

**Assemblée générale**

Distr. générale
2 mai 2014
Français
Original: anglais

Conseil des droits de l'homme**Vingt-sixième session**

Point 3 de l'ordre du jour

**Promotion et protection de tous les droits de l'homme,
civils, politiques, économiques, sociaux et culturels,
y compris le droit au développement**

**Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation,
Kishore Singh****Évaluation des acquis scolaires des élèves et mise en œuvre du droit à
l'éducation****Résumé*

Le présent rapport est soumis en application de la résolution 17/3 du Conseil des droits de l'homme. Il est axé sur l'évaluation des acquis scolaires des élèves et la mise en œuvre du droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation y souligne qu'il importe de concevoir et mettre en place des systèmes nationaux d'évaluation qui soient conformes aux normes internationales relatives aux droits de l'homme pour atteindre les objectifs essentiels que les textes conventionnels relatifs aux droits de l'homme assignent à l'éducation. Il considère qu'une telle approche holistique fondée sur les droits de l'homme est essentielle pour conforter la mission humaniste de l'éducation plutôt que de se borner à utiliser un ensemble restreint de critères destiné à évaluer son rôle uniquement en tant qu'instrument permettant d'acquérir la maîtrise de la langue et des mathématiques. Dans le rapport l'accent est mis de plus sur le développement des compétences pratiques en tant que partie intégrante de l'éducation de base et sur la nécessité d'introduire des modalités novatrices d'évaluation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, en particulier dans les pays en développement, face aux aspirations grandissantes de la jeunesse, sans pour autant perdre de vue la perspective des droits de l'homme.

Le rapport s'achève par des recommandations visant à renforcer des approches holistiques fondées sur les droits de l'homme pour les évaluations nationales des acquis scolaires des élèves.

* Soumission tardive.



Table des matières

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
I. Introduction	1–3	3
II. Activités menées récemment par le Rapporteur spécial	4–22	4
III. Vers une approche holistique fondée sur les droits de l’homme de l’évaluation des acquis scolaires des élèves	23–29	6
A. Les normes relatives aux droits de l’homme dans l’éducation	24–26	6
B. Apprendre à vivre ensemble	27–28	7
C. Promouvoir les valeurs positives inhérentes à la diversité culturelle.....	29	8
IV. Mécanismes d’évaluation de l’éducation de base	30–43	8
A. Les acquis scolaires au stade du passage du primaire au secondaire	32–36	9
B. Mécanismes internationaux et régionaux d’évaluation.....	37–38	10
C. Répercussions des mécanismes internationaux d’évaluation dans les pays en développement	39–43	10
V. Développement des systèmes nationaux d’évaluation: les évolutions en cours	44–55	12
VI. Évaluation de l’enseignement et de la formation techniques et professionnels.....	56–65	14
A. Vers une approche nouvelle et uniforme	58–59	15
B. Les cadres de certification des aptitudes et des compétences, y compris la reconnaissance des aptitudes acquises dans le secteur informel	60–65	16
VII. Modalités d’évaluation fondées sur les droits de l’homme et sujets de préoccupation particulière	66–76	17
A. Rôle clé des enseignants	68–72	17
B. Actualisation périodique des programmes.....	73	18
C. Tests d’aptitude.....	74–76	18
VIII. Prestataires privés de services d’éducation	77–78	19
IX. Conclusions.....	79–85	19
X. Recommandations.....	86–97	21
A. Recommandations adressées aux États.....	86–96	21
B. Recommandations concernant la nécessité d’un dialogue plus réactif avec les États dans le cadre des travaux des organes conventionnels des droits de l’homme et des organismes des Nations Unies	97	23

I. Introduction

1. Le présent rapport est soumis en application de la résolution 17/3 du Conseil des droits de l'homme. Il est axé sur l'évaluation des acquis scolaires des élèves et la mise en œuvre du droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial y souligne qu'il importe de concevoir et de mettre en place des systèmes nationaux d'évaluation qui soient conformes aux normes internationales relatives aux droits de l'homme pour atteindre les objectifs essentiels que les textes conventionnels relatifs aux droits de l'homme assignent à l'éducation. Une telle approche holistique fondée sur les droits est essentielle pour conforter la mission humaniste de l'éducation plutôt que de se borner à utiliser un ensemble restreint de critères visant à évaluer son rôle uniquement en tant qu'instrument permettant d'acquérir la maîtrise de la langue et des mathématiques. Dans le rapport l'accent est mis de plus sur le développement des compétences pratiques en tant que partie intégrante de l'éducation de base et sur la nécessité d'introduire des modalités novatrices d'évaluation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, en particulier dans les pays en développement, face aux aspirations grandissantes de la jeunesse, sans pour autant perdre de vue la perspective des droits de l'homme.

2. Le présent rapport s'appuie sur les rapports que le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a précédemment consacrés, respectivement, à l'action normative en faveur d'une éducation de qualité (A/HRC/20/21) et à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels dans la perspective du droit à l'éducation (A/67/310). L'accent y est mis sur les évaluations nationales au niveau de l'éducation de base en se référant à des systèmes régionaux ou internationaux d'évaluation. Le rapport vise à approfondir la réflexion davantage sur l'évaluation des acquis scolaires des élèves que sur l'évaluation des écoles ou des enseignants en soi, même si les deux sont liées. Le rapport ne couvre que l'éducation de base¹ car la réalisation du droit à une éducation de base de qualité pour tous est la préoccupation prioritaire de la communauté internationale et elle devrait continuer d'occuper une place centrale dans le programme de développement pour l'après-2015.

3. Durant la période considérée, le Rapporteur spécial a effectué une mission aux Seychelles. Il a en outre présenté à l'Assemblée générale, à sa soixante-huitième session un rapport (A/68/294), dans lequel étaient exposés les faits nouveaux récents concernant le programme de développement pour l'après-2015 et analysés les objectifs pédagogiques et les stratégies de mise en œuvre, l'accent étant mis sur l'action au niveau national. Le Rapporteur spécial a souligné qu'il était important de placer le droit à l'éducation au centre des discussions relatives au programme de développement pour l'après-2015 et il a formulé un ensemble de recommandations sur la manière de rendre opérationnelle une approche fondée sur les droits pour atteindre les objectifs de développement axés sur l'éducation.

¹ «L'éducation de base couvre des notions telles que l'éducation fondamentale, élémentaire ou primaire/secondaire; elle s'étend sur 9 ans au minimum et atteint progressivement 12 ans», Consultation d'experts sur une définition opérationnelle de l'éducation de base, 17 et 18 décembre 2007, Conclusions (ED/BAS/RVE/2009/PI/1). Certains systèmes éducatifs dispensent déjà des programmes de formation professionnelle du niveau 2 (enseignement secondaire inférieur) de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) afin d'inculquer aux destinataires les compétences nécessaires pour accéder à un emploi. Voir: Institut statistique de l'UNESCO, Classification internationale type de l'éducation, CITE 2011 (Montréal, 2012), par. 139.

II. Activités menées récemment par le Rapporteur spécial

4. Depuis le dernier rapport, le Rapporteur spécial a continué de participer à des activités visant à sensibiliser au droit à l'éducation et à accroître sa visibilité aux niveaux national, régional et international. Il n'a cessé de s'employer activement à poursuivre son dialogue avec les États, les organismes internationaux, la communauté des intellectuels et les organisations de la société civile.

5. En avril 2013, le Rapporteur spécial a participé à la douzième session du Groupe de travail d'experts sur les personnes d'ascendance africaine, à Genève, et a fait un exposé sur la promotion de l'égalité et des chances dans l'éducation pour les personnes d'ascendance africaine.

6. Les 21 et 22 mai 2013, le Rapporteur spécial a participé à la deuxième réunion mondiale du Groupe international sur le droit à l'éducation, organisée par l'Académie nationale pour la recherche sur l'éducation à Taipei, Province chinoise de Taiwan; il y a prononcé une allocution d'ouverture consacrée aux initiatives internationales concernant le droit à l'éducation et les objectifs liés à l'éducation dans le programme de développement pour l'après-2015.

7. En juin 2013, lors de la vingt-troisième session du Conseil des droits de l'homme le Rapporteur spécial a pris part à un certain nombre d'activités organisées de sensibilisation à son rapport sur l'opposabilité du droit à l'éducation (A/HRC/23/35), présenté le 31 mai au Conseil. Il a été l'intervenant principal lors d'une manifestation parallèle organisée par l'Équateur, en collaboration avec le Brésil, l'Inde et le Maroc autour du thème «L'approche du droit à l'éducation fondée sur les droits de l'homme».

8. Durant la conférence internationale d'experts «Vienne + 20: Faire progresser la protection des droits de l'homme», tenue à Vienne les 27 et 28 juin 2013 en commémoration du vingtième anniversaire de la Déclaration et du Programme d'action de Vienne, le Rapporteur spécial a participé à un groupe de travail intitulé «Intégration des droits de l'homme: pour une approche du programme de développement pour l'après-2015 fondée sur les droits de l'homme». Il a aussi pris part en qualité d'intervenant à une réunion d'experts sur le thème «Promouvoir une approche fondée sur les droits de la réglementation financière et de la reprise économique», à Vienne le 1^{er} juillet.

9. Les 15 et 16 juillet 2013, le Rapporteur spécial a participé à une manifestation sur le thème «Perspectives de l'éducation en Inde: réflexions sur la stratégie et l'action», organisée à New Delhi par le Conseil du développement social. À cette même occasion, il a présidé et animé une session consacrée au droit à l'éducation. Le 22 juillet, il a rencontré des membres de l'équipe de pays des Nations Unies pour discuter de la place du droit à l'éducation dans le programme de développement pour l'après-2015.

10. Le 15 août 2013, le Rapporteur spécial a pris la parole devant une réunion conjointe de la Commission permanente de l'éducation, de la culture, du tourisme et des ressources humaines et de la Commission permanente de la justice et des droits du Parlement panafricain et a exposé les enseignements de l'action qu'il menait pour promouvoir une approche de l'éducation fondée sur les droits de l'homme et faire une place aux préoccupations de l'Afrique dans le programme de développement pour l'après-2015. Le même jour, il a procédé à un échange de vues approfondi avec la Commission sud-africaine des droits de l'homme sur un large éventail de questions liées à la protection et à la promotion du droit à l'éducation.

11. Le 21 août 2013, le Rapporteur spécial a été un des orateurs principaux lors du Forum international sur les Objectifs du Millénaire pour le développement dans le domaine de l'éducation et la définition d'une stratégie de développement en la matière pour l'après-

2015, organisé à Astana par le Ministère de l'éducation et des sciences du Kazakhstan. Le 23 août, il a figuré parmi les orateurs invités de haut niveau lors du lancement de la Décennie internationale du rapprochement des cultures (2013-2022) à Astana.

12. Les 18 et 19 septembre 2013, le Rapporteur spécial a participé à une réunion du Groupe de travail ministériel du Commonwealth sur le cadre de développement pour l'après-2015 dans le domaine de l'éducation, dans le prolongement du communiqué adopté à Maurice par la 18^e Conférence des Ministres de l'éducation du Commonwealth, et a exposé ses vues sur le rôle central de l'éducation.

13. Le 24 septembre 2013, le Rapporteur spécial a été un des orateurs principaux lors d'une manifestation sur le thème «Le droit de l'homme à l'éducation dans le programme de développement pour l'après-2015», organisée par la Campagne mondiale pour l'éducation, Open Society Foundations et 15 organisations non gouvernementale (ONG), soulignant l'importance du droit à une éducation de qualité pour tous.

14. Le 4 octobre 2013, le Rapporteur spécial a pris part au lancement de la campagne «Unissons-nous pour une éducation de qualité – une meilleure éducation pour un monde meilleur», à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants, célébrée par Educational International, ainsi que de nombreuses autres ONG, à New York. Le 28 octobre, à New York, il a participé en tant qu'orateur invité au lancement du livre *Ready to Learn: a Legal Resource for Realizing the Right to Education* (Prêt à apprendre: un corps de ressource juridique pour la réalisation du droit à l'éducation) publié par le Centre de ressources juridiques (Afrique du Sud).

15. Le 7 novembre 2013, à Paris, le Rapporteur spécial a pris la parole devant la Commission de l'éducation de la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) lors du débat sur «L'éducation au-delà de 2015», insistant sur l'importance de veiller à ce que l'éducation demeure un bien public.

16. Du 25 au 30 novembre 2013, à Alger, le Rapporteur spécial a participé à un atelier régional sur l'éducation pour tous en Afrique organisé par la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples, prenant la parole à la séance d'ouverture sur les principaux défis à relever pour mettre en œuvre le programme en faveur de l'éducation pour tous et le droit à l'éducation de base.

17. Le 3 décembre 2013, le Rapporteur spécial a prononcé l'allocution d'ouverture d'un séminaire organisé par l'Université d'Estrémadure, en Espagne, en coopération avec le Gouvernement de l'Estrémadure et le Collège Henry Dunant de Genève, dans le but d'encourager les réformes dans les universités du Maghreb par l'introduction d'une approche fondée sur les droits.

18. Les 10 et 11 décembre 2013, le Rapporteur spécial a participé en tant qu'expert au sommet national de l'éducation, organisé par le gouvernement du Gujarat, en Inde, et a prononcé une allocution durant la séance d'ouverture, faisant ressortir l'importance du droit à l'éducation pour l'édification de la nation.

19. Le 19 janvier 2014, le Rapporteur spécial a pris la parole devant le Forum régional sur la protection du droit à l'éducation en temps d'insécurité et de conflits armés dans la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord, organisé à Doha par le Centre de formation aux droits de l'homme des Nations Unies.

20. Le 21 février 2014, à Paris, il a participé à une manifestation organisée par l'Organisation internationale de la Francophonie et l'UNESCO en célébration de la Journée internationale de la langue maternelle et a fait un exposé sur les langues locales, la citoyenneté mondiale et le droit à l'éducation.

21. Les 3 et 4 mars 2014, le Rapporteur spécial a participé à une conférence internationale sur la «mise en application du droit international des droits de l'homme par l'intermédiaire du mécanisme des rapporteurs spéciaux de l'Organisation des Nations Unies», organisée par le programme concernant le droit international et les organisations internationales de l'École d'études internationales supérieures de l'Université Johns Hopkins, en collaboration avec son centre de Bologne, et a parlé de l'opposabilité et de l'application du droit à l'éducation.

22. Le 7 mars 2014, le Rapporteur spécial a participé en tant qu'orateur invité à une manifestation organisée par International Relations Consulting Network and Lobbying au Parlement européen, à Bruxelles, faisant un exposé sur le programme de développement pour l'après-2015 et la perspective du droit à l'éducation. Le 31 mars, à Copenhague, il a participé à la table ronde Alliance 2015 sur l'éducation ayant pour thème «Renforcer l'impact de l'UE sur l'éducation pour le développement durable au niveau mondial». Le 16 mars, à New York, il a participé à des séances d'information à l'intention des missions permanentes sur le programme de développement pour l'après-2015, organisées par l'Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche.

III. Vers une approche holistique fondée sur les droits de l'homme de l'évaluation des acquis scolaires des élèves

23. Les acquis scolaires des élèves indiquent à quel point l'enseignement qui leur est dispensé est conforme aux objectifs essentiels du droit à l'éducation et, donc, dans quelle mesure l'État s'acquitte de ses obligations à ce titre. Il faut à cette fin procéder à des évaluations nationales de l'éducation s'inscrivant dans une approche fondée sur les droits de l'homme et réservant une place centrale à l'ensemble des obligations découlant du droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial tient à souligner qu'il est aussi nécessaire qu'important de ne pas se borner à l'approche étriquée de l'évaluation des performances consistant à ne les mesurer qu'au regard des compétences en langue et en mathématiques et d'adopter une approche holistique étendant le champ de l'évaluation à toutes les obligations en lien avec le droit à l'éducation découlant du droit international des droits de l'homme.

A. Les normes relatives aux droits de l'homme dans l'éducation

24. Les États ont la responsabilité première de veiller à ce que leur système éducatif national permette d'atteindre les objectifs que les textes conventionnels relatifs aux droits de l'homme assignent à l'éducation. Tout d'abord, en vertu de la Déclaration universelle des droits de l'homme, les écoles doivent dispenser un enseignement respectueux des valeurs des droits de l'homme, de la citoyenneté démocratique et de la diversité culturelle. Selon les principes énoncés à l'article 29 1) de la Convention relative aux droits de l'enfant, l'éducation doit viser à «inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne». L'éducation à laquelle chaque enfant a droit est une éducation qui «vise à doter l'enfant des aptitudes nécessaires à la vie, à développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne et à promouvoir une culture imprégnée des valeurs appropriées relatives aux droits de l'homme»². Pourtant, comme le Comité des droits de l'enfant l'a constaté, dans les programmes et les politiques nationales et internationales d'éducation qui

² Observation générale n° 1 (2001) du Comité des droits de l'enfant sur les buts de l'éducation, par. 2.

comptent véritablement, les éléments énoncés au paragraphe 1 de l'article 29 semblent être trop souvent soit largement absents, soit ajoutés superficiellement pour la forme³.

25. À ce propos, il importe de rappeler que l'Acte constitutif de l'UNESCO assigne à l'éducation la mission de promouvoir les «idéaux de l'humanité» et de favoriser la «solidarité intellectuelle et morale» de l'humanité. L'UNESCO et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ont tous deux pour mission institutionnelle de préparer les enfants à leurs responsabilités à venir et ces idéaux doivent constituer le socle des programmes nationaux. De plus, il faut que l'éducation soit conçue et dispensée de façon «à promouvoir et à renforcer toutes les valeurs éthiques particulières» consacrées dans la Convention relative aux droits de l'enfant⁴. La nécessité d'une «nouvelle éthique pour notre humanité commune»⁵ est affirmée dans les propositions relatives à la planification du programme de développement pour l'après-2015. Une large place devrait être faite à ce constat dans les réflexions sur la modernisation des programmes d'études et l'évaluation en conséquence des acquis scolaires des élèves, en tant que partie intégrante de la mission humaniste de l'éducation.

26. Les systèmes nationaux d'évaluation ont pour objet principal d'évaluer les acquis scolaires des élèves dans l'ensemble du système éducatif national. Cette entreprise devrait s'inscrire dans une approche fondée sur les droits de l'homme et la mission humaniste de l'éducation, plutôt que sur son simple rôle d'instrument, ce dans le souci de conforter et de promouvoir la noble cause de l'éducation. Les valeurs et principes énoncés dans la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme⁶ en tant que moyen «de donner plein effet au droit à l'éducation dans le monde»⁷ doivent être diffusés pour en faire une partie intégrante des acquis scolaires des élèves. «Les valeurs des droits de l'homme et les principes démocratiques universellement reconnus devraient être intégrés dans tous les systèmes d'éducation»⁸.

B. Apprendre à vivre ensemble

27. Un document pionnier présenté à l'UNESCO en 1996, le «Rapport Delors», met en évidence quatre piliers de l'éducation: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être⁹. Ces objectifs apportent un cadre utile dans l'optique de la modernisation des programmes d'études nationaux et des mécanismes connexes d'évaluation des acquis scolaires des élèves.

28. L'évaluation de l'apport de l'éducation à la consolidation de la paix est importante aussi, en particulier dans les situations de conflit et dans la phase de réconciliation postérieure à un conflit. «Les écoles du vingt et unième siècle doivent avant tout enseigner aux enfants ce que l'on peut décrire comme étant la compétence la plus essentielle pour l'épanouissement d'une société multiculturelle: savoir vivre en paix avec les autres ... Aucun pays ne peut espérer fonder durablement la paix s'il ne trouve pas les moyens d'établir une confiance mutuelle entre ses citoyens – c'est en classe que cela peut

³ Ibid., par. 3.

⁴ Ibid., par. 13.

⁵ «Pour un nouveau partenariat mondial: vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable», Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé d'étudier le Programme de développement pour l'après-2015 (2013).

⁶ Résolution 16/1 du conseil des droits de l'homme, annexe.

⁷ Résolution 23/4 du Conseil des droits de l'homme, par. 5.

⁸ Voir A/HRC/20/21, par. 18.

⁹ Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle: «L'éducation: un trésor est caché dedans» (1996).

commencer»¹⁰. Un aspect important de l'évaluation des acquis scolaires des élèves consiste à déterminer si leurs schémas de comportement attestent qu'ils comprennent ce que signifie apprendre à vivre ensemble et sont résolus à le faire.

C. Promouvoir les valeurs positives inhérentes à la diversité culturelle

29. L'éducation est essentielle à la préservation du patrimoine culturel de l'humanité¹¹. Inculquer aux élèves le souci de préserver et d'enrichir la diversité que présentent les multiples cultures et langues et promouvoir une meilleure compréhension et appréciation de la richesse de la diversité culturelle sont des éléments auxquels une place importante doit être faite dans tout système éducatif¹². Les programmes d'études nationaux devraient tendre à préparer les élèves à défendre la diversité culturelle à titre d'impératif éthique inséparable du respect de la dignité humaine, comme l'énonce la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001¹³. Les grandes lignes du plan d'action pour la mise en œuvre de la Déclaration prévoient clairement d'œuvrer à sensibiliser par le canal de l'éducation à la valeur positive de la diversité culturelle et à améliorer à cet effet tant la conception des programmes d'études que la formation des enseignants. L'enseignement dispensé, ainsi que les évaluations des élèves, devraient traduire l'importance attachée à la préservation et à la promotion de la diversité et du pluralisme culturels en tant qu'élément essentiel du développement centré sur l'être humain. L'évaluation des élèves devrait mettre en évidence leur compréhension des valeurs communes partagées par l'humanité tout entière, dans le respect des personnes de différentes civilisations, cultures et religions.

IV. Mécanismes d'évaluation de l'éducation de base

30. L'évaluation de l'éducation sous l'angle des acquis scolaires des élèves est en corrélation directe avec son évaluation sous l'angle du programme d'étude. Les États sont tenus de donner effet au droit à l'éducation de base en assurant un enseignement conforme à des normes minimales, dispensé par des enseignants qualifiés et géré efficacement au moyen d'un système de mise en œuvre et d'évaluation¹⁴.

31. Les systèmes nationaux d'évaluation doivent être inclusifs et couvrir tous les élèves d'un pays. Les mécanismes d'évaluation «sous l'angle des élèves» apprécient les progrès de chaque élève par rapport aux normes scolaires fixées dans les programmes d'études locaux et nationaux. Ces systèmes doivent s'appliquer sans exception à tous les élèves d'un pays, afin que tous soient évalués et soutenus de manière à s'améliorer progressivement, en particulier les élèves appartenant à des groupes vulnérables.

¹⁰ Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous, «La crise cachée: les conflits armés et l'éducation», (publié par l'UNESCO en 2011), p. 23.

¹¹ Ce constat a pris une importance particulière suite à la proclamation de la Décennie internationale pour le rapprochement des cultures par l'Assemblée générale, dans sa résolution 67/104.

¹² Ainsi, en Indonésie, la loi relative au système éducatif national (2003) vise à apprendre aux jeunes têtes à respecter les droits de l'homme et le pluralisme culturel et à vivre ensemble ainsi qu'à promouvoir la morale, la formation du caractère et l'unité dans la diversité (*Bhinneka Tunggal Eka*) dans un esprit fraternel et de solidaire.

¹³ L'article 5 de la Déclaration dispose que «toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle».

¹⁴ Voir les conclusions de la Consultation d'experts (ED/BAS/RVE/2009/PI/1).

A. Les acquis scolaires au stade du passage du primaire au secondaire

32. Pour atteindre les buts fixés en matière d'éducation pour tous, dont l'éducation primaire universelle, les États ont eu tendance à faire poursuivre leurs études aux élèves, sans considération de leurs acquis scolaires. Les politiques et règlements en cours d'introduction dans plusieurs États réduisent au minimum ou suppriment même le contrôle de la qualité au moyen d'un examen de passage du primaire au secondaire. Cette mesure marque une régression préjudiciable à la qualité de l'enseignement dispensé. Cette question revêt une importance cruciale dans l'évaluation nationale de la qualité et demande à être reconsidérée. Comme le Rapporteur spécial l'a constaté dans son précédent rapport, il est «essentiel de suivre et d'évaluer les acquis des élèves de façon régulière, et d'effectuer une évaluation rigoureuse de leurs aptitudes avant leur passage du primaire au secondaire. Le passage automatique à un niveau supérieur sans tenir compte des résultats de l'élève peut perpétuer, voire aggraver, les insuffisances du système d'éducation» (A/HRC/20/21, par. 75). Il importe de déterminer grâce à une évaluation nationale si le système éducatif inculque en continu à tous les élèves les connaissances et compétences requises.

33. Les États ont l'obligation juridique internationale de faire en sorte que chaque enfant suive une éducation de base de qualité – cette qualité devant être vérifiée au moyen d'un mécanisme d'évaluation nationale – ce qui suppose normalement que l'élève participe à un programme d'enseignement formel et l'achève en obtenant une certification reconnue¹⁵. L'éducation de base n'est pas réductible à la seule fréquentation scolaire – l'obtention d'un certificat de fin d'éducation de base (niveau 1 de la CITE) ou d'un certain niveau d'acquis devrait être exigée de tous les élèves pour accéder à tout ou partie des programmes d'enseignement du secondaire inférieur dans un pays donné (niveau 2 de la CITE)¹⁶.

34. Par exemple, au Sénégal, étant donné que la loi de 2004 relative à l'éducation a institué une scolarité obligatoire de 10 ans, l'obtention du «certificat de fin d'études élémentaires» est sans incidence sur l'entrée en sixième, laquelle est déterminée par la voie d'un concours dont le nombre de lauréats est fonction du nombre de places disponibles dans le secondaire. De même, au Gabon, le certificat d'études primaires ne joue aucun rôle dans le passage du primaire au secondaire. Au Mali, l'obtention du «certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental» a cessé d'être exigée en 2010, avec l'introduction à partir de la septième année de notes trimestrielles permettant de suivre la progression des élèves jusqu'au terme de leur éducation de base. En Inde, conformément à la loi de 2009 relative au droit des enfants à un enseignement gratuit et obligatoire, le système d'examen de fin d'année pour chaque année scolaire a été aboli et il est impossible de faire redoubler un élève pendant les huit années du primaire. Les modalités du processus d'évaluation globale et continue que prescrit cette loi sont toujours en cours de définition¹⁷.

35. L'Espagne offre un exemple positif de la façon dont traiter cette question. Une nouvelle loi relative à l'éducation a rendu obligatoire de passer un examen général permettant d'évaluer les acquis scolaires des élèves en fin: i) de primaire, ii) de secondaire obligatoire et iii) de secondaire postobligatoire (baccalauréat). En vertu de l'article 21 de cette loi, à la fin de leurs études primaires les élèves doivent passer un examen destiné à évaluer les connaissances, les aptitudes et les compétences qu'ils ont acquises.

36. Un autre exemple est fourni par la France, où les programmes d'études nationaux fixés par l'État sont obligatoires pour les écoles publiques comme pour les écoles privées.

¹⁵ CITE 2011, par. 82.

¹⁶ Ibid., par. 145.

¹⁷ Government of India, Twelfth Five Year Plan 2012-2017, vol. III, Social Sectors (Sage Publications, 2013), p. 55.

Les élèves sont évalués deux fois par an au cours du cycle d'enseignement élémentaire afin de déterminer si le programme pédagogique du socle commun a été suivi et de mobiliser des ressources additionnelles pour les élèves en ayant besoin. Ces évaluations aident à déterminer tout accompagnement dont les élèves pourraient avoir besoin pour suivre le programme d'enseignement commun.

B. Mécanismes régionaux et internationaux d'évaluation

37. L'analyse des principaux systèmes internationaux et régionaux d'évaluation montre que leur champ est limité et qu'ils n'accordent en général pas une place suffisante à l'approche fondée sur les droits de l'homme. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), enquête triennale bien connue ayant pour objet d'évaluer les performances des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, permet d'apprécier et de comparer les performances respectives des pays participants. L'Étude internationale sur l'évolution des performances des élèves en mathématiques et en sciences (TIMSS) est une méthode ayant pour champ encore plus restreint l'évaluation des compétences en mathématiques. L'Étude internationale sur les progrès en matière de compétence en lecture (PIRLS) se cantonne de même à l'évaluation de cette compétence. Le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation, réseau rassemblant des directeurs nationaux de l'évaluation de la qualité de l'éducation, produit des études qui font le point sur la qualité de l'éducation et contribue en outre au développement des capacités d'évaluation de l'éducation dans cette région. La troisième étude comparative et explicative sur les performances en matière d'éducation dans la région, réalisée en 2013, n'a toutefois que pour objet étroit d'évaluer les acquis des élèves en mathématiques, en lecture et en écriture en troisième année et en sixième année, à quoi s'ajoutent les sciences naturelles pour la sixième année.

38. Certains systèmes internationaux vont au-delà de la seule évaluation des compétences en mathématiques et en langue. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la Conférence des Ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie sert de cadre à une analyse comparative des systèmes internationaux d'évaluation des élèves sur la base d'une approche conceptuelle plus large, intégrant un large éventail de paramètres de qualité convenus par les pouvoirs publics. De même, les rapports nationaux établis dans le cadre du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour la mesure de la qualité de l'éducation portent aussi sur le suivi et l'évaluation des conditions de scolarisation et de la qualité de l'éducation. Les États devraient être plus attentifs à ces exemples lors de l'élaboration de leur mécanisme national d'évaluation.

C. Répercussions des mécanismes internationaux d'évaluation dans les pays en développement

39. De nombreux pays en développement prennent en modèle l'approche de l'OCDE pour établir leur mécanisme national d'évaluation, alors que leurs besoins en matière de développement diffèrent de ceux des pays développés. Plusieurs pays ont mis au point leur système national d'évaluation en s'inspirant des évaluations internationales et régionales, lesquelles sont axées sur l'évaluation des compétences en langue et en mathématiques, parfois décrites comme résultats d'apprentissage, et excluent ainsi tous les autres savoirs

acquis¹⁸. Souvent, elles font appel à la méthode du sondage aléatoire, donnent lieu à un classement des pays et ne renvoient pas une image fidèle de la situation globale de l'éducation dans un pays. La place privilégiée réservée aux résultats de l'apprentissage dans le débat sur la qualité de l'éducation débouche sur une conception étriquée de la qualité qui néglige le processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les intrants essentiels pour assurer la qualité et se soucie de qualité mais pas d'équité¹⁹.

40. La plupart des évaluations internationales et régionales apprécient en général les niveaux des connaissances et compétences fondamentales acquises par les élèves dans trois domaines d'apprentissage: langue, mathématiques et sciences. Ce sont des «évaluations sommatives, essentiellement destinées à des partenaires extérieurs à l'école»²⁰, qui ne sont guère aptes à permettre de répondre efficacement aux besoins de développement des élèves de diverses origines et risquent de contrarier les réformes visant à rendre plus inclusive l'éducation de base. En outre, elles ont peu d'impact direct sur la progression de l'enfant dans le système éducatif ou dans la vie, comme l'atteste une étude du Bureau international d'éducation de l'UNESCO: «En raison de la façon particulière dont elles rendent compte de l'apprentissage, surtout chez les élèves les plus jeunes, les évaluations standardisées peuvent contribuer à affaiblir la qualité des interactions enseignants-élèves et entraîner une distorsion des réformes curriculaires. Le BIE estime que pour un meilleur équilibre entre les évaluations on devrait mettre davantage l'accent sur des évaluations formatives conçues par les enseignants, se déroulant en classe et visant à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage»²¹.

41. Les mécanismes internationaux d'évaluation réservent une place démesurée aux résultats d'apprentissage et négligent l'approche fondée sur les droits de l'homme²². Cette conception étriquée est pourtant mise en avant même dans le contexte des discussions sur le volet éducation du programme de développement pour l'après-2015. Aux termes du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013-14: «Il est crucial de fixer pour l'après-2015 un objectif qui permette de vérifier qu'à l'horizon 2030, tous les jeunes et les enfants, quelle que soit leur situation particulière, acquièrent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques»²³.

42. Les systèmes internationaux d'évaluation présentent une autre faiblesse notable: le peu d'attention qu'ils portent au rôle de l'éducation dans la promotion du développement durable – alors même que cet enjeu bénéficie d'une attention prioritaire de la part de la communauté internationale. Certains concepts clés, tels qu'apprendre à vivre ensemble et respecter la richesse de la diversité culturelle en tant que patrimoine commun de

¹⁸ Pour une analyse des évaluations nationales de l'apprentissage en tant que trait commun des systèmes nationaux d'éducation dans le monde, voir Aaron Benavot et Erin Tanner, document de fond «The growth of national learning assessments in the world 1995-2006», UNESCO (ED/EFA/MRT/PI/16).

¹⁹ Pour une analyse scientifique des questions en jeu voir la note conceptuelle présentée à la réunion technique sur l'élaboration de la stratégie de plaidoyer du Groupe de travail ministériel du Commonwealth concernant le cadre de développement pour l'après-2015 dans le domaine de l'éducation, septembre 2013, disponible à l'adresse: www.adeanet.org/portalv2/en/system/files/pour_l_apres-2015_working_group_technical_meeting_report.pdf.

²⁰ Réunion internationale d'experts sur les problématiques clés liées au curriculum et à l'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement pour l'après-2015, Genève, septembre 2013, note disponible à l'adresse: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/UNESCO-IBE_Statement_on_Learning_Pour_l_apres-2015_eng.pdf.

²¹ Ibid.

²² Voir: Projet droit à l'éducation, «L'évaluation des résultats d'apprentissage dans la perspective des droits de l'homme», février 2013.

²³ Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, «Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous» (Publication de l'UNESCO 2014), p.6.

l'humanité, font de même l'objet de peu d'attention, alors qu'ils devraient occuper une place centrale dans l'évaluation nationale des acquis scolaires des élèves. Ainsi, les dispositions normatives figurant dans les résolutions adoptées par l'Assemblée générale ne servent pas assez de référence et reçoivent trop peu d'attention. Un exemple flagrant en est fourni par le fait que dans les mécanismes d'évaluation de l'éducation il est peu fait référence aux notions et concepts exposés dans le document final de la Conférence des Nations Unies sur le développement durable intitulé «L'avenir que nous voulons»²⁴.

43. Les performances en lecture, écriture et mathématiques ne reflètent pas la totalité des résultats d'apprentissage et encore moins de ce qu'un enfant a appris. La tendance à trop insister sur les résultats d'apprentissage est préjudiciable à la mission humaniste de l'éducation et doit être inversée. Les évaluations internationales dominantes de la performance des élèves reposent sur une perception de l'éducation axée surtout sur son rôle en tant qu'instrument et sous-tendue par une conception du développement le réduisant à ses aspects purement économiques. Elles ne reflètent pas les valeurs universellement reconnues des droits de l'homme. Une place démesurée est accordée aux résultats d'apprentissage, selon le modèle des tableaux «intrants-extrants», comme s'il y avait une analogie entre l'école et l'usine²⁵ et comme si l'important était la valeur matérielle de l'éducation au sens étroit du développement économique sans aucune prise en considération des valeurs humanistes.

V. Développement de systèmes nationaux d'évaluation: les évolutions en cours

44. Nombre de pays se sont dotés d'un système d'évaluation à couverture nationale et au champ élargi pour apprécier la performance scolaire des élèves. Ces pays montrent comment les systèmes d'évaluation peuvent être conçus de manière à apprécier les acquis scolaires en dépassant l'approche étriquée se bornant aux compétences en lecture et écriture et en mathématiques.

45. Par exemple, le dispositif d'évaluation nationale de la performance des élèves dont le Brésil s'est doté ainsi que son Plan de développement de l'éducation (juillet 2011) suscitent des commentaires flatteurs. Le système d'évaluation de l'éducation de base repose sur le dispositif d'examen national, avec un indicateur de qualité: l'indice de développement de l'éducation de base mesuré sur une échelle de 0 à 10. Dans les écoles publiques comme dans les écoles privées, les acquis et les performances des élèves sont évalués en quatrième/cinquième année (éducation de base), huitième/neuvième année (dernière année de la scolarité obligatoire) et onzième/douzième année (dernière année de l'enseignement secondaire). L'évaluation porte sur les activités créatives et l'éducation ainsi que sur l'acquisition des aptitudes et compétences requises pour le plein exercice de la citoyenneté.

46. En Afrique du Sud, en application de la loi n° 67 de 2008 relative au cadre national de certification, l'Autorité sud-africaine de certification a élaboré un cadre définissant des descripteurs des acquis scolaires pour chacun des 10 niveaux afin de soutenir la conception et la mise en œuvre des certifications au titre dudit cadre et d'harmoniser les critères d'évaluation dans un souci de comparabilité. En Bulgarie, l'enseignement dispensé dans le primaire et dans le secondaire, y compris l'enseignement et la formation techniques et professionnels, fait l'objet d'une évaluation au regard des prescriptions de l'État relatives à

²⁴ Résolution 66/288 de l'Assemblée générale, annexe.

²⁵ Voir le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, «L'éducation pour tous: l'exigence de qualité» (Publié par l'UNESCO en 2004), p. 258.

l'éducation par le canal de tests et d'examens scolaires réguliers, un indice qualitatif et quantitatif étant utilisé pour la notation.

47. En Chine, le concept de qualité de l'éducation est axé sur le développement holistique de la moralité, de l'intelligence, de la force physique et de l'aptitude esthétique, une attention croissante étant accordée à la promotion des aptitudes pratiques et de la créativité, comme il est indiqué dans les lignes directrices de 2001 relatives à la réforme globale du programme d'études. Institué en 2007, le Centre national pour l'évaluation de la qualité de l'éducation de base joue un rôle directeur dans la conception des modalités d'évaluation de l'éducation et dans l'action de soutien à leur mise en œuvre en Chine. Le Centre est en train d'établir un système national d'évaluation de la qualité de l'éducation faisant une place à ces critères plus larges.

48. Au Qatar, depuis 2003 le Conseil suprême de l'éducation procède à une évaluation annuelle des élèves de la quatrième à la douzième année. Un système de notation a été introduit en 2011 pour l'examen annuel, l'obtention de 30 % du total des points étant requise pour passer. Le Conseil a commencé à insister davantage sur ce dispositif en dispensant des cours de formation aux enseignants et en affichant des exemples d'examen sur son site, diffusant ainsi auprès des directeurs d'école et des enseignants des plans et des stratégies visant à porter la qualité de l'enseignement au niveau requis pour préparer les élèves aux examens nationaux. De plus, les résultats des examens nationaux sont pris en considération pour évaluer et améliorer les performances scolaires.

49. En Finlande, l'éducation est évaluée aux niveaux local, régional et national. Les activités des prestataires d'enseignement sont guidées par les objectifs fixés dans la législation et les dispositions nationales relatives aux programmes d'études et à la certification. Le système fait fond sur la compétence des enseignants et des autres personnels. Il est procédé annuellement à une évaluation nationale, qui porte non seulement sur les matières scolaires mais aussi sur les arts et métiers, en vue de déterminer à l'échelon du pays le degré de réalisation au niveau local des objectifs fixés par le programme national d'études et les critères de certification.

50. Au Kenya, institué en application de l'article 64 1) de la loi de 2013 relative à l'éducation de base, le Conseil pour l'assurance de la qualité et les normes en matière d'éducation a pour mission de veiller au respect des normes et de maintenir la qualité en suivant le déroulement des évaluations et des examens dans les établissements d'éducation de base. La loi prévoit un cadre national de certification (art. 68 1)), à définir en collaboration avec les parties concernées en vue de fixer des normes et des critères de certification et de compétence, ainsi qu'un système de reconnaissance des compétences acquises, englobant les aptitudes, les connaissances, les attitudes et les valeurs. L'article 74 de la loi précitée prévoit la création de l'Institut kényan en charge du développement des programmes d'études, dont le programme de l'éducation de base.

51. Au Mexique, dans le cadre des réformes de fond apportées au système éducatif depuis le début de 2013 dans l'optique de l'éducation en tant que droit fondamental, les articles 3 et 73 de la Constitution ont été modifiés, renforçant l'Institut national pour l'évaluation de l'éducation. Doté d'une autonomie complète en tant qu'organe de rang constitutionnel, l'Institut a pour mandat d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé par le corps enseignant, les enseignants et les autorités gouvernementales partageant cette responsabilité. La loi relative à l'Institut national pour l'évaluation de l'éducation et la loi générale relative au statut du corps enseignant ont été modifiées le 13 août 2013 pour en faire de meilleurs instruments d'évaluation des performances de manière à garantir un enseignement public gratuit, équitable et de qualité, ce qui constitue tant une responsabilité juridique qu'une obligation morale de l'État.

52. Dans le souci de relever les normes et la qualité, en 2013 les Seychelles se sont dotées d'un cadre national d'évaluation pour favoriser le développement holistique des enfants en leur permettant d'acquérir les connaissances, les aptitudes, les compétences et les attitudes que requiert le monde contemporain. Le cadre, qui met l'accent sur des «normes professionnelles acceptables» de qualité, dispose que: «Les évaluations doivent être menées conformément à la réglementation à la fin de chaque étape clé du primaire et du secondaire pour évaluer les performances des élèves au regard des objectifs du programme d'étude national»²⁶.

53. En Équateur, afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans le système d'éducation nationale, l'évaluation des performances des élèves vise, en recourant à divers instruments, à apprécier les attitudes et les compétences de l'élève, c'est-à-dire à apprécier les connaissances, les compétences et les valeurs acquises grâce au processus éducatif et leur application au quotidien. L'évaluation de l'éducation permet à l'État de contrôler la qualité de l'éducation et de définir des stratégies pour apporter des améliorations.

54. En Namibie, le document Vision 2030 pour la Namibie définit les principales matières à enseigner ainsi que les compétences et les aptitudes de base à acquérir dans le cadre du programme national pour l'éducation de base, éducation donnant lieu à un contrôle continu des progrès et des acquis en cinquième année et en huitième année par le canal de modalités d'évaluation normalisées à l'échelle nationale et d'exams nationaux. «Tant les contrôles en cours d'année scolaire que les examens de fin d'année visent à évaluer les connaissances, les compétences et la maîtrise acquises dans les matières au programme»²⁷.

55. Dans tous les dispositifs nationaux de ce type, il est important, comme déjà souligné, de faire une place accrue à une approche fondée sur les droits de l'homme, eu égard au souci de donner effet au droit à l'éducation dans tous ses aspects.

VI. Évaluation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

56. Comme le Rapporteur spécial l'a indiqué dans son précédent rapport (A/67/310), l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) font partie intégrante du droit à l'éducation de base au niveau secondaire. Il faut aider les établissements d'enseignement à élaborer des programmes novateurs de qualité, dont des programmes de formation professionnelle et technique et de formation continue, propres à combler les déficits de compétences afin de favoriser la réalisation des objectifs de développement durable²⁸. Le développement des compétences par l'EFTP est du reste désormais une considération prépondérante pour ce qui est d'améliorer la qualité de l'éducation dans une économie toujours plus mondialisée. Au XXI^e siècle, cette formation a de profondes incidences pour des économies et sociétés radicalement différentes fondées sur le savoir²⁹. Elle est d'autant plus importante eu égard à la nécessité de mieux promouvoir l'acquisition

²⁶ Ministère de l'éducation des Seychelles, «The National Assessment Framework: supporting a new vision for learning» (2013), p. 4.

²⁷ Ministère namibien de l'éducation et de la culture, «Towards improving continuous assessment in schools: a policy and information guide» (1999), p. 36.

²⁸ Voir la résolution 66/288 de l'Assemblée générale, annexe, par. 235.

²⁹ Voir, par exemple, les recommandations formulées dans la Déclaration de Montego Bay sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels dans les Caraïbes, disponible à l'adresse: <http://www.soeconferences.com/tvet/montego-bay-declaration-tvet-caribbean>.

des compétences requises par l'«économie verte» naissante, ce qui suppose des modalités novatrices d'évaluation des aptitudes et des compétences en «technologie verte».

57. Les évaluations internationales ou régionales les plus en vue ne permettent toutefois pas d'apprécier adéquatement les programmes de développement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels et des compétences connexes. Les mécanismes nationaux d'évaluation de ces programmes doivent permettre de mieux déterminer à quel point ils donnent aux élèves les moyens d'acquérir les compétences requises pour répondre aux besoins de leur pays en matière de développement, tout en contribuant à la réalisation d'objectifs plus vastes en lien avec les droits de l'homme. Les cadres normatifs existants relatifs à l'EFTP fournissent une base pour élaborer des systèmes nationaux destinés à évaluer l'acquisition de ces compétences et aptitudes par les élèves. La Recommandation révisée de l'UNESCO concernant l'enseignement technique et professionnel (2001) souligne que les États membres devraient s'efforcer d'appliquer les règles et normes appropriées et pertinentes recommandées sur le plan international concernant les systèmes d'évaluation/appréciation, les qualifications professionnelles et la certification et le matériel et les questions techniques. La Recommandation souligne en outre l'importance que revêt l'échange de pratiques et méthodes judicieuses. De même, dans la Recommandation n° 195 (2004) de l'Organisation internationale du Travail (OIT), sur la mise en valeur des ressources humaines: éducation et formation tout au long de la vie, il est indiqué que des mesures devraient être prises, en concertation avec les partenaires sociaux et en utilisant un cadre national de qualification, pour promouvoir le développement, la mise en place et le financement d'un mécanisme transparent d'évaluation, de validation et de reconnaissance des aptitudes professionnelles, y compris l'expérience et les compétences acquises antérieurement, de manière formelle ou informelle, quel que soit le pays où elles ont été acquises. De plus, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels demande aux États d'indiquer dans leurs rapports les mesures prises pour rendre les programmes d'EFTP plus disponibles et si ces programmes permettent aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences qui les aident à s'épanouir et à devenir autonomes et aptes à occuper un emploi (HRI/GEN/2/Rev.6, sect. II, par. 60).

A. Vers une approche nouvelle et uniforme

58. L'évaluation nationale des programmes d'EFTP requiert un mécanisme nouveau et uniforme intégrant les éléments qui les distinguent des programmes scolaires classiques. Les programmes d'EFTP donnent lieu à des partenariats public-privé sous la responsabilité globale des pouvoirs publics et à une collaboration institutionnalisée entre établissements d'EFTP et entreprises. Certains pays développés se sont dotés de systèmes bien organisés de formation professionnelle mixte permettant aux élèves de la filière professionnelle de suivre un apprentissage et une formation pratique en entreprise, ces systèmes constituant un exemple dont les autres pays en développement pourraient s'inspirer pour élaborer des politiques et approches novatrices.

59. Les pouvoirs publics, les entreprises et les établissements d'EFTP doivent donc s'employer de concert à définir les métiers visés par la formation professionnelle et à élaborer des mécanismes à caractère tripartite d'évaluation des acquis des élèves. Pareille démarche est incontournable pour faire en sorte que les diplômés de l'EFTP soient réactifs à l'évolution constante des besoins des secteurs public et privé en matière d'emploi, l'État veillant en outre à ce qu'une place soit faite dans les programmes d'EFTP et leur évaluation à une éducation plus large fondée sur les droits de l'homme.

B. Les cadres de certification des aptitudes et des compétences, y compris la reconnaissance des aptitudes acquises dans le secteur informel

60. De nouvelles approches de l'évaluation des programmes d'EFTP ont été introduites dans le souci de faire évoluer ce type d'enseignement et de formation. Par exemple, des pays d'Amérique latine ont adopté une approche axée sur les compétences, dont le Mexique, avec son Conseil de normalisation et de certification des compétences professionnelles, et la Colombie, avec son Service national d'apprentissage. De même, au Brésil, le Programme national pour l'intégration de l'enseignement professionnel et de l'éducation de base pour les jeunes et les adultes (PROEJA), lancé en 2006, vise à dispenser un enseignement et une formation techniques et professionnels dans le cycle de l'éducation de base et dans le secondaire, ainsi qu'à dispenser un enseignement technique continu aux jeunes adultes.

61. En Afrique, le concept naissant de développement des compétences techniques et professionnelles nécessite des mécanismes nouveaux sous la forme de cadres nationaux de certification. En Afrique du Sud, le cadre national de certification est un mécanisme qui délivre des certificats attestant l'acquisition de certaines compétences et aptitudes déterminées par les entreprises. Ce cadre prévoit l'accumulation de crédits et la reconnaissance des acquis antérieurs. Pareillement, le Plan stratégique 2008-2020 relatif à l'éducation et aux ressources humaines de Maurice souligne qu'un apprentissage créatif – l'acquisition d'aptitudes et de compétences permettant de tirer parti du potentiel humain – est une nécessité primordiale car l'éducation, assortie d'un système d'assurance de qualité, est un des principaux moteurs de la croissance économique. Une autorité de certification pour le secteur de l'EFTP a ainsi été mise en place.

62. Le Rapporteur spécial estime important que chaque pays élabore un cadre national de certification reconnaissant et validant les différents modes d'acquisition de compétences dans un système cohérent et uniforme. La reconnaissance des acquis antérieurs, comme le préconise la Recommandation n° 195 de l'OIT, peut aider à combler le fossé entre systèmes formels et informels de développement des aptitudes techniques et professionnelles, avec l'institution de mécanismes et la création de possibilités de reconnaissance et de validation des acquis tirés de l'expérience. Il est en outre nécessaire de veiller à ce que les mécanismes d'évaluation de l'EFTP ne portent pas seulement sur les connaissances théoriques mais aussi sur les compétences acquises durant la formation³⁰.

63. Les compétences minimales requises des apprentis diplômés peuvent être fixées par des normes de qualité et l'acquisition de ces compétences être certifiée par des mécanismes de contrôle. Il faut en outre améliorer les liens entre l'apprentissage informel et l'enseignement et la formation formels, s'agissant en particulier du rôle du développement des compétences, dans les politiques et lois nationales³¹.

64. Les cadres nationaux de certification et d'évaluation des compétences doivent être développés en veillant, c'est essentiel, à ne pas les restreindre aux compétences techniques acquises durant l'EFTP et à y faire une place à l'appréciation de l'esprit critique et à la dimension des droits de l'homme.

³⁰ Par exemple, en Inde il a été récemment reproché aux diplômes traditionnels de formation professionnelle délivrés par les instituts de formation industrielle de ne pas être en corrélation directe avec les besoins actuels de l'industrie et de l'économie.

³¹ Voir, par exemple, OIT, «Mise à niveau de l'apprentissage informel en Afrique: un guide de réflexion» (Genève, 2012), p.82, disponible à l'adresse: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_179660.pdf.

65. Enfin, les systèmes nationaux d'évaluation de l'EFTP peuvent servir de levier pour revaloriser l'image de l'EFTP et en rehausser le statut social car les programmes d'EFTP ne jouissent pas d'un prestige à la hauteur de leur importance pour le développement. L'attribution de distinctions nationales dans le cadre de l'évaluation des performances en matière d'EFTP peut grandement aller dans ce sens, la pratique qui consiste à accorder des prix aux élèves de l'EFTP en Chine en étant un bon exemple.

VII. Modalités d'évaluation fondées sur les droits de l'homme et sujets de préoccupation particulière

66. Il appartient aux États de se doter de mécanismes nationaux d'évaluation permettant de vérifier que leur système éducatif est conforme au droit des droits de l'homme, en particulier, mais pas exclusivement, à ses dispositions en rapport avec le droit à l'éducation.

67. Les systèmes nationaux d'évaluation devraient déterminer les acquis des élèves en ce qui concerne les valeurs des droits de l'homme et la connaissance de ces droits. Il faudrait concevoir des tests de contrôle pour déterminer à quel point les élèves comprennent ces valeurs, y adhèrent et s'y conforment dans leur comportement quotidien. C'est là une réponse à la montée de la violence dans nombre d'écoles, phénomène qui ne saurait être ignoré dans la réflexion sur l'évaluation des performances à l'échelon de l'école.

A. Rôle clé des enseignants

68. Ce sont les enseignants qui inculquent les programmes d'études nationaux aux élèves et évaluent les acquis de ces derniers. Les enseignants devraient être aptes à donner le goût de l'étude aux enfants. Ils devraient aussi être aptes à stimuler le sens critique chez les enfants et les adultes, ainsi qu'à leur instiller des valeurs éthiques et morales. Dans le rapport Delors, il est mis en évidence que le processus d'enseignement/apprentissage repose sur quatre piliers principaux: apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

69. La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau de l'éducation de base est un pan important de l'évaluation nationale. Un rôle clé revient aux enseignants pour ce qui est de tirer parti des évaluations pour améliorer l'apprentissage. Leur rôle est précieux en outre dans l'accomplissement de la mission humaniste de l'éducation.

70. Adoptée en 1966 par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, la Recommandation de l'UNESCO sur la condition du personnel enseignant établit un cadre normatif complet pour la profession d'enseignant. Elle souligne aussi le rôle essentiel des enseignants dans les progrès de l'éducation. Elle s'applique à tous les enseignants, tant des écoles privées que publiques, et donne des orientations concernant un large éventail de questions, dont les rôles et responsabilités des enseignants.

71. Les programmes de formation des enseignants doivent insister aussi bien sur les aptitudes pédagogiques que sur l'évaluation des élèves. Des programmes novateurs de refonte de la formation et du perfectionnement des enseignants s'imposent afin de définir et d'introduire de nouvelles modalités de formation des enseignants, de pair avec l'introduction de réformes en matière d'éducation. En France, par exemple, dans le processus d'apprentissage des élèves une place est faite à l'évaluation des enseignants, en recourant notamment à un questionnaire. La formation en cours d'emploi des enseignants est une exigence permanente, tant pour améliorer leurs qualifications ou les actualiser à la

lumière des pratiques les plus récentes en matière d'enseignement que pour s'assurer que leurs compétences en matière d'évaluation sont à jour. La nécessité de «cadres type applicables aux niveaux national et régional»³² a été soulignée.

72. Un système d'enseignement et d'évaluation centré sur l'étudiant suppose notamment la tenue d'un dossier d'évaluation détaillé des progrès de chaque élève tout au long de sa scolarité. Tous les élèves ne progressant pas au même rythme, une évaluation personnalisée permet aux enseignants, aux assistants pédagogiques ou même aux mentors des élèves dans les classes supérieures d'apporter un soutien afin que chaque élève réussisse chaque module du programme sans souffrir de la stigmatisation sociale associée au redoublement.

B. Actualisation périodique des programmes

73. Les valeurs des droits de l'homme et les principes démocratiques universellement reconnus devraient être intégrés dans chaque système éducatif et incorporés dans les programmes nationaux d'éducation de base. Il est important pour les pouvoirs publics de revoir périodiquement les programmes d'études nationaux afin de les adapter aux exigences nouvelles. Il faut en outre veiller à ce que dans toutes les écoles, publiques comme privées, les manuels scolaires et le contenu des programmes d'études soient en conformité avec les valeurs et objectifs de l'éducation tels qu'ils sont énoncés dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme et précisés par les travaux des organes conventionnels des droits de l'homme. En outre, les programmes d'études et le contenu de l'éducation doivent évoluer au même rythme que les sujets de préoccupation mondiale et les innovations éthiques de notre humanité commune.

C. Tests d'aptitude

74. L'aptitude des élèves doit être prise en considération avec sérieux dans l'évaluation de leurs acquis. L'évaluation des capacités et aptitudes des enfants en consultation avec les parents et les enseignants peut être utile en donnant aux enfants les moyens de concrétiser leur potentiel et d'améliorer ainsi leurs résultats. En Lituanie, par exemple, dans le primaire et dans l'éducation de base l'évaluation a pour moteur le concept d'appréciation de la réussite et des progrès des élèves dans le souci de valoriser les traits personnels positifs et la créativité et d'améliorer les résultats personnels. L'idée maîtresse est d'évaluer non pas l'apprentissage mais aux fins de l'apprentissage.

75. Dans ce contexte, l'État du Gujarat, en Inde, mérite d'être cité en exemple pour les mesures prises pour supprimer le traditionnel «certificat de caractère», remis à tous les élèves en fin d'études primaires ou secondaires, et le remplacer par un certificat «d'aptitude» attestant de l'aptitude des élèves, telle qu'évaluée par les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes, à suivre des études secondaires ou supérieures. Ce dispositif a pour avantage inhérent de motiver les élèves à s'engager dans des études adaptées à leur aptitude.

76. Les tests d'aptitude et l'orientation sont encore plus importants pour le développement des compétences. Les mécanismes nationaux d'évaluation devraient être couplés à des «systèmes d'orientation professionnelle pour aider les apprenants à choisir des parcours appropriés, y compris en fournissant des informations actualisées sur le marché du travail, et des instruments d'auto-évaluation pour identifier les aptitudes et les

³² Voir le Communiqué de Maurice, 18^e Conférence des Ministres de l'éducation du Commonwealth (<http://secretariat.thecommonwealth.org/document/249627/18ccemcommunique.htm>.)

centres d'intérêt, et promouvoir l'acquisition de compétences en matière de gestion de carrière»³³.

VIII. Prestataires privés de services d'éducation

77. L'explosion de la demande d'éducation a induit une croissance exponentielle du nombre de prestataires de services d'éducation. Un cadre réglementaire complet et solide est nécessaire pour contrôler les écoles privées et veiller à leur conformité avec les normes et les règles. Des sanctions efficaces en cas de pratiques abusives de la part des prestataires privés s'imposent afin de préserver l'intérêt public dans le secteur de l'éducation. Chaque État est tenu d'organiser un système d'autorisation préalable et de surveillance et de vérification régulières pour s'assurer que les écoles privées respectent le contenu et les objectifs de l'éducation et honorer ainsi ses engagements internationaux en la matière. Dans les pays où des écoles privées dispensent une éducation de base, l'État devrait faire veiller à ce qu'elles en respectent pleinement les objectifs et le contenu.

78. Dans ce contexte, il convient de noter que les parents et les tuteurs sont libres d'inscrire les enfants dont ils ont la charge dans une école privée, mais que, conformément aux paragraphes 3) et 4) de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, l'enseignement dispensé dans ces écoles doit être conforme aux objectifs de l'éducation énoncés au paragraphe 1) de l'article 13 du Pacte et aux «normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation». Ces normes minimales peuvent concerner des questions comme l'admission, les programmes scolaires et la reconnaissance des diplômes. Ces normes doivent quant à elles être conformes aux objectifs de l'éducation énoncés au paragraphe 1) de l'article 13³⁴.

IX. Conclusions

79. **Les engagements pris par la communauté internationale en faveur de la réalisation du droit à l'éducation de base sont bien connus. L'inexécution de leurs obligations par les États constitue un obstacle majeur. Déterminer si les États se sont acquittés ou non de leurs obligations relatives au droit à l'éducation suppose de prendre en considération non seulement le nombre d'années durant lesquelles les enfants ont été scolarisés mais aussi la mesure dans laquelle ce qu'ils ont appris leur a donné les moyens de maîtriser leur vie. Il faut pour ce faire mettre les acquis scolaires des élèves en regard avec un programme d'études national qui soit en cohérence avec les objectifs du droit à l'éducation. Il faut avoir conscience que des mécanismes nationaux d'évaluation globale sont des outils précieux pour les élèves et les écoles ainsi que pour les États. De tels mécanismes permettent de suivre les résultats de chaque élève et, si nécessaire, de s'employer à les améliorer. Au niveau national, ils mettent les États à même d'adapter plus globalement leurs programmes scolaires et leurs systèmes de formation et de certification des enseignants de manière à assurer l'exercice du droit à l'éducation dans son intégralité.**

80. **Les évaluations internationales les plus en vue des performances des élèves reposent sur une conception réductrice de l'éducation qui la confine à son rôle**

³³ Voir «Consensus de Shanghai: Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels», 13-16 mai 2012, disponible à l'adresse: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/outcomesdocumentFinalwithlogo.pdf.

³⁴ Voir l'observation générale n° 13 (1999) du Comité des droits économiques, sociaux et culturels sur le droit à l'éducation (art. 13).

d'instrument et envisage le développement de l'éducation en termes purement économiques, un accent excessif étant mis sur les résultats d'apprentissage en mathématiques et en langue. Le Rapporteur spécial estime que cette approche étriquée est préjudiciable à la mission humaniste de l'éducation et va à l'encontre de la réalisation des objectifs essentiels que les textes conventionnels internationaux relatifs aux droits de l'homme assignent à l'éducation. Les évaluations internationales influent en outre sur les systèmes nationaux d'évaluation, perpétuant ainsi cette approche étriquée. Un changement de paradigme s'impose pour élargir la base des systèmes d'évaluation en y incorporant pleinement les objectifs essentiels du droit à l'éducation, consacrés par le droit des droits de l'homme, et en les inscrivant dans une approche holistique fondée sur les droits de l'homme.

81. Dans cet esprit, les systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires des élèves dans l'éducation de base doivent être refondus et développés de manière à les rendre aptes à déterminer au minimum si chaque enfant a suivi un enseignement de qualité, conformément à l'obligation fondamentale de l'État, et s'est vu offrir l'accès à un enseignement secondaire de bonne qualité, duquel l'enseignement et la formation techniques et professionnels (ETFP) font partie intégrante. Dans les mécanismes d'évaluation du développement des compétences dans l'ETFP, une plus large place doit être faite à la détermination de la mesure dans laquelle les programmes d'ETFP permettent à leurs bénéficiaires d'acquérir les compétences et les aptitudes requises pour répondre aux besoins de leur pays en matière de développement, tout en ayant conscience de l'importance que revêt la perspective des droits de l'homme.

82. Un rôle crucial revient aux enseignants tant dans la mise en œuvre des programmes d'études nationaux que dans la conduite de l'évaluation des acquis scolaires des élèves. Les programmes de formation des enseignants doivent être renforcés afin de relever les aptitudes pédagogiques des enseignants aussi bien que leur capacité à évaluer les acquis scolaires des élèves.

83. Il est important aussi d'engager un débat public sur les acquis scolaires des élèves et de promouvoir des systèmes éducatifs qui incorporent l'essence des valeurs humaines et de la dignité humaine. L'éducation ne saurait avoir pour seul aboutissement des individus se contentant de valeurs et aspirations matérialistes dans leur vie sans se soucier des valeurs des droits de l'homme, de la solidarité et de la compréhension mutuelle et du respect de la culture d'autrui. L'éducation doit en outre préparer les enfants aux responsabilités inhérentes à la liberté, conformément aux mandats institutionnels dont sont investis l'UNESCO et l'UNICEF. La communauté des intellectuels, les organisations de la société civile et, en particulier, les parlementaires, en tant que législateurs et personnalités publiques, peuvent grandement y contribuer.

84. Les travaux des organes de suivi des traités des droits de l'homme et des organismes des Nations Unies peuvent utilement contribuer à sensibiliser à l'importance que revêtent des évaluations nationales des acquis scolaires des élèves s'inscrivant dans une approche fondée sur les droits de l'homme en rapport avec l'éducation.

85. Le Rapporteur spécial tient à souligner que le droit à une éducation de base de qualité pour tous et sa réalisation, y compris le développement des compétences, doivent occuper une place centrale dans le programme de développement pour l'après-2015. Dans cette optique, il faudrait que les évaluations nationales des acquis scolaires des élèves évoluent en intégrant une dimension prospective aux fins de surmonter les principaux obstacles auxquels pourrait se heurter la réalisation des objectifs universels en matière d'éducation qui seront, le cas échéant, fixés dans les programmes de développement à venir. Il faudra en tenir compte dans les systèmes

éducatifs et les mécanismes nationaux d'évaluation eu égard à la détermination avec laquelle la communauté internationale a réaffirmé son attachement au droit à l'éducation et à l'«accès universel à un enseignement de qualité à tous les niveaux» en tant que «condition essentielle du développement durable»³⁵.

X. Recommandations

A. Recommandations adressées aux États

86. Concernant l'adoption d'un cadre fondé sur les droits de l'homme, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les États se dotent, pour évaluer les acquis des élèves, d'une approche plus holistique qui aille au-delà des compétences en lecture, écriture et arithmétique et intègre les objectifs essentiels liés aux droits de l'homme. Les quatre piliers que le rapport Delors met en évidence (apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble) devraient faire partie intégrante de toute évaluation des acquis scolaires des élèves. Les mécanismes nationaux d'évaluation doivent en outre être davantage conformes aux obligations internationales du pays;
- Les États veillent à ce que les évaluations nationales des acquis scolaires des élèves s'inscrivent dans une approche fondée sur les droits de l'homme, en maintenant au premier plan le droit à l'éducation.

87. Concernant l'élaboration d'une approche globale de l'évaluation des acquis scolaires des élèves, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les États reconnaissent la nécessité et l'importance d'inscrire l'évaluation des acquis scolaires des élèves dans une approche holistique s'étendant à l'ensemble des obligations découlant du droit à l'éducation. Cette évaluation devrait être centrée sur les objectifs essentiels de l'éducation, tels qu'ils sont énoncés dans les textes conventionnels internationaux relatifs aux droits de l'homme;
- Les pouvoirs publics et les administrateurs scolaires veillent à ce que l'évaluation des acquis scolaires couvre aussi la compréhension par les élèves des valeurs universelles des droits de l'homme et leur respect des personnes appartenant aux différentes civilisations, cultures et religions. Les tests d'appréciation des performances des élèves devraient permettre de déterminer à quel point ces élèves comprennent les valeurs des droits de l'homme, y adhèrent et s'y conforment dans leur comportement quotidien.

88. Concernant l'examen périodique des programmes d'études nationaux, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les États examinent périodiquement leur programme d'études national en vue d'en actualiser le contenu et de s'assurer de sa conformité aux valeurs et objectifs de l'éducation tels qu'ils sont énoncés dans les textes conventionnels internationaux relatifs aux droits de l'homme et précisés par les organes conventionnels des Nations Unies et les organismes compétents.

89. Concernant les approches fondées sur l'équité pour l'évaluation de l'ensemble des élèves d'un pays, le Rapporteur spécial recommande que:

³⁵ Voir la résolution 66/288 de l'Assemblée générale, annexe, par. 229 et 233.

- Les évaluations nationales apprécient les acquis scolaires de l'ensemble des élèves d'un pays de façon uniforme. Une approche fondée sur l'équité est un préalable incontournable si l'on veut que tous les élèves dont il apparaît que les performances sont insuffisantes puissent bénéficier du soutien dont ils ont besoin pour satisfaire aux exigences éducatives. Dans l'évaluation des élèves, une grande attention doit être portée à la situation des élèves aux performances insuffisantes, en particulier de ceux qui sont défavorisés du fait de leur marginalisation. Un soutien pédagogique ciblé précoce en leur faveur est le type d'intervention le plus efficace et est dès lors préférable à des interventions plus tardives.

90. Pour ce qui a trait à l'évaluation au stade du passage du primaire au secondaire, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les États se conforment pleinement à leur obligation essentielle consistant à assurer une éducation primaire gratuite et obligatoire de bonne qualité à tous les enfants – garçons et filles. Une des préoccupations prépondérantes de l'évaluation nationale de l'éducation de base doit être de déterminer si les études primaires suivies ont été de bonne qualité, le passage du primaire au secondaire ne devant pas être automatique. Pour s'en assurer une évaluation doit donc intervenir avant le passage dans le secondaire et donner lieu à l'attribution d'un certificat reconnu de fin d'études primaires. Les pouvoirs publics devraient veiller en continu au maintien des normes de qualité tout au long du cycle de l'éducation de base.

91. Concernant la mise au point de mécanismes d'évaluation nouveaux aux fins du développement des compétences, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les mécanismes nationaux d'évaluation revêtent de l'importance pour les programmes d'EFTP, mais il faudrait que les États, dans le cadre d'une collaboration institutionnalisée avec les entreprises, mettent au point des mécanismes d'évaluation nouveaux et uniformes pour évaluer les compétences et aptitudes acquises dans des domaines techniques en rapport avec les priorités de développement du pays. Les programmes d'EFTP, en particulier dans le secondaire inférieur, doivent non pas constituer une filière distincte mais compléter les programmes d'études généraux. Ces nouveaux systèmes d'évaluation devraient être centrés sur l'aptitude des élèves afin d'ouvrir à ceux-ci des possibilités de parcours vers l'enseignement supérieur.

92. S'agissant d'affiner les mécanismes d'évaluation, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les pouvoirs publics s'assurent que l'éducation de base dispensée est de bonne qualité, en recourant à cette fin à un mécanisme national idoine d'évaluation à fréquence annuelle ou semestrielle. Les examens et tests scolaires sont des outils indispensables pour évaluer les acquis scolaires des élèves, mais les États devraient définir des modalités novatrices et adaptées à leurs capacités pour évaluer les connaissances et la compréhension des élèves dans toutes les matières enseignées, sans négliger les valeurs des droits de l'homme.

93. S'agissant de renforcer l'aptitude des membres du corps enseignant à évaluer de façon holistique l'éducation de base, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les pouvoirs publics veillent – eu égard au rôle clé que les enseignants jouent dans la mise en œuvre des programmes d'études nationaux et dans la conduite de l'évaluation des acquis des élèves – à ce que les enseignants reçoivent une formation et un soutien supplémentaires pour les aider à mieux comprendre ce

qu'est un programme d'études fondé sur les droits de l'homme et à le mettre en œuvre de façon à le rendre accessible aux élèves. Il faudrait concevoir des modalités nouvelles de formation des enseignants, de pair avec l'introduction de réformes dans l'éducation, afin de promouvoir un enseignement et un apprentissage de qualité.

94. Pour ce qui est de renforcer par la voie parlementaire les mécanismes nationaux d'évaluation, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les parlementaires s'attachent, eu égard à leur rôle directeur, à promouvoir la cause de l'éducation en prenant la tête des processus tendant à donner effet au droit à l'éducation et à renforcer les mécanismes nationaux d'évaluation à cette fin. Ils peuvent ainsi contribuer à élever les acquis scolaires des élèves.

95. Pour ce qui est d'encourager et de soutenir les organisations de la société civile et les ONG, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les pouvoirs publics encouragent les ONG et les organisations de la société civile à continuer de contribuer utilement à enrichir le débat public sur les questions clés et de préconiser une approche holistique de l'évaluation des élèves. Ainsi, les pouvoirs publics devraient entretenir un dialogue constructif avec les ONG et les organisations de la société civile.

96. S'agissant de promouvoir la recherche sur les évaluations nationales, le Rapporteur spécial recommande que:

- Les États s'attachent – étant donné que les travaux de recherche et d'études sur les évaluations nationales sont peu nombreux par rapport à ceux consacrés aux systèmes internationaux ou régionaux d'évaluation – à promouvoir la réflexion et les études sur les évaluations nationales des acquis scolaires des élèves, dans les facultés d'éducation et les organismes professionnels, afin de faire mieux connaître les mécanismes nationaux d'évaluation en place et les données d'expérience accumulées au niveau du pays. Les responsables de l'élaboration des politiques pourraient de plus en tirer parti pour améliorer les mécanismes d'évaluation;
- Les États continuent de se faire les champions de la cause de l'éducation de qualité dans le cadre de la formulation du programme de développement pour l'après-2015. L'amélioration des acquis scolaires, pour le bien de l'individu autant que de la société, devrait être une préoccupation centrale dans tout programme futur, la communauté internationale devant s'engager plus vigoureusement encore vu le rôle décisif du droit à l'éducation dans le développement humain.

B. Recommandations concernant la nécessité d'un dialogue plus réactif avec les États dans le cadre des travaux des organes conventionnels des droits de l'homme et des organismes des Nations Unies

97. Le Rapporteur spécial tient à adresser les recommandations suivantes aux organismes des Nations Unies et aux organes intergouvernementaux:

- Au cours de leur dialogue avec les États, lors de l'examen du droit à l'éducation, les organes conventionnels des droits de l'homme devraient, dans les limites de leurs mandats respectifs, souligner l'importance que revêt une évaluation des acquis scolaires des élèves s'inscrivant dans une approche élargie fondée sur les droits de l'homme;

- Dans l'accomplissement de leurs missions institutionnelles respectives, l'UNESCO et l'UNICEF devraient accorder la plus haute importance à une approche des évaluations nationales des élèves fondée sur les droits de l'homme visant à préparer les enfants à l'exercice des «responsabilités inhérentes à la liberté». Ils devraient donc encourager et soutenir les efforts déployés par les États à cet effet, en leur fournissant l'assistance technique et les services consultatifs nécessaires;
 - Pareillement, l'OIT et l'Organisation des Nations Unies pour le développement industriel, qui sont investies de rôles et de responsabilités spécifiques dans le domaine du développement des compétences, devraient renforcer leurs activités d'assistance technique aux fins de l'évaluation des connaissances et des compétences dans les nouveaux domaines techniques, tout en s'employant à améliorer les liens entre l'apprentissage informel et l'enseignement et la formation professionnels formels. Les apprentis formés dans les branches de l'économie rurale ou le secteur informel devraient voir leurs qualifications reconnues au même titre que les élèves ayant suivi un enseignement et une formation techniques et professionnels;
 - Les organismes des Nations Unies devraient, en concertation, s'attacher à soutenir l'élaboration de systèmes d'évaluation des acquis scolaires conformes aux normes internationales relatives aux droits de l'homme et propices au développement des compétences dans l'optique des exigences de qualité.
-