



**Conseil économique  
et social**

Distr.  
GÉNÉRALE

E/CN.4/2004/45  
15 janvier 2004

FRANÇAIS  
Original: ANGLAIS

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

**DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS**

**Le droit à l'éducation**

**Rapport présenté par la Rapporteuse spéciale,  
Katarina Tomasevski**

## Résumé

Le présent document constitue le sixième – et dernier – rapport annuel de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation. Lorsque le mandat de celle-ci a été établi, en 1998, ses principaux objectifs étaient d'améliorer la visibilité du droit à l'éducation et d'éliminer les obstacles et les difficultés qui en entravaient la réalisation. Cette tâche s'est révélée impossible car les obstacles et les difficultés que la Rapporteuse spéciale a rencontrés dans l'exécution de son mandat n'ont cessé de se multiplier au fil des ans. Le 15 octobre 2003, la Rapporteuse spéciale s'est plainte officiellement du Haut-Commissariat aux droits de l'homme, plainte qui n'a pas encore suscité de réaction, et a évoqué à cette occasion les efforts qu'elle déployait pour améliorer la visibilité du droit à l'éducation. Elle recommande donc à la Commission de ne pas renouveler le mandat relatif au droit à l'éducation.

Le présent rapport examine trois questions de fond: les obstacles financiers à la réalisation du droit à l'éducation, l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe à la fois dans et à travers l'éducation, et le contenu de l'éducation. Faute de place, ces questions n'y sont qu'évoquées, et la Rapporteuse spéciale présentera les résultats de ses travaux à la Commission à sa soixantième session.

Tout au long de ses travaux, la Rapporteuse spéciale a donné la priorité aux obstacles financiers à la réalisation du droit à l'éducation, tenant ainsi compte des préoccupations de la Commission. À plusieurs reprises, elle a appelé l'attention de la Commission sur le double statut juridique de l'éducation, en tant que droit et service marchand. Elle a récemment effectué une enquête mondiale sur les frais de scolarité dans l'enseignement primaire et a découvert que dans 91 pays, même l'enseignement primaire n'était pas gratuit. Le présent rapport donne un aperçu de ses conclusions sous forme de tableaux, et des renseignements complémentaires seront fournis à la Commission à sa soixantième session.

Le présent rapport est axé sur les problèmes de genre et souligne la nécessité d'adopter des stratégies intersectorielles pour l'éducation des filles car de nombreux obstacles vont au-delà du secteur de l'éducation. Les plus répandus – le mariage et la grossesse – recensés dans les rapports que les gouvernements présentent en vertu des instruments relatifs aux droits de l'homme, sont présentés sous forme de tableaux. Ils mettent en évidence un autre élément crucial pour l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe, à savoir l'accès à l'éducation sexuelle.

Le présent rapport se termine par un résumé des leçons apprises au cours des cinq dernières années du mandat. Le principal message qui y est délivré est qu'il faut, de toute urgence, que les acteurs des Nations Unies qui ont pour mission de faire respecter les droits de l'homme, et dont le nom l'indique, contribuent activement à la réalisation de ces droits. Malheureusement, les statistiques relatives à l'éducation sont trop souvent citées sans qu'on les assortisse d'une démarche analytique fondée sur une connaissance poussée des droits de l'homme, alors que les possibilités actuelles d'intégration des droits de l'homme dans les stratégies mondiales, régionales et nationales d'éducation nécessitent cette connaissance. L'intégration des droits de l'homme vient utilement compléter l'accent généralement mis sur les moyens alloués à l'éducation (enfants commençant et terminant le cycle primaire) en suscitant la question: L'éducation, pour quoi faire?

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>Paragraphe</u> s	<u>Page</u>
Introduction.....	1	4
I. APERÇU DES PRINCIPAUX ÉVÉNEMENTS ET ACTIVITÉS DE 2003-2004 .....	2 - 7	4
II. EXCLUSION ÉCONOMIQUE .....	8 - 28	6
A. Droits contre pouvoir d'achat .....	11 - 18	7
B. Les droits de scolarité dans l'enseignement primaire .....	19 - 28	10
III. LE BUT DE L'ÉDUCATION: RENFORCER OU ÉLIMINER L'INÉGALITÉ? .....	29 - 42	14
A. Les filles et l'école .....	31 - 34	15
B. Accès à l'éducation sexuelle.....	35 - 42	17
IV. L'OBSTACLE PERSISTANT DES CONCEPTS ERRONÉS.....	43 - 57	20
A. Envoyer les enfants à l'école n'est qu'un moyen, ce n'est pas la fin de l'éducation .....	46 - 49	20
B. L'école peut être dangereuse.....	50 - 52	22
C. L'éducation peut être une barrière ou un pont entre les individus et les collectivités .....	53 - 54	22
D. Ségrégation ou intégration, traitement identique ou préférentiel?	55 - 57	23

## Introduction

1. L'introduction au présent rapport nécessite un rappel du début du rapport annuel précédent de la Rapporteuse spéciale (E/CN.4/2003/9, par. 1) car les conditions dans lesquelles celle-ci travaille se sont encore détériorées durant l'année écoulée. Comme auparavant, elle a fait tout le travail elle-même et le montant des fonds personnels qu'elle a dû investir pour s'acquitter de son mandat a dépassé celui de l'année précédente pour atteindre plus de 18 000 dollars. Le 15 octobre 2003, elle s'est plainte officiellement du Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH), puis a formulé des objections (6-16 novembre 2003) concernant le traitement de son rapport de mission. Au moment où le présent rapport devait être achevé, cette plainte officielle n'avait suscité aucune réaction, et la Rapporteuse spéciale informera la Commission des suites qui lui auront été données dans son rapport oral. En conséquence, la Rapporteuse spéciale recommande à la Commission des droits de l'homme de décider de ne pas renouveler le mandat relatif au droit à l'éducation.

### I. APERÇU DES PRINCIPAUX ÉVÉNEMENTS ET ACTIVITÉS DE 2003-2004

2. L'intégration des droits de l'homme en tant que pilier de la coopération internationale au-delà de ce qui sépare les secteurs, les disciplines et les professions est acceptée par de nombreux acteurs mondiaux, régionaux et nationaux ainsi que par bien des gouvernements. La Rapporteuse spéciale a donc intensifié sa coopération avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), en particulier aux fins de l'établissement du Rapport mondial de suivi pour l'Éducation pour tous (EPT) 2003-2004, qui a commencé le 6 novembre 2003. L'intégration des droits de l'homme dans le cadre analytique du suivi mondial des politiques et actions visant l'éducation pour tous représente un changement bienvenu. Les fondements analytiques de ce cadre de suivi illustrent les avantages d'une approche interdisciplinaire. Ils mettent aussi en évidence les avantages de l'approche fondée sur les droits de l'homme lorsqu'il s'agit d'évaluer les progrès et de «renforcer la responsabilisation»<sup>1</sup>.

3. La responsabilisation, qui traduit dans les faits la symétrie entre les garanties individuelles et les obligations gouvernementales correspondantes, est le principal sujet auquel la Rapporteuse spéciale s'est intéressée durant son mandat. Les contributions et les recommandations que la Commission des droits de l'homme a demandées, dans sa résolution 2003/18, au Groupe de travail à composition non limitée sur l'élaboration d'un protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, ont offert à la Rapporteuse spéciale une excellente occasion de faire le point de la jurisprudence nationale et internationale relative au droit à l'éducation, ce qui constituera sa contribution.

4. La Rapporteuse spéciale a effectué deux missions en 2003. La première, en République populaire de Chine (E/CN.4/2004/45/Add.1), s'est déroulée du 10 au 19 septembre 2003. La seconde a eu lieu en Colombie (E/CN.4/2004/45/Add.2), du 1<sup>er</sup> au 10 octobre 2003. Bien que ces pays diffèrent, quel que soit le critère de comparaison retenu les problèmes posés par la réalisation du droit à l'éducation y sont analogues et mettent en évidence certains des principaux obstacles dans ce domaine:

a) La priorité accordée aux dépenses militaires dans l'allocation des crédits budgétaires avec, pour corollaire, le faible montant des investissements dans l'éducation, ce qui est contraire

à l'esprit du droit international relatif aux droits de l'homme, selon lequel priorité doit être donnée à ces droits. Les allocations budgétaires traduisent le discours du Gouvernement en priorités effectives. Les recommandations formulées à l'échelon international pour que soit modifiée une répartition des ressources qui entrave la réalisation du droit à l'éducation reposent sur un consensus mondial. Celui-ci est illustré par la recommandation de l'UNESCO tendant à ce qu'au minimum 6 % du produit intérieur brut (PIB) soit alloué à l'éducation, et par l'accent que la Banque mondiale met sur l'impact néfaste des dépenses non productives, telles que les dépenses militaires, sur la réduction de la pauvreté<sup>2</sup>. Étant donné que l'investissement dans l'éducation n'est pas orienté vers un résultat déterminé tel que l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité, le sous-investissement a abouti, dans les deux pays, à l'imposition de droits de scolarité dans l'enseignement obligatoire. En outre, l'absence de stratégies visant l'élimination des droits de scolarité dans l'enseignement primaire, dans les deux pays, est contraire à l'orientation de la stratégie mondiale pour l'éducation, laquelle énonce que «dans le cadre des négociations du financement, l'une des priorités sera de garantir la suppression des frais ou droits de scolarité»<sup>3</sup>. En Chine et en Colombie – comme partout ailleurs – les frais de scolarité excluent les pauvres de l'éducation pour des raisons économiques, question examinée ci-après au chapitre II;

b) Dans les deux pays, les statistiques relatives aux enfants non scolarisés ayant l'âge de la scolarité obligatoire couvrent non pas tous les enfants mais seulement ceux qui remplissent les critères administratifs requis. Comme la Rapporteuse spéciale l'a fait observer auparavant (E/CN.4/2003/9, par. 23, et E/CN.4/2002/60, par. 31 à 34), le fait d'exiger un certificat de naissance ou de domicile pour inscrire un enfant dénie à celui-ci le droit à l'éducation. En Chine, les migrants internes et les enfants nés «hors plan» constituent un motif de préoccupation particulier; en Colombie, les enfants déplacés à l'intérieur du pays représentent de même un immense problème, car ils sont invisibles sur le plan statistique et nombre d'entre eux sont pratiquement dans l'impossibilité de commencer ou de terminer l'école;

c) Durant ces deux missions, la Rapporteuse spéciale a examiné l'orientation et le contenu de l'éducation du point de vue de l'indivisibilité des droits de l'homme. Dans les deux pays, le phénomène du chômage des diplômés de haut niveau témoigne du manque de liens intersectoriels – entre l'éducation et l'emploi – et d'intégration des droits de l'homme, tandis que l'intégration des droits de l'homme dans l'enseignement public nécessite un réexamen approfondi des programmes scolaires. En outre, la Rapporteuse spéciale a constaté que les enfants abandonnaient l'école essentiellement parce qu'ils n'aimaient pas l'enseignement qui leur était dispensé. Que bien des enfants à qui l'on demande s'ils aiment l'école – aussi rare que soit la question – répondent par la négative, voilà qui devrait donner à réfléchir aux responsables de l'éducation.

5. La Commission ayant demandé que l'accent soit mis sur les facteurs qui entravent l'exécution des mandats thématiques, la Rapporteuse spéciale a noté dans son rapport annuel précédent les obstacles qu'elle avait rencontrés s'agissant de l'Éthiopie et de la Turquie (E/CN.4/2003/9, par. 30). Ceux-ci n'ont pas diminué dans l'intervalle, argument supplémentaire à l'appui du non-renouvellement du mandat relatif au droit à l'éducation recommandé par la Rapporteuse spéciale.

6. La Rapporteuse spéciale a continué à s'efforcer de surmonter ces obstacles et, dans le cas de l'Éthiopie, a écrit le 6 juillet 2003 aux États-Unis d'Amérique, donateur principal pour

l'éducation en Éthiopie, dans le cadre du suivi de sa mission aux États-Unis (E/CN.4/2002/60/Add.1). Dans cette lettre, comme dans la précédente datée du 28 octobre 2002, elle sollicitait des informations sur la forme concrète que prenait l'engagement d'incorporer les droits de l'homme dans tous les programmes de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Aucune réponse ne lui était parvenue au moment de la mise au point définitive du présent rapport; la Rapporteuse spéciale informera la Commission dans son rapport oral des suites qui auraient été données à cette lettre.

7. Après sa mission de février 2002 (E/CN.4/2002/60/Add.2), la Rapporteuse spéciale a adressé six lettres au Gouvernement turc, dont aucune n'a reçu de réponse. Cela l'a empêchée de s'acquitter de son mandat, qui consistait à examiner les graves obstacles à la réalisation du droit à l'éducation en Turquie qu'elle avait recensés au cours de sa mission, et les obstacles supplémentaires qui avaient été portés à son attention par la suite. Compte tenu du fait que la Commission des droits de l'homme accordait la priorité à l'intégration des droits de l'homme dans la coopération internationale, la Rapporteuse spéciale a écrit le 8 septembre 2003 à la présidence italienne de l'Union européenne en vue d'étudier la possibilité de mettre davantage l'accent sur le droit à l'éducation dans le cadre de la coopération entre l'Union européenne et la Turquie. N'ayant pas encore reçu de réponse, elle relancera la présidence et informera la Commission dans son rapport oral des suites qui auront été données à cette démarche.

## II. EXCLUSION ÉCONOMIQUE

8. En considérant l'éducation comme un droit de l'homme, on cherchait avant tout à la soustraire au libre jeu des forces du marché qui subordonnent l'accès à l'éducation au pouvoir d'achat. Les remises en question récentes de ce raisonnement se sont traduites par un nouveau vocabulaire, où le droit à l'éducation a été remplacé par l'accès à l'éducation, et l'obligation du Gouvernement de faire au moins en sorte que l'enseignement obligatoire soit gratuit atténuée par l'utilisation de l'adjectif gratuit entre guillemets, ce qui donne: l'enseignement «gratuit». Ces choix linguistiques visent à souligner que l'éducation doit être financée, tout en niant implicitement qu'elle doive l'être par le Gouvernement afin de constituer un droit individuel, en particulier pour chaque enfant. Le fondement logique du droit à l'éducation est la défense d'un système dans lequel l'éducation est gratuite pour l'utilisateur, sur la base du droit plutôt que de la capacité de payer. Si les gouvernements ont, sur la place des droits de l'homme, l'obligation de financer l'éducation de manière adéquate, c'est pour que les enfants n'aient pas à payer leur scolarité ou n'en soient pas privés lorsqu'ils manquent de moyens financiers. Les enfants ne peuvent pas attendre pour grandir, d'où la priorité que le droit international relatif aux droits de l'homme donne à leur droit à l'éducation. Les dommages qu'ils subissent lorsque l'éducation leur est déniée pendant leur croissance ne peuvent être réparés après coup.

9. Un consensus de plus en plus large se fait au niveau mondial au sujet de la nécessité de libérer l'éducation des coûts directs grâce au financement de l'État, mais seulement en ce qui concerne l'enseignement primaire. La Banque mondiale, qui a modifié son approche, reconnaît désormais que la responsabilité d'un enseignement primaire complet pour tous incombe aux gouvernements et que, partout, les enfants qui ne sont pas scolarisés actuellement sont ceux qui sont le moins en mesure de contribuer au coût de l'éducation<sup>4</sup>.

10. Un vocabulaire contrôlé est une arme, pas une étiquette. L'expression «accès à l'éducation» brouille la distinction entre un enseignement gratuit et un enseignement

accessible uniquement moyennant paiement, ce qui est crucial du point de vue des droits de l'homme, car le libre-échange ne prévoit aucune garantie pour les droits des pauvres. Le vocabulaire choisi par les économistes, c'est-à-dire l'«accès à l'éducation», renforcé par les expressions comme enseignement «gratuit» – ou non gratuit – ou encore «équité» au lieu d'égalité, rappelle ce que disait John Maynard Keynes de l'énorme influence des économistes même lorsqu'ils ont tort, et Paul Samuelson à propos de l'inutilité des garanties constitutionnelles lorsqu'elles vont à l'encontre des recettes données dans les manuels d'économie. Malgré de longues recherches, la Rapporteuse spéciale n'a pas trouvé trace du moindre programme de formation aux droits de l'homme à l'intention des économistes. Or le besoin s'en fait sentir; elle a pu constater que ni le droit international relatif aux droits de l'homme ni la logique économique qui le sous-tend n'étaient enseignés dans les facultés d'économie et qu'aucune formation aux droits de l'homme n'était dispensée aux économistes qui élaborent des stratégies relatives à l'éducation ou au développement en général. L'absence de terminologie commune à l'économie et aux droits de l'homme se solde par l'absence de dialogue, lequel est impossible sans un langage commun. Dans son premier rapport annuel (E/CN.4/1999/49, par. 12 à 19), la Rapporteuse spéciale évoquait la nécessité de créer pour l'éducation une terminologie commune fondée sur les droits. Ce problème reste d'actualité pour la Commission des droits de l'homme, les organes créés en vertu d'instruments relatifs aux droits de l'homme et le Haut-Commissariat aux droits de l'homme.

#### **A. Droits contre pouvoir d'achat**

11. Au niveau mondial, la garantie d'un enseignement obligatoire et gratuit a été associée à l'élimination du travail des enfants en 1921, il y a plus de 80 ans. La logique en était – et demeure – que lorsqu'il est garanti, le droit à l'éducation ouvre la porte à d'autres droits tandis que son déni aboutit au déni cumulé d'autres droits de l'homme et à la perpétration de la pauvreté. La logique économique en était – et demeure – que l'investissement dans l'éducation doit être réalisé par le Gouvernement parce qu'il est très long à rapporter. En outre, l'éducation n'est pas uniquement, ni même principalement, une question de connaissances théoriques et pratiques. C'est un bien public car elle représente la forme la plus répandue de socialisation institutionnalisée des enfants. Le fondement économique du droit à l'éducation reste important car le déni de ce droit entraîne l'exclusion du marché du travail, qui provoque elle-même l'exclusion de la sécurité sociale. Lorsque la pauvreté résulte du déni des droits de l'homme, comme c'est souvent le cas pour les filles et les femmes, la solution passe nécessairement par l'affirmation et l'observation de ces droits, à commencer par le droit à l'éducation.

12. Le recensement des obstacles financiers à l'éducation est le premier pas décisif vers leur élimination. Les parents ne peuvent assurer une éducation à leurs enfants s'ils ne peuvent en financer le coût, et lorsqu'ils n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école ceux-ci sont privés d'éducation. S'il n'y a pas de parents ou si ceux-ci sont irresponsables, le Gouvernement doit agir à leur place, sans quoi les enfants sont condamnés à subvenir à leurs propres besoins dès leur plus jeune âge, ce qui est contraire à la notion même de droits de l'enfant. Ni les parents ni les gouvernements ne peuvent assurer l'éducation de tous les enfants s'ils n'en ont pas les moyens. Aussi, le droit international relatif aux droits de l'homme exige-t-il la réalisation progressive du droit à l'éducation et donne-t-il priorité à la coopération internationale dans ce domaine.

13. Néanmoins, comme la Rapporteuse spéciale l'a fait observer dans ses rapports annuels précédents (E/CN.4/2003/9, par. 18 et 19, E/CN.4/2002/60, par. 19 à 21, E/CN.4/2001/52, par. 55 à 59, et E/CN.4/2000/6, par. 70 et 71), l'éducation a acquis dans les années 90 un statut juridique double, dont les deux aspects sont mutuellement contradictoires, lorsqu'elle est devenue un service marchand. L'enseignement primaire obligatoire demeure un service public dans la majorité des pays, quoique non gratuit dans beaucoup d'entre eux, tandis que dans bien des pays l'enseignement post-obligatoire n'est pas un droit mais un service vendu et acheté moyennant paiement. Les engagements pris dans le cadre de l'AGCS (Accord général sur le commerce des services) ont confirmé le droit du gouvernement de préserver l'enseignement obligatoire en tant que service public gratuit ainsi que le droit individuel correspondant. La liste des engagements en matière d'éducation pris dans le cadre de l'AGCS, par pays et par sous-secteur de l'éducation, peut être consultée à l'adresse suivante: [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org). Le consensus de plus en plus large qui se dégage au niveau mondial<sup>5</sup> au sujet de la nécessité pour tous les enfants d'achever l'enseignement primaire fait une priorité de l'éducation en tant que service public gratuit mais ne vise que la première phase de la scolarité et, partant, nie implicitement le droit à l'enseignement secondaire et universitaire.

14. Il est particulièrement préoccupant que les stratégies mondiales relatives à l'éducation aient tendance à ne rien dire de la durée de la scolarité, car l'«enseignement primaire» peut être défini comme correspondant à trois années d'école seulement. En 1921, l'Organisation internationale du Travail (OIT) a fixé l'âge de la fin de la scolarité à 14 ans, ce qui correspondait à l'âge minimum d'admission à l'emploi, et, en 1946, elle a relevé cet âge à 16 ans. La Rapporteuse spéciale a précédemment noté (E/CN.4/2003/9, par. 12) que des enfants âgés de 10 ou 12 ans seulement quittaient l'école primaire et se retrouvaient sans droits car aucune mention n'était faite de leur droit à l'enseignement secondaire alors qu'ils étaient trop jeunes pour travailler ou se marier. Le droit à l'enseignement secondaire et universitaire n'étant pas affirmé dans les documents qui exposent les stratégies mondiales relatives à l'éducation publiés au cours de la décennie précédente, non plus que dans les résolutions récentes de la Commission des droits de l'homme, il risque fort d'être oublié et d'être entièrement remplacé par un service marchand, sans que cela ne suscite la moindre contestation.

15. L'intégration des droits de l'homme nécessite le règlement des conflits existant entre le droit international relatif aux droits de l'homme et le droit commercial international ainsi que l'élargissement de l'état de droit aux stratégies macroéconomiques et budgétaires ainsi qu'à celles qui concernent l'éducation. À l'échelon national, la solidarité est assurée par le devoir de verser des impôts qui servent généralement à financer l'éducation. À l'échelon international, l'universalité du droit à l'éducation est fondée sur la coopération internationale de manière à égaliser les chances en complétant les ressources insuffisantes des pays, des communautés et des familles pauvres. Le montant de l'aide à l'éducation est minuscule – on l'estime à 1,45 milliard de dollars des États-Unis par an pour l'enseignement primaire<sup>6</sup> – tandis que l'aide à l'enseignement postobligatoire menace de disparaître complètement.

16. Les obligations en matière de droits de l'homme qui incombent aux gouvernements sont fondées sur le principe selon lequel l'éducation est un bien public et l'enseignement institutionnalisé un service public. Un engagement mondial en faveur de l'éducation en tant que droit exige que tous les gouvernements, individuellement et collectivement, acceptent leurs obligations relatives aux droits de l'homme. L'éducation en tant que droit de l'homme universel implique des obligations à deux niveaux: national et international. Chaque État a la



responsabilité de faire en sorte que les droits de l'homme soient effectivement protégés sur son territoire. Les stratégies mondiales relatives à l'éducation, les politiques économiques ou budgétaires, le droit commercial international ou les campagnes antiterroristes peuvent restreindre – au lieu d'accroître – la capacité comme la volonté de chaque gouvernement de garantir le droit à l'éducation. D'où la nécessité de l'intégration des droits de l'homme. Mais comme on le sait bien, il nous est beaucoup plus facile de faire preuve de sagesse rétrospective que de prévoyance, et une grande partie de l'action menée dans le domaine des droits de l'homme vise à réparer les dégâts.

17. Il est indispensable d'effectuer une analyse de la pauvreté fondée sur les droits pour déterminer si la pauvreté résulte de dénis et de violations des droits de l'homme. En pareil cas, un financement supplémentaire est une condition nécessaire mais non suffisante. Il ne peut, à lui seul, conduire à des améliorations durables. Une réforme des lois effectivement appliquée s'impose pour affirmer et sauvegarder des droits égaux pour tous. L'engagement de réexaminer toutes les lois nationales pour en éliminer les dispositions discriminatoires et de combler, d'ici à 2005<sup>7</sup>, tous les vides juridiques qui laissent les femmes et les filles sans protection représente une stratégie de changement qui, si elle est effectivement appliquée et appuyée sur le plan international, peut s'avérer extrêmement utile. Bien entendu, les garanties juridiques doivent être renforcées par les crédits budgétaires correspondants. Le processus de décentralisation peut aggraver les disparités en matière d'exercice du droit à l'éducation en faisant du financement de celle-ci une responsabilité incombant exclusivement aux communautés ou aux familles pauvres: «Dans de nombreux pays, la décentralisation signifie que les ministères peuvent se décharger des responsabilités qu'ils ne veulent pas assumer sur des organismes décentralisés sans leur fournir les ressources nécessaires»<sup>8</sup>. Le fait de rendre les familles et les communautés responsables du financement de l'éducation augmente l'écart entre les nantis et les laissés pour compte. Comme beaucoup d'autres phénomènes, celui-ci a une nette dimension sexospécifique. L'importance de l'enseignement public gratuit pour les filles a été résumée par le Liban de la manière suivante:

«Il convient de relever que, malgré tout, il existe un lien entre la prépondérance des filles sur les garçons et la gratuité de l'enseignement, car les filles dépassent en nombre les garçons, dans le public en particulier (or la plupart d'entre elles viennent de familles à faible revenu). En revanche, on relève une proportion plus forte de garçons que de filles dans l'enseignement privé non subventionné (et la part des élèves issus de familles à revenu moyen ou supérieur est bien plus importante ici que dans le public). Ceci donne à penser que les garçons sont favorisés par rapport aux filles lorsque la famille doit financer les études des enfants. Le coût élevé de l'éducation et le rôle en perte de vitesse de l'école publique peuvent donc se traduire par une discrimination à l'encontre des filles, ainsi que par des manquements au principe de l'égalité des chances en matière d'enseignement.» (CERD/C/70/Add.8, par. 209).

18. Pour rompre le cercle vicieux de l'appauvrissement aggravé par l'exclusion de l'éducation, les gouvernements, individuellement et collectivement, doivent donner la priorité au financement de l'éducation et le répartir également, de l'échelon local à l'échelon mondial. Étant donné que les femmes sont les premières victimes de l'absence ou de la désintégration des services publics, la décision de faire de l'éducation un service public gratuit ou de la soumettre au libre jeu des forces du marché a des répercussions qui favorisent ou entravent l'égalité des sexes.

## **B. Les droits de scolarité dans l'enseignement primaire**

19. La notion de l'éducation comme moyen décisif de lutter contre la pauvreté est en contradiction avec le système des droits de scolarité, qui empêche les enfants pauvres d'accéder à l'éducation, et donc de sortir de la pauvreté. Paradoxalement, dans de nombreux pays, l'enseignement devrait être à la fois gratuit et obligatoire, alors que les frais de scolarité nient le droit des enfants à l'éducation en le remplaçant par l'accès à l'éducation pour ceux qui en ont les moyens. De plus en plus, on s'accorde à reconnaître que l'élimination des droits de scolarité<sup>9</sup> est une stratégie fondamentale pour les filles, qui sont les principales victimes du système des frais de scolarité. Cette évolution a incité la Rapporteuse spéciale à rechercher les moyens de faciliter la suppression des droits de scolarité, et elle informera la Commission du résultat de son travail sur la question à sa soixantième session. La première étape a consisté à étudier l'incidence et la fréquence des droits de scolarité et les autres obstacles financiers dans l'enseignement primaire ainsi que leurs effets préjudiciables sur l'exercice des droits de l'homme, ce qui a relancé les engagements en faveur de l'enseignement primaire gratuit (E/CN.4/2003/9, par. 7 à 9). Il lui reste à aborder la seconde étape. Celle-ci consiste à établir une définition appropriée des «droits de scolarité» qui en recouvre toutes les catégories et à déterminer le droit de l'enfant à un enseignement d'une durée et d'une qualité données, étant bien entendu que tous les obstacles financiers sont levés.

20. Le débat actuel au sujet des droits de scolarité et les efforts visant à les supprimer révèlent l'importance de définitions précises. Par exemple, lorsque les droits de scolarité à proprement parler ont été éliminés, ils ont souvent été remplacés par des frais de correction des devoirs ou d'utilisation d'un bureau. Ou bien, lorsqu'un gouvernement central ordonnait aux écoles de ne pas exiger de droits de scolarité sans leur fournir le financement nécessaire pour l'éducation des enfants, ces établissements continuaient à imposer des droits sous forme de «contributions financières volontaires». Pour la Rapporteuse spéciale, la recherche approfondie et permanente d'informations fiables sur les sommes réellement demandées vise à remédier à ce problème en définissant aussi précisément que possible les obstacles financiers qui empêchent les enfants d'exercer leur droit à l'éducation.

21. La notion d'éducation en tant que droit de chaque enfant exige que soit définie la durée minimum garantie de la scolarisation compte tenu de tous les autres droits de l'enfant, en particulier ceux qui ont trait à l'emploi, au mariage ou au service militaire. La norme légale internationale voulant que l'enseignement soit gratuit et obligatoire pour tous les enfants est en contradiction avec la pratique qui consiste à limiter l'éducation à trois ou six années seulement d'enseignement primaire, de sorte que les enfants ne sont plus à l'école à l'âge de 9 ou 12 ans. On sait bien que l'éducation n'est ni gratuite ni obligatoire pour de très nombreux enfants dans le monde d'aujourd'hui. On sait moins que l'enseignement primaire est parfois beaucoup trop court pour pouvoir être considéré comme la réalisation du droit à l'éducation. La Rapporteuse spéciale a précédemment relevé des différences importantes entre la durée de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement obligatoire requis par la loi (E/CN.4/2000/6, par. 46 à 48). Ces différences ont considérablement augmenté car les stratégies mondiales relatives à l'éducation ne mentionnent pas l'obligation de rendre l'enseignement obligatoire, tandis que l'appui international aux objectifs du Millénaire pour le développement ou aux objectifs de l'EPT se limite à l'enseignement primaire.

22. Depuis le début de ce millénaire, un consensus mondial se dégage sur la nécessité d'assurer un enseignement primaire gratuit. Jusqu'à présent, la «gratuité» recouvrait surtout, au niveau mondial, l'absence ou l'élimination des coûts directs (souvent appelés «prix payé par l'utilisateur») qui entravent l'accès des enfants pauvres à l'école et, en Amérique latine, les incitations financières données aux familles pauvres pour qu'elles envoient leurs enfants à l'école et les y laissent, c'est-à-dire les coûts d'opportunité de la scolarité<sup>10</sup>. Ces deux catégories d'obstacles financiers soulignent la nécessité d'établir une définition de portée équivalente de ce que l'enseignement gratuit doit représenter dans la pratique.

23. Cité à maintes reprises, l'engagement pris au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2000 – «aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources»<sup>11</sup> – souligne l'obstacle que constitue le manque de ressources à l'échelon national. De fait, cette carence est souvent mise en avant dans les rapports que les gouvernements présentent en vertu des instruments relatifs aux droits de l'homme qui garantissent le droit à l'éducation. Étant donné que dans la plupart des pays ce sont les autorités locales – plutôt que centrales – qui assument principalement la responsabilité du financement de l'enseignement primaire, l'attention devrait se porter également sur les communautés locales et les familles, ainsi que sur les enfants qui ne bénéficient pas du soutien de leurs parents, qu'il s'agisse d'enfants des rues ou d'orphelins du sida. C'est souvent le gouvernement central qui recense les obstacles financiers à éliminer pour généraliser l'enseignement primaire dans les rapports présentés en vertu d'instruments relatifs aux droits de l'homme ou dans les Documents de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP). L'étude mondiale confiée à la Rapporteuse spéciale sur les droits de scolarité dans l'enseignement primaire s'appuie surtout sur les renseignements fournis à l'occasion de la présentation de rapports sur les droits de l'homme, dans les DSRP et dans les rapports sur l'éducation pour tous soumis par les gouvernements. Cette étude s'intitule «Les droits de scolarité comme obstacle à la généralisation de l'enseignement primaire», et les conclusions de la Rapporteuse spéciale sont résumées ci-après dans le tableau 1. La Rapporteuse spéciale appréciera toute addition ou correction concernant les informations qu'elle a pu recueillir et vérifier, car il importe au plus haut point de déterminer aussi précisément que possible les obstacles financiers à la généralisation de l'enseignement primaire.

**Tableau 1****Pays où des frais de scolarité sont imposés dans l'enseignement primaire public, par région**

Afrique	Asie	Europe orientale et centrale	Amérique du Sud et Caraïbes	Moyen-Orient et Afrique du Nord
Afrique du Sud	[Bangladesh]	Arménie	Colombie	Djibouti
Angola	Bhoutan	Azerbaïdjan	Grenade	Égypte
Bénin	Cambodge	Bosnie-Herzégovine	Haïti	Émirats arabes unis
Burkina Faso	Chine	Bulgarie	Jamaïque	Israël
Burundi	Fidji	Ex-République yougoslave de Macédoine	Nicaragua	Liban
[Cameroun]	[Inde]	Fédération de Russie	Paraguay	[Qatar]
Congo	Indonésie	Géorgie	Pérou	Soudan
Côte d'Ivoire	Malaisie	Kirghizistan	Sainte-Lucie	Yémen
Érythrée	Maldives	Ouzbékistan	Saint-Vincent-et-les Grenadines	
Éthiopie	Mongolie	République de Moldova	Surinam	
Gabon	Myanmar	Serbie-et-Monténégro	Trinité-et-Tobago	
[Gambie]	Népal	Tadjikistan		
Ghana	Pakistan	Turquie		
Guinée	Papouasie-Nouvelle-Guinée	Ukraine		
Guinée équatoriale	Philippines			
Guinée-Bissau	République démocratique populaire lao			
[Kenya]	Singapour			
Lesotho	Vanuatu			
Libéria	Viet Nam			
Madagascar				
Mali				
Mauritanie				
Mozambique				
Namibie				
Niger				
[Nigéria]				
République centrafricaine				
République démocratique du Congo				
[République-Unie de Tanzanie]				
[Ouganda]				
Rwanda				
[Sénégal]				
Sierra Leone				
Soudan				
Swaziland				
Tchad				
Togo				
[Zambie]				
Zimbabwe				

Source: K. Tomasevski, «School fees as hindrance to universalizing primary education». Peut être consulté à l'adresse suivante: [www.unesco.org/education/efa\\_report](http://www.unesco.org/education/efa_report).

Note: Le nom des pays dont le Gouvernement s'est engagé à supprimer les droits de scolarité figure entre crochets.

24. La nécessité de rendre l'enseignement primaire gratuit pour tous les enfants a suscité un très large consensus, mais celle de supprimer toute charge financière pour les parents ne fait pas l'unanimité. L'une des raisons pour lesquelles il n'y a pas de consensus mondial sur la responsabilité qui incombe aux gouvernements d'assurer un enseignement gratuit est que les parents sont responsables au premier chef de leurs enfants, y compris sur le plan financier. Une autre est que l'obligation qui incombe aux gouvernements d'assurer un enseignement gratuit à tous les enfants d'âge scolaire ne signifie pas que l'État doit avoir le monopole de l'éducation. Au contraire, la possibilité pour les parents de choisir l'éducation que leur enfant reçoit est inscrite dans le droit international relatif aux droits de l'homme. Dans l'idéal, les parents devraient pouvoir choisir librement dans tous les sens du terme, c'est-à-dire y compris entre différents types d'écoles financées par l'État. Dans la pratique, la liberté de choix est l'apanage des parents riches car ils ne peuvent l'exercer qu'à leurs frais.

25. Les droits de scolarité imposent aux parents l'obligation de financer l'éducation de leurs enfants, qui devrait être publique et gratuite. Les enfants dont les parents sont pauvres sont donc traités injustement en étant privés d'éducation. En outre, le triste fait que de nombreux enfants doivent travailler pour financer leurs propres études primaires est passé sous silence. L'obligation de contribuer financièrement au coût de l'enseignement primaire est répartie entre l'ensemble de la population là où l'enseignement est financé par l'État à partir des impôts généraux. Les pauvres sont exemptés d'impôt. Ceux dont les revenus sont trop faibles ne sont pas imposés. Souvent, lorsque des droits sont imposés dans l'enseignement primaire, ceux qui sont trop pauvres pour les acquitter ne sont pas exonérés de tout paiement. Lorsque des exonérations sont explicitement accordées, les procédures à suivre sont trop lourdes ou trop humiliantes ou bien coûtent trop cher. En outre, l'imposition de droits de scolarité dans l'enseignement primaire public a gommé la frontière entre enseignement public et enseignement privé.

26. Les droits de scolarité recouvrent le plus souvent les frais d'inscription, de scolarité et d'examen. Lorsque l'enseignement est gratuit, des droits sont perçus pour l'utilisation des locaux et du matériel éducatif (notamment laboratoires, ordinateurs ou équipements sportifs), pour les activités extrascolaires (telles que les excursions ou les sports), ou encore, de manière générale, pour compléter le salaire des enseignants ou entretenir l'école. Ces droits représentent une charge considérable car ils viennent s'ajouter à tous les autres coûts de l'éducation. Outre les droits de scolarité perçus sous différentes formes, les dépenses directes comprennent le coût des manuels scolaires (qui sont fournis gratuitement dans certains pays et subventionnés dans bien d'autres, mais vendus dans d'autres encore), les fournitures et le matériel (cahiers, carnets à dessin, stylos et crayons), les transports (qui ne sont gratuits que dans quelques pays), les repas (également gratuits dans certains pays, parfois pour inciter les parents à envoyer leurs enfants à l'école), ainsi que les uniformes scolaires lorsque ceux-ci sont exigés ou représentent une coutume dont le non-respect pénaliserait les enfants. Ces coûts peuvent être prohibitifs et empêcher les enfants de s'inscrire à l'école ou les contraindre à la quitter. En outre, tous les rapports présentés par les pays en vertu des instruments relatifs aux droits de l'homme arrivent à la même conclusion: ce type d'exclusion économique affecte les filles beaucoup plus que les garçons.

27. La répartition géographique des droits de scolarité montrent que ceux-ci sont liés à la pauvreté plutôt qu'à la politique suivie. Aucun des 34 membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de l'Union européenne (UE) et de l'Association européenne de libre-échange (AELE) n'impose de droits de scolarité<sup>12</sup>. Comme l'indique le tableau 1, les droits de scolarité existent dans 91 pays et sont particulièrement répandus en Afrique et en Asie. Dans les rapports qu'ils présentent en vertu des instruments relatifs aux droits de l'homme, d'où la plupart de ces informations sont tirées, les gouvernements font fréquemment allusion à leur incapacité – plutôt qu'à leur refus – d'établir ou de rétablir l'enseignement gratuit pour tous les enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire. Les nombreuses références faites dans ces rapports aux programmes d'ajustement structurel, à l'austérité budgétaire et à la récession économique illustrent combien les approches mondiales fondées sur les droits sont différentes des autres stratégies.

28. L'exclusion du système éducatif due à la pauvreté montre bien qu'il est impossible d'atténuer la pauvreté grâce à l'éducation pour tous ceux qui sont trop pauvres pour en financer le coût, d'où la nécessité d'un engagement mondial immédiat et total en faveur de l'élimination des droits de scolarité. Celui-ci reposerait sur l'augmentation du nombre de pays rétablissant l'enseignement primaire gratuit au début du millénaire, à laquelle s'ajouterait l'instauration, à l'échelon mondial, de garanties juridiques relatives au droit à l'éducation. Le retour dans le monde entier au modèle original, fondé sur les droits de réalisation progressive du droit à l'éducation, en serait facilité.

### **III. LE BUT DE L'ÉDUCATION: RENFORCER OU ÉLIMINER L'INÉGALITÉ?**

29. Le droit à l'éducation recouvre la frontière qui sépare les droits de l'homme en droits civils et politiques d'une part et droits économiques, sociaux et culturels d'autre part. Il les contient tous, affirmant l'universalité conceptuelle des droits de l'homme et son fondement, le refus d'accepter que l'inégalité et la pauvreté soient inévitables. Le progrès est venu de l'acceptation quasi-universelle des droits de l'enfant qui, par définition, se recourent, et de l'engagement mondial en faveur de l'égalité des sexes, qui nécessite d'unifier artificiellement différentes catégories de droits. Il faut aller plus loin pour concevoir et mettre en œuvre une stratégie globale d'élimination de la discrimination fondée sur le sexe en ce qui concerne le droit à l'éducation, et les droits de l'homme dans l'éducation, ainsi que pour renforcer la jouissance de tous les droits et libertés à travers l'éducation. La pratique la plus répandue consiste encore à faire des femmes un groupe vulnérable au lieu de s'attaquer à ce qui les rend vulnérables, en particulier le fait qu'elles sont privées de droits, et donc de biens. Les possibilités qui s'offrent aux femmes en matière de propriété foncière et d'emploi influencent la motivation des parents et des filles elles-mêmes. La poursuite réussie de la scolarité des filles retarde le mariage et les grossesses, diminuant la fécondité et le nombre d'enfants à éduquer plus tard. L'accroissement de la représentation politique des femmes tend à se répercuter sur toutes les facettes du développement. Le suivi des objectifs du Millénaire pour le développement a montré que les meilleurs résultats étaient obtenus par la Suède, le Danemark, la Finlande, la Norvège, l'Islande, les Pays-Bas et l'Allemagne parmi les pays développés, et l'Argentine, le Costa Rica et l'Afrique du Sud parmi les pays en développement<sup>13</sup>. Ce n'est pas un hasard si la représentation politique des femmes se situe à un niveau élevé dans tous ces pays.

30. A posteriori, il est facile de distinguer les grandes caractéristiques des modèles de scolarisation qui ont échoué, et qui faisaient de l'éducation un tremplin vers un emploi garanti dans la fonction publique. La langue d'enseignement était la langue officielle du pays, l'enseignement primaire était uniquement une étape préparatoire avant la poursuite des études, le droit au travail était défini comme l'accès à une carrière à vie dans le secteur public. L'effondrement de ce modèle a créé des phénomènes tels que le chômage des diplômés de haut niveau ou l'abandon de la scolarité, qui témoignent visiblement et douloureusement de la nécessité d'un enseignement adaptable. Néanmoins, les statistiques de l'éducation ne mesurent que les objectifs internes de l'éducation tels que les résultats en matière d'apprentissage. Or pour adapter l'éducation aux changements, il faut d'abord évaluer dans quelle mesure elle sert aux élèves lorsqu'ils quittent l'école, et les droits de l'homme fournissent un cadre directement utilisable pour ce faire. En outre, l'interaction école-société influe profondément sur l'éducation. Les «intrants», les enfants qui entrent à l'école, ont auparavant appris beaucoup de choses dans leur famille et leur communauté. Les «sortants», les diplômés, apportent avec eux les connaissances théoriques et pratiques ainsi que les valeurs qu'ils ont apprises à l'école, et qui ne sont pas toujours celles de la société.

#### **A. Les filles et l'école**

31. Le passage terminologique à la notion de genre exige un autre regard sur les hommes et les femmes et sur les relations entre eux. Du point de vue de l'éducation, il s'agit de mettre au point des stratégies en faveur de l'égalité des sexes dans l'éducation et par l'éducation. Il faut donc aussi définir l'égalité des hommes et des femmes comme un critère d'évaluation du progrès, plutôt que simplement comme l'égalité entre hommes et femmes.

32. L'orientation des stratégies mondiales de développement vers l'élimination de la pauvreté a fait du droit à l'éducation un instrument puissant pour intégrer les droits de l'homme et l'égalité des sexes. Dans le monde entier, la pauvreté est considérée comme un obstacle fondamental à l'exercice du droit à l'éducation. Elle est visiblement associée au genre car les dénis et violations des droits de l'homme, y compris du droit à l'éducation, s'exercent de manière disproportionnée aux dépens des filles et des femmes. Différents motifs d'exclusion et de discrimination se conjuguent, piégeant les nouvelles générations – en particulier les filles – dans un cercle vicieux de déni de droits, où le manque d'accès à l'éducation aboutit aux mariages et aux grossesses précoces qui, à leur tour, perpétuent et accentuent l'appauvrissement. D'où la nécessité d'une éducation fondée sur les droits pour sortir de la pauvreté.

33. Le tableau 2 montre à quel point le mariage et la grossesse constituent des obstacles à l'éducation des filles. Pour les surmonter, il faut une stratégie bien conçue permettant de modifier les normes sociales en mobilisant les enseignants, les parents, les responsables communautaires et les élèves elles-mêmes.

**Tableau 2**  
**Principaux obstacles à l'éducation des filles: mariage et grossesse**

Pays	Mariage	Grossesse
Albanie	√	
Arabie saoudite	√	
Bangladesh	√	
Belize	√	√
Bolivie		<b>x</b>
Burkina Faso	√	
Cameroun	√	<b>x</b>
Cap-Vert		√
Chili		<b>x</b>
Congo	√	√
Égypte	√	
Érythrée	√	
Éthiopie	√	√
Gambie		√
Grenade		√
Guinée	√	√
Guinée équatoriale		√
Guinée-Bissau	√	
Jamaïque		<b>x</b>
Jordanie	√	
Kenya	√	√
Kirghizistan	√	
Lesotho		√
Liban	√	
Malawi	√	<b>x</b>
Mozambique	√	√
Namibie	√	√
Népal	√	
Niger	√	√
Ouganda	√	
Ouzbékistan	√	
Paraguay		√
Pérou		√
République arabe syrienne	√	
République centrafricaine	√	
République dominicaine		√
République-Unie de Tanzanie	√	√
Saint-Kitts-et-Nevis		<b>x</b>
Soudan	√	
Suriname		√
Tadjikistan	√	
Tchad	√	√
Togo	√	
Uruguay		√
Venezuela	√	√
Yémen	√	
Zambie	√	√

*Source:* Rapports présentés par les gouvernements au titre de la Convention des droits de l'enfant et de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.

Note: Le signe **x** désigne les pays où des lois ou règlements administratifs ont été adoptés afin d'interdire l'exclusion de l'école pour grossesse. Le plus souvent, ces textes ont été adoptés pour mettre fin à cette pratique.



34. Le renforcement et l'élargissement des engagements pris en faveur de l'égalité des sexes dans l'accès à l'éducation n'ont pas encore conduit à des engagements analogues en faveur de l'égalité des sexes par l'éducation. Or la différence est colossale. La scolarisation des filles est souvent vouée à l'échec parce que l'éducation, à elle seule, n'est pas suffisamment attractive pour les parents et les filles elles-mêmes si les filles éduquées ne peuvent mettre à profit leur éducation pour gagner leur vie ou aider leurs parents. Les années de scolarité semblent perdues lorsque les femmes n'ont pas accès à l'emploi, sont dans l'impossibilité de travailler à leur compte et n'ont d'autre choix que de se marier et d'avoir des enfants, ou lorsqu'elles sont privées de la possibilité d'être représentées politiquement.

## **B. Accès à l'éducation sexuelle**

35. Comme elle l'avait annoncé dans son rapport annuel précédent (E/CN.4/2003/9, par. 43 et 44), la Rapporteuse spéciale a entrepris une étude sur l'accès des élèves à l'éducation sexuelle. Faute de place, elle ne peut présenter qu'un bref résumé de quelques points clefs et fera un exposé plus complet à la Commission à sa soixantième session.

36. La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes fait expressément mention de l'éducation sexuelle puisqu'elle oblige les Parties, en son article 10 h), à faire en sorte que les filles et les femmes aient accès à des renseignements spécifiques d'ordre éducatif tendant à assurer la santé et le bien-être des familles, y compris l'information et des conseils relatifs à la planification de la famille. Dans sa Recommandation générale n° 21 (par. 6), le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a défini la planification familiale comme incluant l'éducation sexuelle. Dans son Observation générale n° 3 sur le VIH/sida et les droits de l'enfant, le Comité des droits de l'enfant a interprété la Convention relative aux droits de l'enfant comme affirmant le droit des enfants à l'éducation sexuelle en vue de leur permettre de gérer leur sexualité d'une manière responsable:

«Le Comité souligne qu'une prévention efficace du VIH/sida suppose que les États s'abstiennent de censurer, de retenir ou de déformer intentionnellement les informations concernant la santé, et notamment l'éducation et l'information en matière sexuelle, et que... les États parties doivent veiller à ce que les enfants aient les moyens d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour se protéger et protéger autrui dès qu'ils commencent à avoir des expériences sexuelles.» (par. 16).

37. L'éducation sexuelle illustre parfaitement les profondes différences qui existent entre les pays et à l'intérieur de ceux-ci quant au traitement réservé aux enfants. Des attitudes divergentes à l'égard des enfants sont masquées par l'apparente acceptation, quasi-universelle, de la Convention relative aux droits de l'enfant. Le contenu des programmes scolaires et du matériel pédagogique se référant à la sexualité humaine suscite des affrontements politiques féroces entre adultes. Les filles paient le plus lourd tribut. La Jamahiriya arabe libyenne illustre le sort que les dispositions du droit interne réservent aux filles: «la loi applicable en cas de viol d'une mineure exclut les poursuites pénales contre l'auteur du délit si celui-ci est disposé à épouser sa victime» (voir CRC/C/15/Add.84, par. 13).

38. Les enfants mariés à l'âge de 10 ans – qui correspond, selon la définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), au début de l'adolescence – ne connaissent aucune transition avant l'âge adulte. Les filles sont déclarées adultes lorsqu'elles se marient. Une fois mariées, elles sont

«considérées comme des adultes et ne peuvent plus bénéficier» des droits qu'elles devraient avoir en tant qu'enfants<sup>14</sup>. La définition de l'adolescence fondée sur l'âge, qui regroupe les enfants de 10 à 19 ans, ne coïncide avec la durée de l'enseignement obligatoire que dans quelques pays. Cette période vise à permettre aux enfants d'étudier et d'apprendre avant d'assumer les responsabilités qui en feront des adultes, en particulier en devenant autonomes sur le plan financier et en fondant leur propre famille. Le processus de maturation biologique, psychologique, émotionnelle et sociale est ainsi facilité par l'éducation institutionnalisée. En interrompant l'éducation des enfants à l'âge de 10 ou 11 ans, on les prive de leur adolescence et on fait peser sur eux des responsabilités d'adulte bien avant qu'ils ne soient capables de les assumer.

39. Entre ceux qui exigent que soit dispensée aux enfants une éducation sexuelle considérée comme un droit et ceux qui la refusent au nom du droit des parents, il y a un abîme qui donne une idée de l'ampleur du problème. Dans ce débat, les tenants des deux extrêmes utilisent le langage des droits de l'homme pour faire valoir leur point de vue. Les partisans du droit de savoir des enfants invoquent l'intérêt supérieur de ceux-ci et s'appuient sur des considérations de santé publique. Les experts internationaux en santé publique, réunis par l'Organisation panaméricaine de la santé (OPS/OMS), ont estimé que la sexualité se référait à une dimension essentielle de l'être humain... «ressentie et exprimée dans tout ce que nous sommes, ressentons, pensons et faisons»<sup>15</sup>. Les opposants invoquent les droits des parents et la moralité publique, faisant valoir que les enfants doivent être protégés de l'éducation sexuelle «immorale»<sup>16</sup>. Comme l'a résumé le Gouvernement du Lesotho, «certains parents sont convaincus que l'éducation sexuelle donne aux enfants la possibilité d'une activité sexuelle, tandis que d'autres pensent qu'elle leur permet de prendre des décisions avisées» (CRC/C/11/Add.20, par. 37).

40. Le tableau 3 dresse la liste des pays et territoires en fonction du nombre officiel d'adolescentes ayant eu un enfant, en utilisant la mesure habituelle du nombre de naissances pour 1 000 filles âgées de 15 à 19 ans. Le nombre de naissances chez les filles de moins de 15 ans n'est pas enregistré officiellement; masqué par l'absence complète de données, ce problème est statistiquement invisible. Néanmoins, il est tristement apparent dans les rapports que les pays présentent en vertu des instruments relatifs aux droits de l'homme. Par exemple, au Gabon, «des enfants âgés de 10 ans peuvent être mariés» (CRC/C/41/Add.10, par. 71). Le Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie a indiqué qu'«à Zanzibar, la loi islamique n'interdit pas le mariage des filles impubères et sans leur consentement» (CRC/C/8/Add.14/Rev.1, par. 161). Au Niger, les filles sont mariées à la puberté, «l'âge variant entre 9 et 16 ans» (CRC/C/3/Add.29/Rev.1, par. 18). Une situation analogue a été décrite au Mozambique:

«Les communautés rurales considèrent généralement qu'une fille n'est plus une enfant lorsqu'elle a ses premières règles. C'est le moment où se pratiquent ou bien se terminent les rites d'initiation et où l'intéressée est prête pour le mariage... certaines communautés rurales pratiquent des rites d'initiation sur les filles avant même leurs premières règles, parfois dès l'âge de 7 ans.» (CRC/C/41/Add.11, par. 69 et 70).

41. L'exactitude des chiffres figurant au tableau 3 dépend de l'étendue et de la fiabilité de l'enregistrement des naissances, qui est notoirement inadéquat dans de nombreux pays en développement. Une mineure mère n'a peut-être pas été enregistrée elle-même lorsqu'elle est née et son enfant ne le sera pas non plus. Il est bien connu qu'un trop grand nombre de

naissances ne sont pas enregistrées et que cacher une naissance est parfois la seule façon pour la jeune fille d'éviter la punition lorsque les normes sociales ou juridiques prohibent la grossesse d'une enfant.

**Tableau 3**  
**Maternité chez les adolescentes: nombre de naissances pour 1 000 filles**  
**âgées de 15 à 19 ans**

Plus de 200	Angola, République démocratique du Congo, Libéria, Niger, Sierra Leone, Somalie, Ouganda
150-200	Burkina Faso, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Malawi
100-150	Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Gambie, Guatemala, Honduras, Madagascar, Mali, Mauritanie, Mozambique, Népal, Nicaragua, Nigéria, Togo, Yémen, Zambie, Zimbabwe
50-100	Argentine, Bhoutan, Bolivie, Botswana, Brésil, Burundi, Cambodge, Costa Rica, Colombie, Cuba, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Éthiopie, Ghana, Haïti, Indonésie, Kenya, République démocratique populaire lao, Lesotho, Mexique, Mongolie, Namibie, Oman, Territoire palestinien occupé, Panama, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, Pérou, Rwanda, Sénégal, Afrique du Sud, Soudan, République-Unie de Tanzanie, Turquie, Émirats arabes unis, Ouzbékistan
10-50	Australie, Albanie, Algérie, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Canada, Chili, Croatie, République tchèque, Égypte, Estonie, Géorgie, Grèce, Hongrie, Inde, Iran (République islamique d'), Iraq, Irlande, Israël, Jamaïque, Jordanie, Kazakhstan, Koweït, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Liban, Jamahiriya arabe libyenne, Malaisie, Maurice, Maroc, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Philippines, Pologne, Portugal, République de Moldova, Roumanie, Fédération de Russie, Arabie saoudite, Slovaquie, Sri Lanka, République arabe syrienne, Tadjikistan, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, ex-République yougoslave de Macédoine, Tunisie, Turkménistan, Ukraine, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Uruguay, États-Unis d'Amérique, Venezuela, Viet Nam, Yougoslavie
Moins de 10	Belgique, Chine, République populaire démocratique de Corée, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Italie, Japon, Pays-Bas, Norvège, République de Corée, Singapour, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse

*Source:* Fonds des Nations Unies pour la population, État de la population mondiale 2002, Suivi des objectifs CIPD – indicateurs retenus, p. 70 à 72.

42. Dans sa partie supérieure, le tableau 3, où figurent l'Angola, le Congo, le Libéria et la Sierra Leone, montre à quel point les filles sont victimes de la guerre et de la militarisation et le peu de chances qu'elles ont d'être scolarisées dans des conditions où plus d'une fille sur cinq a un enfant. Il est souvent impossible d'échapper à un tel sort car il n'y a tout simplement pas d'alternative. Les diagnostics superficiels qui attribuent ce phénomène à la religion ou à la culture sont réfutés par les données figurant au tableau 3, puisque des pays ayant des caractéristiques religieuses ou culturelles analogues connaissent des situations extrêmement différentes.

#### **IV. L'OBSTACLE PERSISTANT DES CONCEPTS ERRONÉS**

43. L'approche fondée sur les droits de l'homme offre un avantage unique: un cadre juridique complet définissant les droits de l'homme et les obligations correspondantes des gouvernements dans tous les secteurs et à tous les niveaux hiérarchiques. La symétrie entre les droits de l'homme et les responsabilités des gouvernements assure la viabilité en liant l'autonomisation à la responsabilisation. L'état de droit en tant que fondement des droits de l'homme facilite et nécessite à la fois des garanties juridiques du droit à l'éducation et des garanties en matière de droits de l'homme dans l'éducation. L'évolution des stratégies nationales et internationales relatives à l'éducation au début du millénaire offre un champ plus large à l'intégration des droits de l'homme. Un processus d'ajustement analogue est nécessaire dans le domaine des droits de l'homme pour adapter le droit à l'éducation à des conditions qui changent.

44. Les problèmes rencontrés sont aussi universels que les droits de l'homme. Des pays différents se heurtent à des difficultés du même ordre, souvent identiques, et chacun peut bénéficier de l'expérience des autres. Les approches fondées sur les droits offrent des outils permettant d'identifier les problèmes ainsi qu'une grande diversité d'expériences internationales acquises sur le terrain. La définition des problèmes amène à poser des questions nouvelles et différentes et à rechercher divers types de données pour exposer les obstacles sous-jacents.

45. Il ne peut y avoir de droit sans voies de recours. La reconnaissance des droits individuels va donc de pair avec la possibilité d'invoquer ces droits et d'exiger réparation en cas de déni ou de violation. L'évolution de la législation relative aux droits de l'homme s'est accompagnée de l'établissement d'infrastructures institutionnelles nationales et internationales offrant des voies de recours judiciaires et extrajudiciaires en pareils cas.

##### **A. Envoyer les enfants à l'école n'est qu'un moyen, ce n'est pas la fin de l'éducation**

46. Les objectifs quantitatifs et les buts qui leur sont associés dans les stratégies mondiales d'éducation supposent un raisonnement fondé sur les chiffres et non sur la vie et les droits des gens. Les statistiques relatives aux enfants non scolarisés peuvent varier de plusieurs millions à la suite d'une modification de la classification, sans que le nombre d'enfants concernés ne change. Par exemple, lorsque la Chine, l'Inde et la Fédération de Russie ont diminué d'une année la durée de l'enseignement primaire, le nombre d'enfants non scolarisés dans le monde est tombé de 115 millions en 1999 à 104 millions en 2003<sup>17</sup>. La «loi de Goodhart», élaborée par les banques centrales, s'applique donc largement: tout objectif fixé perd rapidement sa signification lorsqu'il est manipulé.

47. Les définitions courantes de la qualité de l'éducation reflètent un seul but: la réussite des apprenants. Les dimensions quantitatives et qualitatives auxquelles on a donné la priorité afin d'améliorer l'apprentissage varient dans le temps et dans l'espace. Les différences entre pays et dans les pays révèlent, d'une part, des écoles en nombre insuffisant qui ne répondent pas aux normes essentielles en matière de sécurité et d'environnement et des enseignants qui ne sont pas formés et qui, souvent, ne sont pas payés et, d'autre part, une scolarisation qui donne des résultats considérés comme élevés à l'aune des examens organisés à l'échelon international pour évaluer le succès de l'apprentissage. L'obligation qui incombe aux gouvernements de définir et d'assurer la qualité de l'éducation nécessite une évaluation de la situation existante par rapport

aux objectifs donnés à l'éducation, une définition des normes qui devrait être la même partout et la mise en place d'institutions et de procédures qui permettront d'appliquer ces normes, de les contrôler et de les faire respecter. Dans le domaine de l'éducation, les critiques de la planification centrale mondialisée, à base d'objectifs et de tests, offrent un excellent point de départ pour l'intégration des droits de l'homme. Après avoir objecté à la notion d'éducation comme technique, axée sur des moyens rentables d'assurer des services éducatifs, Joël Samoff a affirmé ce qui suit:

«Les critères les plus importants qui permettent de mesurer le succès d'un programme éducatif sont l'apprentissage qui a eu lieu et les attitudes et valeurs qui ont été développées. Il n'est guère judicieux de réduire le coût des services éducatifs sans se demander s'il y a apprentissage ou non. L'évaluation de l'apprentissage et de la socialisation est à la fois complexe et difficile. Parce qu'elle est difficile, il est d'autant plus important qu'elle soit effectuée avec méthode et sens critique.»<sup>18</sup>.

48. L'éducation fondée sur les droits élargit le champ des données quantitatives et les objectifs internes de l'éducation à tous les droits de tous les principaux acteurs de l'éducation, englobant les processus de l'enseignement, de l'apprentissage et de la socialisation. Comme l'a fait observer l'UNESCO, «la prise en compte des droits de l'homme dans l'éducation est un élément clef d'une éducation de qualité»<sup>19</sup>. Cela suppose la modification des stratégies relatives à l'éducation, pour tenir compte des normes universelles minima relatives aux droits de l'homme concernant les principaux titulaires des droits: les apprenants, leurs parents et les enseignants. Il est souvent nécessaire de créer des données quantitatives et qualitatives qui n'existent pas encore en tant que telles car le processus d'intégration des droits de l'homme dans l'ensemble du processus éducatif, qui comprend l'enseignement et l'apprentissage, est nouveau. Le travail de pionnier qu'a effectué l'Institut interaméricain des droits de l'homme lorsqu'il a élaboré le cadre conceptuel et les indicateurs permettant d'évaluer l'état de l'éducation dans le domaine des droits de l'homme mérite une attention particulière. Son approche, qui consiste à intégrer cette éducation dans le droit à l'éducation, et la portée de l'analyse qui englobe politiques publiques, programmes scolaires, formation des enseignants et manuels scolaires, représentent un modèle pouvant être aisément transposé, de même que l'ensemble d'indicateurs qui complète les analyses qualitatives<sup>20</sup>.

49. On manque toutefois de données quantitatives à la fois souhaitables et nécessaires pour la surveillance du droit à l'éducation et des droits de l'homme dans l'éducation, notamment sur la langue maternelle de l'enfant et son appartenance religieuse et ethnique. Dans de nombreux pays, il est interdit d'identifier personnellement les individus en fonction de leur race ou de leur religion, et les données sont collectées à l'échelle de la population. L'enregistrement de la religion ou des affinités politiques des parents, et donc de leurs enfants, est interdit notamment en raison des risques de traitement inégal qui pourraient en résulter. L'évaluation des facilités ou des difficultés d'apprentissage des enfants soulève aussi une controverse, quoique de nature différente. Les efforts en cours pour élaborer des statistiques comparables sur le plan international concernant les besoins spéciaux auxquels l'éducation devrait répondre ont révélé des différences dans les définitions fondamentales. La proportion d'enfants considérés comme ayant des besoins spéciaux varie de 1 % à 40 %, ce qui démontre que les statistiques nationales ne peuvent absolument pas être comparées, pas plus que les définitions sur lesquelles elles reposent.

## **B. L'école peut être dangereuse**

50. On peut aisément imaginer le changement que l'éducation pourrait apporter si les écoles cessaient de dispenser une éducation aux droits de l'homme (ce qui est, en soi, une réussite considérable) et si les enfants commençaient à être éduqués comme des personnes ayant des droits. On l'imagine facilement parce que cela représente la synthèse de ce que l'éducation fondée sur les droits signifie. Néanmoins, pour traduire cette notion dans les faits, il faut recenser et éliminer les pratiques néfastes, ce qui est difficile car celles-ci ne sont pas contrôlées, surtout au niveau mondial. L'une des raisons importantes en est l'idée qu'envoyer les enfants à l'école est la fin de l'éducation plutôt qu'un moyen, et l'idée plus dangereuse encore que tout enseignement est bon pour les enfants. Comme l'a dit à la Rapporteuse spéciale une élève de 10 ans, «Tout le monde croyait savoir ce qui était bon pour moi et personne n'a eu l'idée de me le demander.».

51. La scolarisation des enfants dans les stratégies mondiales relatives à l'éducation retient tellement l'attention qu'on en oublie de vérifier que les enfants sont – au moins – en sécurité lorsqu'ils sont à l'école. La mission que la Rapporteuse spéciale a effectuée en Chine (E/CN.4/2004/45/Add.1, par. 14) a révélé une facette du danger auquel les élèves peuvent être exposés lorsqu'ils sont à l'école, à savoir qu'ils peuvent mourir parce qu'ils doivent travailler. Dans l'une des lettres qu'elle a adressées au Gouvernement turc, le 7 juillet 2003, la Rapporteuse spéciale a demandé des éclaircissements au sujet des 84 décès signalés parmi les élèves d'une école secondaire qui se serait effondrée parce qu'elle n'avait pas été bien construite, ce qui serait dû à la corruption. Ces deux exemples récents ne font qu'illustrer un vaste problème encore inexploré. Personne ne sait, par exemple, combien d'enfants meurent des suites de châtiments corporels infligés à l'école.

52. En tant qu'adultes, nous sommes souvent confrontés à la nécessité de désapprendre ce qui nous a été enseigné à l'école. Cela rappelle la définition de l'apprentissage utilisé dans l'armée, qui met l'accent sur «la modification du comportement fondée sur des expériences antérieures»<sup>21</sup>. Voici comment Rami Kaplan, du mouvement «Le courage de refuser», décrit le processus de désapprentissage et de réapprentissage: «J'ai mis longtemps à comprendre que ce que j'avais appris durant mes longues années en tant qu'officier n'était pas toujours bon.»<sup>22</sup>.

## **C. L'éducation peut être une barrière ou un pont entre les individus et les collectivités**

53. Outre la transmission du savoir, l'éducation est un instrument clef pour la transmission des valeurs entre les générations. Ces valeurs peuvent être définies dans les stratégies nationales d'éducation ainsi que dans les lois, ou demeurer implicites. Une éducation fondée sur les droits exige que l'ensemble du processus éducatif, qui englobe à la fois l'enseignement et l'apprentissage, soit conforme aux buts et moyens énoncés dans les normes relatives aux droits de l'homme. La sortie des apprenants du système éducatif et leur entrée dans la société doivent être examinées conformément aux critères des droits de l'homme, et l'impact de l'éducation évalué à l'aune de la contribution qu'elle apporte à l'exercice de tous les droits de l'homme. Ainsi, on peut reprocher à des systèmes éducatifs abondamment pourvus de ne pas avoir mis fin à la transmission du racisme et de la xénophobie d'une génération à l'autre, ou à l'éducation séparée de favoriser la désintégration de la société ou les conflits entre communautés. L'indivisibilité des droits de l'homme en tant que fondement conceptuel permettant d'évaluer

l'impact de l'éducation sur les droits de l'homme demeure un territoire inexploré. L'une des grandes raisons en est l'orientation sectorielle de l'éducation, alors que les approches fondées sur les droits sont intersectorielles. Le fait que les droits de l'homme sont particulièrement axés sur l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe et de la discrimination raciale indique quelles doivent être les priorités. En outre, les dispositions spécifiques relatives au contenu de l'éducation montrent bien les ajustements à apporter à toute éducation pour qu'elle sous-tende la promotion des droits de l'homme.

54. L'UNESCO a forgé la notion du droit à la différence en 1978, en postulant que «tous les individus et tous les groupes ont le droit d'être différents, de se concevoir et d'être perçus comme tels»<sup>23</sup>. Albie Sachs est allé plus loin en 2000, en affirmant «le droit des gens d'être qui ils sont sans être contraints de se plier aux normes culturelles et religieuses d'autrui»<sup>24</sup>. Le droit international relatif aux droits de l'homme exige non plus que les enfants s'adaptent au type d'éducation disponible, quel qu'il soit, mais que l'éducation soit adaptée à l'intérêt supérieur de chaque enfant. Dans notre monde imparfait, le droit de chaque enfant d'être considéré – et respecté – comme différent demeure un rêve lointain. Les enfants sont, dans la pratique, réduits aux quelques indicateurs qui servent de repères et, partant, qui inspirent les lois et les politiques relatives à l'éducation. Il s'agit le plus souvent du sexe et de l'âge uniquement, rarement du handicap, exceptionnellement de la langue maternelle, de la religion, de la race ou de l'origine de l'enfant. La première mesure à prendre est donc d'adapter l'éducation afin de traiter les enfants comme des individus plutôt que comme les porteurs de caractéristiques ethniques ou religieuses particulières.

#### **D. Ségrégation ou intégration, traitement identique ou préférentiel?**

55. Bien que l'interdiction de la discrimination à l'échelon international tende à être transposée dans la plupart des lois nationales, l'élimination de la discrimination est un défi immense, dans le monde entier. Interdire qu'un enfant soit privé d'éducation parce qu'il est de sexe féminin, appartient à une minorité ou est handicapé – ou les trois à la fois – n'est qu'une première étape dans l'affirmation de l'universalité du droit à l'éducation et de l'obligation qui en découle d'étendre l'éducation à tous les enfants. Cette première étape, l'interdiction formelle de la discrimination, doit donc être suivie de mesures complémentaires visant à remédier aux conséquences de ces dénis.

56. Le cinquantième anniversaire de l'affaire *Brown c. la Commission scolaire de Topeka*, en avril 2004, rappelle la déclaration historique de la Cour suprême des États-Unis selon laquelle des écoles séparées ne peuvent être égales, et appelle à refaire le chemin parcouru au cours des 50 dernières années<sup>25</sup>. Les controverses suscitées par les mesures avantageant les minorités adoptées dans le domaine de l'éducation aux États-Unis (voir E/CN.4/2002/60/Add.1, par. 50 à 53) résument les choix à effectuer puisque ces mesures annulent la discrimination pour les uns et constituent une discrimination à rebours pour les autres. L'étude des cinquante dernières années montre que des mouvements puissants se sont opposés à la ségrégation raciale. Leur succès s'est traduit par l'interdiction de la discrimination raciale et l'obligation faite aux gouvernements de l'éliminer. Néanmoins, la ségrégation a été modifiée plutôt que supprimée. Les frontières de l'appartenance ne sont plus énoncées dans la loi, mais déterminées par le pouvoir d'achat et attestées par le profil racial de la ségrégation résidentielle et les effectifs des écoles privées.

57. Le principe de l'indivisibilité des droits de l'homme exige que l'éducation soit mise en conformité avec la totalité de la législation relative aux droits de l'homme. C'est pourquoi la Rapporteuse spéciale a structuré comme suit les obligations qui incombent aux gouvernements: rendre l'éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable (voir E/CN.4/1999/49, par. 51 à 74; E/CN.4/2000/6, par. 32 à 65; E/CN.4/2001/52, par. 64 et 65), et elle se félicite que son schéma soit largement utilisé. Le message le plus important est que le droit à l'éducation ne se ramène pas à l'accès aux établissements éducatifs, aussi difficile qu'il soit à assurer dans la pratique. Le droit à l'éducation nécessite plutôt des droits individuels à l'éducation qui soient absolus, des garanties relatives à l'intégration des droits de l'homme dans l'éducation et l'utilisation de l'éducation aux fins d'assurer l'exercice de tous les droits de l'homme grâce à l'éducation.



Notes

---

<sup>1</sup> Comité du développement (Comité ministériel conjoint des conseils des gouverneurs de la Banque et du Fonds sur le transfert de ressources réelles aux pays en développement), «Global monitoring of policies and actions for achieving the MDGs and related outcomes: Implementation report, DC2003-0013, 15 septembre 2003, par. 22.

<sup>2</sup> Directive opérationnelle de la Banque mondiale 4.15, telle que révisée en 1993.

<sup>3</sup> Éducation pour tous: Une stratégie internationale pour rendre opérationnel le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous, avril 2002, p. 19.

<sup>4</sup> *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*, A. Mingat, B. Bruns et R. Rakotomalala (dir. publ.), Banque mondiale, Washington D.C., 2003, p. 81.

<sup>5</sup> Les similitudes entre les Objectifs de développement pour le Millénaire et les engagements en faveur de l'Éducation pour tous (EPT) reflètent le consensus mondial: cycle primaire complet pour tous les enfants d'ici à 2015 et élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation. Les autres engagements au titre de l'EPT, y compris l'élargissement de l'éducation pour tous à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire (l'«éducation de base»), n'ont malheureusement pas suscité un consensus mondial aussi large.

<sup>6</sup> Education for All Fast Track: The No-Progress Report, Global Campaign for Education Briefing Paper, 11 septembre 2003, peut être consulté à l'adresse suivante: [www.campaignforeducation.org/html/news/welcome/frameset.shtml](http://www.campaignforeducation.org/html/news/welcome/frameset.shtml).

<sup>7</sup> Résolution S-23/3 de l'Assemblée générale, intitulée «Nouvelles mesures et initiatives pour la mise en œuvre de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing», par. 68 b).

<sup>8</sup> P. Whitacre, Education Decentralization in Africa as Viewed through the Literature and USAID Projects, Washington D.C., Academy for Education Development and USAID, janvier 1997, p. 5.

<sup>9</sup> Banque mondiale, *Gender Equality & The Millennium Development Goals*, Washington D.C., 4 avril 2003, p. 13.

<sup>10</sup> S. Morley et D. Coady, *From Social Assistance to Social Development: Targeted Education Subsidies in Developing Countries*, Center for Global Development and International Food Policy Research Institute, Washington D.C., août 2003.

<sup>11</sup> Cadre d'action de Dakar, par. 10.

<sup>12</sup> Il s'agit des pays suivants: Australie, Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République de Corée, République tchèque, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Slovaquie, Slovénie, Suède et Suisse.

---

<sup>13</sup> *Progress of the World's Women 2002: Gender Equality and the Millennium Development Goals*, Fonds de développement des Nations Unies pour la femme (UNIFEM), New York, 2002, p. 13.

<sup>14</sup> Rapport du Comité des droits de l'enfant, *Documents officiels de l'Assemblée générale, cinquante et unième session, Supplément n° 41 (A/51/41)*, par. 235.

<sup>15</sup> *Promotion of Sexual Health: Recommendations for Action*, compte rendu d'une consultation régionale organisée par l'Organisation panaméricaine de la santé (OPS) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en collaboration avec la Société mondiale de sexologie, Antigua (Guatemala), 19-22 mai 2000, OPS, Washington D.C., 2001, p. 6.

<sup>16</sup> Conclusions of the Pastoral Theological Congress, Fourth World Meeting of Families, Manille, 24 janvier 2003; peut être consulté à l'adresse suivante: [www.vatican.va](http://www.vatican.va).

<sup>17</sup> *Genre et éducation pour tous: le pari de l'égalité, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, UNESCO, Paris, 2003, p. 50.

<sup>18</sup> J. Samoff, *L'éducation pourquoi? L'éducation pour qui? Directives pour l'établissement de rapports sur les politiques nationales d'éducation*, UNESCO, Paris, 1994, p. 28.

<sup>19</sup> Conseil exécutif de l'UNESCO, *Éléments d'une stratégie globale de l'UNESCO relative aux droits de l'homme* (165 EX/10), par. 31.

<sup>20</sup> *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*, Institut interaméricain des droits de l'homme, San José, décembre 2003.

<sup>21</sup> *Joint Training Manual for the Armed Forces of the United States*, CJCSM 3500.03 du 1<sup>er</sup> juin 1996, par. GL-9.

<sup>22</sup> R. Kaplan, «Why we refuse to fight for continued occupation», *International Herald Tribune*, 30 avril 2002.

<sup>23</sup> UNESCO, *Déclaration sur la race et les préjugés raciaux*, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 27 novembre 1978, article premier, par. 2.

<sup>24</sup> Cour constitutionnelle de l'Afrique du Sud, *Christian Education South Africa v. Minister of Education*, affaire CCT 4/00, jugement du 18 août 2000, par. 24.

<sup>25</sup> K. Tomasevski, *Education Denied: Costs and Remedies*, Zed Books, Londres, 2003, p. 145 à 147.

-----