



# Assemblée générale

Distr. générale  
2 mai 2012  
Français  
Original: anglais

---

## Conseil des droits de l'homme

### Vingtième 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, M. Kishore Singh\***

### **Action normative en faveur d'une éducation de qualité**

#### *Résumé*

Le présent rapport est soumis en application des résolutions 8/4 et 17/3 du Conseil des droits de l'homme et conformément au rapport initial du Rapporteur spécial (A/HRC/17/29 et Corr.1), dans lequel l'établissement de normes et de critères pour une éducation de qualité figurait parmi les thèmes que le Rapporteur spécial entendait examiner au cours de son mandat. Ce rapport traite des normes et critères nationaux et internationaux, ainsi que des politiques en la matière, pour une éducation de qualité. Le Rapporteur spécial souligne la nécessité de promouvoir l'adoption, à l'échelle nationale, de normes établissant le droit à une éducation de qualité, conformément au cadre juridique international relatif aux droits de l'homme et aux initiatives pertinentes prises aux niveaux national, régional et international. En conclusion, le Rapporteur spécial formule des recommandations visant à promouvoir une éducation de qualité.

---

\* La soumission tardive de ce document s'explique par le souci d'y faire figurer des renseignements à jour.

## Table des matières

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
I. Introduction.....	1–11	3
II. Préoccupations suscitées par la médiocre qualité de l'éducation.....	12–15	4
III. Cadre conceptuel global pour une éducation de qualité.....	16–22	6
IV. Droit à une éducation de qualité et normes correspondantes .....	23–31	7
A. Cadre normatif international.....	23–26	7
B. Travaux des organes conventionnels de défense des droits de l'homme.....	27–28	8
C. Engagements politiques internationaux.....	29–31	9
V. Initiatives internationales pour la promotion de la qualité en matière d'éducation.....	32–37	10
VI. Cadres législatifs et politiques nationaux pour une éducation de qualité.....	38–49	11
VII. Principaux aspects de la qualité de l'éducation faisant l'objet de normes et critères nationaux .....	50–81	13
A. Conditions matérielles .....	51–53	13
B. Effectifs des classes et nombre d'élèves par enseignant.....	54–56	14
C. Cadre normatif pour la profession d'enseignant.....	57–67	14
D. Contenu du programme d'enseignement national et normes correspondantes .....	68	17
E. Évaluation des résultats scolaires .....	69–76	17
F. Gestion participative des écoles et respect des droits de l'homme .....	77–78	19
G. Contrôle et inspection des écoles.....	79–81	20
VIII. Difficultés rencontrées dans l'application des normes et des critères pour une éducation de qualité.....	82–86	21
A. Promouvoir la qualité de l'enseignement et garantir l'égalité des chances ....	82–84	21
B. Accroître l'investissement national dans la qualité de l'éducation.....	85	22
C. Réglementer les services d'éducation privés .....	86	22
IX. Recommandations.....	87–88	23

## I. Introduction

1. Le présent rapport est soumis en application des résolutions 8/4 et 17/3 du Conseil des droits de l'homme et conformément au rapport initial du Rapporteur spécial (A/HRC/17/29 et Corr.1), dans lequel la qualité de l'éducation figurait parmi les préoccupations nouvelles que le Rapporteur spécial entendait examiner au cours de son mandat.
2. Des progrès considérables ont été accomplis depuis le Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar en avril 2000, pour assurer l'accès à l'enseignement primaire pour tous, conformément aux objectifs de l'initiative «Éducation pour tous» (EPT). Cependant, ces efforts sont toujours gravement compromis par la qualité médiocre de l'enseignement dispensé. La qualité de l'éducation et les résultats scolaires médiocres suscitent en effet de larges préoccupations. C'est ce qui a donné lieu à un certain nombre d'initiatives internationales, le droit à une éducation de qualité devenant une question essentielle pour faire avancer l'EPT et pour accélérer les progrès en vue de la réalisation des objectifs n<sup>os</sup> 2 et 3 du Millénaire pour le développement relatifs à l'éducation.
3. Il est essentiel de promouvoir le droit à l'éducation, considéré à la fois comme un droit – l'accès à l'éducation de base pour tous – et comme un moyen d'autonomisation – par l'acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes qui soient de qualité.
4. Le Rapporteur spécial a adressé des questionnaires aux États, à des organisations internationales et à des organisations de la société civile, afin de recueillir des informations sur les normes et critères de qualité pour l'éducation. Les réponses des États, les contributions d'organismes des Nations Unies et d'organisations de la société civile, ainsi que les informations obtenues grâce à différentes études ont été très utiles à l'élaboration du présent rapport. Le Rapporteur spécial est particulièrement reconnaissant à tous les États et organismes qui ont répondu au questionnaire et ont fourni de précieuses informations<sup>1</sup>.
5. Pendant la période considérée, le Rapporteur spécial a effectué une mission au Kazakhstan. Il a également présenté un rapport à la soixante-sixième session de l'Assemblée générale (A/66/269), dans lequel il abordait la question du financement au niveau national de l'éducation de base. Le rapport passait en revue les obligations relatives aux droits de l'homme concernant le financement de l'éducation et fournissait des exemples pratiques de cadres juridiques nationaux garantissant un financement adéquat. Il présentait également des informations à jour sur l'éducation dans les situations d'urgence, conformément à la résolution 64/290 (2010) de l'Assemblée générale.
6. Le Rapporteur spécial a participé à un certain nombre de manifestations publiques sur l'éducation, et a établi une relation de collaboration avec des États, des organisations internationales et des organisations non gouvernementales.
7. En avril 2011, il a participé à la première Conférence panafricaine sur la formation des enseignants et le développement, tenue à Lomé. À cette même occasion, il a pris part à

---

<sup>1</sup> Les États et organisations ci-après avaient répondu au questionnaire au 30 avril 2012: Albanie, Allemagne, Andorre, Argentine, Australie, Azerbaïdjan, Bahreïn, Bélarus, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Cambodge, Chypre, Colombie, Estonie, Éthiopie, Finlande, France, Géorgie, Guatemala, Guyana, Honduras, Hongrie, Japon, Lettonie, Maurice, Mexique, Monaco, Mozambique, Ouzbékistan, Philippines, Pologne, Portugal, Qatar, République de Corée, Roumanie, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Togo, Uruguay, Venezuela (République bolivarienne du); l'Organisation internationale du Travail (OIT) et la Plateforme des ONG sur le droit à l'éducation. Toutes les réponses peuvent être consultées à l'adresse suivante: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>.

l'examen ministériel annuel du Conseil économique et social – réunion préparatoire régionale pour l'Afrique. En juin 2011, le Rapporteur spécial a participé à une réunion sur la lutte contre la violence à l'école organisée à Oslo, et prononcé une allocution liminaire à la conférence sur le thème «Respecter les diversités culturelles en assurant une éducation de qualité aux enfants défavorisés sur le plan social et à d'autres égards – la situation des Roms», tenue à Bratislava.

8. En juillet 2011, le Rapporteur spécial a fait une déclaration à l'occasion de l'examen ministériel annuel, dans le cadre du débat de haut niveau tenu lors de la session de fond du Conseil économique et social, et il a mis l'accent sur les objectifs et les engagements convenus à l'échelle internationale en matière d'éducation.

9. En août 2011, il a participé au premier Sommet mondial des personnes d'ascendance africaine, tenu à La Ceiba (Honduras), et a souligné le rôle essentiel que le droit à l'éducation peut jouer dans l'autonomisation des personnes d'ascendance africaine. Lors du Forum social du Conseil des droits de l'homme, tenu à Genève en octobre 2011, il a mis en avant le rôle crucial du droit à l'éducation dans la promotion du droit au développement. Il a également fait une allocution liminaire à l'occasion d'une manifestation parallèle organisée par l'UNESCO à New York en octobre 2011 pour la publication du *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011* axé sur l'enseignement secondaire, prochain grand défi à relever.

10. En décembre 2011, le Rapporteur spécial a participé à un colloque consacré aux indicateurs reflétant la participation des parents à l'éducation et la qualité de l'éducation, organisé à Madrid par un consortium européen d'universités et d'institutions de la société civile.

11. En janvier 2012, dans le cadre d'un dialogue régulier, le Rapporteur spécial a procédé à un échange de vues avec la Plate-forme des ONG sur le droit à l'éducation, sur le thème du présent rapport. En mars 2012, il s'est adressé aux participants au Forum sur le droit à l'éducation tenu à New Delhi à l'occasion de la consultation nationale sur la qualité de l'éducation organisée par cette plate-forme.

## II. Préoccupations suscitées par la médiocre qualité de l'éducation

12. Des préoccupations ont été exprimées à l'échelle tant internationale que régionale et nationale en ce qui concerne la médiocre qualité de l'éducation de base. Des inquiétudes similaires ont également été exprimées à maintes reprises par le Groupe de haut niveau sur l'EPT, les gouvernements s'engageant à améliorer la qualité de l'éducation et à faire avancer l'initiative correspondante. À cet égard, l'initiative du Global Compact on Learning, par exemple, est guidée par la nécessité de répondre à la crise de l'éducation: «Outre les 67 millions d'enfants qui ne suivent pas l'enseignement primaire dans les pays à faible revenu, un nombre incalculable d'enfants n'acquièrent pas au bout de cinq années d'apprentissage les compétences de base en lecture, écriture et calcul.»<sup>2</sup>.

13. La qualité médiocre de l'éducation suscite des préoccupations dans différentes régions. Dans la région de l'Asie et du Pacifique, un examen récent du sixième objectif de l'EPT (améliorer la qualité de l'éducation) a révélé que beaucoup d'enfants ne possédaient pas les compétences de base en matière de lecture, d'écriture et de calcul. En moyenne, les acquis des élèves en lecture et en calcul sont proches voire en deçà des niveaux de

<sup>2</sup> «A Global Compact on Learning: Taking action on education in developing countries», résumé, Washington, Center for Universal Education, The Brookings Institution, juin 2011.

compétences élémentaires selon les normes internationales<sup>3</sup>, et des inquiétudes se font entendre quant à la qualité insuffisante de l'éducation. En Amérique latine et aux Caraïbes, il ressortait d'une étude sur l'accès à une éducation de qualité pour tous que la situation de l'éducation posait une multitude de défis et de problèmes urgents, car le présent et l'avenir de millions de personnes étaient en jeu<sup>4</sup>. Au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, l'amélioration de la qualité de l'éducation est considérée comme l'une des questions les plus importantes et les plus urgentes pour l'avenir<sup>5</sup>. En Afrique subsaharienne, une analyse effectuée dans 21 pays a indiqué que les étudiants âgés de 22 à 24 ans ayant suivi un enseignement pendant cinq ans avaient 40 % de risque de rester analphabètes<sup>6</sup>. Des tests réalisés par le Consortium de l'Afrique australe chargé du contrôle de la qualité dans le domaine de l'éducation ont montré que, dans certains pays, moins de 10 % des étudiants atteignaient le niveau prévu dans le programme scolaire<sup>7</sup>.

14. De même, des réunions régionales ont abouti à des engagements accrus en faveur de la promotion de la qualité de l'éducation. Des lignes directrices visant à renforcer divers aspects de la qualité de l'éducation ont été proposées lors d'un atelier régional, organisé en 2011 à Téhéran dans le cadre du deuxième Forum des parlementaires de l'Asie et du Pacifique pour l'éducation<sup>8</sup>. La Déclaration de Doha sur la qualité de l'éducation dans le monde arabe<sup>9</sup> offre un cadre régional pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans la région arabe. La nécessité de renforcer l'accès à l'éducation, d'en améliorer la qualité et la pertinence et de garantir l'équité dans ce domaine constitue l'objectif sous-jacent de la deuxième Décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) et du Cadre d'action correspondant. Et la nécessité de garantir à tous les enfants l'égalité d'accès à une éducation de qualité, quels que soient leur situation géographique, leurs ressources, leur sexe, leur appartenance ethnique et leurs aptitudes, en vue de les doter des compétences nécessaires pour interagir de façon efficace au sein d'une communauté mondialisée a été également soulignée par les Ministres de l'éducation du Commonwealth<sup>10</sup>. Le Mémorandum sur l'éducation de qualité, signé à la cinquante-quatrième session de la Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), traitait de la qualité sous toutes ses formes, ainsi que de l'évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC)<sup>11</sup>.

<sup>3</sup> «End-of-decade note on EFA Goal 6», Groupe de travail technique de la région de l'Asie et du Pacifique sur l'Éducation pour tous, décembre 2011.

<sup>4</sup> «The State of education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing quality education for all», rapport régional d'examen et d'évaluation des progrès accomplis en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT, dans le cadre du Projet régional pour l'éducation (EFA/PRELAC)-2007, UNESCO (Santiago, 2008), p. 6.

<sup>5</sup> «Arab Regional Agenda for Improving Education Quality (ARAIEQ)», document de réflexion, UNESCO (Beyrouth, juillet 2011).

<sup>6</sup> «Beyond the conceptual maze: The notion of quality in education», note thématique UNESCO ERF, n° 2, juillet 2011, p. 3.

<sup>7</sup> «Standards for quality in education: Experiences from different countries and lessons learnt», Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), 2011, p. 28.

<sup>8</sup> «Quality education, a key instrument in the recognition of sustainable development goals», rapport d'un atelier régional sur le rôle de l'éducation pour relever les défis du monde contemporain, UNESCO-FASPPED (Téhéran, 19 juin 2011).

<sup>9</sup> Déclaration de Doha, Colloque ministériel sur la qualité de l'éducation (Doha, 21 et 22 septembre 2010), organisé en partenariat avec ALECSO, la Fondation qatarie et la Banque mondiale.

<sup>10</sup> Communiqué de Kuala Lumpur, dix-septième Conférence des Ministres de l'éducation du Commonwealth (Kuala Lumpur, 2009).

<sup>11</sup> Actes de la cinquante-quatrième session ministérielle de la CONFEMEN (Dakar, novembre 2010), p. 55 à 67.

15. À l'échelon des pays, les préoccupations suscitées par la qualité de l'éducation ont pris de l'ampleur à la suite des évaluations internationales des résultats des étudiants<sup>12</sup>. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), bien connu, consiste en une enquête triennale d'évaluation des systèmes éducatifs dans le monde, qui analyse les acquis des élèves âgés de 15 ans en lecture, en calcul et dans les matières scientifiques et compare les résultats des différents pays participants. D'autres évaluations internationales sont ciblées de la même manière, à l'exception du PASEC, mentionné ci-dessus, qui offre un cadre d'évaluation conceptuelle et comparative plus large.

### III. Cadre conceptuel global pour une éducation de qualité

16. Les préoccupations concernant la qualité de l'éducation sont souvent axées sur la faiblesse des acquis scolaires, évalués en termes de connaissances, de qualifications et de compétences, et ont des répercussions sur l'établissement d'un cadre conceptuel<sup>13</sup> pour une éducation de qualité. Les connaissances et les compétences en lecture, en calcul et dans les matières scientifiques, qui occupent une place prépondérante dans l'évaluation de la qualité, sont sans doute essentielles. Les fondements théoriques de cette approche résident dans les «besoins d'apprentissage fondamentaux», tels qu'ils ont été définis dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) et réaffirmés lors du Forum mondial sur l'éducation (2000). Ces éléments sont devenus une priorité dans les stratégies nationales de développement de l'éducation.

17. Selon le concept des «besoins d'apprentissage fondamentaux», les compétences acquises par le biais de l'enseignement technique et de la formation professionnelle constituent un élément important de l'éducation de base, et font partie intégrante de l'enseignement secondaire généralisé<sup>14</sup>. Les acquis obtenus dans le cadre de l'enseignement technique sont devenus une priorité pour le développement et l'évaluation de la qualité de l'éducation<sup>15</sup>.

18. Mais l'acquisition de savoirs et de compétences en matière de calcul, de connaissances scientifiques et de langues ne devrait pas être considérée comme une référence exclusive de la qualité de l'éducation<sup>16</sup>. Les valeurs des droits de l'homme et les

<sup>12</sup> Par exemple, la volonté en Allemagne d'améliorer la qualité de l'éducation compte tenu des résultats de l'évaluation PISA de 2001; voir «Standards for quality in education» (voir la note 7 ci-dessus).

<sup>13</sup> «Beyond the conceptual maze: The notion of quality in education» (voir la note 6 ci-dessus).

<sup>14</sup> Selon le Plan de développement de l'éducation au Brésil, l'intégration de l'enseignement secondaire dans les systèmes d'enseignement secondaire étatiques et fédéraux devrait s'inspirer du Programme national pour l'intégration de l'enseignement professionnel. Les systèmes d'enseignement technique et de formation professionnelle de la Suisse et de l'Allemagne méritent également d'être étudiés attentivement.

<sup>15</sup> Pour ce qui est de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, voir, notamment, les pays suivants: Bahreïn, Belgique, Maurice, Pologne et Slovaquie. Le principal objectif du Service public de l'emploi et de la formation professionnelle en Belgique consiste à offrir les meilleures possibilités de développement et de qualification aux élèves de l'enseignement professionnel, dans le cadre du concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Il convient également de prendre note des directives nationales sur l'enseignement professionnel en Pologne.

<sup>16</sup> Selon le cadre européen de compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, le fait d'«apprendre à apprendre» et les compétences sociales et civiques sont importants et liés, de même que la nécessité d'établir des indicateurs pour permettre aux États membres de l'Union européenne d'évaluer les progrès accomplis. Le développement et l'évaluation de ces compétences impliquent des valeurs qui favorisent la promotion de la démocratie et des droits de l'homme. Voir également Bryony Hoskins et Ulf Fredriksson, «Learning to learn: What is it and can it be measured?», Rapports scientifiques et techniques du CCR, Communautés européennes, 2008. Dans

principes démocratiques universellement reconnus devraient être intégrés dans tous les systèmes d'éducation. L'acquisition de connaissances relatives aux valeurs des droits de l'homme devrait être placée au premier plan de toute réflexion sur la qualité de l'éducation.

19. Nombre de pays<sup>17</sup> soulignent l'importance des valeurs humanistes dans l'éducation. L'éducation est un élément très précieux pour instaurer un monde meilleur grâce à la promotion des valeurs d'une culture de paix, d'entente mutuelle et de solidarité internationale, et sa qualité dépend de ses résultats à cet égard. En général, il ne peut y avoir de plus noble tâche que d'assurer un avenir meilleur à chaque enfant, et la qualité de l'éducation est indispensable pour y parvenir.

20. Le principe des «quatre piliers de l'éducation» (apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être)<sup>18</sup> est le fondement d'un concept plus global de la qualité de l'éducation. Un corps enseignant qualifié, motivé et bénéficiant de bonnes conditions est un autre aspect essentiel de ce cadre conceptuel global. La question de la qualité implique de doter les enseignants des capacités nécessaires pour transmettre des connaissances, des valeurs et des compétences, ainsi que de valoriser leur statut. Par ailleurs, on ne peut assurer une éducation de qualité sans l'infrastructure et les installations appropriées, et sans un environnement permettant aux enseignants, aux parents et à la communauté de participer tous activement à l'action éducative.

21. Par conséquent, un cadre conceptuel global pour une éducation de qualité comprend: i) un niveau minimal d'acquisition de connaissances, de valeurs, de qualifications et de compétences par les élèves; ii) une infrastructure, des installations et un environnement scolaires adéquats; iii) un corps enseignant qualifié; et iv) une école ouverte à tous élèves, parents et communauté. Il convient de souligner que la qualité dans le domaine de l'éducation ne peut être assurée sans les ressources nécessaires pour satisfaire aux critères de qualité.

22. Une éducation de base de qualité, essentielle pour «l'édification des nations»<sup>19</sup>, est une caractéristique de la réalisation du droit à l'éducation, au sens propre du terme.

## IV. Droit à une éducation de qualité et normes correspondantes

### A. Cadre normatif international

23. La Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention relative aux droits de l'enfant disposent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité. L'article 26 de la Déclaration indique clairement que l'éducation doit

---

un grand nombre de pays, les objectifs de l'éducation sont fondés sur des approches similaires; par exemple, l'objectif du Programme d'éducation de base pour tous du Nigéria consiste à assurer des niveaux appropriés de compétences en lecture, écriture, calcul et communication, ainsi qu'en ce qui concerne les aptitudes pratiques et les valeurs éthiques, morales et civiques nécessaires pour un apprentissage tout au long de la vie sur des bases solides.

<sup>17</sup> Voir les réponses au questionnaire des pays suivants: Colombie, France, Grèce, Portugal, Tunisie et Uruguay. En France, la culture humaniste fait partie des valeurs inculquées dans l'enseignement; en Fédération de Russie, les principes définis dans la loi sur l'éducation incluent «la nature humaniste de l'éducation» et le «caractère public de l'éducation».

<sup>18</sup> «L'éducation: un trésor est caché dedans», Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Extraits, UNESCO, 1996, p. 12.

<sup>19</sup> Résolution 65/183 de l'Assemblée générale, Décennie des Nations Unies pour l'alphabetisation: l'éducation pour tous.

«viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales». L'article 13 du Pacte précise que l'éducation «doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix». L'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant va plus loin en prévoyant que l'éducation doit viser à inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme, 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 doit préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre.

24. L'obligation qu'ont les États de garantir aux filles une éducation de qualité est développée dans la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes qui consacre le droit des femmes à l'éducation, à la fois en tant que droit et que moyen d'autonomisation. Par conséquent, les États parties ont l'obligation d'assurer, dans des conditions d'égalité entre les hommes et les femmes, l'accès à l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes, y compris «l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un même personnel enseignant possédant les mêmes qualifications, à des locaux scolaires et un équipement de même qualité» (art. 10 b)).

25. La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), premier instrument international juridiquement contraignant dans le domaine de l'éducation, fait explicitement référence à l'obligation d'assurer la qualité de l'enseignement: «le mot "enseignement" vise les divers types et les différents degrés de l'enseignement et recouvre l'accès à l'enseignement, son niveau et sa qualité, de même que les conditions dans lesquelles il est dispensé» (art. 1<sup>er</sup>, par. 2). Les États sont tenus d'établir un cadre uniforme définissant des normes de qualité applicables dans l'ensemble du pays. La Convention sert de fondement à la lutte contre les inégalités dans l'éducation. Elle garantit en outre l'égalité des chances et, partant, une éducation de qualité pour tous. Par exemple, la création ou le maintien d'établissements d'enseignement séparés pour les élèves des deux sexes n'est pas considéré comme constituant une discrimination, lorsque ces établissements présentent des facilités d'accès à l'enseignement équivalentes, et disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité (art. 2 a)).

26. La Recommandation de l'UNESCO et de l'OIT concernant la condition du personnel enseignant (1966) offre un cadre normatif global pour la condition des enseignants, y compris leurs responsabilités ainsi que les possibilités d'avancement de carrière, la stabilité de l'emploi et les conditions d'emploi dont ils bénéficient.

## **B. Travaux des organes conventionnels de défense des droits de l'homme**

27. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels considère la qualité comme un élément essentiel du droit à l'éducation: «l'enseignement proposé doit être de bonne qualité, adapté à l'enfant et propice à la réalisation des autres droits de l'enfant»<sup>20</sup>.

28. Dans leur dialogue avec les États parties, les organes conventionnels de défense des droits de l'homme ont donné un sens plus concret aux obligations et aux engagements politiques des États en vue de garantir la qualité de l'éducation. Le Comité des droits de l'enfant et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels ont établi différents indicateurs permettant de déterminer si les États respectent les critères de qualité et, le cas

<sup>20</sup> Voir l'Observation générale n° 11 (1999) du Comité, par. 6.

échéant, comment ceux-ci sont appliqués. Les organes conventionnels ont exprimé leurs préoccupations concernant l'insuffisance des ressources dont disposent les écoles, les effectifs des classes et le ratio élèves-enseignant, ainsi que la proportion d'enseignants non qualifiés, et leur incidence sur la qualité de l'enseignement dispensé<sup>21</sup>. S'agissant du suivi du processus d'enseignement et d'apprentissage, le Comité des droits de l'enfant a noté le contenu limité de l'enseignement dispensé dans certaines écoles et le manque de contrôle des programmes qui y sont suivis<sup>22</sup>. Les organes conventionnels se sont également servis des résultats scolaires des élèves, notamment du faible taux d'alphabétisation, en tant qu'indicateurs de la piètre qualité de l'enseignement dispensé<sup>23</sup>.

### C. Engagements politiques internationaux

29. Le cadre juridique international régissant le droit à une éducation de qualité est renforcé par des engagements politiques internationaux. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) et le Cadre d'action de Dakar pour le suivi de la Déclaration, adopté lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en avril 2000, considèrent la qualité de l'éducation comme un élément essentiel du mouvement mondial en faveur de l'éducation pour tous. Le Cadre de Dakar inscrit explicitement la qualité au cœur de l'éducation<sup>24</sup>. Le deuxième objectif du Cadre engage les États à assurer un enseignement primaire de bonne qualité. Le sixième objectif vise à améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation, «de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante». Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a souligné les incidences juridiques du Cadre d'action et la corrélation entre celui-ci et les articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels en ce qui concerne le droit à l'éducation<sup>25</sup>.

30. Dans le document final adopté lors de la Réunion de haut niveau consacrée à l'examen des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement, les États se sont explicitement engagés à assurer la qualité de l'éducation, en garantissant à tous les enfants des possibilités équitables d'éducation et d'apprentissage et en garantissant la qualité de l'éducation et la progression tout au long du parcours scolaire<sup>26</sup>.

31. De la même manière, les ministres qui ont participé au débat de haut niveau du Conseil économique et social tenu en 2011 se sont dits conscients «du fait qu'une éducation de qualité pour les enfants, les jeunes et les adultes contribue au développement des connaissances et des compétences dont ont besoin les individus comme les pays pour

<sup>21</sup> Voir, par exemple: CRC/C/15/Add.225, par. 55; CRC/C/MDV/CO/3, par. 81; E/C.12/IND/CO/5, par. 41; E/C.12/LVA/CO/1, par. 55; E/C.12/1/Add.47, par. 17; E/C.12/1/Add.65, par. 17; E/C.12/1/Add.68, par. 47.

<sup>22</sup> CRC/C/15/Add.221, par. 64.

<sup>23</sup> CRC/C/15/Add.223, par. 62; E/C.12/1/Add.74, par. 28; E/C.12/1/Add.75, par. 32.

<sup>24</sup> Notes sur le Cadre d'action de Dakar-L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs (Paris, 23 mai 2000), par. 40.

<sup>25</sup> Réunion organisée en coopération avec l'UNESCO, sur la suite donnée à la journée de débat général du Comité sur le droit à l'éducation (art. 13 et 14 du Pacte) et au Forum mondial sur l'éducation (2000) (E/2003/22-E/C.12/2002/13), p. 76 à 86.

<sup>26</sup> «Tenir les promesses: unis pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement», document final adopté par l'Assemblée générale dans sa résolution 65/1 du 16 septembre 2010, par. 71.

prosperer, et que de nouvelles mesures étaient nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation afin qu'elle profite à tous»<sup>27</sup>.

## V. Initiatives internationales pour la promotion de la qualité en matière d'éducation

32. Un certain nombre d'institutions spécialisées des Nations Unies ont mis au point des indicateurs et des critères de référence permettant d'évaluer et de promouvoir la qualité de l'éducation. L'UNICEF a élaboré un cadre pour des écoles et des systèmes éducatifs axés sur les droits et les besoins des enfants, afin de favoriser la réalisation des droits des enfants et de leur assurer une éducation de bonne qualité<sup>28</sup>.

33. En 2002, le Partenariat mondial pour l'éducation, qui rassemble des donateurs et des pays en développement, a été lancé en tant qu'Initiative pour l'accélération de l'EPT, pour accélérer le processus visant à garantir l'enseignement primaire pour tous d'ici à 2015 et à atteindre d'autres objectifs de l'EPT. Cette initiative propose des normes indicatives internationales, telles qu'un ratio moyen élèves-enseignant de 40 pour 1; un nombre annuel d'heures d'enseignement allant de huit cent cinquante à mille heures, et un salaire moyen pour les enseignants équivalant à 3,5 fois le PIB par habitant<sup>29</sup>.

34. Une approche globale de la qualité de l'éducation transparaît dans le Mémoire sur la qualité de l'éducation et le Cadre d'action correspondant, adoptés lors de la cinquante-quatrième session ministérielle de la Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), tenue en 2010. Le Mémoire souligne que l'éducation constitue un programme social, associe la «qualité» à des principes fondamentaux pour l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs et met l'accent sur les éléments suivants: programmes d'enseignement, matériel didactique, personnel enseignant, langues nationales, décentralisation, mobilisation de ressources, partenariats et évaluation<sup>30</sup>.

35. Le Conseil de l'Europe élabore actuellement une recommandation sur le droit à une éducation de qualité qui sera soumise pour adoption au Conseil des ministres. Ce nouvel instrument viendra enrichir les normes et les principes régionaux et nationaux existants dans le domaine de l'éducation. En outre, la Commission européenne a mis au point 16 indicateurs de qualité en matière d'éducation, afin de contribuer aux efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement au sein des systèmes éducatifs nationaux et de suivre les progrès accomplis<sup>31</sup>.

36. Le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE) a défini des normes minimales pour l'éducation à l'intention de différentes parties prenantes, en vue d'assurer des interventions humanitaires coordonnées de qualité, qui tiennent compte des droits et des besoins des personnes touchées par les catastrophes en matière d'éducation. Ces normes visent notamment à assurer l'accès à l'éducation, un environnement éducatif

<sup>27</sup> Déclaration ministérielle du débat de haut niveau de la session de fond de 2011 du Conseil économique et social, «Mise en œuvre des objectifs arrêtés et des engagements pris sur le plan international en matière d'éducation», par. 9.

<sup>28</sup> Voir: [http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html).

<sup>29</sup> Initiative pour l'accélération de l'Éducation pour tous: Accélérer les progrès en vue de garantir l'accès universel à un enseignement primaire de qualité (Washington, 2004), annexe 1.

<sup>30</sup> Voir: Mémoire sur la qualité de l'éducation, Actes de la cinquante-quatrième session ministérielle de la CONFEMEN (Dakar, novembre 2010).

<sup>31</sup> Commission européenne, «Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire: seize indicateurs de qualité», rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail «Indicateurs de qualité», mai 2000.

sûr, l'enseignement et l'apprentissage, et une politique en matière d'éducation<sup>32</sup>. Dans le rapport qu'il a soumis à l'Assemblée générale en 2011 (A/66/269), le Rapporteur spécial a également souligné la nécessité de prêter attention à la qualité de l'enseignement dispensé dans les situations d'urgence.

37. Le concept de qualité s'inscrit également au cœur de l'initiative du Global Compact on Learning, dont l'objet est d'assurer une éducation de qualité pour tous et de garantir l'accès de tous les enfants, en particulier les plus marginalisés, à des possibilités d'apprentissage de qualité<sup>33</sup>.

## VI. Cadres législatifs et politiques nationaux pour une éducation de qualité

38. Le droit à une éducation de qualité est garanti par la législation nationale dans de nombreux pays, ce qui constitue un exemple concret de l'intégration des obligations internationales dans l'ordre juridique interne. Dans certains pays, le droit à une éducation de qualité est un droit constitutionnel<sup>34</sup>.

39. La qualité de l'éducation est un nouveau problème qui entre en ligne de compte dans les récentes réformes des systèmes éducatifs nationaux. Ces réformes donnent souvent lieu à l'adoption de législations et de décrets prévoyant des règles et des règlements spécifiques pour la promotion de la qualité de l'éducation.

40. L'une des premières législations sur la qualité de l'enseignement a été adoptée aux États-Unis d'Amérique. Une série de rapports mettant l'accent sur le faible niveau des résultats scolaires<sup>35</sup> dans les années 1980 avait donné lieu à plusieurs initiatives au niveau des États, à la suite desquelles des normes ont été établies pour garantir la qualité de l'éducation. À l'échelle nationale, ce mouvement a abouti à l'adoption de la loi contre l'échec scolaire (*No Child Left Behind Act*) en 2001, qui définit des normes nationales et fixe des objectifs quantifiables pour la qualité de l'éducation.

41. En Chine, l'article 3 de la loi relative à l'éducation obligatoire (modifiée en 2006) dispose que la politique de l'État sur l'éducation doit être appliquée et qu'un enseignement axé sur la qualité doit être dispensé pour améliorer la qualité de l'éducation. L'amélioration de la qualité de l'éducation constitue l'un des principaux objectifs du Plan national pour l'éducation (2010-2020), qui établit des normes de qualité officielles ainsi qu'un cadre d'action correspondant.

42. La loi brésilienne relative à l'éducation nationale (loi n° 9394/1996) définit des normes de qualité, notamment pour un programme national pour l'enseignement de base et l'enseignement secondaire ainsi que pour les conditions de formation des enseignants, conformément à l'article 212 de la Constitution du Brésil, qui dispose que le Gouvernement fédéral doit organiser et diriger le système éducatif afin d'assurer des possibilités égales d'éducation ainsi que des normes minimales pour la qualité de l'enseignement.

<sup>32</sup> INEE, «Normes minimales pour l'éducation: Préparation, interventions, relèvement», 2<sup>e</sup> éd., 2010.

<sup>33</sup> A Global Compact on Learning, Center for Universal Education, Brookings Institution, 2011.

<sup>34</sup> Par exemple, la Constitution du Maroc (juillet 2011) reconnaît le droit à une éducation moderne (art. 31); la Constitution des Philippines (1987) prévoit que l'État doit protéger et promouvoir le droit de tous les citoyens à une éducation de qualité à tous les niveaux, et prendre les mesures appropriées pour faire en sorte que celle-ci soit accessible à tous (art. xiv); la Constitution de la Thaïlande reconnaît également le droit de chacun à une éducation de base de qualité (art. 43).

<sup>35</sup> «A Nation at risk: The imperative for educational reform», rapport de la National Commission on Excellence in Education (États-Unis d'Amérique, 1984).

43. En Inde, la loi sur le droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire (2009) dispose que l'enseignement obligatoire «assure une éducation de base de bonne qualité», et définit des normes de qualité. Dans le cadre de l'application de cette loi, une série de normes de qualité spécifiques a été élaborée pour les écoles, qui sont tenues de les respecter, sous peine de sanctions.

44. La loi indonésienne relative au système d'éducation nationale (2003) dispose que l'État a l'obligation de garantir à tous une éducation de base de qualité. En application de cette loi, des normes nationales ont été définies, établissant des critères minimaux de qualité que toutes les écoles du pays sont tenues de respecter. Ces normes portent sur divers éléments, y compris le contenu de l'enseignement, le processus d'apprentissage, les qualifications des enseignants, les installations scolaires et la gestion des écoles. La mise en œuvre de cette loi fait l'objet d'un examen périodique (tous les cinq à six ans) à des fins d'amélioration et d'ajustement.

45. À Monaco, les normes et les critères pour la qualité de l'éducation sont définis par la loi n° 1334 (2007). En application de cette loi, des politiques pour la qualité de l'éducation sont élaborées chaque année dans le cadre du programme du Gouvernement pour ce secteur, et des inspections sont menées au sein des établissements publics et privés, à titre de suivi.

46. En Bosnie-Herzégovine, les principes et les normes en matière d'éducation sont définis dans la loi-cadre relative à l'enseignement primaire et secondaire (art. 21).

47. La loi nationale uruguayenne relative à l'éducation dispose que l'un des objectifs fondamentaux des politiques en matière d'éducation nationale consiste à assurer à tout individu un apprentissage de qualité tout au long de la vie, par le biais de l'enseignement tant formel qu'informel<sup>36</sup>. La République de Corée<sup>37</sup> et le Mozambique<sup>38</sup> ont adopté des règles et des décrets spécifiques sur la qualité de l'éducation.

48. Certains pays sont dotés d'institutions chargées d'établir et de promouvoir des normes en matière de qualité. Au Nigéria, le Ministère fédéral de l'éducation et la Commission de l'éducation de base pour tous ont instauré des normes et des critères de qualité pour l'éducation de base. Au Qatar, le Conseil suprême de l'éducation joue un rôle essentiel dans la promotion de la réforme du système éducatif et s'est fixé pour objectif d'assurer la qualité et d'encourager l'innovation pédagogique.

49. Beaucoup d'autres initiatives nationales sont axées sur l'amélioration de la qualité. En Éthiopie, la stratégie sectorielle pour l'éducation nationale prévoit des mesures visant à améliorer la qualité à tous les niveaux de l'éducation. En parallèle, le pays met en œuvre un programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement général, qui comprend des mesures destinées à promouvoir et à mettre en place des indicateurs permettant de contrôler la qualité de l'éducation. Au Togo, des normes nationales pour la qualité de l'éducation ont été établies parallèlement au «paquet minimum» d'éléments essentiels pour faciliter le fonctionnement des établissements scolaires. En France, le «socle commun de connaissances» renvoie à sept compétences essentielles que l'élève doit maîtriser à la fin de l'enseignement obligatoire. Le programme ÉCLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) contribue à renforcer les capacités des écoles à répondre aux besoins spécifiques des élèves des écoles, des collèges et des lycées.

<sup>36</sup> Uruguay, loi générale relative à l'éducation, loi n° 18437 (2008), art. 12.

<sup>37</sup> En République de Corée, les lignes directrices et les normes minimales concernant les structures scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire figurent dans les Règles relatives à la création et au fonctionnement des écoles secondaires, art. 3 (bâtiments scolaires); art. 3.2 (installations scolaires); art. 4 (zones de bâtiments scolaires); art. 5 (zones d'activités récréatives); et art. 6 (zones scolaires).

<sup>38</sup> Au Mozambique, le décret 29/2009 fixe des objectifs, notamment pour améliorer les compétences des élèves du primaire en lecture, en écriture et en calcul.

## VII. Principaux aspects de la qualité de l'éducation faisant l'objet de normes et critères nationaux

50. Comme cela a été indiqué, les États ont élaboré divers instruments pour promouvoir des normes dans le domaine de la qualité de l'éducation, notamment des lois, des politiques et des programmes, parfois avec une assistance technique<sup>39</sup>. On trouvera ci-après des exemples d'initiatives concernant certains aspects spécifiques de la qualité de l'éducation. Ces exemples ne sont en aucun cas exhaustifs.

### A. Conditions matérielles

51. Une école axée sur les droits et les besoins des enfants requiert un environnement sain, hygiénique et sûr, doté d'infrastructures appropriées d'approvisionnement en eau potable et d'assainissement, ainsi que de salles de classe adaptées<sup>40</sup>. Les normes générales pour la construction et la modernisation des établissements scolaires sont également pertinentes à cet égard.

52. Les conditions matérielles requises portent notamment sur certains aspects tels que la mise à disposition d'installations de base (assainissement, toilettes séparées pour les filles, rampe d'accès pour les personnes handicapées) et d'une infrastructure appropriée (éclairage, acoustique, sûreté et sécurité, outils de communication). Les installations et les équipements des écoles doivent être adaptés aux besoins en matière d'apprentissage et en termes d'hygiène et d'assainissement, de sécurité et de gestion<sup>41</sup>. Des normes spécifiques sont nécessaires pour ce qui est de l'infrastructure des établissements d'enseignement technique et professionnel<sup>42</sup>.

53. Un certain nombre d'États disposent de règlements déterminant le type d'infrastructures nécessaires dans les écoles. En Inde, par exemple, conformément à la loi sur le droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire, les écoles doivent être dotées de bâtiments adaptés à toutes les saisons et équipés de toilettes séparées pour les garçons et les filles, d'une cuisine, d'un approvisionnement en eau potable et d'un terrain de jeu entouré d'un mur d'enceinte sécurisé. En Afrique du Sud, le Gouvernement a élaboré un système d'indicateurs de performance pour les infrastructures scolaires, prévoyant les normes et les interventions nécessaires à l'appui d'un système éducatif équitable, moderne et de bonne qualité, afin de contribuer au suivi des progrès et de déterminer les interventions requises<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Par exemple, à Sri Lanka des normes en matière d'éducation ont été établies avec l'assistance technique de la Banque mondiale, de la Banque asiatique de développement, de l'UNICEF et du PNUD; voir: *Standards for Quality in Education: Experiences from different countries and lessons learnt*, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), 2011, p. 58.

<sup>40</sup> Voir la page «Life skills» de l'UNICEF, à l'adresse: [http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html).

<sup>41</sup> Au Japon, un établissement scolaire doit, au moins, être doté des installations suivantes: i) des salles de classe (ordinaires, spéciales et autres); ii) une bibliothèque et une infirmerie; iii) une salle des professeurs (voir les réponses au questionnaire).

<sup>42</sup> À Maurice, en application du règlement de 2009 de l'Autorité mauricienne de qualification (Certifications), les critères de certification des établissements de formation professionnelle portent notamment sur les éléments suivants: accessibilité et environnement des locaux, espace réservé à chaque élève, éclairage et aération, sorties de secours appropriées, toilettes séparées pour hommes et femmes, électricité, points d'eau et accès à des téléphones, espaces communs à disposition des élèves, niveau minimal d'hygiène et d'assainissement, état physique du bâtiment, sécurité, centre de documentation ou bibliothèque, laboratoire, atelier et kitchenette (art. 4 a)).

<sup>43</sup> Jeremy Gibberd, «South Africa's School Infrastructure Performance Indicator System», document PEB Exchange 2007/6, OCDE, 2007.

## B. Effectifs des classes et nombre d'élèves par enseignant

54. Les effectifs des classes et le nombre d'élèves par enseignant sont un autre indicateur important de la qualité de l'éducation. La surpopulation des classes compromet la qualité de l'enseignement dans un grand nombre de pays en développement. La réduction du nombre d'élèves dans les classes dont l'effectif est très important permet à l'enseignant d'être plus efficace, et aux élèves d'apprendre mieux<sup>44</sup>. Les normes fixent parfois le nombre d'heures d'enseignement à assurer aux élèves à différents niveaux scolaires, ainsi que les jours de travail obligatoires des enseignants<sup>45</sup>.

55. Cet indicateur est utilisé par des pays en tant qu'instrument légal dont l'application est obligatoire, ou en tant que simple but ou objectif. En Inde, la loi sur le droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire dispose que le ratio élèves-enseignant ne doit pas dépasser 40 pour 1 dans les niveaux 1 à 5, et 35 pour 1 dans les niveaux 6 à 8 de l'enseignement primaire. En outre, les cours de science, de mathématiques, de langues et de sciences sociales doivent être dispensés par des enseignants spécialisés, et toute école de plus de 100 élèves doit avoir un chef d'établissement. En Finlande, le Ministère de l'éducation et de la culture recommande que les classes des niveaux 1 à 6 comptent de 20 à 25 élèves; en Serbie, le nombre d'élèves par classe ne dépasse pas 25; et en France, le nombre d'élèves par classe est en moyenne de 22,7. La République de Corée s'efforce de réduire son ratio élèves-enseignant en vue d'atteindre la moyenne fixée par l'OCDE d'ici à 2020. Le Qatar s'est fixé pour objectif un ratio de 13 à 15 élèves par enseignant.

56. Les normes relatives au ratio élèves-enseignant et aux effectifs des classes ne peuvent être appliquées si les établissements ne disposent pas d'un effectif d'enseignants suffisant (voir ci-dessous).

## C. Cadre normatif pour la profession d'enseignant

57. La qualité de l'enseignement dispensé est fortement tributaire des qualifications et de la motivation des enseignants. Par conséquent, l'adoption d'un cadre normatif pour la profession d'enseignant est aussi extrêmement importante.

58. Le manque d'enseignants qualifiés est un problème mondial, et l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'EPT assure la promotion de la profession d'enseignant et encourage l'amélioration des politiques adoptées à cet égard. La pénurie grave d'enseignants qualifiés prend des proportions alarmantes, en particulier en Afrique subsaharienne<sup>46</sup>. À cet égard, l'UNESCO a mis en place l'Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Par ailleurs, la Conférence panafricaine sur la formation des enseignants et le développement (PACTED) a été lancée en 2011, dans le but de fournir une analyse globale des politiques concernant la profession d'enseignant. Au niveau national, il existe des exemples supplémentaires d'initiatives ciblées, telles que la stratégie nationale du Nigéria pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, qui a pour objet d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles publiques et privées.

<sup>44</sup> Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART), rapport de la treizième session tenue à Paris du 28 septembre au 2 octobre 2009.

<sup>45</sup> Ibid.

<sup>46</sup> Voir Aidan Mulkeen, «Teachers in Anglophone Africa: Issues in teacher supply, training and management,» Banque mondiale, 2010, p. 38: dans un grand nombre de pays, moins de 20 % des enseignants dans le cycle élémentaire sont dotés des qualifications nécessaires pour enseigner l'arithmétique.

59. La profession d'enseignant n'est pas suffisamment attrayante et est souvent dévalorisée au sein de la société, ce qui a pour effet de démoraliser et de démotiver les enseignants. Il est essentiel d'améliorer les perspectives de carrière des enseignants. À cet égard, la Recommandation de l'UNESCO et de l'OIT concernant la condition du personnel enseignant (1966)<sup>47</sup> sert de fondement à l'élaboration de législations nationales applicables à tous les enseignants des écoles privées et publiques.

60. Des normes garantissant de bonnes conditions de travail aux enseignants, notamment par l'instauration d'une structure claire de la carrière enseignante, y compris l'évaluation, la formation et la progression des enseignants, et par la détermination d'un salaire approprié, ont été adoptées dans plusieurs pays. En Allemagne, par exemple, les enseignants jouissent du statut de fonctionnaire ou d'agent de la fonction publique et bénéficient, de ce fait, d'un très haut niveau de sécurité de l'emploi. En Chine, la loi sur les enseignants (1993) reconnaît la responsabilité qui incombe au Gouvernement de prendre des mesures visant à renforcer la formation professionnelle des enseignants et à améliorer leurs conditions de travail et de vie, ainsi que leur condition sociale (art. 4). Il existe d'autres exemples dans de nombreux pays, notamment Argentine, Colombie, Indonésie, Lettonie, Philippines et Pologne.

61. D'autres exemples de différents types de mesures axées sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement sont cités ci-après.

#### **Qualifications des enseignants**

62. Les États disposent généralement de normes déterminant les qualifications ou l'expérience minimales requises pour avoir accès à la profession d'enseignant. Les critères d'admissibilité déterminant les qualifications nécessaires pour avoir accès à la profession d'enseignant devraient comprendre, au moins, un diplôme universitaire. En outre, les autorités publiques devraient avoir l'obligation d'affecter uniquement des enseignants qualifiés et formés dans les écoles.

63. Selon plusieurs décrets législatifs adoptés au Portugal, il faut au moins être titulaire d'un mastère pour prétendre à un poste d'enseignant à tous les niveaux de l'enseignement de base, y compris pour l'éducation préscolaire<sup>48</sup>. Pour devenir enseignants en Albanie, les candidats doivent être titulaires d'un mastère d'éducation, justifier d'une année de formation professionnelle et réussir l'examen d'État pour les enseignants<sup>49</sup>. En France, une formation initiale équivalente au diplôme universitaire du mastère est nécessaire pour obtenir un poste d'enseignant. Au Nigéria, le niveau minimal de qualification est le Nigeria Certificate in Education. Des critères d'admissibilité à la profession d'enseignant, comprenant une formation spécifique obligatoire avant toute affectation dans les écoles, ont également été fixés au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord et en Finlande.

#### **Formation continue des enseignants**

64. La formation continue des enseignants est une condition permanente, qui permet non seulement de compléter leurs qualifications, mais également de faire en sorte que leurs compétences soient adaptées aux nouvelles demandes. La formation doit mettre l'accent sur les compétences pédagogiques et sur la connaissance des disciplines à enseigner. Elle peut

<sup>47</sup> La Recommandation concernant la condition du personnel enseignant reconnaît que «le progrès de l'enseignement dépend dans une grande mesure des qualifications, de la compétence du corps enseignant, ainsi que des qualités humaines, pédagogiques et professionnelles de chacun de ses membres» (art. 4).

<sup>48</sup> Réponse au questionnaire – Portugal.

<sup>49</sup> Réponse au questionnaire – Albanie.

également servir à renforcer la capacité des enseignants à utiliser les nouvelles technologies de l'information. En Allemagne, les formations sont réglementées par les Normes régissant la formation des enseignants (2004) et par les Directives communes relatives au contenu des matières enseignées et de la didactique thématique dans la formation des enseignants (2008). Des formations continues seraient également régulièrement assurées aux enseignants en République de Corée, au Sénégal et en Ouzbékistan<sup>50</sup>.

### Conditions de travail et perspectives de carrière

65. Les conditions de travail des enseignants restent généralement médiocres, les mesures d'incitation et les perspectives de carrière étant limitées. Les salaires très bas des enseignants les poussent souvent à compléter leur revenu en proposant des cours particuliers (exerçant ainsi une pression sur les étudiants ou les parents) et/ou en occupant d'autres emplois. Ce problème commun a été relevé par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels<sup>51</sup>. De même, l'UNICEF reconnaît la nécessité de renforcer les capacités des enseignants, leur motivation et leur engagement et d'améliorer leur condition et leur revenu, de façon à créer un environnement scolaire axé sur les droits et les besoins des enfants, qui favoriserait un apprentissage efficace<sup>52</sup>. Comme indiqué précédemment, la Recommandation de 1966 de l'UNESCO et de l'OIT concernant la condition du personnel enseignant donne les indications les plus complètes sur les moyens de garantir aux enseignants des conditions de travail appropriées. Des salaires convenables sont essentiels pour que la profession d'enseignant suscite un regain d'intérêt. S'ils touchaient des salaires plus élevés, les enseignants seraient plus enclins à accepter une affectation dans une zone rurale et éloignée. Les législations nationales peuvent contribuer à améliorer les barèmes des traitements. En Équateur, par exemple, les salaires des enseignants ont doublé à la suite de l'adoption de la loi sur l'éducation interculturelle (2008).

### Méthodes d'enseignement

66. La qualité de l'éducation dépend de la dynamique du processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment de l'utilisation de manuels de formation et des compétences pédagogiques des enseignants. Il est nécessaire d'adopter de nouvelles approches pédagogiques qui soient adaptées aux besoins des enfants et qui soient aussi des sources d'inspiration et de motivation. Les enseignants doivent être à même de motiver les élèves, de développer leur esprit critique et de leur inculquer des valeurs morales.

67. Il est particulièrement difficile d'évaluer les compétences pédagogiques des enseignants et de définir des critères objectifs à cet égard. Les États ont pris certaines mesures, y compris l'élaboration de lignes directrices ou de codes de conduite à l'intention des enseignants<sup>53</sup>, allant de l'interdiction de certains comportements à la formulation d'attentes en termes de comportement professionnel. Le modèle portugais d'évaluation des enseignants, qui analyse les compétences pédagogiques des enseignants et leur contribution à la réalisation des objectifs de l'école, y compris leur relation pédagogique avec les élèves, peut servir d'exemple<sup>54</sup>. Dans l'Ontario, au Canada, un décret d'application de la loi sur l'éducation dispose que les enseignants doivent faire preuve d'engagement pour favoriser l'apprentissage des élèves et leurs progrès, et se préoccuper du bien-être et du

<sup>50</sup> Réponse au questionnaire – Ouzbékistan.

<sup>51</sup> Voir Observations finales du Comité, E/C.12/KHM/CO/1 (2009).

<sup>52</sup> Voir la page «Life skills» de l'UNICEF, à l'adresse: [http://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html).

<sup>53</sup> Réponse au questionnaire – Guyana; voir également, en Ouganda, le Code de conduite des enseignants.

<sup>54</sup> «Teacher Evaluation: A conceptual framework and examples of country practices», OCDE, décembre 2009, p. 34.

développement de ceux-ci<sup>55</sup>. D'autres mesures, telles que l'interdiction des cours particuliers et l'adoption de mesures disciplinaires dans les cas d'absentéisme d'enseignants, peuvent également figurer dans les codes de conduite.

#### **D. Contenu du programme d'enseignement national et normes correspondantes**

68. Selon les législations et les politiques de nombreux pays, le programme d'enseignement national doit définir des compétences fondamentales communes et des normes uniformes à l'échelle du pays. Les Ministères de l'éducation et autres autorités nationales chargées de l'éducation conçoivent souvent le programme d'enseignement national en fonction du type de matériels pédagogiques prévus pour les écoles<sup>56</sup>. En République de Corée, par exemple, la loi relative à l'enseignement primaire et secondaire permet au Ministre de l'éducation, des sciences et de la technologie de prendre les décisions fondamentales relatives aux normes et au contenu du programme d'enseignement commun, et les écoles sont tenues d'utiliser des manuels scolaires approuvés et autorisés par le Ministère. Dans la Fédération de Russie, la loi sur l'éducation (modifiée en 2005) prévoit un contenu minimal obligatoire pour les programmes d'enseignement de base et établit une «norme officielle unique en matière d'éducation» (art. 7 et 9), à l'instar du programme national d'enseignement de base du Guatemala. En Australie, tous les élèves doivent bénéficier d'un enseignement fondé sur le contenu du programme d'enseignement convenu, quels que soient leur situation, le type d'école où ils sont inscrits ou l'emplacement de leur école<sup>57</sup>. En France, le programme de l'éducation nationale établi par les autorités est obligatoire pour les écoles tant publiques que privées. À Maurice, les lignes directrices relatives à l'élaboration du programme d'enseignement figurent dans le document intitulé «Towards a Quality Curriculum: Strategy for Reform», de septembre 2006.

#### **E. Évaluation des résultats scolaires**

69. L'évaluation des aptitudes et des résultats des élèves constitue un indicateur important de la qualité de l'éducation. D'après le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2008, la plupart des gouvernements ont mis l'accent sur l'évaluation des connaissances théoriques (sciences, langues, mathématiques) et des aptitudes en lecture, écriture et calcul, par le biais d'examens publics périodiques et d'évaluations internationales<sup>58</sup>. Les évaluations nationales des apprentissages peuvent comprendre le suivi des acquis dans des matières spécifiques; des évaluations fondées sur des normes par année d'études ou par âge; des évaluations au niveau des écoles des progrès accomplis par les élèves, sur la base de tests ou sur celle des résultats<sup>59</sup>; et des examens publics nationaux organisés lors des étapes charnières du cursus scolaire, comme le passage du primaire au secondaire ou la fin de

<sup>55</sup> Ontario (Canada), loi sur l'éducation, Règlement 99/02, Teacher Performance Appraisal, disponible à l'adresse: [http://www.e-laws.gov.on.ca/html/regs/english/elaws\\_regs\\_020099\\_e.htm](http://www.e-laws.gov.on.ca/html/regs/english/elaws_regs_020099_e.htm).

<sup>56</sup> Réponses au questionnaire – Azerbaïdjan, Finlande et Grèce; en Finlande, le Conseil national de l'éducation définit le programme national d'enseignement de base. Le personnel enseignant établit ensuite les programmes locaux sur la base de ce programme national.

<sup>57</sup> L'Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority supervise l'élaboration d'un programme d'enseignement national et assure l'évaluation et l'établissement de rapports à cet égard au niveau national.

<sup>58</sup> Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2008, p. 239.

<sup>59</sup> En Slovaquie, les normes en matière d'éducation peuvent être réparties en deux catégories: les normes concernant les résultats (niveau de maîtrise des connaissances, des compétences et des aptitudes) et les normes concernant le contenu (connaissances et compétences requises).

l'enseignement secondaire<sup>60</sup>. Le recours à des évaluations internationales des acquis ou des compétences de base des élèves est aussi très répandu<sup>61</sup>.

70. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2005, nombre d'approches inspirées du modèle économique classique ont supposé l'existence d'une analogie exploitable entre l'école et l'usine, en ce sens qu'un ensemble d'apports pour l'éducation est transformé par les enseignants et les élèves en un ensemble de produits d'une façon assez uniforme. Cependant, les tentatives faites pour évaluer dans quelle mesure la modification de la composition des apports a une incidence sur les produits, de manière à identifier les outils de la politique d'éducation les plus efficaces par rapport à leurs coûts pour améliorer la qualité, se sont souvent révélées peu concluantes<sup>62</sup>. Les droits de l'homme ne peuvent être soumis à une analyse coûts-avantages. La réalisation du droit à une éducation de base de qualité et gratuite pour tous est une obligation fondamentale qui incombe aux États et qui ne doit en aucun cas être compromise.

71. Le Rapporteur spécial considère qu'il est préférable de se référer aux termes «évaluation» ou «évaluation des résultats», qui sont également mentionnés dans les législations et les politiques nationales d'un grand nombre de pays, plutôt qu'au modèle «apports et produits». Il est à noter que le programme PISA de l'OCDE est un système d'évaluation des résultats des élèves.

### Évaluations nationales

72. Au Mexique, le programme d'évaluation nationale des acquis scolaires (ENLACE) évalue les compétences et les résultats scolaires des élèves de l'enseignement de base, à l'échelle nationale. En Allemagne, la Conférence permanente des Ministres de l'éducation et des affaires culturelles a adopté une stratégie globale pour le suivi de l'éducation, qui comprend une évaluation des apprentissages tout au long de la vie. Dans ce contexte, il a également été reconnu que les évaluations de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dispensés à l'école devaient être effectuées en parallèle avec l'évaluation des résultats des élèves.

73. Au Brésil, le Plan de développement de l'éducation (2011) établit un lien entre «qualité, équité et autonomisation»<sup>63</sup> et prévoit un indicateur de qualité permettant d'évaluer les résultats des élèves. En Serbie, les normes sont constituées par un ensemble de résultats scolaires pour chaque niveau, cycle, type d'enseignement, profil de formation, année d'études, sujet et module. Au Honduras, le Pacte social en faveur d'une éducation de qualité, établi en vertu de la loi sur le renforcement de l'enseignement public et de la participation communautaire, comprend des initiatives stratégiques visant à améliorer les résultats scolaires en tenant compte d'objectifs assortis de délais<sup>64</sup>. À Maurice, le Plan stratégique pour l'éducation et les ressources humaines (2008-2020) prévoit notamment la mise au point d'une initiative d'évaluation nationale. En Slovénie, le Conseil de la qualité

<sup>60</sup> Rapport mondial de suivi de l'EPT de 2008, p. 70.

<sup>61</sup> Outre les programmes PISA de l'OCDE et PASEC, susmentionnés, il existe d'autres études internationales connues, telles que l'Étude comparative internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) et l'Étude internationale sur les compétences en lecture (PIRLS). Les principales études régionales sont le Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en Amérique latine, et le Southern African Consortium for the Measurement of Education Quality (SACMEQ), en Afrique du Sud.

<sup>62</sup> Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2005, p. 21 et 233.

<sup>63</sup> «The Plan for the Development of Education: Reasons, principles and programs,» Ministère brésilien de l'éducation, juillet 2011, p. 14.

<sup>64</sup> «Pacto social por una educación de calidad – primera etapa: 2011-2014,» Honduras, Gouvernement d'unité nationale, mai 2011.

et de l'évaluation (2008) est chargé d'évaluer les progrès accomplis par les élèves dans l'enseignement de base et l'enseignement secondaire général, par le biais d'examens et de certificats nationaux. À Chypre, le Centre de recherche et d'évaluation en matière d'éducation (2008) suit les progrès et garantit la qualité de l'enseignement.

74. L'évaluation des résultats des élèves doit être complète, en ce sens qu'elle doit porter sur la qualité dans tous les domaines de l'éducation, y compris, a priori, la connaissance et la compréhension des principes et des valeurs des droits de l'homme; les compétences et les aptitudes dans l'enseignement et les formations techniques et professionnels; ainsi que les connaissances et les compétences mathématiques, scientifiques et linguistiques.

### **Évaluations en vue du passage à un niveau scolaire supérieur**

75. Le Rapporteur spécial considère qu'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.

76. La plupart des pays disposent de systèmes bien établis pour l'évaluation, à intervalles réguliers, des élèves qui s'appêtent à passer à un niveau scolaire supérieur:

- En France, les compétences des élèves en lecture sont évaluées tous les cinq ans. À tous les niveaux de l'école primaire et du collège, un système permanent d'évaluation des compétences de base communes et des acquis prévus par le programme d'enseignement officiel est appliqué;
- En Égypte, les décrets ministériels n<sup>os</sup> 255 (2005) et 278 (2007)<sup>65</sup> prévoient une évaluation détaillée pour quatre niveaux de l'enseignement de base;
- Au Guyana, le Conseil des examens des Caraïbes assure une évaluation nationale au niveau 9, et une autre à la fin du deuxième cycle du secondaire (certificat d'enseignement secondaire des Caraïbes);
- En Inde, les examens de fin d'année ont été remplacés par un système d'évaluation globale et continue;
- En République de Corée, une évaluation nationale des résultats scolaires est menée aux niveaux 6, 9 (troisième année du cycle intermédiaire) et 11 (deuxième année du cycle secondaire);
- Au Nigéria, une évaluation nationale des apprentissages dans l'éducation de base est effectuée tous les trois ans;
- Au Qatar, le Conseil suprême de l'éducation procède à une évaluation annuelle des acquis des élèves du niveau 4 au niveau 12.

## **F. Gestion participative des écoles et respect des droits de l'homme**

77. La gestion est essentielle pour faire en sorte que les écoles restent des milieux ouverts à tous, sûrs et préservés de la violence et du harcèlement sexuel, et assurer la collaboration des écoles avec la communauté. Les règles et les règlements régissant la

<sup>65</sup> «Development of education in Egypt, 2004-2008,» Rapport national de l'Égypte, Ministère de l'éducation, p. 15, disponible à l'adresse: [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/egypt\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/egypt_NR08.pdf).

gestion des écoles devraient permettre à la communauté, aux parents, aux enseignants et aux élèves de faire entendre leur voix, de participer à la gestion des écoles et de trouver des moyens pour améliorer la qualité de l'environnement scolaire. La Recommandation de l'UNESCO et de l'OIT concernant la condition du personnel enseignant (1966) le reconnaît, et indique qu'une coopération étroite devrait être établie entre les autorités compétentes, les organisations d'enseignants, d'employeurs et de travailleurs, les parents, ainsi que des organisations culturelles et des institutions de formation et de recherche, en vue de définir une politique en matière d'éducation et des objectifs à cet égard (par. 10 k)).

78. «Les systèmes éducatifs dans lesquels il n'y a pas de respect affirmé des droits de l'homme ne sauraient être considérés comme des systèmes de haute qualité»<sup>66</sup>. Pour dispenser un enseignement de qualité, les environnements scolaires doivent respecter et promouvoir les droits de l'homme et l'entente mutuelle<sup>67</sup>. Les écoles peuvent jouer un rôle central dans la prévention de la violence et la promotion d'une culture de paix, dès l'instant que les pratiques internes sont fondées sur une adhésion stricte aux principes des droits de l'homme. La qualité de l'éducation ne peut être assurée si les systèmes scolaires négligent les situations d'inégalité entre les sexes ou de discrimination fondée sur l'appartenance ethnique ou culturelle dont sont victimes certains groupes en particulier.

## G. Contrôle et inspection des écoles

79. Quelles que soient les normes imposées, les États doivent avoir un système de contrôle pour examiner et évaluer le respect des normes et les progrès accomplis. Comme l'indique une étude réalisée par l'UNESCO, «le nombre de pays qui se lancent dans un processus de réorganisation et de renforcement de leurs services d'inspection augmente d'année en année»<sup>68</sup>. Dans de nombreux pays, le contrôle de la mise en œuvre des normes est confié à des institutions nationales, telles que l'Institut chargé du développement de la qualité du système éducatif (Allemagne); le Service national pour la qualité de l'éducation (Lettonie); l'Institut d'évaluation de l'enseignement et des apprentissages (Mexique); l'Autorité chargée des qualifications pour l'enseignement technique et professionnel (Maurice); l'Agence des normes pour l'éducation (Ouganda); et l'Office for Standards in Education (Royaume-Uni), pour n'en citer que quelques-unes.

80. Les autorités publiques doivent garantir le suivi et la transparence dans toutes les situations où les normes ne sont pas respectées. Pour assurer l'application effective des normes, les parties prenantes concernées, y compris le personnel enseignant, les parents et les élèves, doivent être conscientes de ces normes et participer activement à les faire respecter.

81. L'absentéisme des enseignants qui prévaut témoigne du laxisme de l'inspection des écoles. Les autorités publiques devraient renforcer le contrôle et l'inspection afin de remédier à l'insuffisance des mesures disciplinaires. D'autres aspects de la qualité des inspections mériteraient une attention accrue, notamment: i) la façon dont la promotion des valeurs des droits de l'homme est assurée; ii) l'interaction générale avec les parents et la communauté; iii) la promotion du dialogue avec les enseignants pour un enseignement et des apprentissages axés sur les besoins des enfants.

<sup>66</sup> Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2005, p. 254.

<sup>67</sup> Un grand nombre de pays, par exemple l'Autriche, la France, l'Italie et le Maroc, entre autres, accordent une importance à la transmission des valeurs des droits de l'homme par le biais de l'éducation. En Uruguay, tous les établissements éducatifs doivent aménager un lieu d'enseignement destiné aux savoirs collectifs, à la socialisation et à l'intégration, ainsi qu'à la promotion des droits de l'homme.

<sup>68</sup> «La réforme de l'inspection scolaire pour améliorer la qualité, Module 1 – L'inspection: une composante clef d'un système de pilotage de la qualité», Institut international de planification de l'éducation, UNESCO, 2007.

## VIII. Difficultés rencontrées dans l'application des normes et des critères pour une éducation de qualité

### A. Promouvoir la qualité de l'enseignement et garantir l'égalité des chances

82. La qualité de l'éducation est indissociable de l'égalité des chances. Les difficultés sont immenses à cet égard, étant donné que les inégalités socioéconomiques générales entre riches et pauvres sont largement répandues, à la fois au sein des pays et entre les pays. Ces inégalités se traduisent par des disparités persistantes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé à différents groupes de la population. Ainsi, l'un des principaux objectifs des systèmes d'éducation devrait consister à «assurer la qualité de l'enseignement et l'égalité des chances», comme prévu par la loi relative à l'éducation nationale en Argentine<sup>69</sup>.

83. L'éducation de qualité demeurera un objectif inatteignable tant que des pratiques de marginalisation et d'exclusion existeront dans les systèmes éducatifs. Pour réaliser de facto l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire d'adopter une approche de l'éducation fondée sur l'équité. Dans leurs législations et leurs politiques relatives à l'éducation, les États doivent accorder un intérêt particulier aux besoins en matière d'éducation des groupes économiquement et socialement marginalisés, tels que ceux qui vivent dans la pauvreté, les minorités ethniques et linguistiques, les enfants handicapés et les enfants autochtones. À cet égard, dans sa résolution 17/3 le Conseil des droits de l'homme a engagé les États à donner plein effet au droit à l'éducation en assurant une protection juridique adéquate de ce droit et en luttant contre les multiples formes d'inégalité et de discrimination dans l'éducation au moyen de politiques globales. En Espagne, la loi organique sur l'éducation (2006) est un exemple de cette approche globale. Cette loi est axée sur le principe fondamental d'une éducation de qualité pour tous les élèves, principe qu'elle associe à l'équité et à l'égalité des chances<sup>70</sup>.

84. Dans ce contexte, il convient de veiller à ce que l'adoption de normes de qualité en matière d'éducation n'ait pas pour effet de défavoriser davantage les écoles situées dans les quartiers pauvres et marginalisés. Par exemple, le système d'évaluation nationale ou internationale des résultats scolaires ne devrait pas peser sur l'avenir des élèves issus des groupes marginalisés de la société et de leurs écoles<sup>71</sup>. Certains systèmes de classement pourraient en effet jouer en faveur des écoles favorisées situées dans les zones riches et renforcer la stigmatisation des écoles des zones pauvres. Ils pourraient bien également amener des écoles à écarter les enfants dont les résultats sont insuffisants<sup>72</sup>, qui se retrouveraient ainsi encore plus marginalisés. La Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement contient des dispositions très pertinentes à cet égard.

<sup>69</sup> Loi n° 26206 (art. 11).

<sup>70</sup> Voir *Una educación de calidad para todos y entre todos*, Ministère espagnol de l'éducation et des sciences, 2004.

<sup>71</sup> Aux États-Unis d'Amérique, en vertu de la loi de 2001 contre l'échec scolaire, les écoles sont jugées en fonction de leurs progrès annuels, évalués sur la base des résultats de tests normalisés portant sur les matières essentielles, telles que la lecture, les langues, les arts et les mathématiques. Chaque État publie ensuite les informations recueillies, par école et par district, à l'intention des parents et d'autres parties prenantes intéressées.

<sup>72</sup> «School evaluation for quality improvement», rapport ANTRIEP (Kuala Lumpur, Malaisie), révisé par Anton De Grauwe et Jordan P. Naidoo, Paris, UNESCO, 2004, p. 12.

## B. Accroître l'investissement national dans la qualité de l'éducation

85. Dans de nombreux pays en développement, les crédits alloués à l'amélioration de la qualité de l'éducation sont insuffisants, car la quasi-totalité du budget prévu pour l'éducation est consacrée aux coûts d'entretien ordinaire et aux salaires. La qualité pâtit particulièrement du fait que l'investissement dans des domaines essentiels, tels que l'élaboration de matériels pédagogiques et les installations scolaires, reste négligé. Il est essentiel de doter le domaine de l'éducation des ressources nécessaires, comme l'État y est tenu afin de garantir la qualité de l'éducation. Comme l'a indiqué le Rapporteur spécial dans son rapport à l'Assemblée générale (A/66/269), il convient de changer d'orientation en ce qui concerne les dépenses publiques en matière d'éducation afin de tenir compte des impératifs de qualité. Des objectifs relatifs à la qualité de l'éducation, fondés sur des critères de référence concernant l'effectif des classes, le nombre d'élèves par enseignant, les manuels, les établissements et les équipements scolaires, ainsi que le déploiement d'enseignants qualifiés et formés, peuvent servir à déterminer les besoins financiers. Les États doivent également s'assurer que la répartition des ressources entre les écoles est juste et équitable, et que les écoles situées dans les zones marginalisées et éloignées bénéficient d'un appui supplémentaire qui leur permette d'améliorer leurs résultats.

## C. Réglementer les services d'éducation privés

86. L'explosion de la demande dans le domaine de l'éducation a entraîné une croissance exponentielle du nombre des écoles privées, qu'il est nécessaire de réglementer. Les normes et les critères de qualité devraient s'appliquer uniformément à toutes les écoles – qu'elles soient publiques ou privées – dans l'ensemble du pays<sup>73</sup>. Un cadre réglementaire global et solide doit être établi afin de contrôler les écoles privées et de veiller à ce qu'elles respectent les normes et les critères<sup>74</sup>. Et il convient d'appliquer des sanctions efficaces aux écoles privées responsables de pratiques abusives<sup>75</sup>. Comme l'a déclaré la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, les responsables politiques doivent «assumer toutes leurs responsabilités» et ne peuvent laisser aller les choses comme si le marché était capable de corriger les défauts ou encore comme si une sorte d'autorégulation y suffirait<sup>76</sup>. À cet égard, il convient de garder à l'esprit que les parents sont libres de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais «conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation»<sup>77</sup>.

<sup>73</sup> En Roumanie, les écoles publiques et privées suivent les mêmes procédures et respectent les mêmes normes.

<sup>74</sup> Des exemples ont été fournis par l'Ouganda et le Bangladesh en ce qui concerne la reconnaissance des établissements scolaires privés, Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2008, p. 110 et 111.

<sup>75</sup> S'agissant de l'enseignement privé, la loi brésilienne sur l'éducation nationale (loi n° 9394/1996) garantit le respect des normes générales et de la qualité, définies par les autorités publiques.

<sup>76</sup> «L'éducation: un trésor est caché dedans», Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, extraits, UNESCO, 1996, p. 29.

<sup>77</sup> Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, art. 13, par. 3.

## IX. Recommandations

87. La médiocre qualité de l'éducation limite gravement la réalisation du droit à l'éducation. Une éducation de qualité est d'une importance cruciale pour «l'édification des nations»<sup>78</sup> et l'autonomisation individuelle. Par conséquent, les questions relatives à la qualité de l'éducation doivent être au cœur de la réflexion sur les mesures à prendre dans la phase qui fera suite à l'initiative de l'Éducation pour tous, l'accent étant mis sur des systèmes d'éducation innovants et équitables. À cette fin, un cadre conceptuel global pour la qualité, comme défini plus haut, doit être adopté.

88. Pour répondre aux préoccupations suscitées par la qualité de l'éducation, il est nécessaire de renforcer les cadres juridiques nationaux en vue de définir des normes de qualité en la matière et de renforcer les normes existantes. À cette fin, le Rapporteur spécial souhaite formuler les recommandations suivantes:

a) Élaborer des cadres législatifs et politiques nationaux pour une éducation de qualité ou renforcer ceux qui existent:

- Il incombe en premier lieu aux États de garantir le droit à une éducation de qualité. De ce fait, les États devraient accorder un degré de priorité élevé à l'élaboration ou au renforcement des lois et des politiques visant à assurer une éducation de qualité pour tous, en prêtant la plus grande attention à l'importance du droit à l'éducation pour l'autonomisation;
- Les États devraient veiller à ce que toutes les autorités publiques chargées de la conception et de la mise en œuvre des politiques en matière d'éducation, aux niveaux local et national, respectent les normes et les critères de qualité;
- Les institutions nationales des droits de l'homme, lorsqu'elles existent, ainsi que le système judiciaire sont indispensables pour contrôler les initiatives dans ce domaine et préserver la qualité de l'éducation;
- Les parlementaires jouent également un rôle important dans la promotion d'un dialogue national sur la qualité de l'éducation, l'élaboration de cadres juridiques et le suivi des pratiques de l'État;

b) Adopter des normes et des critères de qualité pour l'ensemble du système éducatif:

- Les États doivent veiller à ce que les normes et les critères de qualité en matière d'éducation soient uniformément appliqués au sein du pays et à ce qu'ils couvrent l'ensemble du système éducatif. Aucun domaine ou discipline de l'éducation ne doit être négligé dans le cadre de ce processus. Il faut faire en sorte que les normes soient conformes aux principes des droits de l'homme, et que le fonctionnement de toutes les écoles, tant publiques que privées, soit compatible avec ces normes et ces critères;

c) Évaluer la qualité dans l'intention de la promouvoir:

- Les évaluations de la qualité devraient être effectuées dans un esprit de promotion, l'accent étant mis sur la création de possibilités d'éducation et d'apprentissage équitables pour tous, plutôt que sur la marginalisation accrue des écoles mal loties situées dans des zones

<sup>78</sup> Résolution 65/183 de l'Assemblée générale.

éloignées. Compte tenu des résultats des évaluations des aptitudes des élèves effectuées au niveau national, les États devraient appuyer les régions et les écoles dont les résultats sont médiocres et qui prennent du retard, en vue de promouvoir des systèmes d'éducation plus équitables. Les mesures préférentielles et autres actions affirmatives devraient être intensifiées pour permettre à toutes les personnes victimes d'exclusion sociale et de pauvreté de bénéficier de leur droit à une éducation de qualité;

d) Améliorer les qualifications des enseignants et leurs conditions de travail:

- Les États devraient élaborer un cadre normatif global pour la profession d'enseignant qui soit applicable aux écoles aussi bien publiques que privées. Compte tenu du rôle essentiel joué par les enseignants pour assurer un enseignement de qualité, ce cadre devrait contenir des normes relatives à la qualification des enseignants, à leur condition et au déroulement de leur carrière, et prévoir des mesures d'incitation pour rendre la profession d'enseignant plus attrayante et plus appréciée;

e) Fournir des ressources financières suffisantes pour garantir la qualité de l'éducation:

- La promotion d'une éducation de qualité est un défi permanent, et l'investissement national dans ce domaine devrait être une priorité. Les États devraient dégager les ressources nécessaires afin de remplir leur obligation de garantir une éducation de qualité. Ils devraient, en règle générale, consacrer à l'éducation au moins 20 à 25 % des crédits inscrits au budget national, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement, en plus des dépenses courantes en la matière. Les États devraient également élaborer les politiques nécessaires aux fins de la mobilisation de ressources pour la promotion de la qualité, dans les cas où la responsabilité de l'éducation de base est assumée par des organismes régionaux ou locaux;

f) Mettre l'accent sur le droit à une éducation de qualité aux fins de l'autonomisation des femmes:

- Les États devraient accorder une attention particulière à la qualité de l'enseignement dispensé aux filles et aux femmes. L'accent devrait être mis sur la concrétisation des dispositions prévues par la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes;

g) Renforcer l'assistance technique internationale offerte aux gouvernements:

- Les organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale devraient être encouragés à continuer de fournir des conseils de politique générale, des services d'appui et une assistance technique aux gouvernements pour les aider à satisfaire aux critères de qualité. L'UNESCO pourrait élaborer des lignes directrices pour l'établissement de normes de qualité en matière d'éducation;

**h) Encourager la poursuite du dialogue dans le cadre des organes internationaux pour les droits de l'homme:**

- **Compte tenu de l'importance cruciale de la qualité de l'éducation pour l'édification des nations, il convient d'encourager la poursuite du dialogue sur le droit à une éducation de qualité à l'échelle mondiale. L'organisation d'un débat thématique sous l'égide du Conseil des droits de l'homme contribuerait largement à stimuler l'action nationale en faveur d'une éducation de qualité;**
- **Les organes des Nations Unies créés en vertu d'instruments relatifs aux droits de l'homme – en particulier le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, le Comité des droits de l'enfant et le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes – devraient accorder une attention accrue à la qualité de l'éducation et mettre davantage l'accent sur les obligations des États à cet égard;**

**i) Appuyer les activités de recherche et de réflexion sur la qualité de l'éducation:**

- **Les universités et les instituts de recherche sur l'enseignement devraient promouvoir le renforcement des activités de recherche et de réflexion sur les exigences de qualité. Les organisations de la société civile devraient également contribuer à ce processus en surveillant la situation en matière d'éducation et en encourageant les initiatives qui favorisent une éducation de qualité.**
-