pratiques dans chaque école et d'adopter une culture inclusive et respectueuse de chaque enfant. À cette fin, comme on l'a déjà observé, les enseignants doivent également être pleinement reconnus et respectés¹¹⁴.

Les directeurs d'écoles

La responsabilité de fixer les termes et conditions du travail des enseignants et de promouvoir une culture de respect pour leur travail incombe certes aux gouvernements, mais on peut faire beaucoup, au niveau local, pour soutenir les droits des enseignants. Les directeurs d'écoles ont des responsabilités pour améliorer le respect des droits des enseignants, leur assurer un soutien approprié, répondre à leurs préoccupations, les associer au processus de décision à l'école et promouvoir le respect de leur travail au sein de la communauté locale. Ils doivent également aider les enseignants à comprendre leur rôle et leurs responsabilités et contrôler leur comportement. Il importe que les enseignants se sentent respectés et estimés, ce qui les rendra plus aptes et plus enclins à respecter les droits des enfants.

L'école sous le manguier

La Sementinha, ou école sous le manguier, a initialement été créée à l'intention des enfants de 4 à 6 ans d'une ville du Brésil, face au constat que de nombreux jeunes enfants ne fréquentaient pas l'école. La méthodologie repose sur les notions de cercle et de jeu. Au début de chaque journée, les enfants s'assoient en cercle et on leur demande : « Qu'allons-nous étudier aujourd'hui ? ». La participation est un principe fondamental et tous les enfants, quel que soit leur âge, ont le droit de contribuer. Au début, ils n'étaient pas capables de s'exprimer, mais, avec les encouragements des enseignants, ils ont peu à peu acquis de la confiance et commencé à exprimer leur avis. Toutes les questions du groupe sont résolues dans un cercle, qui est un espace de parole, d'écoute, d'argumentation, de réflexion et de consensus. Ainsi, les enfants ne se sentent pas exclus si leurs idées sont rejetées. Les enfants ont également un rôle dans l'évaluation des activités. Cela passe aussi bien par la discussion que par le dessin, le chant, l'invention d'histoires ou la composition de poèmes. Les réactions des enfants sont prises au sérieux par les enseignants et influent sur les activités à venir. Les enseignants se réunissent eux aussi en cercle avant le début des cours pour discuter de leurs plans, puis à nouveau à la fin de la journée pour revenir sur les activités qui ont eu lieu.

L'école est inextricablement liée à la communauté locale. Le projet ne lie pas à un bâtiment particulier la prestation d'une éducation de qualité et l'enseignement peut avoir lieu dans le quartier, dans les rues, dans une salle paroissiale ou dans une maison privée. Les enseignants et les enfants se déplacent constamment au sein de la communauté, de telle sorte que les parents et les autres membres de celle-ci peuvent réellement voir les enfants apprendre. Initialement, de nombreux parents étaient défavorables à la méthodologie de l'école. Ils considéraient que l'éducation ne pouvait se dérouler que dans un bâtiment, avec du papier et des crayons. Le projet a résolu ce problème en faisant participer les parents aux cercles et en examinant avec eux le fonctionnement de l'école. Les parents ont commencé à remarquer des différences chez leurs enfants, qui manifestaient plus de stimulation et de développement que les enfants d'autres écoles. Les enfants utilisent également les méthodes du « cercle » pour tenter de résoudre les conflits familiaux à la maison.

Le modèle permet un bon départ dans la petite enfance et incite les parents à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants. Il a été adapté pour fonctionner en milieu rural, ainsi que dans des villes petites ou grandes, et a été reproduit dans 13 villes, touchant 3 300 enfants et 165 enseignants.

Source : Guerra, Rosangela, 'The School under the Mango Tree: Mighty children grow from little seeds', entretien avec Tião Rocha dans *Early Childhood Matters*, n° 103, Bernard van Leer Foundation, novembre 2004, pp. 21-26.

Les devoirs des enseignants

Mettre en place des mesures pratiques d'inclusion

Les écoles ont un rôle essentiel à jouer pour traduire les politiques d'inclusion dans la vie quotidienne de l'éducation. Tous les enfants doivent se sentir bien accueillis et confiants qu'ils seront tous traités à l'école sur un pied d'égalité. Les écoles doivent promouvoir une atmosphère de respect envers tous les enfants. Elles doivent susciter une culture dans laquelle ne seront tolérées aucune préférence ni discrimination envers un apprenant ou groupe d'apprenants, quel qu'il soit – que ce soit au regard des procédures d'admission, du traitement en classe, des possibilités d'apprentissage, de l'accès aux examens, de la possibilité de participer à des activités particulières comme la musique ou le théâtre, ou de la notation. Les enfants ne doivent jamais faire l'objet de stéréotypes ou d'insultes sur la base de ce qu'ils sont. Les enseignants doivent prendre des mesures actives pour faire participer les filles sur un pied d'égalité avec les garçons. Les écoles doivent élaborer des codes de conduite définissant des principes de non-discrimination et faire en sorte que tous les enseignants, parents et enfants connaissent ces codes et sachent comment formuler une plainte en cas d'infraction. Les enfants et les parents doivent être associés à leur élaboration, afin de renforcer leur sentiment d'appropriation et leur compréhension. Le processus d'élaboration des codes de conduite est également une occasion de traiter les problèmes, d'apprendre pourquoi ils sont importants et d'acquérir des compétences en matière de négociation, d'écoute et de compréhension de points de vue et d'expériences différents.

Promouvoir un environnement respectueux

Les écoles doivent établir des règles destinées à promouvoir un environnement respectueux dans toute l'école. Ces codes doivent être élaborés au moyen d'une collaboration avec toutes les parties prenantes, y compris les enfants. Ainsi, des codes de conduite et des directives peuvent être définis pour : la promotion d'une approche non violente de la résolution des conflits entre les enseignants et les élèves comme entre les élèves eux-mêmes, la promotion de la participation active des enfants aux processus décisionnels à l'école et l'élaboration de normes de comportement à l'école régissant les relations entre tous les membres de la communauté scolaire et contribuant au processus éducatif. Ces orientations peuvent être adaptées et développées par chaque école, en y associant les enfants, les parents et les enseignants, qui doivent tous éprouver un sentiment d'appropriation à l'égard des règles qui en découlent.

S'adapter à des besoins différents

L'inclusion nécessite une action visant à concilier les besoins différents des enfants. Il peut être nécessaire, par exemple, de faire en sorte que certains cours aient lieu au rez-de-chaussée pour accueillir les utilisateurs de fauteuils roulants. Les écoles peuvent expérimenter des modèles d'éducation permettant une participation plus souple

en classe, emmener les classes là où les enfants se trouvent ou organiser des horaires d'enseignement différents. Le début des cours peut être échelonné, différents groupes d'enfants arrivant à des heures différentes pour permettre aux enfants d'apprendre dans des groupes flexibles tenant compte des exigences externes qui pèsent sur leurs horaires, comme le travail agricole ou domestique, bien qu'il soit essentiel de ne pas réduire le temps d'apprentissage souvent limité déjà dont ils disposent. Certaines écoles du Bangladesh ont un horaire flexible avec un nombre d'heures réduit, six jours par semaine, les heures étant fixées localement par les parents et le calendrier scolaire étant adapté pour correspondre aux nécessités locales, comme les moissons¹¹⁵. En fonction de leur âge, les enfants ont besoin de pauses régulières pour pouvoir se reposer et apprendre efficacement, en particulier ceux d'entre eux qui arrivent à l'école après avoir déjà accompli un travail rémunéré ou des tâches domestiques. Les enfants peuvent travailler d'une manière modulaire ou en groupes où l'apprentissage est collectif, selon les heures auxquelles ils peuvent être venir, ainsi que dans le cadre d'activités de tutorat qui sont souvent offertes au titre de programmes complémentaires ou après l'école.

Encourager l'engagement local

Des écoles accueillantes pour les enfants doivent être adaptées au contexte local. Dans un cadre de normes et principes fondamentaux, chaque école doit être capable de s'adapter aux besoins de la communauté locale et d'offrir un programme pertinent qui tienne compte des préoccupations et des priorités locales. Par exemple, certaines écoles ont fait de la participation des enfants à la gestion de l'environnement de l'école et à la communauté locale une partie intégrante du concept de base de l'école en tant que centre communautaire d'apprentissage démocratique¹¹⁶.

Associer les enfants en tant que partenaires

Les écoles doivent promouvoir des environnements dans lesquels les enfants sont engagés en qualité de participants actifs à tous les niveaux¹¹⁷ : dans un rôle d'éducateurs de leurs pairs et de tuteurs des enfants plus jeunes, dans la création et le fonctionnement de conseils d'école, qui représentent des lieux d'échange pour répondre aux préoccupations des enfants, dans le cadre de la définition d'une politique d'école, portant notamment sur les règles de conduite et de discipline, par des conseils sur des questions telles que la conception des aires de jeux ou l'emplacement et l'agencement des latrines, par une contribution aux programmes sous forme de retour d'information et d'évaluation du programme et des méthodes d'enseignement, en tant que médiateur pour contribuer à la résolution des conflits et en participant aux organes directeurs de l'école. Une manière de créer un environnement participatif consiste à organiser une « heure du cercle », processus dans lequel les enfants se réunissent chaque jour en cercle pour débattre des questions qui les concernent, identifier les problèmes et rechercher des solutions (voir « *L'école sous le mangui* », page 94). Les enfants peuvent également être associés à la mise en place des indicateurs utilisés pour contrôler le respect par l'école des droits de tous ses membres et ils peuvent prendre part à un processus d'évaluation régulière de la conformité à ces indicateurs. Ils peuvent encore avoir part à la responsabilité de l'élaboration de stratégies d'amélioration des pratiques.

Dans toutes ces stratégies, des efforts sont nécessaires pour assurer à tous les enfants des chances égales de participation.

Équilibrer les droits et les responsabilités

Dispenser aux enfants un enseignement consacré à leurs droits suppose une compréhension des responsabilités réciproques qu'ils impliquent. Si un enfant a le droit d'être écouté et de voir son opinion prise dûment en considération, il ou elle a une responsabilité correspondante qui consiste à écouter les opinions des autres. Cet apprentissage n'est possible qu'en faisant l'expérience de la manière dont les enfants sont traités à l'école et de la culture du respect mutuel qu'elle promeut. Un exemple de cette démarche est l'accueil des enfants qui vivent loin de l'école ou qui doivent s'acquitter des tâches domestiques ou d'un autre travail avant l'école. Au lieu de punir les enfants qui arrivent perpétuellement en retard pour les inciter à arriver plus tôt, il serait utile de rencontrer ces enfants pour évoquer une modification des horaires ou envisager une autre heure ou un horaire flexible pour le début des cours.

ORGANISATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

Dans la plupart des pays du monde, les organisations de la société civile nationales et locales jouent un rôle central dans la réalisation des droits, que ce soit en qualité de prestataires de services ou d'avocats sommant les détenteurs de devoirs de remplir leurs obligations. Elles sont souvent une source considérable d'expertise, non seulement pour localiser les lacunes de la prestation d'éducation dans les communautés locales, mais également pour définir les stratégies nécessaires pour les combler. Établir des partenariats avec ces organisations revêt donc une importance considérable. Le secteur privé joue également un rôle de plus en plus important dans la prestation des services de base, notamment d'éducation, et doit se conformer aux obligations correspondantes en tant que détenteur de devoirs. Il peut donc être un partenaire important dans de nombreux pays.

Collaborer à la prestation d'éducation

Les autorités locales ou celles des districts, notamment les chefs traditionnels, doivent partager leurs points de vue et leur expertise avec les prestataires non publics d'éducation sur les besoins des enfants non scolarisés et la manière la plus efficace de pourvoir à leur éducation, et rechercher des stratégies en vue de transitions plus aisées entre les secteurs non public et public. Cela peut comprendre l'expérimentation à titre pilote de différentes approches visant à promouvoir des possibilités d'éducation pour les enfants marginalisés. La consultation des enfants dans les écoles non publiques est d'une valeur inestimable, car ils sont une source importante d'informations sur les raisons

pour lesquelles ces écoles leur conviennent et sur les changements nécessaires dans les écoles publiques pour s'adapter à la réalité de leur vie. Les facteurs positifs pour les enfants fréquentant des écoles non publiques sont liés aux aspects plus informels et créatifs des programmes et à la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants. La contrepartie est cependant la difficulté de faire valider cette formation et, le cas échéant, un sentiment d'exclusion sociale liée à la fréquentation d'écoles qui peuvent être stigmatisées par un moindre statut et une certaine marginalisation¹¹⁸. Des efforts sont nécessaires pour surmonter ces problèmes et pour tirer parti des atouts liés aux écoles tant publiques que non publiques si l'on veut faire du droit de ces enfants à l'éducation une réalité. Des activités visant à mettre en place des modèles pilotes d'inclusion peuvent également être entreprises au niveau local, en partenariat avec des organisations de personnes handicapées, les parents et des organisations non gouvernementales et communautaires locales.

Mobilisation et renforcement des capacités

Les organisations de la société civile ont souvent été aux avant-postes de la mobilisation de la société pour revendiquer des droits. Ces organisations s'engagent auprès des plus pauvres, des plus marginalisés et des plus vulnérables d'une communauté et contribuent à développer leurs capacités, les aidant également à identifier des espaces et des points de contact qui permettront à ces groupes de chercher auprès des détenteurs de devoirs la réalisation de leurs droits. D'une certaine manière, ces organisations ont un rôle d'offre et de demande. Du côté de la demande, elles jouent ce rôle par des actions de plaidoyer et de lobbying et en s'assurant de la responsabilité et de la transparence des détenteurs de devoirs, par exemple en contrôlant l'efficacité de la mise en œuvre des politiques et programmes gouvernementaux. Elles peuvent également contribuer à assurer la pérennité de programmes obtenant de bons résultats en cas de changements au niveau du gouvernement ou de l'administration. Du côté de l'offre, elles ont un rôle de renforcement des capacités :

- **Des communautés, des parents et des chefs traditionnels** – par la formation, la conscientisation et la sensibilisation visant à permettre aux communautés de participer, par exemple, aux exercices d'audit social et de contrôle des services gouvernementaux.
- **Des gouvernements** – par la formation et la sensibilisation des fonctionnaires.

En proposant des modèles alternatifs de relations sociales permettant souvent l'autonomisation et la participation et impliquant les plus vulnérables dans l'obtention des résultats, les organisations de la société civile peuvent être créditées d'une contribution à la démocratisation des processus de transformation sociale permettant de faire valoir les droits.

LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE

La communauté internationale peut être un participant majeur à la réalisation du droit à l'éducation, en ce qu'elle apporte un soutien au renforcement des capacités des gouvernements et des individus. Le Cadre d'action de Dakar prévoit expressément un rôle pour la communauté internationale, consistant par exemple à affecter davantage de ressources au soutien de l'enseignement primaire et des autres formes d'éducation de base et à faire en sorte que les stratégies d'éducation complètent les autres stratégies d'élimination de la pauvreté, telles que le Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement (PNUAD) ou les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté. La récente Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement pousse également les partenaires du développement vers ces approches fondées sur les droits en matière, par exemple, de renforcement des capacités et de reddition de comptes¹¹⁹. Ce rôle a été réaffirmé dans le rapport de la Direction de la coopération pour le développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques intitulé « *Integrating Human Rights in Development* », qui appelle les partenaires du développement à :

- Approfondir l'institutionnalisation des perspectives relevant des droits de l'homme, en examinant leurs systèmes, leurs procédures et les incitations destinées à leur personnel et en consacrant un volume approprié de ressources à une meilleure traduction de leurs politiques dans la pratique.
- Favoriser une meilleure appropriation nationale des droits de l'homme dans le contexte des partenariats au développement, en particulier autour des stratégies de réduction de la pauvreté.
- Pousser à l'intégration des droits de l'homme dans la réflexion et dans la pratique autour des nouveaux processus et instruments destinés à assurer l'efficacité de l'aide au développement et des nouvelles modalités de fourniture de cette aide¹²⁰.

Stratégies de promotion d'une éducation fondée sur les droits

Dans le cadre de leur programmation d'une éducation fondée sur les droits, les partenaires du développement peuvent recourir à diverses stratégies, consistant notamment à :

- **Apporter une expertise technique et à renforcer les capacités** afin d'aider les États à remplir leurs engagements internationaux dans le domaine des droits de l'homme.
- **Développer la capacité des parties prenantes à faire valoir leurs droits** – en leur assurant une formation et un soutien dans le domaine des droits de l'homme, afin de renforcer leur capacité à plaider pour leurs droits et à les faire valoir, et en leur procurant des occasions de le faire.

- **Mettre les États devant leurs responsabilités** – les partenaires engagés en faveur des droits humains des enfants ont l'obligation de demander aux États de rendre compte des engagements qu'ils ont pris en ratifiant les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme.
- **Établir des partenariats stratégiques pour renforcer l'efficacité** – les institutions doivent collaborer efficacement pour assurer la plus grande efficacité et la plus grande efficience possibles dans la programmation et la coopération pour le développement, aux niveaux tant mondial que national. C'est là l'objectif que visent le processus de réforme des Nations Unies et la Déclaration de Rome sur l'harmonisation adoptée à l'initiative de la Direction de la coopération pour le développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques. Le secteur non gouvernemental doit également collaborer avec les parties prenantes afin de maximiser l'efficacité.
- **Mettre en place un changement systémique** – il est clair qu'à long terme, les plus désavantagés sont mieux servis par un système éducatif non discriminatoire et pleinement inclusif. D'une manière générale, des investissements doivent donc être réalisés dans des programmes qui ont la capacité d'opérer des changements systémiques à grande échelle. Jusqu'à ce que de telles réformes aient été mises en place, il reste essentiel d'apporter un soutien aux groupes les plus vulnérables, notamment par des programmes de compensation et de discrimination positive. Les interventions ciblées ne cesseront d'être nécessaires que lorsque des normes nationales auront été mises en place, adoptées et contrôlées par les communautés¹²¹.
- **Soutenir la collecte et l'analyse de données** – dans une perspective nationale, régionale et internationale, afin d'étayer la définition des politiques. De telles données contribueront également à l'identification de programmes ou de pratiques prometteurs, à l'analyse des conditions dans lesquelles ces meilleures pratiques peuvent être adoptées par les pays confrontés à des problèmes semblables et à des comparaisons entre les progrès réalisés dans les différents pays.

Problèmes à traiter pour promouvoir une éducation fondée sur les droits

Il convient encore de résoudre certains autres problèmes posés par une approche des modes de financement fondée sur les droits. Ces problèmes portent notamment sur les calendriers, les résultats et les indicateurs, ainsi que sur les approches sectorielles.

Calendriers

Les approches fondées sur les droits, qui impliquent que la culture des systèmes éducatifs évolue vers un plus grand respect des enfants en tant que participants actifs au processus éducatif, prennent du temps. Il n'est pas toujours possible d'atteindre ces objectifs en deux ou trois ans. Les donateurs doivent être sensibles à la complexité des évolutions nécessaires, bien que, de toute évidence, les gouvernements et les institu-

tions internationales doivent toujours être redevables envers les donateurs des fonds qu'ils reçoivent.

Résultats et indicateurs

Les donateurs doivent reconnaître l'importance d'indicateurs qui excèdent la portée de la traditionnelle collecte de données relatives à la scolarisation, à la fréquentation et au niveau d'études, en recueillant par exemple des données relatives à la non-violence, à l'inclusion et à la participation.

Approches sectorielles

L'éducation fondée sur le droit est conforme aux principes des approches sectorielles (*voir pages 43–44*), qui proposent des stratégies globales et cohérentes embrassant tous les aspects de l'éducation. Des projets différents financés par des donneurs distincts peuvent avoir pour effet de fragmenter une telle approche et de créer une certaine incohérence dans les objectifs, les buts, le suivi et l'établissement de rapports. La Déclaration de Paris met l'accent sur la nécessité qui s'impose aux donateurs de réformer leurs politiques en vue d'encourager « la collaboration et l'alignement progressif sur les priorités, systèmes et procédures des pays partenaires.¹²² » Le défi consiste à faire en sorte que ces priorités, ces systèmes et ces procédures soient assez largement définis pour englober tout l'éventail des politiques nécessaires pour assurer le droit à l'éducation.

Comme l'a montré ce chapitre, le rôle des autres détenteurs de devoirs en vue de la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leurs droits au sein de l'éducation souligne le lien intrinsèque qui unit les approches fondées sur les droits à un développement socio-économique juste et équitable.

Pour conclure, les droits en matière d'éducation ne peuvent être réalisés sans l'accomplissement d'autres droits, sans l'engagement actif de tous les acteurs sociaux à prendre leurs responsabilités et sans une vision de l'évolution sociale. Le présent cadre, élaboré en vue de la réalisation du droit des enfants à l'éducation et de leurs droits au sein de l'éducation, représente un pas en avant pour orienter l'action en direction de cet objectif. Il est souhaitable qu'il puisse être utilisé par les gouvernements, les institutions des Nations Unies, les organisations non gouvernementales et les donateurs dans le travail qu'ils ont déjà engagé en vue de réaliser l'éducation pour tous.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Annan, Kofi, Dans une liberté plus grande : développement, sécurité et respect des droits de l'homme pour tous, Rapport du Secrétaire général, Assemblée générale des Nations Unies, Cinquante-neuvième session, mars 2005.

Booth, Tony, et Mel Ainslow, *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.

Bush, Kenneth D., et Diana Saltarelli (dir.), *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a peacebuilding education for children*, Centre de recherche Innocenti, UNICEF, Florence, 2000.

CARE Human Rights Initiative, 'Basic Introduction to Human Rights and Rights-Based Programming: Facilitators' guidebook', Care International, Londres, 2004, <[www.reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9G/\\$File/care-hrguide.pdf?OpenElement](http://www.reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9G/$File/care-hrguide.pdf?OpenElement)>, consulté le 13 janvier 2008.

Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 16: Droit égal de l'homme et de la femme au bénéfice de tous les droits économiques, sociaux et culturels (art. 3 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, 2005.

—, *Observation générale n° 13, Le droit à l'éducation (article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, 1999.

—, *Observation générale n° 11: Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, 1999.

Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes *Recommandation générale n° 3 (Programmes d'éducation et d'information)*, 1987.

Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance*, 2005.

—, *Observation générale n° 4: La santé et le développement de l'adolescent dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant*, 2003.

—, *Observation générale n° 3 : Le VIH/sida et les droits de l'enfant*, 2003.

—, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation* (2001).

Crisp, Jeff, Christopher Talbot et Daiana B. Cipollone (dir.), *Learning for a Future: Refugee education in developing countries*, UNHCR, Genève, 2001.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss et Alan Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge/Falmer, Londres et New York, 1999.

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

Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The 'Rights' Start to Life: A statistical analysis of birth registration*, UNICEF, New York, 2005.

—, *La situation des enfants dans le monde 2004 : Les filles, l'éducation et le développement*, UNICEF, New York, 2003.

—, *A League Table of Disadvantage in Rich Nations*, Innocenti Report Card No. 4, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, Novembre 2002.

—, *Manuel d'application de la convention relative aux droits de l'enfant, édition entièrement révisée* UNICEF, New York, 2002.

—, *La situation des enfants dans le monde 1999: Education*, UNICEF, New York, 1998.

—, *Education Rights and Minorities*, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, 1994.

Fonds des Nations Unies pour l'enfance et Minority Rights Group International, *War: The impact on minority and indigenous children*, Minority Rights Group International, Londres, 1997.

Fountain, Susan, *Ce n'est que justice : guide pratique sur la Convention relative aux droits de l'enfant*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 1993.

Frankovits, André, *L'approche fondée sur les droits de l'homme et le système des Nations Unies*, Étude documentaire, UNESCO, 2006.

Furniss, Elaine, *Assessing Learning Achievement*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2003.

Graham-Brown, Sarah, « The Role of the Curriculum », chapitre 6, *Education Rights and Minorities*, Minority Rights Group, Londres, 1994.

Grimshaw, Patricia, Katie Holmes et Marilyn Lake (dir.), *Women's Rights and Human Rights: International historical perspectives*, Palgrave, Londres, 2001.

Hammarberg, Thomas, *Une école pour des enfants qui ont des droits*. Innocenti Lectures Series, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, 1998.

Hart, Roger, avec Alfild Petren, 'The right to play', dans Alfild Petren et James Himes (dir.), *Children's Rights: Turning principles into practice*, Save the Children Suède/UNICEF ROSA, Stockholm, 2000.

Hart, Stuart N. et al. (dir.), *Eliminating Corporal Punishment: The way forward to constructive child discipline*, Education on the Move, UNESCO, Paris, 2005.

Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondée sur les droits de l'homme*, Nations Unies, New York et Genève, 2006.

—, *ABC : L'enseignement des droits de l'homme – Activités pratiques pour les écoles primaires et secondaires*, Nations Unies, New York et Genève, 2005.

—, *The United Nations Human Rights Treaty System: An introduction to the core human rights treaties and the treaty bodies*, Fact Sheet n° 30, Nations Unies, Genève, June 2005, <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet30en.pdf>>, consulté le 13 janvier 2008.

—, *Les droits de l'homme et la lutte contre la pauvreté : Cadre conceptuel*, Nations Unies, New York et Genève, 2004.

Hodgkin, Rachel, et Peter Newell, *Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, édition entièrement révisée* Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2002.

Human Rights Watch, *Failing our Children: Barriers to education*, HRW, New York, 2005.

International Center for the Defense and Promotion of the Rights and Potential of All Children, *Crossing Boundaries: Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2006.

Jochnick, Chris, et Pauline Garzon, *Rights-based Approaches to Development*, CARE et Oxfam America, Atlanta, 2002.

Jonsson, Urban, *A Human Rights Approach to Development Programming*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2003.

Kattan, Raja Bentaouet, *Implementation of Free Basic Education Policy*, Education Working Paper Series n° 7, Banque mondiale, Washington, décembre 2006.

Kattan, Raja Bentaouet, et Nicholas Burnett, *User Fees in Primary Education*, Banque mondiale, Washington, 2004.

Kerr, David, *Citizenship Education in Primary Schools*, Institute for Citizenship Studies, Londres, 1999.

Lansdown, Gerison, *Betrayal of Trust: An overview of Save the Children's findings on children's experience of physical and humiliating punishment, child sexual abuse and violence when in conflict with the law*, Save the Children, Stockholm, 2006.

—, *What's the Difference? Implications of a child-focus in rights-based programming*, document de travail pour Save the Children Royaume-Uni, Londres, mars 2005.

—, *Les capacités évolutives de l'enfant*, Innocenti Insight, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, 2005.

—, *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Innocenti Insight 6, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, 2001.

Lawrence, John, *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards inclusion – An EFA flagship paper*, Inclusion International, Londres, 2004.

Melchiorre Angela, *At What age?...are school children employed, married and taken to court?*, 2e éd., Droit à l'éducation, Lund, 2004.

Nations Unies, *The Human Rights-Based Approach to Development Cooperation: Towards a common understanding among UN agencies*, Report of The Second Interagency Workshop on Implementing a Human Rights-based Approach in the Context of UN Reform, Stamford, May 2003.

Nyamu-Musembi, Celestine, et Andrea Cornwall, 'What is the "rights-based approach" all about? Perspectives from international development agencies', *IDS Working Paper 234*, Institute of Development Studies, Brighton, 2004.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, UNESCO, Paris, publication annuelle depuis 2002.

—, *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi et une vision*, document de réflexion, UNESCO, Paris, 2003.

—, *L'Éducation dans un monde multilingue*, document-cadre de l'UNESCO, UNESCO, Paris, 2003

—, *Education pour tous : initiatives, problèmes et stratégies*, rapport de la réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous, Siège de l'UNESCO, 22-24 novembre 2000 UNESCO, Paris, 2001.

—, *Préparation des plans d'action nationaux : principes directeurs*, UNESCO, Paris, 2000.

—, *Rapport mondial sur l'éducation : Le droit à l'éducation*, UNESCO, Paris, 2000.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture Bangkok, *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-Based Approach to Education Programming*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2005.

—, *Guidelines for Implementing, Monitoring and Evaluating : Gender responsive EFA plans*, Bureau régional d'éducation pour l'Asie et le Pacifique, Bangkok, 2004.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Bureau régional pour l'Asie de l'Est et le Pacifique, *Government Action to Reduce Disparities in Education*, UNESCO/EAPRO, 2005.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Institut international pour la planification de l'éducation, *The Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*, UNESCO/IPE, Paris, 2006.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida, *Le VIH/SIDA et les droits de l'homme: les jeunes se mobilisent, kit à l'intention des organisations de jeunesse*, UNESCO/ONUSIDA, 2001.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture / Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, *United to Combat Racism: Selected articles and standard-setting instruments*, UNESCO, Paris, 2001.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Eduquer dans les situations d'urgence et de crise : un défi pour ce siècle*, Forum mondial sur l'éducation, L'Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000, Etudes thématiques, UNESCO, Paris, 2000.

Pigozzi Mary Joy, *Education for Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 1999

Programme des Nations Unies pour le développement *An Introduction into the Use of Human Rights Indicators for Development Programmes*, PNUD, New York, 2005.

Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence, *Normes minimales d'éducation en situation d'urgence, de crises et de reconstruction*, INEE/UNESCO, Paris, 2004.

Rogoff, Barbara, Eugene Matsuov et Cynthia White, 'Models of Teaching and Learning: Participation in a community of learners', dans David R. Olson et Nancy Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling*, Blackwell, Oxford, 1996.

Santos Pais, Marta, 'The Convention on the Rights of the Child', dans Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche, et École des cadres du système des Nations Unies, *Manual on Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, Nations Unies, Genève, 1997.

Save the Children, Child Rights Programming: *How to apply rights-based approaches to programming*, 2e éd., Save the Children Sweden, Stockholm, 2006.

—, *Rights Based Monitoring and Evaluation: A discussion paper*, Save the Children, Londres, 2003.

—, *Children's rights: equal rights? Diversity, difference and the issue of discrimination*, Save the Children, Londres, 2000.

Schweisfurth, Michele, Lynn Davies et Clive Harber (dir.), *Learning Democracy and Citizenship: International experiences*, Symposium Books, Oxford, 2002.

Smith, Alan, et Tony Vaux, Education, *Conflict and International Development*, Ministère du développement international (Royaume-Uni), Londres, 2003.

Symonides, Janusz (dir.), *Human Rights: International protection, monitoring, enforcement*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, et Ashgate, Aldershot, 2003.

—, *Human Rights: Concept and standards*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris et Ashgate, Aldershot, 2000.

—, *Human Rights: New dimensions and challenges*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris et Ashgate, Aldershot, 1998.

Symonides, Janusz, et Vladimir Volodine, *A Guide to Human Rights: Institutions, standards, procedures*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 2001.

—, *Droits des femmes*. Recueil de textes normatifs internationaux, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 1998.

Theis, Joachim, *Promoting Rights-Based Approaches: Experiences and ideas from Asia and the Pacific*, Save the Children Sweden, 2004.

Tomaševski, Katarina, *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Wolf Legal Publishers, Nijmegen, 2006.

—, *Education Denied: Costs and remedies*, Zed Books, Londres, 2003.

—, *Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance Relating to Education*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, février 2003.

—, *Human Rights in Education as Prerequisite for Human Rights Education*, Right to Education Primers n° 4, Institut Raoul Wallenberg/Agence suédoise de coopération internationale au développement, Stockholm, 2001.

Tomaševski, Katarina et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture Bangkok, *Manual on Rights-Based Education : Global human rights requirements made simple*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2004.

Wilson, Duncan, *Minority Rights in Education: Lessons for the European Union from Estonia, Latvia, Romania and the Former Yugoslav Republic of Macedonia*, Agence suédoise de développement international, Stockholm, 2002.

Wright, Cream, *HRBAP in Education: Global perspectives, challenges and options*, projet de document en vue de la deuxième consultation mondiale de l'UNICEF sur les approches de la programmation fondées sur les droits, Quito, septembre 2003.

INSTRUMENTS NORMATIFS

(par ordre chronologique)

Conventions

Les Conventions de Genève de 1949 – voir en particulier les articles 24, 50, 94 et 108 relatifs à l'éducation en situation de conflit ou d'occupation

Convention concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession (OIT, Convention n° 111), 1958.

Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (UNESCO) 1960

Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, 1965

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966

Pacte international relatif aux droits civils et politiques, 1966

Convention concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi (OIT, Convention n° 138), 1973

Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'encontre des femmes, 1979

Protocole facultatif à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, 1999

Convention sur l'enseignement technique et professionnel (UNESCO), 1989

Convention concernant les peuples indigènes et tribaux (OIT, Convention n° 169), 1989

Convention relative aux droits de l'enfant, 1989

Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants, 2000

Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants, 2000

Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants, 2000

Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés, 2000

Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille 1990

Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (OIT, Convention n° 182), 1999

UNESCO Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, 2005

Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006

Déclarations, programmes et plans d'action

Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948, voir en particulier l'article 26

Déclaration sur la protection des femmes et des enfants en période d'urgence et de conflit armé, 1974

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, 1990

Déclaration et Programme d'action de Vienne, adoptés lors de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme, 1993

Plan d'action de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 1995

Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie, 1995

Déclaration et Programme d'action de Beijing 1995

Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, 1995

Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, 2000

Déclaration du Millénaire, 2000

Objectifs du Millénaire pour le développement, 2000

Document final de Beijing + 5, 2000

Programme d'action de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, 2001

« Un monde digne des enfants », adopté à la vingt-septième session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies, 2002

Position commune des institutions des Nations Unies sur l'approche fondée sur les droits de l'homme dans le domaine de la coopération pour le développement, Stamford, 2003

Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme et Plan d'action du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 2004

Déclaration d'Amsterdam sur le droit à l'éducation et les droits inhérents au domaine éducatif, 2004

Document final du Sommet mondial de 2005

Déclaration de Jakarta sur le droit à l'éducation de base en tant que droit fondamental de l'être humain et le cadre juridique nécessaire à son financement, 2005

Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement – Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et reddition mutuelle de comptes 2005

Déclaration de Beijing + 10

RESSOURCES ET ACTIVITÉS ACCESSIBLES SOUS FORME ÉLECTRONIQUE

CRED-PRO – Child Rights Education for Professionals
<web.uvic.ca/iicrd/proj_credi.html>

CRIN – Réseau d'information des droits de l'enfant, programmation fondée sur les droits
<www.crin.org/hrbap>

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children
<www.endcorporalpunishment.org>

HREA – Human Rights Education Association
<www.hrea.org>

INEE – Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence
<www.ineesite.org>

HCDH – Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
<www.ohchr.org/FR/>

Comité des droits économiques, sociaux et culturels
<<http://www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/index.htm>>

Comité des droits de l'enfant
< <http://www2.ohchr.org/french/bodies/crc/index.htm> >

Rapports du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation

<http://ap.ohchr.org/documents/dpage_f.aspx?m=99>

RTE – Right to Education (Droit à l'éducation)

< www.right-to-education.org >

SFAI – School Fee Abolition Initiative (lancement en septembre 2007)

<www.schoolfeeabolition.org> (ouverture annoncée)

Étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants

<www.violencestudy.org/r25>

PNUD – Programme des Nations Unies pour le développement

HURIST– Programme de renforcement des droits de l'homme, avec le HCDH

<www.undp.org/governance/programmes/hurist.htm>

HuRiTALK – Réseau électronique de connaissances sur l'action en matière de droits de l'homme

<www.undp.org/governance/programmes/huritalk.htm>

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Portail de l'éducation, avec un lien vers le Rapport mondial de suivi sur l'EPT

<http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=49591&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

Le droit à l'éducation

<www.portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=9019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

UNGEI – Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles

<www.ungei.org/french>

UNICEF – Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Éducation de base et égalité des sexes

<www.unicef.org/french/girlseducation/index.php>

Convention relative aux droits de l'enfant

<www.unicef.org/french/crc/index.html>

Centre de recherche Innocenti

<www.unicef-icdc.org>

APPENDICE I : L'APPROCHE FONDÉE SUR LES DROITS DE L'HOMME DANS LE DOMAINE DE LA COOPÉRATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

Vers une position commune des institutions des Nations Unies¹²³

INTRODUCTION

L'Organisation des Nations Unies est fondée sur les principes de paix, de justice, de liberté et de défense des droits de l'homme. La Déclaration universelle des droits de l'homme reconnaît que les droits de l'homme sont le fondement de la liberté, de la justice et de la paix. La Déclaration et le Programme d'action de la deuxième conférence des Nations Unies sur les droits de l'homme (Vienne, 1993), qui ont été adoptés à l'unanimité, affirment que la démocratie, le développement et le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales sont interdépendants et se renforcent mutuellement.

Dans le Programme de réforme lancé en 1997, le Secrétaire général de l'ONU a demandé à toutes les institutions du système d'intégrer les droits de l'homme dans les diverses activités qu'elles déploient dans le cadre de leurs mandats respectifs.

Depuis lors, un certain nombre d'institutions des Nations Unies ont adopté une approche fondée sur les droits de l'homme dans le domaine de la coopération pour le développement et acquis une certaine expérience dans la mise en œuvre de cette approche. Cependant, chacune d'elles a eu tendance à s'en remettre à sa propre interprétation d'une telle approche et de sa mise en œuvre. Or, la coopération entre institutions aux niveaux régional et mondial, tout spécialement au niveau des pays en ce qui concerne le Bilan commun de pays et le Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement, exige une position commune sur cette approche et ses implications pour l'élaboration de programmes de développement. Ce qui suit vise à contribuer à une telle position commune, en partant des aspects d'une approche fondée sur les droits de l'homme, qui sont communs à la politique et à la pratique des organismes des Nations Unies qui ont participé à l'atelier interinstitutions, consacré à une approche fondée sur les droits de l'homme, dans le contexte de la réforme des Nations Unies (3-5 mai 2003).

La Déclaration relative à la position commune fait expressément référence à une approche fondée sur les droits de l'homme dans le domaine de la coopération pour le développement et de l'élaboration des programmes de développement par les institutions des Nations Unies.

Position commune

1. Tous les programmes, toutes les politiques et toute l'assistance technique au service de la coopération pour le développement devraient promouvoir la réalisation des droits de l'homme, tels qu'ils sont énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans les autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.
2. Les normes relatives aux droits de l'homme contenues dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, ainsi que les principes qui découlent de cette déclaration et de ces instruments, doivent guider toutes les activités de coopération et de programmation pour le développement, dans tous les secteurs et toutes les phases de programmation.
3. La coopération pour le développement contribue au renforcement des capacités des "détenteurs de devoirs" de s'acquitter de leurs obligations et/ou des "titulaires de droits" de faire valoir ceux-ci.

1. Tous les programmes, toutes les politiques et toute l'assistance technique au service de la coopération pour le développement devraient promouvoir la réalisation des droits de l'homme tels qu'ils sont énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans les autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.

Un ensemble d'activités de programme qui ne contribuent qu'occasionnellement à la réalisation des droits de l'homme ne constitue pas nécessairement une approche de la programmation fondée sur les droits de l'homme. Une telle approche suppose que toutes les activités contribuent directement à la réalisation d'un ou de plusieurs des droits de l'homme.

2. Les normes relatives aux droits de l'homme contenues dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, ainsi que les principes qui découlent de cette déclaration et de ces instruments, doivent guider toutes les activités de coopération et de programmation pour le développement, dans tous les secteurs et dans toutes les phases du processus de programmation.

Les principes relatifs aux droits de l'homme doivent orienter la programmation dans tous les secteurs, comme la santé, l'éducation, la gouvernance, la nutrition, l'eau et l'assainissement, le VIH/sida, les questions relatives à l'emploi et au marché du travail, ainsi que la sécurité sociale et économique. Ceci comprend l'ensemble des activités de coopération pour le développement visant à réaliser les objectifs du Millénaire pour le développement et de la Déclaration du Millénaire. En conséquence, les normes et les principes relatifs aux droits de l'homme doivent encadrer le Bilan commun de pays et le Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement.

Ces principes sous-tendent aussi toutes les activités de programmation durant toutes les phases du processus, notamment l'évaluation et l'analyse, la planification et la conception (y compris la détermination des buts, objectifs et stratégies), l'exécution, le contrôle et l'évaluation.

Ces principes sont notamment les suivants : universalité et inaliénabilité; indivisibilité; interdépendance et corrélation; non-discrimination et égalité; participation et inclusion; obligation de rendre compte et primauté du droit. Ils sont exposés ci-après.

- **Universalité et inaliénabilité** : Les droits de l'homme sont universels et inaliénables. Tout être humain partout dans le monde peut s'en prévaloir. Ils sont inhérents à la personne humaine qui ne peut les céder volontairement. Nul ne peut non plus priver quelqu'un de ces droits. Comme indiqué à l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme, « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ».
- **Indivisibilité** : Les droits de l'homme sont indivisibles. Qu'ils soient de nature civile, culturelle, économique, politique ou sociale, ils font partie intégrante de la dignité de chaque personne. En conséquence, ils sont placés sur un pied d'égalité et ne se prêtent pas, *a priori*, à un classement hiérarchique.
- **Interdépendance et corrélation** : La réalisation d'un droit dépend souvent, en tout ou en partie, de la réalisation d'autres droits. Par exemple, la réalisation du droit à la santé peut dépendre, dans certaines circonstances, de la réalisation du droit à l'éducation ou du droit à l'information.
- **Égalité et non-discrimination** : Tous les individus sont égaux en tant qu'êtres humains et en vertu de la dignité inhérente à chaque personne. Tous les êtres humains doivent jouir des droits de l'homme, sans discrimination d'aucune nature, comme la race, la couleur, le sexe, l'appartenance ethnique, l'âge, la langue, la religion, les convictions politiques ou autres opinions, l'origine nationale ou sociale, le handicap, la fortune, la naissance ou une autre condition, comme l'expliquent les organes créés par les traités relatifs aux droits de l'homme.
- **Participation et inclusion** : Chaque personne et chaque peuple a droit à une participation active, libre et significative, à un développement civil, économique, social, culturel et politique dans lequel les droits de l'homme et les libertés fondamentales peuvent se réaliser, tout comme ils ont le droit de contribuer à un tel développement et d'en bénéficier.
- **Obligation de rendre des comptes et primauté du droit** : Les États et autres détenteurs de devoirs doivent répondre de la façon dont ils appliquent les droits

de l'homme. À cet égard, ils doivent se conformer aux normes juridiques énoncées dans les instruments relatifs aux droits de l'homme. Lorsqu'ils ne le font pas, les titulaires de droits lésés peuvent entamer une action en justice devant un tribunal compétent ou une autre juridiction conformément aux règles et aux procédures prescrites par la loi.

3. La coopération pour le développement contribue au renforcement des capacités des « détenteurs de devoirs » de s'acquitter de leurs obligations et/ou des « titulaires de droits » de faire valoir ceux-ci.

Dans une approche fondée sur les droits de l'homme, ceux-ci déterminent le lien existant entre les individus et les groupes titulaires de droits (*rights-holders*) et les acteurs étatiques et non étatiques qui sont détenteurs de devoirs (*duty-bearers*). Pareille approche définit les titulaires de droits (et leurs droits) et les détenteurs de devoirs (et leurs obligations) et contribue à renforcer les capacités des titulaires de droits de faire valoir ceux-ci et des détenteurs de devoirs de s'acquitter de ceux-ci.

INCIDENCES D'UNE APPROCHE FONDÉE SUR LES DROITS DE L'HOMME EN MATIÈRE D'ÉLABORATION DE PROGRAMMES DE DÉVELOPPEMENT DES INSTITUTIONS DES NATIONS UNIES

L'expérience montre qu'une approche fondée sur les droits de l'homme exige de bonnes pratiques en matière d'élaboration de programmes. Toutefois, la mise en œuvre de « bonnes pratiques en matière d'élaboration de programmes » ne constitue pas en soi une approche fondée sur les droits de l'homme. Il faut, en outre, que soient réunis d'autres éléments. Les éléments suivants sont nécessaires, spécifiques et propres à une approche fondée sur les droits de l'homme :

- a)** L'évaluation et l'analyse déterminent les prétentions des titulaires de droits et les obligations correspondantes des détenteurs de devoirs en matière de droits de l'homme, ainsi que les causes immédiates, sous-jacentes et structurelles de la non-réalisation des droits.
- b)** Les programmes évaluent la capacité des titulaires de droits de faire valoir ceux-ci, et celle des détenteurs de devoirs de s'acquitter de ceux-ci. Ensuite, ils mettent au point des stratégies de renforcement de ces capacités.
- c)** Les programmes contrôlent et évaluent les résultats et les processus dictés par les normes et principes relatifs aux droits de l'homme.
- d)** L'élaboration des programmes s'inspire des recommandations des organes et mécanismes internationaux de défense des droits de l'homme.

Parmi les autres éléments des bonnes pratiques en matière d'élaboration de programmes qui sont essentiels dans le cadre d'une approche fondée sur les droits de l'homme, on citera ceux-ci :

- 1.** Les personnes sont les principaux acteurs de leur propre développement, et non les bénéficiaires passifs d'avantages et de services.
- 2.** La participation est tout ensemble un moyen et un but.
- 3.** Les stratégies doivent responsabiliser et non pas dé-responsabiliser.
- 4.** Il faut contrôler et évaluer les résultats et les processus.
- 5.** L'analyse doit porter sur toutes les parties prenantes.
- 6.** Les programmes doivent être centrés sur les groupes marginalisés, défavorisés et exclus.
- 7.** Les communautés locales doivent s'approprier le processus de développement.
- 8.** Les programmes doivent viser à combler les disparités.
- 9.** Il faut utiliser à la fois des approches ascendantes et descendantes, le tout en synergie.
- 10.** L'analyse de situation doit permettre de déterminer les causes immédiates, sous-jacentes et essentielles des problèmes de développement.
- 11.** Il est important, lorsqu'on établit des programmes, de fixer des objectifs et des cibles mesurables.
- 12.** Il faut mettre au point et maintenir des partenariats.
- 13.** Les programmes doivent promouvoir l'obligation de rendre compte à toutes les parties prenantes.

APPENDICE II : LA CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT ET L'ÉDUCATION

Tous les droits suivants doivent être pris en compte dans la conception d'un système éducatif conforme aux principes et aux normes de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989).

1. DROITS ÉDUCATIFS SPÉCIFIQUES

Article 28 – le droit à l'éducation sur la base de l'égalité des chances. L'exercice de ce droit passe par un enseignement primaire obligatoire et gratuit et un enseignement secondaire ouvert et accessible.

Article 29 – l'éducation doit viser à l'épanouissement de l'enfant dans toute la mesure de ses potentialités et promouvoir le respect des droits de l'homme, de la culture de l'enfant et de l'environnement naturel, ainsi que les valeurs de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié. En d'autres termes, l'éducation ne doit pas se limiter aux compétences scolaires élémentaires de l'écriture, de la lecture, des mathématiques et des sciences.

2. PRINCIPES GÉNÉRAUX SOUS-TENDANT L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Article 2 – l'éducation doit être dispensée sans discrimination fondée sur quelque motif que ce soit.

Article 3 – dans tous les aspects du système éducatif, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

Article 6 – l'éducation doit chercher à favoriser dans toute la mesure du possible le développement de l'enfant.

Article 12 – les enfants ont le droit d'exprimer librement leur opinion sur toute question les intéressant, leurs opinions étant dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité.

3. AUTRES DROITS PERTINENTS

Article 7 – droit à être enregistré dès la naissance. De nombreux enfants ne peuvent être scolarisés faute de disposer d'un certificat de naissance et de pouvoir apporter la preuve de leur âge. Les enfants handicapés rencontrent des difficultés particulières, car ils sont disproportionnellement vulnérables à l'absence d'enregistrement.

Articles 13–17 – droit à la liberté d'expression, de pensée, de conscience et de religion. Les enfants ont également droit à rencontrer leurs amis, à l'intimité et à une information provenant de sources diverses.

Article 19 (et 28.2) – droit à être protégé contre toute forme de violence, d'atteinte, de brutalité, d'abandon ou de négligence. Les écoles doivent également faire en sorte que la discipline soit appliquée d'une manière qui ne porte pas atteinte à la dignité de l'enfant.

Article 23 – droit des enfants handicapés à l'éducation, non seulement sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, mais également à une éducation qui favorise dans toute la mesure du possible leur intégration sociale.

Article 24 – droit au meilleur état de santé possible.

Article 30 – droit d'avoir leur propre vie culturelle, d'employer leur propre langue et de pratiquer leur propre religion.

Article 31 – droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Article 32 – droit d'être protégés contre l'exploitation économique et de n'être astreints à aucun travail présentant des risques.

Article 34 – droit d'être protégés contre l'exploitation et la violence sexuelles.

Article 42 – droit d'être informés sur la Convention relative aux droits de l'enfant et sur son incidence sur leur vie.

APPENDICE III : APERÇU DES OBJECTIFS MONDIAUX RELATIFS À L'ÉDUCATION

Engagements mondiaux	2005	2010	2015
<p>Éducation pour tous</p> <p>Forum mondial sur l'éducation – Objectifs de Dakar</p>	<ul style="list-style-type: none"> Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite. 		<ul style="list-style-type: none"> Instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite. Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
<p>Un monde digne des enfants</p> <p>Objectifs spécifiques du Plan d'action</p>	<ul style="list-style-type: none"> Éliminer les disparités entre filles et garçons dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, en s'attachant à assurer aux filles le plein accès, sur un pied d'égalité, à une éducation de base de bonne qualité en veillant à ce qu'elles achèvent leurs études. 	<ul style="list-style-type: none"> Réduire de moitié le nombre d'enfants qui, bien qu'en âge de fréquenter l'école primaire, ne sont pas scolarisés, et atteindre un taux d'inscription net dans l'enseignement primaire ou de participation à des programmes d'éducation primaire non traditionnels de bonne qualité d'au moins 90 p. 100 d'ici à 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser l'égalité entre les sexes en matière d'éducation d'ici à 2015, en s'attachant à assurer aux filles le plein accès, sur un pied d'égalité, à une éducation de base de bonne qualité en veillant à ce qu'elles achèvent leurs études. Élever de 50 p. 100 le niveau d'alphabétisation des adultes, en particulier des femmes, d'ici à 2015. Garantir qu'en 2015 tous les enfants aient accès à l'éducation primaire gratuite, obligatoire et de qualité et terminent leurs études Élever de 50 p. 100 le niveau d'alphabétisation des adultes, en particulier des femmes, d'ici à 2015.

Engagements mondiaux	2005	2010	2015
Objectifs du Millénaire pour le développement	<p>3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes</p> <ul style="list-style-type: none"> Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard. 		<p>2. Assurer l'éducation primaire pour tous</p> <ul style="list-style-type: none"> D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. <p>3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes</p> <ul style="list-style-type: none"> Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.
Sommet des Amériques		<ul style="list-style-type: none"> Que, d'ici 2010, tous les enfants jouissent d'un accès universel à une éducation primaire de qualité et achèvent leurs études. 	
Plan d'action pour l'éducation : Objectifs généraux		<ul style="list-style-type: none"> Qu'au moins 75 % des jeunes puissent suivre une éducation secondaire de qualité, avec une augmentation du nombre de diplômés et la possibilité, pour la population en général, de suivre un apprentissage tout au long de la vie. 	
OBJECTIFS TRANSVERSAUX			
Éducation pour tous	<ul style="list-style-type: none"> Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. 		
Forum mondial sur l'éducation – Objectifs de Dakar	<ul style="list-style-type: none"> Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. 		
Un monde digne des enfants	<ul style="list-style-type: none"> Étendre et améliorer l'éducation et les soins complets en faveur de la petite enfance, tant pour les filles que pour les garçons, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. Garantir progressivement l'éducation secondaire. 		
Objectifs spécifiques du Plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> Veiller à répondre aux besoins en matière d'éducation de tous les jeunes en leur assurant l'accès à des programmes appropriés d'enseignement de base et d'enseignement des compétences pratiques et essentielles. Améliorer tous les aspects de la qualité de l'éducation de base de façon que les enfants et les jeunes obtiennent des résultats reconnus et mesurables, en particulier en ce qui concerne le calcul, la lecture et l'écriture et les compétences pratiques essentielles. 		

APPENDICE IV: LISTE DE CONTRÔLE DES ACTIONS REQUISES : LES OBLIGATIONS DES ÉTATS AU TITRE DU DROIT À L'ÉDUCATION

Les actions suivantes sont nécessaires de la part des États s'ils veulent atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et assurer à tous les enfants le droit à une éducation de qualité respectueuse de leurs droits. Ces actions peuvent également servir de critères ou d'indicateurs pour le suivi de la mise en œuvre d'une éducation fondée sur les droits de l'homme :

MESURES GÉNÉRALES

- Ratification de toutes les conventions pertinentes relatives aux droits de l'homme (notamment la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'encontre des femmes, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention relative aux droits des personnes handicapées).
- Prise en compte des recommandations pertinentes des organes créés par les traités.
- Mise en place d'approches multisectorielles afin de coordonner et de mettre en œuvre le droit à l'éducation à toutes les étapes du cycle de vie.
- Révision de toute la législation pertinente afin d'en assurer la conformité avec le droit à l'accès universel à l'éducation – par exemple, âge minimum du mariage, non-discrimination, travail des enfants, nombre d'années d'éducation obligatoire, enregistrement des naissances, protection contre toutes les formes de violence, exclusion des enfants handicapés.
- Délégation de responsabilités en matière d'éducation, accompagnée d'un renforcement des capacités, de l'accès à des budgets et à des systèmes permettant une responsabilité et une implication à l'échelle locale.
- Engagement à assurer la transparence, la reddition de comptes, l'accès à la justice et la participation des parties prenantes à la prestation d'éducation.

ACCÈS À L'ÉDUCATION

Adopter une approche fondée sur le cycle de vie

- Affectation de fonds budgétaires à l'éducation de la petite enfance.
- Mesures destinées à promouvoir la mise en place d'une éducation de la petite enfance et des stratégies de transition appropriées impliquant les parents et les familles.
- Mesures destinées à développer l'accessibilité de l'enseignement secondaire pour tous les enfants, en offrant par exemple une assistance financière à ceux qui en ont besoin.
- Plein engagement en faveur de l'accès universel à un enseignement secondaire gratuit.
- Correspondance entre l'âge légal de la fin de l'éducation obligatoire et celui de l'accès à l'emploi à plein temps.
- Législation visant à élever l'âge minimal de l'emploi lorsqu'il est inférieur à 15 ans.

Des écoles disponibles et accessibles

- Législation précisant le nombre minimal d'années d'enseignement gratuit et obligatoire.
- Législation définissant le droit à l'éducation en termes de nombre d'heures et de semaines d'enseignement, de qualification des enseignants, etc.
- Analyse et allocation budgétaires visant à assurer une prestation suffisante en fonction de la population d'âge scolaire – engagement à affecter 20 % des recettes de l'État à l'éducation.
- Mesures visant à assurer l'accessibilité des écoles pour tous les enfants, concernant notamment l'environnement matériel, la fourniture d'équipements et de ressources appropriés pour les enfants handicapés, l'eau et les sanitaires, etc.
- Mesures visant à promouvoir l'assiduité et à réduire l'abandon scolaire, en veillant notamment à l'implantation des écoles et au respect des différences de capacités entre les enfants et de leur culture, de leur langue et de leur religion.

- Mesures visant à assurer l'égalité d'accès à l'éducation pour les enfants en situation d'urgence, notamment ceux qui sont touchés par l'extrême pauvreté, le VIH et le sida et les conflits armés.
- Examen de tous les aspects liés aux fournitures scolaires, notamment les manuels et cahiers – fabrication et offre, logistique et diffusion, taxation et tarifs d'importation s'ils ne sont pas produits dans le pays.
- Mise en place de systèmes d'information solides et fiables sur l'éducation, fournissant des données désagrégées en vue de procéder à la planification, à l'établissement des budgets et à l'évaluation des résultats en fonction de normes.
- Désagrégation des données relatives à la scolarisation, à la fréquentation, à l'achèvement et aux résultats en fonction notamment du statut socio-économique, du sexe, du handicap, de l'appartenance ethnique ou de la localisation géographique.

Supprimer les obstacles économiques à l'éducation

- Intégration de mesures spécifiques telles que des bourses et aides financières dans les plans d'action nationaux et les documents stratégiques de réduction de la pauvreté.
- Suppression des frais de scolarité pour l'enseignement primaire.
- Collaboration avec le secteur éducatif non formel en vue de promouvoir et de faciliter l'accès à une éducation utilisant d'autres espaces et d'autres possibilités d'apprentissage, avec des transitions efficaces en direction de l'enseignement formel.

Promouvoir l'inclusion et mettre fin à la discrimination

- Mise en place d'une législation visant à interdire toute forme de discrimination en matière d'accès à l'éducation.
- Mesures visant à surmonter toutes les formes de discrimination directe et indirecte empêchant l'accès à l'éducation, avec notamment une sensibilisation des familles et des communautés au droit universel à l'éducation.
- Mise en place de politiques visant à assurer le droit des filles à l'éducation.

- Mise en place d'une éducation inclusive, prévoyant notamment une approche souple des horaires afin de s'adapter aux enfants travailleurs et aux travaux agricoles, ainsi qu'un soutien et des facilités permettant de satisfaire besoins d'apprentissage différents des enfants handicapés.
- Mise en place d'une législation et de politiques visant à assurer l'accès universel à l'enregistrement des naissances.
- Consultation des communautés locales en vue d'identifier les obstacles rencontrés et les stratégies permettant de les surmonter.

UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

Offrir un programme scolaire étendu, pertinent et inclusif

- Un programme scolaire étendu assurant aux enfants numératie et littératie, ainsi qu'un éventail plus large de matières, dont les sciences, les lettres, les sports, les arts et des possibilités de jouer conformes à leur droit à un développement optimal.
- Intégration de l'éducation aux droits de l'homme dans un environnement qui reflète les principes et pratiques en matière de droits de l'homme.
- Révision des programmes scolaires afin d'en éliminer les préjugés fondés, par exemple, sur le sexe ou la race.
- Éducation bilingue ou multilingue pour les enfants qui maîtrisent mal la langue d'enseignement employée dans les écoles.

Développer l'apprentissage et l'évaluation fondés sur les droits

- Créer des écoles accueillantes pour les enfants, enracinées dans une culture du respect des droits de l'homme et respecter des méthodes d'enseignement participatives et inclusives qui tiennent compte du développement des capacités de l'enfant.
- Mesures visant à promouvoir la participation active des parents et des membres de la communauté locale à tous les niveaux de l'école.
- Fourniture aux écoles des ressources nécessaires – livres, équipement, mobilier et réduction du nombre d'élèves par enseignant.
- Procédures d'évaluation conformes au respect de la dignité de l'enfant et conçues pour promouvoir l'estime de soi et un développement optimal.

Assurer aux enseignants formation adéquate, soutien et respect

- Mise en place d'une formation initiale et continue des enseignants adaptée au travail dans des écoles accueillantes pour l'enfant.
- Mise en place de mesures visant à protéger les droits des enseignants – niveau de rémunération, soutien administratif, etc.

Créer des environnements d'apprentissage accueillants pour les enfants, sûrs et sains

- Mise en place de normes minimales de santé et de sécurité dans l'éducation – notamment pour la gestion de la santé et de la sécurité et l'enseignement de la santé et de la sécurité dans le cadre du programme scolaire.
- Nombre et fréquence des inspections scolaires pour assurer la conformité aux normes minimales.
- Connaissance par toutes les écoles des exigences en matière de santé et de sécurité applicables aux bâtiments, aires de jeu, premiers secours et systèmes de protection de l'enfant.
- Prestations sanitaires délivrées par l'intermédiaire de programmes scolaires communautaires et portant notamment sur la nutrition, les examens, les contrôles sanitaires, la malaria, la prévention et l'attention apportée aux enfants touchés par le VIH/sida.

RESPECT DES DROITS DANS L'ÉDUCATION

Respecter l'identité

- Éducation bilingue ou multilingue pour les enfants qui ne maîtrisent pas bien la langue d'enseignement employée dans les écoles.
- Consultation des communautés locales sur les mesures visant à assurer le respect de la religion, de la culture et de la langue.

Assurer la participation des enfants

- Systèmes de participation des élèves à tous les niveaux dans les écoles.

- Implication des enfants dans l'élaboration des politiques des écoles sur les questions relatives, par exemple, à la non-discrimination ou aux codes de discipline.
- Institutionnalisation des consultations entre les enfants, les communautés et les groupes minoritaires et les ministères de l'éducation ou autres organismes responsables de l'exercice du droit à l'éducation.

Protéger l'intégrité

- Mettre en place une législation, une formation et une pratique visant à mettre fin aux châtiments corporels et humiliants pour les enfants.
- Révision des règles et pratiques disciplinaires des écoles.
- Mise en place de mécanismes de réclamation contre les violations des droits.
- Soutien et formation des enseignants pour mettre fin aux châtiments corporels et mettre en place des stratégies de résolution non violente des conflits.

APPENDICE V: PROGRAMME MONDIAL D'ÉDUCATION DANS LE DOMAINE DES DROITS DE L'HOMME, PLAN D'ACTION 2005–2007

Le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme a été proclamé par les Nations Unies le 10 décembre 2004 afin de promouvoir l'exécution des programmes d'éducation en la matière dans tous les secteurs (Résolution 59/113 de l'Assemblée générale). Il offre un cadre d'action commun sur la base des principes de l'éducation aux droits de l'homme adoptés par la communauté internationale. Il vise à dégager un consensus sur les méthodes et principes fondamentaux d'éducation aux droits de l'homme, à soutenir les activités existantes, à tirer parti du travail accompli au cours de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995–2004) et à encourager les mesures visant à poursuivre ce travail et à l'élargir – ainsi qu'à mettre au point de nouvelles initiatives – par le partenariat et la coopération à tous les niveaux.

Un Plan d'action pour la première phase (2005–2007) du Programme mondial, axé sur les systèmes éducatifs primaire et secondaire, a été adopté par l'Assemblée générale le 14 juillet 2005. Élaboré par un groupe important de spécialistes de l'éducation et de praticiens des droits de l'homme de toutes les parties du monde, le Plan favorise une conception holistique fondée sur les droits, s'articulant à la fois autour de la notion de « droits de l'homme par l'éducation » en vertu de laquelle on s'assure que tous les éléments et tous les procédés qui contribuent à l'éducation – notamment les programmes, les matériels, les méthodes et la formation – soient propices à l'apprentissage des droits de l'homme, et de la notion de « droits de l'homme dans l'éducation » qui vise à faire en sorte que les droits fondamentaux de tous les membres du système éducatif soient respectés.

De nombreux facteurs contribuent à l'intégration effective de cette approche dans les écoles primaires et secondaires, mais les études effectuées et l'expérience acquise à l'échelle mondiale ont mis en évidence cinq principaux facteurs de réussite : (1) politiques relatives à l'éducation, (2) application des politiques, (3) environnement éducatif, (4) enseignement et apprentissage et (5) formation initiale et formation continue du personnel des écoles. Des conseils pratiques pour la mise en œuvre de ces cinq facteurs dans le système éducatif figurent dans l'appendice du Plan d'action¹²⁴.

Le Plan d'action prévoit quatre étapes pour l'élaboration d'une stratégie nationale de mise en œuvre :

- 1. Analyse de la situation actuelle de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme dans le système d'enseignement.**
- 2. Définition de priorités et élaboration d'une stratégie nationale de mise en œuvre.**
- 3. Exécution et suivi des activités.**
- 4. Évaluation.**

En janvier 2006, le Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme ont adressé conjointement des lettres personnelles aux ministres de l'éducation de tous les États membres des Nations Unies. Ces lettres encourageaient la mise en œuvre du Plan d'action au niveau national et demandaient aux ministres de désigner une unité de coordination nationale du Programme mondial et d'informer le Haut Commissariat aux droits de l'homme (HCDH) et l'UNESCO des actions d'ensemble visant à mettre en œuvre le Plan. Une stratégie de suivi par l'intermédiaire de réunions régionales a été engagée par le siège de l'UNESCO en partenariat avec les bureaux régionaux afin d'encourager les autorités nationales à assumer un rôle actif dans l'analyse de la situation de l'éducation aux droits de l'homme dans le système scolaire et à identifier et surmonter toutes les particularités et contraintes culturelles auxquelles peuvent être confrontés les États membres.

Conformément au Plan d'action, un Comité de coordination interinstitutions sur l'éducation aux droits de l'homme dans le système scolaire a été créé en 2006 afin de coordonner les activités internationales en faveur de l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires nationaux et d'assurer un soutien de l'ensemble du système des Nations Unies aux stratégies nationales de mise en œuvre. Le Comité se compose de l'UNESCO, du HCDH, du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de l'Organisation internationale du Travail (OIT), du Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA), du Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), de l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR), de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) et de la Banque mondiale.

Le Comité de coordination s'est réuni pour la deuxième fois les 20 et 21 février 2007 à Genève. La réunion avait pour objet d'analyser les possibilités et les problèmes qui se présentaient dans la perspective d'une plus grande implication des institutions des

Nations Unies au niveau des pays pour contribuer à la mise en œuvre de la première phase du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, de rechercher les approches/initiatives permettant d'engager davantage les États membres dans la mise en œuvre du Plan d'action, d'examiner les méthodes permettant un suivi des progrès à l'échelle nationale sur la base des mécanismes existants des Nations Unies et d'examiner la coopération éventuelle en la matière avec d'autres activités interinstitutions dans le domaine des droits de l'homme / de l'éducation. Au terme de la première phase, chaque pays évaluera ses actions et fera rapport au Comité de coordination, qui élaborera alors un rapport final destiné à l'Assemblée générale en 2008.

Sources : Nations Unies, *Projet de plan d'action pour la première phase (2005–2007) du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, A/59/525/Rev.1, Assemblée générale des Nations Unies, cinquante-neuvième session, 2 mars 2005, New York, <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/75/PDF/N0525375.pdf?OpenElement>>; Nations Unies, *Plan d'action, Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, Première phase, UNESCO/HCDH, New York et Genève, 2006, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853f.pdf>>; et *Second Meeting of the United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System, Summary Report, Human Rights Education in the Primary and Secondary School Systems, 1st Phase (2005–2007) of the World Programme for Human Rights Education*, Genève, 20–21 février 2007, <<http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/SummaryofSecondmeeting.pdf>>, consultation le 13 janvier 2007.

APPENDICE VI : NORMES DE PRATIQUE APPLICABLES À LA PARTICIPATION DES ENFANTS

(Cité avec l'autorisation de l'Alliance internationale Save the Children, *Practice Standards in Children's Participation*, Save the Children UK, Londres, 2005.)

QUE SONT DES NORMES DE PRATIQUE ?

Des normes de pratique (également désignées comme « normes minimales de qualité » ou « éléments clés ») sont des formules décrivant un niveau de performance attendu. Les normes de pratique ici décrites représentent ce que les enfants et autres parties prenantes peuvent attendre de la pratique de Save the Children en matière de participation des enfants. Elles sont conçues pour s'appliquer à l'ensemble du travail de Save the Children en matière de participation des enfants et représentent les exigences minimales pour le comportement et le travail de son personnel.

Ces normes de pratique ont été élaborées au fil d'années d'expérience dans le domaine de l'aide à la participation des enfants, au niveau local comme au niveau mondial. Cet ensemble de normes, ici dans son état final, repose sur les retours d'information reçus et sur des consultations menées auprès du personnel de Save the Children, d'organisations partenaires et d'enfants dans de nombreux pays et divers contextes communautaires. Chaque norme s'accompagne d'une série de critères qui peuvent servir d'indicateurs permettant d'observer si la norme a ou non été réalisée.

NORME 1 : UNE APPROCHE ÉTHIQUE – TRANSPARENCE, HONNÊTÉTÉ ET RESPONSABILITÉ

De quoi s'agit-il ?

Les organisations d'adultes et les travailleurs s'engagent à recourir à des pratiques participatives éthiques et à donner priorité à l'intérêt supérieur des enfants.

Pourquoi ?

Il existe d'inévitables déséquilibres de pouvoir et de statut entre les adultes et les enfants. Une approche critique est nécessaire afin que la participation des enfants soit authentique et pertinente.

Comment se conformer à cette norme ?

- Filles et garçons peuvent exprimer librement leurs points de vue et leurs opinions et les voient traiter avec respect.
- Clarté quant à l'objectif de la participation des enfants et honnêteté quant à ses paramètres. Les enfants comprennent dans quelle mesure ils peuvent influencer le processus de décision et à qui reviendra la décision finale.
- Les rôles et les responsabilités de tous les acteurs impliqués (enfants et adultes) sont clairement définis, compris et acceptés.
- Des objectifs et des buts clairs ont fait l'objet d'un accord avec les enfants concernés.
- Les enfants reçoivent et des informations pertinentes sur leur implication et ont accès à ces informations.
- Les enfants sont impliqués dès que possible dans la conception et le contenu des processus participatifs et peuvent les influencer.
- Les adultes « extérieurs » impliqués dans tout processus participatif sont sensibilisés au travail avec les enfants, situent clairement leur rôle et sont disposés à écouter et à apprendre.
- Les organisations et les travailleurs sont redevables auprès des enfants des engagements qu'ils prennent.
- Lorsque le processus d'implication suppose la représentation d'un groupe d'enfants plus important, la sélection des représentants reposera sur des principes de démocratie et de non-discrimination.
- Les obstacles et problèmes que les enfants participants peuvent avoir rencontré dans d'autres sphères de leur vie sont pris en compte et examinés avec les enfants impliqués afin de réduire les conséquences négatives que pourrait avoir leur participation.

NORME 2 : LA PARTICIPATION DES ENFANTS EST PERTINENTE ET VOLONTAIRE

De quoi s'agit-il ?

Les enfants participent à des processus et abordent des questions qui les touchent – directement ou indirectement – et ont le choix de participer ou non.

Pourquoi ?

La participation des enfants doit reposer sur leurs connaissances personnelles – l'information et les idées que les enfants ont sur leur vie, leur communauté et les problèmes qui les touchent. Conscients de leurs autres engagements, les enfants participent selon leurs propres modalités et pour la durée qu'ils ont choisie.

Comment se conformer à cette norme ?

- Les questions sont d'une réelle pertinence pour les enfants impliqués et font appel à leurs connaissances, leurs compétences et leurs capacités.
- Les enfants sont impliqués dans la définition des critères de sélection et de représentation en vue de leur participation.
- Les enfants ont le temps de réfléchir à leur implication et des procédures sont établies pour leur permettre de donner un consentement personnel et informé à leur participation.
- La participation des enfants est volontaire et ils peuvent se retirer dès qu'ils le souhaitent.
- Les enfants sont impliqués d'une manière, à des niveaux et à un rythme correspondant à leurs capacités et à leurs intérêts.
- Le reste de l'emploi du temps des enfants est respecté et pris en compte (notamment à la maison, au travail et à l'école).
- Les modes de travail et méthodes d'implication intègrent et utilisent les structures, savoirs et pratiques locaux favorables et tiennent compte des pratiques sociales, économiques, culturelles et traditionnelles.
- Le soutien d'adultes qui jouent un rôle essentiel dans la vie des enfants (comme les parents/tuteurs ou les enseignants) est sollicité pour encourager et soutenir davantage la participation des filles et des garçons.

NORME 3 : UN ENVIRONNEMENT ACCUEILLANT POUR L'ENFANT ET AUTONOMISANT

De quoi s'agit-il ?

Les enfants font l'expérience d'un environnement sûr, accueillant et qui les encourage à participer.

Pourquoi ?

La qualité de la participation des enfants et leur capacité à en tirer profit tiennent pour une grande part aux efforts réalisés pour créer un environnement positif en vue de cette participation.

Comment appliquer cette norme ?

- Les modes de travail renforcent chez les filles et les garçons d'âges et de capacités différentes l'estime de soi et la confiance en soi, de telle sorte qu'ils se sentent capables de contribuer et puissent faire partager une expérience et des opinions pertinentes.
- Les méthodes d'implication sont élaborées en partenariat avec les enfants afin qu'elles correspondent aux modes d'expression qu'ils préfèrent.
- Un temps et des ressources suffisantes sont offerts en vue d'une participation de qualité et les enfants reçoivent un soutien approprié pour se préparer à participer.
- Les adultes (notamment les parents/tuteurs des enfants) sont rendus conscients de la valeur de la participation des enfants et sont préparés à jouer un rôle positif pour la soutenir (par exemple par une action de sensibilisation, une réflexion et le renforcement de leurs capacités).
- Des lieux de rencontre accueillants pour les enfants permettent à ceux-ci de se sentir détendus et à l'aise et d'avoir accès aux équipements dont ils ont besoin. Les lieux de rencontres doivent être accessibles aux enfants handicapés.
- Les procédures organisationnelles ou officielles sont conçues/modifiées en vue d'encourager (plutôt que d'intimider) les enfants et de faire en sorte que les garçons et les filles moins expérimentés se sentent les bienvenus.
- Le cas échéant, un soutien est assuré en vue du partage de l'information et/ou du développement des compétences et des capacités permettant aux enfants, individuellement et collectivement, de participer efficacement.
- On demande aux enfants quelles sont les informations dont ils ont besoin et les informations accessibles sont partagés avec eux en temps utile, sous une forme adaptée et dans des langues qu'ils comprennent, y compris pour les enfants malvoyants ou malentendants.
- Lorsque les enfants rencontrent d'autres enfants dont la langue maternelle ou la première langue est différente de la leur, assurer l'accès à des informations écrites et à des interprètes professionnels afin qu'ils puissent participer pleinement aux débats.
- Employer un langage non technique dans tous les débats impliquant les enfants ou expliquer clairement tous les termes techniques.

NORME 4 : ÉGALITÉ DES CHANCES

De quoi s'agit-il ?

Le travail de participation des enfants remet en cause les schémas existants de discrimination et d'exclusion, et ne renforce pas. Il encourage les groupes d'enfants qui souffrent ordinairement de la discrimination et sont souvent exclus des activités qui doivent faire partie du processus de participation.

Pourquoi ?

Pas plus que les adultes, les enfants ne sont un groupe homogène et la participation permet l'égalité des chances pour tous, quels que soient l'âge, la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale, ethnique ou sociale, la fortune, le handicap, la naissance ou autre situation des enfants (ou de leurs parents/tuteurs).

Comment appliquer cette norme ?

- Tous les enfants ont les mêmes chances de participer et des systèmes sont mis en place afin de faire en sorte que les enfants ne fassent pas l'objet de discriminations liées à l'âge, à la race, à la couleur, au sexe, à la langue, à la religion, aux opinions politiques ou autres, à l'origine nationale, ethnique ou sociale, à la fortune, au handicap, à la naissance ou à d'autres situations.
- L'implication des enfants vise à l'inclusion de tous, et non pas seulement d'un petit nombre, ce qui peut supposer d'atteindre les enfants dans leur contexte local plutôt que d'inviter des représentants en un point central.
- La pratique participative avec les enfants est assez souple pour répondre aux besoins, aux attentes et à la situation des différents groupes d'enfants – et de réexaminer régulièrement ces préoccupations.
- La tranche d'âge, le sexe et les capacités des enfants sont pris en compte dans l'organisation de la participation (par exemple pour la présentation des informations).
- Ceux qui travaillent avec les enfants sont en mesure de favoriser un environnement non discriminatoire et inclusif.
- On ne présume pas de ce que différents groupes d'enfants peuvent et ne peuvent pas faire.
- Tous les enfants se voient offrir des chances égales d'exprimer leurs opinions et de voir leurs contributions reflétées dans tous les résultats d'un processus participatif, y compris lors de processus impliquant à la fois des enfants et des adultes.
- Si le nombre d'enfants qui peuvent participer est limité, les enfants choisissent eux-mêmes parmi leurs pairs ceux qui les représenteront dans les activités participatives, selon les principes de la démocratie et de l'inclusion.
- Des adultes influents s'emploient à obtenir le soutien des familles et des communautés à la participation des groupes faisant l'objet d'une discrimination.

NORME 5 : LE PERSONNEL EST EFFICACE ET CONFIANT

De quoi s'agit-il ?

Le personnel et les administrateurs adultes chargés de soutenir/favoriser la participation des enfants reçoivent la formation et le soutien nécessaires pour s'acquitter de leur tâche selon des normes élevées.

Pourquoi ?

Les travailleurs adultes ne peuvent encourager efficacement et avec confiance une authentique participation des enfants que s'ils disposent de la compréhension et des compétences nécessaires.

Comment appliquer cette norme ?

- Tous les personnels et tous les administrateurs sont sensibilisés à la participation des enfants et sont conscients de l'engagement de leur organisation en faveur de la participation des enfants.
- Le personnel reçoit, dans le domaine des pratiques participatives, la formation, les outils et le perfectionnement nécessaires pour lui permettre de travailler efficacement et avec confiance avec des enfants divers en âge et en capacités.
- Le personnel bénéficie d'un soutien et d'un encadrement adaptés et évalue sa pratique de la participation.
- Les compétences ou l'expertise techniques spécifiques (par exemple en communication, facilitation, résolution des conflits ou travail multiculturel) sont mises en place en jouant à la fois sur le recrutement, la sélection, le perfectionnement professionnel et les échanges de pratiques.
- Les relations entre les membres du personnel comme entre le personnel et l'encadrement sont un modèle de comportement approprié, chacun traitant les autres avec respect et honnêteté.
- Les cadres et le personnel pour qui la participation des enfants représente un important changement personnel ou culturel reçoivent un soutien, sans que cela soit considéré comme un problème.
- Le personnel peut exprimer toute opinion ou toute anxiété relatives à l'implication des enfants en pouvant s'attendre à obtenir une réaction constructive.

NORME 6 : LA PARTICIPATION FAVORISE LA SÉCURITÉ ET LA PROTECTION DES ENFANTS

De quoi s'agit-il ?

Les politiques et procédures de protection des enfants représentent une part essentielle du travail participatif avec les enfants. *N.B. : Le personnel de Save the Children doit appliquer ces normes de pratique en même temps que les politiques de l'Organisation en matière de protection de l'enfant.*

Pourquoi ?

Les organisations ont le devoir de prendre soin des enfants avec lesquels elles travaillent et tout doit être fait pour minimiser le risque que les enfants puissent faire l'objet de mauvais traitements ou d'exploitation ou puissent subir d'autres conséquences négatives de leur participation.

Comment appliquer cette norme ?

- Le droit des enfants à la protection est primordial dans la planification et l'organisation de leur participation.
- Les enfants impliqués dans le travail de participation sont conscients de leur droit à être protégés contre les mauvais traitements et savent, le cas échéant, où demander de l'aide.
- Un personnel compétent et informé est chargé de traiter et de coordonner les questions de protection des enfants au cours des processus participatifs.
- Le personnel qui organise un processus participatif dispose d'une stratégie de protection des enfants spécifique à chaque processus. Cette stratégie doit faire l'objet d'une communication adaptée et être connue de chaque membre du personnel impliqué dans ce processus.
- Des sauvegardes sont mises en place pour minimiser les risques et prévenir les abus (par exemple, les enfants font toujours l'objet d'une surveillance et d'une protection appropriées, une évaluation des risques est en place pour les activités résidentielles hors de la maison; les enfants sont protégés contre les mauvais traitements de la part d'autres enfants).
- Le personnel reconnaît ses obligations et responsabilités juridiques et éthiques (par exemple au regard de son propre comportement ou de la conduite à tenir s'il est informé d'un comportement inapproprié de la part de quelqu'un d'autre). Un système de signalement des incidents importants est établi et est connu de l'ensemble du personnel.
- Les procédures de protection des enfants reconnaissent les risques particuliers auxquels sont confrontés certains groupes d'enfants et les obstacles supplémentaires qu'ils rencontrent pour obtenir de l'aide.
- Les risques liés à la participation des enfants à des déclarations publiques, des campagnes ou des actions de plaidoyer sont soigneusement évalués. En fonction des risques identifiés, des mesures peuvent être nécessaires pour protéger l'iden-

tité des enfants ou assurer des mesures de suivi pour leur offrir une protection (par exemple pour assurer la sécurité de leur retour au sein de leur communauté).

- Un consentement est nécessaire pour l'utilisation de toutes les informations fournies par les enfants et les informations identifiées comme confidentielles doivent être sauvegardées en permanence.
- Une procédure officielle de dépôt de plainte est mise en place pour permettre aux enfants impliqués dans des activités participatives de déposer plainte en confiance sur toute question liée à leur participation. Les informations relatives à la procédure de dépôt de plainte sont accessibles aux enfants dans une langue et sous une forme appropriées.
- Aucune photographie, vidéo ou image numérique d'un enfant ne peut être prise ou publiée sans le consentement explicite de cet enfant pour un usage spécifique.
- Sauf accord contraire, il ne doit pas être possible de rechercher des informations sur des enfants ou des groupes d'enfants.
- Les responsabilités en matière de garanties, de sécurité, de transport et d'assurance médicale sont clairement déléguées et efficacement programmées.

NORME 7 : ASSURER LE SUIVI ET L'ÉVALUATION

De quoi s'agit-il ?

Le respect de l'implication des enfants est exprimé par un engagement à fournir des informations en retour et/ou à assurer un suivi et à évaluer la qualité et l'impact de la participation des enfants.

Pourquoi ?

Il importe que les enfants comprennent quel a été le résultat de leur participation et comment leur contribution a été utilisée. Il est également important qu'ils aient, s'il y a lieu, la possibilité de participer à des processus ou des activités de suivi. En tant que partenaires essentiels, les enfants font partie intégrante des processus de suivi et d'évaluation.

Comment appliquer cette norme ?

- Les enfants bénéficient d'un soutien pour participer aux processus de suivi et d'évaluation.
- Le suivi et l'évaluation sont évoqués lors des phases de planification, en ce qu'ils font partie intégrante de toute activité de participation.
- Les enfants sont aidés et encouragés à partager leur expérience de la participation avec des groupes de pairs et avec les communautés, organisations et projets locaux dans lesquels ils peuvent être impliqués.
- Les enfants reçoivent un retour d'information rapide et clair sur l'impact de leur implication, les résultats de toutes les décisions, les étapes suivantes et la valeur de leur implication.
- Le retour d'information atteint tous les enfants impliqués.
- On demande aux enfants s'ils sont satisfaits du processus de participation et comment, selon eux, il pourrait être amélioré.
- Les résultats du suivi et de l'évaluation sont communiqués aux enfants impliqués d'une manière accessible et adaptée et leur propre réaction est prise en compte pour le travail de participation ultérieur.
- Les erreurs identifiées au cours de l'évaluation sont reconnues et des engagements sont pris quant à l'utilisation des leçons qu'on en a tirées afin d'améliorer à l'avenir les processus de participation.
- Les adultes évalueront la manière dont ils ont traduit et mis en œuvre les priorités et les recommandations des enfants dans leurs politiques, stratégies et programmes.
- La pérennité du soutien est examinée avec les enfants. Les adultes fourniront aux enfants un retour d'information clair sur l'étendue/les limites de leur engagement à soutenir les initiatives et les organisations lancées par les enfants. Si un soutien permanent n'est pas possible, les adultes fourniront aux enfants des ressources et un soutien leur permettant de prendre contact avec d'autres institutions susceptibles de les soutenir.

NOTES

- ¹ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-Based Education: Global human rights requirements made simple*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2004.
- ² Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001)*, CRC/GC/2001/1, 2001.
- ³ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n°13, Le droit à l'éducation (art. 13)*, E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999, par 1.
- ⁴ *Ibid.*
- ⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 'Regional Overview: Latin America and the Caribbean', prepared for the *EFA Global Monitoring Report 2007*, UNESCO, Paris, 2006, p. 2.
- ⁶ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 – Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris, 2007; Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Progrès pour les enfants : Un monde digne des enfants, Bilan statistique*, UNICEF, New York, décembre 2007.
- ⁷ Watkins, Kevin, *The Oxfam Education Report*, Oxfam GB, London, 2000, p. 105.
- ⁸ Santos Pais, Marta, 'The Convention on the Rights of the Child', dans Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche, et École des cadres du système des Nations Unies, *Manual on Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, Nations Unies, Genève, 1997, p. 427.
- ⁹ Fonds des Nations Unies pour l'enfance *La situation des enfants dans le monde 2007. Femmes et enfants : le double dividende de l'égalité des sexes*, UNICEF, New York, 2006, pp. x, 7.
- ¹⁰ 10 Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, *Les Filles aussi ! Education pour tous*, UNGEI, 2006, <<http://www.ungei.org/resources/files/UNGEIFactSheetFR.pdf>>, accès le 13 janvier 2007.
- ¹¹ Save the Children, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Making it happen*, Alliance internationale Save the Children, Stockholm, 2005, pp. 16–17.
- ¹² Ministère du développement international (Royaume-Uni) et al., *VIH/SIDA et éducation, Une approche stratégique*, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation / UNESCO, Paris, mai 2003, pp. 18, 20.
- ¹³ Save the Children, *Child Rights Programming: How to apply rights-based approaches to programming*, 2e éd., Save the Children Sweden, Stockholm, 2006, p. 41.
- ¹⁴ Frankovits, André, *L'Approche fondée sur les droits de l'homme et le système des Nations Unies*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 2006, p. 20–21.
- ¹⁵ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-based Education*, op. cit., p. 49.
- ¹⁶ Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001)*, CRC/GC/2001/1, 2001, par. 1.
- ¹⁷ Graham-Brown, Sarah, « The Role of the Curriculum », chapitre 6, *Education Rights and Minorities*, Minority Rights Group, Londres, 1994, p. 27.

- ¹⁸ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 13, Le droit à l'éducation (art. 13)*, E/C.12/1999/10, décembre 1999, par. 1.
- ¹⁹ Article 26(3) de la Déclaration universelle des droits de l'homme, article 18(4) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et article 2 du Protocole n° 1 de la Convention européenne des droits de l'homme.
- ²⁰ Boyden Jo, Birgitta Ling et William Myers, *What Works for Working Children*, Rätta Barnen, Stockholm, et UNICEF, Centre international pour le développement de l'enfance, UNICEF, Florence, 1998, pp. 9–11.
- ²¹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : L'Exigence de qualité*, UNESCO Publication, Paris, 2004, p. 134, CONFEMEN désigne la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.
- ²² *Ibid.*, p. 135.
- ²³ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « A League Table of Disadvantage in Rich Nations », *Innocenti Report Card No. 4*, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, Novembre 2002, p. 7.
- ²⁴ Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001)*, CRC/GC/2001/1, 2001, par. 9.
- ²⁵ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 : Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris, 2007, p. 12.
- ²⁶ Save the Children, *What's the Difference? The impact of early childhood development programs*, Save the Children, Katmandou, 2003, pp. 21, 32.
- ²⁷ Hodgkin, Rachel, et Peter Newell, *Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, édition entièrement révisée* UNICEF, New York, 2002, p. 379.
- ²⁸ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 13, Le droit à l'éducation (art. 13)*, E/C.12/1999/10, décembre 1999, par. 50.
- ²⁹ *Ibid.*
- ³⁰ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 14 décembre 1960, articles 3, 4.
- ³¹ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La situation des enfants dans le monde 2004 : Les filles, l'éducation et le développement*, UNICEF, New York, 2003, pp. 71, 84, 87.
- ³² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : L'Exigence de qualité*, UNESCO, Paris, 2004, p. 31.
- ³³ Thomas Hammarberg, ancien vice-président du Comité des droits de l'enfant, cité dans Centre for Studies on Inclusive Education, *Inclusive Education: A framework for change – National and international perspectives*, CSIE, Bristol, 1997, p. 6.
- ³⁴ Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001)*, CRC/GC/2001/1, 2001, par. 2.
- ³⁵ *Ibid.*, para. 9.
- ³⁶ *Ibid.*, para 8.
- ³⁷ *Ibid.*, para. 12.
- ³⁸ Hodgkin et Newell, *op. cit.*, p. 159.

- ³⁹ Lansdown, Gerison, *Betrayal of Trust: An overview of Save the Children's findings on children's experience of physical and humiliating punishment, child sexual abuse and violence when in conflict with the law*, Save the Children, Stockholm, 2006, pp. 33–34.
- ⁴⁰ Save the Children, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Making it happen*, Alliance internationale Save the Children, Stockholm, 2005, p. 40.
- ⁴¹ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 13, Le droit à l'éducation (art. 13)*, E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999, par. 43, 44, 50.
- ⁴² Santos Pais, Marta, *op. cit.*, pp. 419–423.
- ⁴³ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 3*, 14/12/90, 1990, par. 11; Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n° 5*, CRC/GC/2003/5, 23 novembre 2003, par. 8.
- ⁴⁴ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Questions de fond concernant la mise en œuvre du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, E/C.12/2001/15, décembre 2001, par. 12.
- ⁴⁵ Virtue John, *Evaluation of the Role of UNICEF on Education Sector Wide Approaches in Eastern and Southern Africa: Business as usual or making a difference...?*, étude commandée par l'UNICEF, Bureau régional pour l'Afrique de l'Est et australe, novembre 2005.
- ⁴⁶ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-based Education*, *op. cit.*, p. 29.
- ⁴⁷ Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques, *Gender Equality in Sector Wide Approaches: A reference guide*, OCDE, Paris, 2002, pp. 3–4.
- ⁴⁸ Initiative de mise en œuvre accélérée, Éducation pour tous – *Initiative de mise en œuvre accélérée : Document cadre*, Banque mondiale, Washington, 2004, annexe 1, p. 15.
- ⁴⁹ Hodgkin et Newell, *op. cit.*, p. 51.
- ⁵⁰ Alliance internationale Save the Children, Groupe Europe, *Children, Economics and the EU: Towards child friendly policies*, Save the Children, Stockholm, 2000, p. 18.
- ⁵¹ Furniss, Elaine, *Assessing Learning Achievement*, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 2003, p. 2.
- ⁵² Save the Children, *Petit guide à l'usage de ceux qui veulent impliquer des enfants dans un projet de recherche. Boîte à outils pour une participation réelle et éthique des enfants aux projets de recherche relatifs aux violences infligées aux enfants*, Save the Children Suède, 2004, p. 11.
- ⁵³ Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001)*, CRC/GC/2001/1, 2001, par. 23.
- ⁵⁴ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 : Le monde est-il sur la bonne voie?*, UNESCO, Paris, 2002, p. 109.
- ⁵⁵ Melchiorre Angela, *At What age?...are school children employed, married and taken to court?*, 2e éd., Droit à l'éducation, Lund, 2004, p. 5.
- ⁵⁶ Nations Unies, Programme d'action de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, 2001, A/CONF.189/12, par. 122.
- ⁵⁷ Hodgkin and Newell, *op. cit.*, p. 281.
- ⁵⁸ Commission des droits de l'homme, *Rapport de la Rapporteuse spéciale, Katarina Tomaševski, présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme*, E/CN.4/2003/9, 21 janvier 2003, par. 24.

- ⁵⁹ Sakurai, Riho, *Child Labour and Education, note de référence élaborée en vue du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2006, p. 28.
- ⁶⁰ Melchiorre, *op. cit.*, p. 5.
- ⁶¹ Convention relative aux droits de l'enfant, article 32; et Convention n° 182 de l'Organisation internationale du travail.
- ⁶² Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The 'Rights' Start to Life: A statistical analysis of birth registration*, UNICEF, New York, 2005, pp. 3–4.
- ⁶³ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Factsheet : Birth registration*, UNICEF, <www.unicef.org/newslines/2003/03fsbirthregistration.htm>, accès le 21 décembre 2007.
- ⁶⁴ Pour des informations détaillées sur les actions visant à mettre fin aux châtiments corporels, voir Harper, Kate, *et al.*, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Manual for Action*, Save the Children Suède/Alliance internationale Save the Children, Stockholm, 2005.
- ⁶⁵ Pinheiro, Paulo Sérgio, *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*, Rapport de l'expert indépendant pour l'étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, Fonds des Nations Unies pour l'enfance et Organisation mondiale de la santé. Genève, 2006, pp. 21, 23.
- ⁶⁶ *Ibid.*, pp. 109–170.
- ⁶⁷ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *En quoi l'approche intégrée de l'UNICEF en faveur du jeune enfant est-elle spéciale ?*, UNICEF, New York, (sans date), <www.unicef.org/french/earlychildhood/index_integratedapproach.html>, accès le 1er janvier 2008.
- ⁶⁸ Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance*, CRC/C/GC/7/Rev.1, 2005, par. 22.
- ⁶⁹ Lansdown, Gerison, *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003, accessible en ligne à l'adresse suivante : <www.daa.org.uk/RDC%20Nepal.htm>, consulté le 8 janvier 2008.
- ⁷⁰ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Children as Community Researchers*, UNICEF, dernière révision en mars 2001, p. 30, accessible en ligne : <www.unicef.org/teachers/researchers/>, consulté le 1er janvier 2008.
- ⁷¹ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La situation des enfants dans le monde 2004 : Les filles, l'éducation et le développement*, UNICEF, New York, 2003, p. 86.
- ⁷² Pour plus de détails sur les centres d'apprentissage communautaires, voir UNESCO Bangkok, <www.unescobkk.org/index.php?id=220/index.htm>, consulté le 13 janvier 2007.
- ⁷³ Voir par exemple Pigozzi, Mary Joy, 'Education for Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach', Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York, 1999; et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Building Back Better : A 12-month update on UNICEF's work to rebuild children's lives and restore hope since the tsunami*, UNICEF, New York, décembre 2005, <www.unicef.org/publications/files/TSUNAMI_eBOOK.pdf> (disponible en ligne seulement), accès le 13 janvier 2008.
- ⁷⁴ Pour plus d'informations sur le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence, voir <www.ineesite.org>.
- ⁷⁵ Frankovits, *op. cit.*, pp. 50–51.
- ⁷⁶ Commission des droits de l'homme, *Rapport intérimaire présenté par Mme Katarina Tomaševski, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, conformément à la résolution 1999/25 de la Commission des droits de l'homme*, E/CN.4/2000/6, 1er février 2000, par. 45–55.

- ⁷⁷ Kattan, Raja Bentaouet et Burnett, Nicholas, *Les frais de scolarité, un obstacle sur la voie de l'Éducation pour tous*, Education Notes, Banque mondiale, Washington, août 2004, p. 2, < www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/11/28/000090341_20051128105628/Rendered/PDF/30193.pdf >, consulté le 8 janvier 2008.
- ⁷⁸ Kattan, Raja Bentaouet, *Implementation of Free Basic Education Policy*, Education Working Paper Series n° 7, Banque mondiale, Washington, décembre 2006, pp. 21–22.
- ⁷⁹ *Ibid.*, pp. 34–37.
- ⁸⁰ *Ibid.*, pp. 45–54.
- ⁸¹ Save the Children, HelpAge International and Institute of Development Studies, *Making Cash Count: Lessons from cash transfer schemes in east and southern Africa for supporting the most vulnerable children and households*, Save the Children, HelpAge International and IDS, 2005, p. 38.
- ⁸² Meng, Xin, et Jim Ryan, 'Does a Food for Education Program Affect School Outcomes? The Bangladesh case', IZA Discussion Paper 2557, janvier 2007, p. 8, < <http://ssrn.com/abstract=958723> >, accès le 1er janvier 2008.
- ⁸³ Gertler, Paul, *The Impact of Conditional Cash Transfers on Human Development Outcomes: A review of the evidence from PROGRESA in Mexico and some implications for South and southern Africa*, Southern African Regional Poverty Network, 2005, p. 2.
- ⁸⁴ *Ibid.*
- ⁸⁵ Convention relative aux droits de l'enfant, article 32.
- ⁸⁶ Bicego, George, Shea Rutstein, et Kiersten Johnson, 'Dimensions of the Emerging Orphan Crisis in Sub-Saharan Africa', *Social Science and Medicine*, vol. 56, n° 6, mars 2003, cité dans Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, Division de la population, *The Impact of AIDS*, Nations Unies, New York, 2004, p. 72.
- ⁸⁷ Tomaševski, Katerina, *Human Rights in Education as Prerequisite for Human Rights Education*, Right to Education Primers n° 4, Institut Raoul Wallenberg/Agence suédoise de coopération internationale au développement, Stockholm, 2001.
- ⁸⁸ Comité des droits de l'enfant, *Observation générale n°1 : Les buts de l'éducation, Paragraphe 1 de l'article 29 (2001)*, CRC/GC/2001/1, 2001, par. 9.
- ⁸⁹ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-Based Education*, *op. cit.*, p. 27.
- ⁹⁰ Lansdown, Gerison, *Les capacités évolutives de l'enfant*, Innocenti Insight, UNICEF, Centre de recherche Innocenti, Florence, 2005, p. 9.
- ⁹¹ C'est ce que font constamment apparaître les évaluations d'activités spécifiques. Voir, par exemple United States Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools, 'Peer Mentoring and Academic Success', *Mentoring Fact Sheet No. 7*, décembre 2005.
- ⁹² Voir < www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/IE/Publications_and_reports/Understanding_needs.pdf >.
- ⁹³ Organisation internationale du Travail / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, Paris, 5 octobre 1966.
- ⁹⁴ Chaudhury, Nazmul, et al., 'Missing in Action: Teacher and health worker absence in developing countries', *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, 2006, pp. 91–116.
- ⁹⁵ Wright, Cream, 'The Third Wave: When schools must be for much more than learning and teaching', *UNGEI Forum*, vol. 6, n° 1, mars 2006, p. 16.

- ⁹⁶ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La situation des enfants dans le monde 2004 : Les filles, l'éducation et le développement*, UNICEF, New York, 2003, p. 76.
- ⁹⁷ Nations Unies, *Plan d'action – Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, Première phase*, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, New York et Genève, 2006, par. 18, pp. 20–21.
- ⁹⁸ Seel, Amanda, Progress on EFA in Laos, document commandité en vue du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 – Genre et Éducation pour tous : Le pari de l'égalité*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2004/ED/EFA/MRT/PI/67, 2003, pp. 1, 5.
- ⁹⁹ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *L'Éducation dans un monde multilingue – Document-cadre de l'UNESCO*, UNESCO, Paris, 2003, p. 7.
- ¹⁰⁰ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 – L'Alphabétisation, un enjeu vital*, UNESCO, Paris, 2005, p. 230.
- ¹⁰¹ Dutcher, Nadine, *Expanding Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, 2e éd., Center for Applied Linguistics, Washington, 2004, pp. 11, 27.
- ¹⁰² Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La situation des enfants dans le monde 2004 : Les filles, l'éducation et le développement*, UNICEF, New York, 2003, p. 85.
- ¹⁰³ Article 24(3).
- ¹⁰⁴ Convention relative aux droits de l'enfant, article 30; Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation (article 13)*, E/C.12/1999/10, décembre 1999, par. 28, 29, 30; Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, article 5(c).
- ¹⁰⁵ Voir Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*, UNESCO, Paris, 2006, qui prend en compte les principaux instruments normatifs relatifs à cette question.
- ¹⁰⁶ Nations Unies, Comité des droits de l'enfant, Quarante-quatrième session, *Summary record of the 1219th meeting : Third periodic report of Chile (continued)*, CRC/C/SR.1219, 20 février 2007.
- ¹⁰⁷ Pinheiro, *op. cit.*, p. 116.
- ¹⁰⁸ Harper, Kate, *et al.*, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Manual for action*, *op. cit.*, pp. 44–91.
- ¹⁰⁹ UNESCO, Programme pour une culture de la paix, *Lignes directrices d'un plan d'action pour le projet interrégional de l'UNESCO pour la culture de la paix et la non-violence dans les établissements d'enseignement*, Forum international sur l'éducation à la non-violence, Sintra, Portugal, 22 mai 1996.
- ¹¹⁰ Pinheiro, *op. cit.*, pp. 153–156.
- ¹¹¹ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Stratégies pour l'éducation des filles*, UNICEF, New York, Mai 2004, p. 5.
- ¹¹² Wright, Cream, *HRBAP in Education: Global perspectives, challenges and options*, projet de document en vue de la deuxième consultation mondiale de l'UNICEF sur les approches de la programmation fondées sur les droits, Quito, septembre 2003, p. 8.
- ¹¹³ Le droit des adultes à l'éducation ne doit pas être défini seulement comme un objectif utile en vue de l'éducation des enfants, mais cette perspective plus large excède la portée du présent cadre.
- ¹¹⁴ 114 Organisation internationale du Travail – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant,

adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, Paris, 5 octobre 1966, Section VIII.

- ¹¹⁵ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *La situation des enfants dans le monde 1999 : Éducation*, UNICEF, New York, 1998, p. 39.
- ¹¹⁶ Lansdown, Gerison, *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Innocenti Insight n° 6, UNICEF, Centre de Recherche Innocenti, Florence, 2001, p. 25.
- ¹¹⁷ *Ibid.*, p. 5.
- ¹¹⁸ Bissell, Susan L., 'Earning and Learning: Tensions and compatibility', dans Burns H. Weston (dir.), *Child Labor and Human Rights: Making children matter*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, 2005, p. 389.
- ¹¹⁹ Forum de haut niveau « Renforcer ensemble l'efficacité de l'aide au développement », *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement : Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et reddition mutuelle de comptes*, Paris, 2005.
- ¹²⁰ Organisation de coopération et de développement économiques/Direction de la coopération pour le développement, *Integrating Human Rights into Development: Donor approaches, experiences and challenges*, The Development Dimension series, (version française à paraître : *L'intégration des droits de l'homme dans le développement : Les approches des donateurs, leur expérience et les défis à relever*, Objectif développement) OCDE, Paris, juin 2006, pp. 69–89.
- ¹²¹ Fonds des Nations Unies pour l'enfance, 'Thematic Report on Girls' Education: Analysis of issues, challenges and achievements in 2004', UNICEF, New York, juillet 2005, p. 31.
- ¹²² Forum de haut niveau « Renforcer ensemble l'efficacité de l'aide au développement », *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement : Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et reddition mutuelle de comptes*, Paris, 2005, par. 3(v).
- ¹²³ Pièce jointe 1, Rapport du deuxième atelier interinstitutions sur la mise en œuvre d'une approche du développement fondée sur les droits de l'homme dans le contexte de la réformes des Nations Unies, Stamford (États-Unis d'Amérique), 5–7 mai 2003.
- ¹²⁴ Voir *Plan d'action, Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, Première phase*, pp. 41–57. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853f.pdf>.

L'objet d'une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme est d'assurer à chaque enfant une éducation de qualité qui respecte et promeuve son droit à la dignité et à un développement optimal. La présente publication propose un cadre complet de stratégies et d'actions nécessaires pour traduire le droit des enfants à l'éducation et leurs droits au sein de l'éducation en législations, en politiques et en programmes visant à réaliser l'Éducation pour tous.

Fonds des Nations Unies pour l'enfance
3, United Nations Plaza
New York, NY 10017, États-Unis
pubdoc@unicef.org/french
www.unicef.org

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
bpi@unesco.org
www.unesco.org/fr

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) /
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
(UNESCO)

ISBN : 978-92-806-4189-9

No. de vente : F08.XX.2

Prix : 20 dollars É.-U.

Février 2008