

RAPPORT 2008/2009

SUR LES LIBERTES EDUCATIVES DANS LE MONDE

ALFRED FERNANDEZ | JEAN-DANIEL NORDMANN | JEAN-DAVID PONCI

AVEC LA COLLABORATION DE
LLUIS ARASANZ, CHRISTOPHE ARNOLD, HUGO CORMOULS-HOULES,
LIES FERON, FABIEN EL OUINKIR ET MARIE SAULNIER BLOCH

VOLUME I

PRESENTATION DU TRAVAIL ET SYNTHESE DES RESULTATS

Rapport 2008/2009 sur les libertés éducatives dans le monde

Alfred Fernandez | Jean-Daniel Nordmann | Jean-David Ponci

Avec la collaboration de

**Lluís Arasanz | Christophe Arnold | Hugo CORMOULS-HOULES | Lies Feron |
Fabien EL Ouinkir et Marie Saulnier Bloch**

Volume I



Introduction

Dans le droit à l'éducation, on a distingué avec pertinence une dimension sociale et une dimension liberté (F. Coomans, 1995). Cette deuxième dimension concerne essentiellement deux libertés : celle de choisir une école et celle de créer des centres éducatifs. Au cours des dernières années, on peut relever la publication de plusieurs *Rapports sur l'état de l'éducation dans le monde*. Ces Rapports ont tous pour objectif de renforcer la protection du droit. C'est notamment le but poursuivi par les travaux de K. Tomasevski¹. Il faut reconnaître cependant que la dimension liberté du droit a été souvent négligée. Consciente de l'importance des libertés éducatives pour le développement humain, l'OIDEEL s'est, depuis sa création, consacrée en priorité à promouvoir cet aspect dans l'éducation. Elle a ouvert ainsi une voie qui a été largement explorée par le PNUD dans son **Rapport sur le développement humain 2004** consacré aux libertés culturelles.

« Élargir les libertés culturelles – affirme le Rapport – est un objectif important au sein du développement humain – un objectif qui mérite une attention de toute urgence au XXI^e siècle. Tous les individus veulent être libres d'être ce qu'ils souhaitent. Tous les individus veulent être libres d'exprimer leur identité en tant que membres d'un groupe dont ils partagent les engagements et les valeurs – qu'il s'agisse de la nationalité, de l'appartenance ethnique, de la langue ou de la religion, ou bien encore de la famille, de la profession ou de centres d'intérêts. » (PNUD, 2004, p. 5).

Depuis une quinzaine d'années, le droit à l'éducation fait l'objet d'une attention croissante. Le scandale de l'analphabétisme conduit la communauté internationale à encourager les pays du monde à refuser toute résignation dans ce domaine. Dès lors, de nombreux travaux approfondissent l'essence du droit à l'éducation. On met en évidence le droit à la gratuité de l'enseignement primaire. On refuse, dans ce domaine comme dans d'autres, la discrimination des filles. On rappelle qu'on ne saurait instrumentaliser ce droit en faveur d'une propagande religieuse. On s'avise aussi que l'éducation est une mission dévolue prioritairement aux parents, alors qu'on avait pris l'habitude de n'y voir qu'une tâche de l'Etat seul. Désormais, on élabore aussi des liens théoriques et pratiques entre le droit à l'éducation et les droits culturels. Comme la question éducative est également posée en termes de *bonne gouvernance*, l'on prend aussi conscience de la nécessité de valoriser le rôle de la société civile en ce domaine. Enfin, les politiques scolaires dans le monde évoluent rapidement et quasiment toutes dans la même direction : on décentralise, on veut davantage de diversité, davantage d'autonomie pour les enseignants, davantage de responsabilité pour les parents.

Au départ de l'analyse, deux chemins d'investigation s'offraient à nous. Le premier nous aurait conduits à sélectionner quelques pays représentatifs, choisis en fonction de la

¹ Voir notamment les études figurant dans la page web right-to-education.org.

qualité de l'information disponible. Le second – et tel fut notre choix – nous amènerait à obtenir une photographie plus large des systèmes scolaires analysés sous l'angle de la liberté, même s'il faudrait, pour ce faire, nous contenter parfois d'informations lacunaires, voire d'interprétations subjectives.

Ce choix méthodologique a ses raisons :

- a. Il existe plusieurs études de qualité fondées sur la sélection de pays représentatifs. On en trouvera les références dans la bibliographie sommaire concluant notre travail.² Ces études sont en général très documentées et présentent le *profil scolaire* de chaque pays sous une forme détaillée et précise. Notre ambition ne pouvait se risquer à aller plus loin encore dans le détail de l'analyse. Précisons – et c'est un juste hommage – que nous avons puisé dans ces études d'importantes informations.
- b. Les pays où la réalité de la liberté d'enseignement est largement documentée sont en général ceux qui la pratiquent depuis longtemps. Il nous intéressait aussi de mettre en lumière les politiques de pays où le système éducatif se modifie rapidement, sans oublier les régions où la question de la liberté d'enseignement ne se pose même pas.
- c. Dans la logique de nos études antérieures, nous avons tenu à élaborer un *indice de liberté d'enseignement*. L'intérêt de cette démarche est évident et augmente avec l'étendue de l'échantillon disponible. Cela étant, nous ne sommes dupes ni du caractère fragile d'une telle pratique ni de la difficulté de soumettre aux mêmes critères d'évaluation des systèmes scolaires extrêmement différents. Reste que l'exercice nous a paru pertinent. Pourquoi l'analyse de ce que nous considérons comme de « bonnes pratiques » ne pourrait-elle pas s'avérer utile pour les pays qui présentent un indice moins favorable ? N'y aurait-il pas quelque profit d'une part, à mettre en évidence certaines politiques innovantes et d'autre part, à démontrer que d'autres systèmes scolaires réputés et apparemment sans problèmes peuvent attenter aux libertés fondamentales ? Empressons-nous pourtant d'apporter une précision importante : **notre recherche porte sur les libertés dans l'enseignement, et non sur sa qualité**. Les pays que nous dirons peu favorables à la liberté d'enseignement ne possèdent pas nécessairement des systèmes scolaires inefficaces. Si une certaine corrélation entre liberté et qualité pourra apparaître intuitivement au lecteur bien averti, nous ne prétendons nullement en avoir établi la démonstration.
- d. Enfin, si l'on s'en réfère au droit international, force est de reconnaître que la liberté d'enseignement ne peut être considérée comme « fondamentale » pour les seuls pays développés et en quelque sorte « optionnelle » pour les autres, un peu comme s'il s'agissait d'assurer essentiellement le bon fonctionnement de l'enseignement public.

² On pense ici à l'important travail de Ch. Glenn et J. de Groof, dont nous sommes largement redevables, mais aussi à l'analyse fouillée de F.-R. Jach concernant les pays européens. L'Atlas réalisé par le Forum européen pour la liberté d'enseignement (EFFE) est également riche en informations, notamment sur quelques pays de l'Est de l'Europe. On en trouvera les références exactes dans la bibliographie du volume II consacré à la présentation des pays..

Il importe maintenant de bien spécifier notre propos et de le situer en son contexte particulier :

1. Notre recherche s'appuie sur les dispositions contenues dans le droit international, notamment dans le **Pacte international relatif aux droits civils et politiques** (PIDCP) et dans le **Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels** (PIDESC), deux textes ratifiés par la quasi-totalité des pays du monde et faisant donc l'objet d'un consensus, au moins théorique. L'accent, on le verra, est porté sur l'article 13 du PIDESC plutôt que sur l'article 18 du PIDCP. La raison en est simple : on considère que les droits dits économiques, sociaux et culturels entraînent une intervention de l'Etat, une action concrète que les citoyens sont fondés à exiger. Les droits civils et politiques traduisent plutôt, en grossière approximation, des « devoirs de retrait » de la part de l'Etat, ou alors obligent ce dernier à respecter un certain nombre de libertés³. Dans la mesure où notre objectif est de comprendre et, d'une certaine manière, d'évaluer l'action des Etats en matière d'éducation, nous nous appuyons sur l'article 13 du PIDESC, tout en gardant l'article 18 du PIDCP – et beaucoup d'autres textes normatifs⁴ – comme outil d'interprétation.
2. Une des missions de l'OIDEL consiste à analyser les politiques scolaires sous l'angle de la liberté d'enseignement en se référant aux définitions contenues dans les textes internationaux. C'est ainsi qu'en 2002, l'OIDEL a publié un **Rapport sur la liberté d'enseignement dans le monde**⁵, faisant suite à un premier travail similaire, réalisé en 1995. Le Rapport 2002 élaborait et calculait un *indice de liberté d'enseignement* qui tenait compte des dispositions juridiques, en étudiant le droit de créer des écoles non gouvernementales (ENG)⁶ et l'existence de règles permettant le financement, même partiel, de ces écoles. Cette étude n'analysait pas encore l'autonomie pédagogique effective dont dispose une école non gouvernementale, composante pourtant essentielle de la liberté d'enseignement. Dans l'étude que nous présentons ici, nous essayons d'introduire un tel critère d'analyse.

³ Voir l'analyse que nous faisons ci-après.

⁴ Les textes du droit international en matière de liberté d'éducation sont consignés en A. FERNANDEZ/ S. JENKNER, (1995) *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement*, Info 3 Verlag, Frankfurt.

⁵ A. FERNANDEZ / J.-D. NORDMANN (2002), *Rapport sur la liberté d'enseignement dans le monde*, OIDEL, Genève. Il existe également une version espagnole : *El estado de las libertades educativas en el mundo*, Santillana, Madrid.

⁶ Nous avons opté pour l'expression « école non gouvernementale » (ENG) dans le but d'utiliser une terminologie neutre calquée sur l'expression « organisations non gouvernementales » (ONG). En réalité, les écoles que l'on qualifie de « privées » sont, dans la grande majorité des cas, des écoles créées par la société civile. Voir à ce propos l'intéressante typologie établie par I. KITAEV (1999) *Private education in sub-Saharan Africa : A re-examination of theories and concepts related to its development and finance*, UNESCO/IIEP, Paris.

Le droit à l'éducation et les libertés : cadre conceptuel

Les politiques scolaires que nous allons étudier s'appuient pratiquement toutes sur un texte constitutionnel ou sur les dispositions d'une loi formulées en termes de droit à l'éducation ou de liberté d'enseignement. Une législation nationale qui ne ferait aucune mention de ce droit ou de cette liberté passerait, à juste titre, comme suspecte à un regard sensible aux droits de l'homme en général. Il n'en demeure pas moins que le droit à l'éducation, spécialement sous son aspect de liberté, a été longtemps négligé, comme l'ont été de manière plus générale les libertés culturelles.

La culture n'est pas une simple consommation de biens culturels. Si la culture et l'enseignement font l'objet d'un droit, si l'on y attache juridiquement des libertés, l'enjeu est bien plus profond. Le PNUD relève, nous l'avons vu, que les libertés culturelles touchent à l'identité même de l'humain. Il y va donc non seulement d'une « technique » – le droit à l'éducation et les libertés afférentes seraient des instruments « efficaces » – mais bien d'une valeur liée à l'identité même de l'homme, à ce dont il a besoin pour être un homme⁷.

Une *bonne gouvernance*, au sens d'une gouvernance non seulement irréprochable sur le plan technique, mais démocratique et soucieuse de promotion des droits fondamentaux, requiert une action résolue en faveur de la liberté de choisir une éducation culturellement adéquate. L'Etat, quand il « *intervient en renforcement des capacités de l'autre (société civile, secteur privé), respecte et développe les capacités de celui-ci* » (S. GANDOLFI/ P. MEYER-BISCH /V. TOPANU, 2006, par. 9).

Or, on ne peut nier une certaine « instrumentalisation » des libertés éducatives : les systèmes éducatifs, nés pour la plupart dans le contexte de la construction de l'Etat-nation, ont été souvent utilisés comme un instrument, sinon comme l'instrument privilégié de la mise en place d'un système politique. Beaucoup de constitutions nationales portent clairement ou en filigrane ce genre de préoccupation.

⁷ Sur le droit à l'éducation et les libertés éducatives voir J.-D. NORDMANN et A. FERNANDEZ (2000), *Le droit de choisir l'école*, L'Âge d'Homme, Lausanne ; J.-D. NORDMANN et J. P. CHENAUX (2004), *Libérez l'école ! Les libertés scolaires, mode d'emploi*, Etudes & Enquêtes, Centre Patronal, Lausanne ; A. FERNANDEZ (2003), *Le droit d'être homme*, in A. FERNANDEZ et R. TROCME (2003), *Vers une culture des droits de l'homme*, Diversités Genève, pp. 376-395 ; A. FERNANDEZ et J-D PONCI éd. (2005), *Discrimination et éducation, Réflexions sur la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO* ; A. FERNANDEZ (2007), *¿Que significa educación gratuita y obligatoria ?* in COFAPA, *Libertad, gratuidad y financiación de la educación*, COFAPA/ABACO/Santillana, Madrid ; Y. DAUDET et K. SINGH (2001), *Politiques et stratégies d'éducation 2, Le droit à l'éducation : analyse des instruments normatifs de l'Unesco*, Paris : Unesco ; S. GANDOLFI (2006), *Il diritto all'educazione*, La Scuola, Brescia ; M. MEHEDI (1999), *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social. Doc E/CN.4/Sub.2/ 1999/10 ; J. DE GROOF (1994), *The Overall Shape of Education Law : Statuts of Comparative and Supra-National Education Law. An outline*, in J. DE GROOF (ed.), (1994). *Subsidiarity and Education. Aspects of comparative educational law*, ACCO, Leuven/Amerstfoord ; J. L. MARTINEZ LOPEZ-MUNIZ (1999), *Le droit à l'éducation dans les instruments internationaux* in *Revue de droit africain*, numéro 10, Bruxelles ; P. MEYER-BISCH (1998), *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/C.12/1998/17 et UNESCO (2006), *Right to Education. Comparative analysis. UNESCO Convention against Discrimination in Education and Articles 13 and 14 (Right to education) of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, UNESCO, Paris.

Le *Rapport mondial sur le développement humain* brosse en quelques traits – pour les dénoncer – les stratégies de construction de l'Etat-Nation, stratégies intégrationnistes qui tentent d'instaurer des identités nationales en focalisant les activités culturelles sur cet objectif identitaire :

- « *Adoption de lois relatives à la langue officielle, définissant la langue du groupe dominant comme la seule langue officielle nationale devant être utilisée dans l'administration, les tribunaux, les services publics, l'armée, l'éducation supérieure et les autres institutions officielles.*
- *Construction d'un système nationalisé d'éducation obligatoire promouvant un programme standardisé et enseignant la langue, la littérature et l'histoire du groupe dominant et les définissant comme la langue, la littérature et l'histoire «nationales».*
- *Diffusion de la langue et de la culture du groupe dominant par le biais d'institutions culturelles nationales, comme les médias contrôlés par l'État et les musées publics.* » (PNUD, 2004, p. 48).

Dans les milieux des droits humains, on a longtemps tenu à la division traditionnelle entre droits et libertés, justifiant ainsi la non-intervention de l'Etat et réduisant les libertés éducatives à un rôle purement secondaire. On sait pourtant qu'il est impossible de dissocier les libertés des autres composantes du droit à l'éducation. Droit social, le droit à l'éducation est aussi – et indivisiblement – culturel. Nous reviendrons sur le fait qu'on peut exiger de l'Etat le respect, la protection et la mise en œuvre active du droit à l'éducation dans toutes ses dimensions, y compris la liberté.

Cela explique en partie pourquoi la question des libertés est à ce point absente du débat international sur l'éducation depuis 1945 et depuis la naissance de la communauté internationale moderne.

C'est trop tardivement, en effet, que l'éducation fut considérée comme un droit fondamental. On peut se réjouir qu'il fasse aujourd'hui l'objet de nombreux travaux à partir desquels se dessine un véritable consensus international. Si en effet les politiques éducatives ont été longtemps une affaire de bonne volonté de la part des décideurs, elles devraient être reconnues comme des obligations morales et juridiques (voir S. R. OSMANI, 2004, p. 3).

L'approche de l'éducation fondée sur les droits repose sur l'idée que « *les politiques et les institutions [...] devraient se réclamer expressément des normes et valeurs énoncées dans le droit international relatif aux droits de l'homme. Qu'elles soient explicites ou implicites, les normes et valeurs façonnent les politiques et les institutions [...]. Ancré dans des valeurs morales universellement reconnues et assorti d'obligations juridiques, le droit international relatif aux droits de l'homme fournit un cadre normatif contraignant pour la formulation de politiques nationales et internationales* » (HCDH, 2002, p. 2)⁸.

⁸ Sur ce thème, voir A. FERNANDEZ, (2006), *Educación. Un enfoque basado en los derechos humanos* in CLUB DE ROME, Ponències curs 2004-2005 del Grup Català del Capítol Espanyol del Club de Roma, El Consorci- Zona Franca de Barcelona, Barcelona, pp. 9 – 23.

Le Plan d'action de Dakar réaffirme cette conception : « *L'éducation est un droit fondamental de l'être humain. C'est une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e siècle soumises à un processus de mondialisation rapide. La réalisation des buts de l'éducation pour tous ne saurait être différée plus longtemps.* » (par. 6).

L'objectif du développement durable ne vaut pas pour les seuls pays du Sud. Il ne se limite pas à des considérations relatives à la croissance économique ou à la satisfaction des besoins essentiels. Il concerne d'abord l'humain en l'homme, ce qui lui confère sa dignité.

K. Tomasevski, ancienne *Rapporteuse sur le droit à l'éducation* de la Commission des droits de l'homme, décrit quatre phases du développement du droit à l'éducation :

a) La première consiste à reconnaître l'éducation comme un droit. Là où le droit à l'éducation est reconnu, les non-nationaux en sont souvent expressément exclus. Les domestiques ou les enfants sans papiers peuvent être implicitement exclus, surtout lorsque des pièces d'identité sont exigées pour l'inscription à l'école;

b) Une fois que l'éducation est reconnue en tant que droit de l'homme, on passe à une deuxième phase à la ségrégation, les filles, les autochtones, les enfants handicapés ou les membres de minorités se voyant accorder l'accès à l'éducation mais seulement dans des écoles distinctes, le plus souvent de qualité inférieure;

c) Dans la troisième phase, on passe de la ségrégation à l'assimilation, sur la voie de l'intégration. Les catégories récemment admises dans les écoles ordinaires doivent s'adapter, abandonner leur langue maternelle ou leur religion, ou encore leur lieu de résidence habituelle dans le cas des pensionnats. Les filles pourront ainsi être admises dans des écoles dont les programmes ont été conçus à l'intention des garçons, et des enfants de populations autochtones et de minorités dans des établissements où l'enseignement est dispensé dans des langues qui leur sont étrangères et où l'histoire est présentée d'une manière qui nie leur identité même. Ce processus peut être étayé par des objectifs intégrationnistes, mais ceux-ci tendent à être interprétés différemment. L'assimilation implique l'imposition de l'uniformité; l'intégration reconnaît la diversité, mais seulement comme un écart par rapport à la «norme». Par conséquent, les nouveaux venus doivent s'ajuster à la «norme», qui le plus souvent ne fait qu'extrapoler les traits saillants des titulaires de droits – droits qu'ils se sont eux-mêmes arrogés – les plus anciens, donnant la préférence à l'homme sur la femme, ou aux locuteurs de la langue nationale dominante sur ceux qui parlent une langue vernaculaire;

d) La quatrième phase nécessite une adaptation à la diversité. Ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter au système éducatif existant, quel qu'il soit, mais le système éducatif qui doit être mis en conformité avec l'intérêt supérieur de l'enfant.

(K. TOMASEVSKI, 2003, par. 28, p. 14).

Cette quatrième phase signifie en fait la prise en compte de la dimension de la liberté, car elle suppose une adaptation à la personne, à ses besoins et à son identité.

Il existe actuellement un cadre normatif et une herméneutique assez complets en matière de droit à l'éducation. La Sous-Commission de promotion et de protection des droits de l'homme a consacré deux rapports à ce droit⁹, la Commission des droits de l'homme – aujourd'hui Conseil des droits de l'homme –, en a produit neuf¹⁰. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a adopté des observations générales relatives aux articles 13 et 14 du Pacte. Enfin le Comité des droits de l'enfant a adopté une observation générale relative à l'article 29 de la Convention.

« Le droit à l'éducation, affirme le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies – reconnu aux articles 13 et 14 du Pacte (...) revêt une importance capitale. Il a été selon les cas classé parmi les droits économiques, les droits sociaux et les droits culturels. Il appartient en fait à ces trois catégories. En outre, à bien des égards, il est un droit civil et un droit politique, étant donné qu'il est aussi indispensable à la réalisation complète et effective de ces droits. Ainsi, le droit à l'éducation incarne l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme » (CDESC, Observation générale n° 11, par. 2).

Le droit à l'éducation incarne donc l'indivisibilité des droits de l'homme et établit ainsi clairement que la séparation classique entre droits et libertés, entre droits-libertés et droits-créances, n'est plus recevable. N'est plus recevable non plus la dissociation du qualitatif et du quantitatif. Ce que confirme un récent rapport de l'UNESCO :

« Il existe un malentendu très répandu selon lequel l'accès à l'éducation doit toujours passer avant le souci de la qualité. Il s'agit là d'une idée fautive. Les études sur le terrain montrent que, dans certains cas, les apprenants ne profitent pas de l'école même s'il y a de la place dans les établissements et que, dans d'autres cas, ils quittent l'école parce que ce qu'ils apprennent ne répond pas à leurs besoins actuels ou futurs. On peut dire qu'il existe aujourd'hui un accord sur les points suivants :

- *l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation sont deux concepts distincts ;*
- *cependant, ces deux concepts sont intimement liés, notamment sous l'angle de l'offre et de la demande ;*
- *si l'accès à l'éducation est une condition sine qua non de la qualité, il n'y a souvent guère de sens à avoir accès à une éducation qui ne soit pas de qualité ».*

(UNESCO, 2003, par. 4)

Dans le même sens, l'Observation générale n° 11 sur l'article 14 du Pacte oblige à tenir conjointement le caractère obligatoire et gratuit de l'éducation avec la liberté de choix du type d'éducation. La gratuité, en effet, doit concerner non seulement les écoles qui dépendent des autorités publiques mais également « les établissements autres que ceux des pouvoirs publics » pour utiliser la terminologie du PIDESC. Sans cette extension, nous serions dans une situation de discrimination pour des raisons

⁹ E/CN.4/Sub.2/1998/10 et E/CN.4/Sub.2/1999/10

¹⁰ E/CN.4/1999/49, E/CN.4/2000/6, E/CN.4/2001/52, E/CN.4/2002/60, E/CN.4/2003/9, E/CN.4/2004/45, E/CN.4/2005/50, E/CN.4/2006/45 et A/HRC/4/29.

économiques. C'est ainsi que le Conseil Constitutionnel français, qui s'est prononcé à plusieurs reprises sur la question, a mis en relief « le caractère obligatoire de l'aide de l'Etat » aux écoles privées. « *L'aide de l'Etat aux établissements d'enseignement privé est, selon le Conseil Constitutionnel, une " condition essentielle de l'existence de la liberté d'enseignement et [...] à ce titre, elle est donc constitutionnellement obligatoire" »* (L. FAVOREAU / L. PHILIP, 2001, p. 349).

Comme le souligne également un récent document d'Eurydice sur le financement de l'éducation de base, les subventions aux ENG devraient « *conduire à un financement public tel que tous y aient accès gratuitement, sans quoi, à nouveau, certains seraient avantagés par rapport à d'autres* » (EURYDICE, 2001, p. 17).

Au risque de simplifier, on pourrait dire ceci : tous ont droit à une éducation de base gratuite et il est inacceptable qu'en soient privés ceux qui exercent le droit fondamental de choisir une école différente. Reconnaître le droit à la gratuité scolaire aux seuls enfants fréquentant l'école publique, c'est vider de son sens le « droit de choisir l'école ».

La question du financement des ENG est symptomatique d'une mauvaise compréhension des notions du public et du privé¹¹. La *Résolution sur la liberté d'enseignement dans la Communauté européenne* avait déjà clairement affirmé que « *le droit à la liberté d'enseignement implique l'obligation pour les Etats membres de rendre possible également sur le plan financier l'exercice pratique de ce droit et d'accorder aux écoles [privées] les subventions publiques nécessaires à l'exercice de leur mission et à l'accomplissement de leurs obligations dans des conditions égales à celles dont bénéficient les établissements publics correspondants, sans discriminations à l'égard des organisateurs, des parents, des élèves ou du personnel* » (par. 1. 9).

L'étude que nous présentons ici montrera que la distinction classique entre secteur public et secteur privé de l'enseignement requiert pour le moins une redéfinition. La contribution théorique d'Amartya Sen a profondément éclairé le lien entre les libertés et l'action de l'Etat comme facilitatrice des droits :

¹¹ Il vaut la peine de citer la réflexion de K. Tomasevski : « *(The) respect for parental freedom to have their children educated in conformity with their religious, moral or philosophical convictions has been affirmed in all human rights treaties. Despite this global consensus, the obligation to make primary education all-encompassing is frequently, albeit erroneously, associated with state-provided schooling. Governments can ensure freedom of education by funding, but not managing, a diverse range of schools, as well as operating a country-wide network of public schools. [...] The right to education by its very nature requires regulation by the state because the state is responsible for ensuring that all educational institutions comply with prescribed standards. The exercise of parental freedom of choice in educating their children generates a variety of schools, and these standards ought to be observed in them all so as to safeguard education as a public good as well as to protect children against abuse. [...] The obligation to make primary education free of charge is frequently, albeit erroneously, associated with the government provision of primary education through state and/or public schools, although it may be implemented through subsidizing a diverse range of primary schools. Some countries have only public schools, others only private, while most have a mixture. The meaning of "private" varies a great deal. In its broadest sense, it encompasses all non-state schools, some of which may actually be partially or even fully funded by the state. The assumption behind the term "private" is that all such schools are profit-making, while in fact many are not. The term is applied to formal and non-formal education, religious and secular schools, minority and indigenous schools, as well as schools for children with special needs. Some private schools supplement state institutions and provide education in a particular minority language or religion, or accommodate children with physical or learning disabilities.* » (K. TOMASEVSKI, 2004, p. 18-26 et 52-56).

« Le développement est le fruit de l'élargissement de la liberté de choix des êtres humains, qu'il s'agisse des processus qui permettent la liberté d'action ou des occasions concrètes qui s'offrent aux personnes du fait de leur situation personnelle et de leur environnement social. »

(A. SEN, 1998, p. 17).

Les droits sociaux ne s'opposent donc pas aux libertés de la personne. Bien au contraire, ils s'identifient avec les libertés. Etre éduqué signifie augmenter la liberté de choisir la vie que l'on souhaite :

« L'approche sous l'angle des capacités préconise de juger l'efficacité des mesures sociales à l'aune de la promotion des libertés humaines. [...] Cette approche est fondée sur une définition spécifique de ce qu'est le bien-être de l'homme. En simplifiant, on peut définir le bien-être comme la qualité d'existence ou de vie d'une personne, et la vie elle-même comme un ensemble de « fonctions » interdépendantes – ce qu'une personne peut faire ou être. Le degré de bien-être dépend donc de l'accomplissement de ces « fonctions », c'est-à-dire du succès qu'a une personne à faire ou être ce qu'elle veut, selon ses propres valeurs (par exemple, dans quelle mesure elle peut se libérer de la faim ou participer à la vie communautaire). Le concept de « capacités » se rapporte à la liberté ou la possibilité qu'a une personne d'atteindre le bien-être ainsi défini. »

(HCDH, 2004, p. 6).

Cette approche permet de définir un nouveau cadre politique à l'intérieur duquel doivent se confronter les visions de la société véhiculées par les différentes idéologies. Sous une forme de méta-politique, ce cadre fixe de nouvelles règles s'appuyant, comme nous l'avons suggéré, sur deux éléments principaux. D'une part, il s'agit de penser de manière nouvelle le rôle des pouvoirs publics dans un mouvement qui peut apparaître – à tort – comme réduisant son pouvoir mais qui, de fait, en redéfinit l'exercice. D'autre part, on peut assigner une nouvelle norme aux politiques publiques en exigeant que celles-ci soient guidées par le respect des droits de la personne humaine plutôt que par la seule efficacité technique et économique.

Ce cadre nouveau fait émerger la société civile comme acteur fondamental du système social. L'UNESCO, dans son programme *Education pour Tous* (EPT), parle de la société civile comme « regroupant l'ensemble des associations à caractère non gouvernemental et à but non lucratif travaillant dans le domaine de l'éducation », et de donner comme exemple les ONG, les réseaux de campagne, les communautés religieuses et les mouvements sociaux.

Quel est le rôle de la société civile ? Pour l'UNESCO, elle assume trois fonctions dans le domaine éducatif :

1. *Fournir des services alternatifs ;*
2. *Mettre en œuvre des démarches novatrices ;*
3. *Exercer une fonction critique et mobilisatrice¹².*

¹² Voir UNESCO, *Le rôle de la société civile dans l'éducation*, http://www.unesco.org/education/efa/fr/partnership/civil_society.shtml#role.

Le travail que nous présentons ici s'attache à décrire, dans une centaine de pays, le rôle de la société civile en matière d'éducation par le biais d'une analyse des libertés.

Les principaux textes sur le droit à l'éducation

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* mentionne le droit à l'éducation dans son préambule déjà : l'enseignement et l'éducation y sont évoqués comme moyens de développer le respect des droits de l'homme et d'en assurer la reconnaissance et l'application effectives. « *L'Assemblée Générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre [...] afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer [...] la reconnaissance et l'application effectives...* » (Préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme).

La même *Déclaration universelle des droits de l'homme* proclame le droit à l'éducation pour tous, et affirme que l'éducation a pour finalité première l'épanouissement de la personnalité humaine ; elle réitère le vœu que cette éducation soit de nature à promouvoir le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle rappelle aussi le droit des parents. « *Toute personne a le droit à l'éducation. [...] L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. [...] Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.* » (art. 26)

Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* reprend les mêmes éléments : « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. [...] Les Etats [...] s'engagent à respecter la liberté des parents [...] de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics...* » (art. 13)

Le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* évoque aussi cette liberté parentale dans le contexte plus général du droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion : « *Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. [...] Les Etats [...] s'engagent à respecter la liberté des parents [...] de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions.* » (art. 18)

La *Déclaration sur la diversité culturelle* propose une formulation du droit à l'éducation plus ambitieuse. Ainsi dispose-t-elle en son art. 5 : « *Toute personne a droit à une éducation et une formation de qualité qui respecte pleinement son identité culturelle.* Le mot « toute » mérite ici d'être souligné, de même que l'exigence de « qualité », la mention de « l'identité culturelle » et l'adverbe « pleinement ». Nous voici incontestablement en présence d'une nouvelle norme qui va bien au-delà de l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et de l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels*.

Une typologie a été proposée par le Comité des droits économiques sociaux et culturels en 1999¹³. Selon cette typologie, qui sert aujourd'hui de critère d'évaluation des rapports présentés au Comité par tous les pays ayant ratifié le PIDESC, il incombe aux Etats une triple obligation juridique :

- a. L'Etat doit respecter le droit. Il a, autrement dit, le devoir de veiller à éliminer, dans sa propre action, toute discrimination dans la jouissance des libertés fondamentales. Parmi ces libertés fondamentales, on compte bien évidemment le droit pour les parents de choisir une école « autre que celles des pouvoirs publics », selon les termes du PIDESC (voir ci-dessus, art. 13 du PIDESC).
- b. L'Etat doit protéger l'exercice du droit contre toutes les violations « horizontales » qui pourraient faire obstacle à sa pleine réalisation. Il est responsable d'empêcher que la liberté d'enseignement soit pervertie et se retourne contre la liberté de l'enfant. Le devoir de l'Etat consiste, en autres, à empêcher l'implantation d'écoles qui ne respecteraient pas d'autres droits fondamentaux, notamment les droits de l'enfant. Ce devoir de protection donne à l'Etat les moyens concrets d'éviter que s'établissent des écoles de type sectaire lorsque, du moins, les sectes en question sont porteuses d'idéologies contraires aux libertés fondamentales.
- c. L'Etat doit œuvrer positivement à la mise en œuvre du droit. Autrement dit, il ne peut se contenter de concéder la liberté éducative, ce qui serait d'ailleurs contradictoire dans les termes, une liberté fondamentale n'étant jamais concédée mais simplement reconnue. Il est donc obligé de prendre des mesures propres à faire du choix scolaire un véritable choix pour tous. En clair, un Etat qui se contente d'accepter la liberté d'éducation sans veiller à garantir les moyens de son exercice sera réputé ne point respecter la liberté d'éducation.

Le même Comité a également établi les caractéristiques que doit réunir le système éducatif pour respecter le droit à l'éducation. Elles sont au nombre de quatre :

- a) *Availability* (Dotations) : le droit à l'éducation exige que l'Etat veille à une mise à disposition suffisante de moyens éducatifs de qualité.
- b) *Accessibility* (Accessibilité) : le droit à l'éducation exige que l'Etat garantisse l'accès physique, économique et non discriminatoire à ces moyens de formation. En d'autres termes, l'Etat doit veiller à l'élimination de tous les obstacles à l'accès à l'éducation pour tous les enfants d'âge scolaire sans discriminations physiques ni économiques.
- c) *Acceptability* (Acceptabilité) : l'offre éducative doit être « acceptable » par les acteurs de l'éducation et donc par les parents, en leur qualité de premiers responsables de l'éducation de leurs enfants

¹³ Voir l'Observation générale n°13 sur le droit à l'éducation, concernant l'article 13 du PIDESC (Nations Unies, Doc E/C.12/1999/10).

- d) *Adaptability* (Adaptabilité) : l'offre éducative doit être telle qu'elle permette une adaptation rapide aux besoins changeants de la société¹⁴.

Nous retiendrons en particulier qu'on ne saurait parler de véritable liberté d'enseignement lorsque l'Etat se contente de « laisser faire » et n'intervient pas activement pour la promouvoir et la protéger. Nous remarquerons ensuite que la pleine réalisation du droit implique organiquement que les services d'éducation offerts aux personnes soient « acceptables », c'est-à-dire correspondent véritablement à leurs besoins et à leurs convictions. Enfin, et la remarque possède une dimension éminemment pédagogique, la prestation des écoles doit être « adaptable ». D'autres parleraient ici de « flexibilité ». Une fois encore, il s'agit d'adapter en permanence l'école aux besoins de l'enfant en vue de son intégration dans une société en continuelle mutation.

La mise en œuvre du droit à l'éducation s'appuie sur le critère essentiel de « l'intérêt supérieur de l'enfant ». Pertinence, adéquation culturelle et qualité sont ainsi des éléments de l'acceptabilité, laquelle implique une relation de confiance entre les autorités publiques et les citoyens, l'autorité publique agissant comme garant de l'Etat de droit sous l'égide des instruments internationaux des droits de l'homme. Il apparaît donc clairement que l'acceptabilité est incompatible avec l'uniformité des systèmes éducatifs ou l'absence de participation de tous ceux qui doivent être parties prenantes dans le processus éducatif.

Le critère d'acceptabilité ne peut se concevoir en dehors d'un pluralisme de projets éducatifs et d'acteurs de l'éducation, pluralisme auquel participent les institutions publiques, les organisations de la société civile et le secteur privé¹⁵.

M. Mehedi, dans son rapport à la *Sous-commission de promotion et de protection des droits de l'homme* affirme : « *l'accent mis sur la personne humaine implique nécessairement que l'éducation contribue à faire de l'éduqué un être vraiment libre :*

¹⁴ L'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'Université de Fribourg a réalisé un important travail sur les indicateurs du droit à l'éducation basé sur ces caractéristiques : IIEDH (2005) *La mesure du droit à l'éducation*, Karthala, Paris.

¹⁵ Voir sur ce thème l'intéressante étude de R. M. TORRES qui affirme : « *El creciente valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el pensar y el quehacer local, nacional e internacional tiene como trasfondo una redefinición del papel de – y de la relación entre – Estado y sociedad civil, así como entre ambos y las agencias internacionales de cooperación para el desarrollo, en el marco de una redefinición de la relación entre lo público y lo privado, y entre lo local, lo nacional y lo global. En términos del BID, estaríamos avanzando en la construcción de “un nuevo paradigma societario caracterizado simultáneamente por la eficiencia económica y la eficiencia social” (BID-Argentina 1998: 9). La tradicional atribución de lo público y la política pública – entendida como aquella que se ocupa del “bien común”, del “interés de todos” – como dominio exclusivo del Estado, está hoy cuestionada. Por un lado, hay una creciente apertura del Estado y de la “cosa pública” hacia la intervención activa de actores no-estatales. Por otro lado, hay una creciente apertura de los Estados y las sociedades nacionales, y de la política pública, a la influencia de las agencias internacionales, las cuales han incorporado a la sociedad civil como un nuevo interlocutor, con y sin la mediación del Estado. Como se señalaba en una reunión del BID, estaríamos hoy bailando un “tango entre tres”: Estado, sociedad civil, y Banco (organismo donante). En verdad, no obstante, se trata de un “tango entre cuatro”, pues en esa tríada está ausente el nuevo gran actor: el mercado. La sociedad civil (su propia caracterización como tal, su nuevo papel, sus límites y posibilidades) se ubica y define hoy en esta compleja trama de relaciones entre Estado, mercado, y agencias internacionales.* » (R. M. TORRES (2001), *Participación ciudadana y educación*, Instituto Frónesis, p. 2).

l'éducation est un acte libre formateur de liberté. Ainsi la liberté d'enseignement, loin d'être une revendication partisane, appartient au noyau intangible du droit à l'éducation. Elle est, de surcroît, étroitement liée à bon nombre d'autres libertés reconnues par les instruments internationaux » (M. MEHEDI, 1999, par. 62).

L'adaptabilité est comprise par l'Observation générale n° 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels comme flexibilité du système éducatif, ce qui implique la décentralisation et l'autonomie des centres. Elle signifie également adaptation aux besoins des sociétés et des communautés. Dans ce dernier sens, elle se conjugue avec l'acceptabilité car il est impossible de penser l'acceptabilité de la part des différentes identités culturelles sans une adaptabilité permanente du système.

Le droit à l'éducation apparaît ainsi avant tout comme un droit culturel, compris comme un droit à "être", comme un droit dont l'objet est la protection et la valorisation de l'identité, celle-ci étant considérée comme la reconnaissance d'une singularité se référant aux rapports entre le particulier et l'universel. Si la culture est la "manière d'être" de l'homme, l'éducation consiste, avant tout, en un "apprendre à être", selon l'expression du rapport Delors (1996). L'éducation est un droit fondamental de la personne, à ce titre elle lui est due car elle est nécessaire à son plein épanouissement. Ainsi l'éducation est-elle un droit à l'identité et un "*empowerment right*", c'est-à-dire un droit rendant possible les autres droits.

Dans sa théorie pédagogique de la communauté, G. Dalla Fratre étudie l'articulation entre éducation, personne et culture. Son approche présente l'avantage de conserver une conception culturelle de la personne, sans aboutir à une dissolution ou à une déconstruction du sujet dans la culture. Pour G. Dalla Fratre « *la condition humaine [...] révèle l'exigence d'une relation intersubjective en tant que constitutive de l'existence même de la personne (la pluralité), à travers l'unicité de l'individu (son irrépétibilité/irréductibilité) dans la coprésence et dans sa relation aux autres* » (1991, p. 20).

C'est ainsi que la personne « en tant que sujet orienté à la *réalisation de soi* » se construit toujours avec d'autres personnes. « *La communauté, – nous pourrions dire la culture – constitue le réseau vital de relation activé par la personne. Ce réseau correspond à l'espace dont celle-ci a besoin pour se réaliser. Si la personne peut se définir, selon ce point de vue, comme une organisation de nécessités et de possibilités, la communauté est la condition première de cette réalisation. Sans elle, la réalisation même de la personne est impossible* » (1991, p. 21).

De cette anthropologie surgit une conception culturelle de la personne qui pose le fondement d'une relation féconde entre nature et culture où nécessité et possibilité s'articulent pour constituer l'existant humain. Rof Carballo¹⁶ a forgé une métaphore à laquelle il est possible de recourir dans ce contexte, bien qu'il l'ait utilisée dans un sens bien différent : l'homme est constitué de sa trame et de son tissage ; sur la trame biologique (nature), la liberté réalise un tissage (la culture). Cachée sous le tissage, la trame disparaît presque entièrement pour composer le tissu de l'existence humaine.

¹⁶ Voir J. ROF CARBALLO (1997) *Violencia y ternura*, Espasa Calpe, Madrid, p. 93 et ss.

Cela peut éclairer la compréhension des droits culturels en tant que droits à "être" et non seulement en tant que droits à "posséder" des biens culturels. Si tous les droits de l'homme sont des droits "de l'autre", c'est particulièrement le cas des droits culturels qui sont une ouverture à l'autre par la culture. De cette manière, nous pourrions définir les droits culturels comme l'ensemble des droits qui garantissent l'accès aux ressources nécessaires aux processus d'identification.¹⁷

Pour étudier le caractère « culturel » du droit à l'éducation, il n'est rien de plus approprié que de se référer à la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle* déjà mentionnée. L'article 5 de cette déclaration renferme une liste sommaire de droits culturels et affirme que « *toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle* ».

Les termes employés méritent réflexion parce que c'est la première fois qu'une norme internationale de ce niveau – rappelons qu'il s'agit d'une déclaration – fait référence explicite à la qualité de l'éducation. C'est aussi la première fois que l'on insiste sur le « plein » respect de l'identité. Il vaut la peine de le répéter, car à force de mettre l'accent sur le droit d'accès (droit économique et social), l'éducation se trouve facilement réduite à une prestation minimale qui tend à s'écarter du respect d'un droit fondamental dont dépend l'identité, c'est-à-dire l'existence même du sujet de droit. Pour une compréhension exacte de la portée de ce fait, il faut souligner que, cette norme datant de 2001, elle se situe à un point précis de l'évolution du droit international des droits de l'homme.

Cette évolution pourrait être résumée en 3 caractéristiques :

- 1) la reconnaissance de l'interdépendance des droits de l'homme (Déclaration de Vienne, 1993) ;
- 2) l'émergence des droits catégoriels : minorités, peuples autochtones et droits de l'enfant ;
- 3) la prise en compte positive de la diversité.

Le droit à l'éducation a évolué sous l'influence de ces trois spécifications et la formulation de la *Déclaration sur la diversité culturelle* retrace une trajectoire conceptuelle qui part du droit social et économique pour parvenir au droit culturel en passant par les droits civils et politiques (liberté de choix et de création d'établissements).

De fait, le droit à l'éducation manifeste les 3 caractéristiques énumérées ci-dessus, mais c'est la dimension culturelle qui justifie les autres. En effet, c'est parce que l'identité – l'existence proprement humaine – dépend de l'éducation qu'il faut prévoir une prestation étatique, une dotation, et cette prestation doit respecter les libertés des acteurs pour permettre une libre construction de l'identité. En tant que droit culturel, l'éducation apparaît, avant tout, comme l'instrument de l'auto-donation de sens, comme le lieu de l'apprendre à être.

¹⁷ Voir IIEDH (2007) *Les droits culturels. Déclaration de Fribourg*, Fribourg, Suisse.

Méthodologie et critères d'analyse

Nous avons choisi six critères d'analyse pour étudier les libertés éducatives, des critères que nous expliquons ci-dessous. Il convient de préciser que, de manière générale, nous avons sanctionné les pays qui ne fournissent pas d'informations sur les différents critères. En effet, nous considérons que la transparence étant une des caractéristiques généralement admises de la bonne gestion des affaires publiques, le manque d'information nuit à la bonne gouvernance du système.

Premier critère. La liberté de créer et de gérer des ENG¹⁸ au sens de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)

Teneur de l'article 13 du PIDESC (alinéas 3 et 4)

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

(4) aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article¹⁹ soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'Etat.

Ce premier critère d'analyse peut donc être résumé comme suit : Existe-t-il des dispositions légales claires permettant aux parents de « faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions » ? Existe-t-il, dans le pays, des dispositions légales claires et explicites permettant la création d'écoles non gouvernementales ?

Notre premier critère porte donc sur le fait qu'un pays donné connaisse et applique des dispositions similaires à l'article 13 du PIDESC dans l'esprit des interprétations évoquées précédemment.

¹⁸ Le Rapport 2002 proposait de regrouper sous le terme général d' « écoles non gouvernementales » (ENG) toutes les écoles que le PIDESC désigne comme « établissements autres que ceux des pouvoirs publics ». Voir note 7.

¹⁹ Ce premier paragraphe rappelle « le droit de toute personne à l'éducation ». Il précise aussi que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »

Méthode d'analyse du premier critère

Nous attribuons 16 points aux pays qui inscrivent de telles dispositions dans leur Constitution et 13 points lorsque ces dispositions, absentes de la Constitution, se retrouvent dans la législation. Ces points sont comptabilisés seulement lorsque les textes évoquent clairement non seulement le **principe** de la liberté d'enseignement mais sa traduction dans l'autorisation (au minimum) d'administrer des ENG. Nous avons attribué également les 16 points aux pays qui mentionnent les ENG dans la Constitution sans se prononcer sur les modalités de création d'écoles. Dans certains pays, nous n'avons trouvé aucun texte juridique contenant ces dispositions. Nous leur avons alors attribué 4 points pour autant que nous ayons pu établir de manière probante que des ENG pouvaient être exceptionnellement admises, voire simplement tolérées. Quelques rares pays ne reçoivent pas de points : ce sont ceux qui pratiquent un strict monopole étatique.

Nous n'avons pas tenu compte – sinon en les mentionnant dans les commentaires – des ENG « étrangères » autorisées sur le territoire des différents pays : pensons par exemple à des « Ecoles françaises » destinées quasi exclusivement aux enfants des immigrés français sur un territoire donné. Ces écoles ne font aucunement partie du « projet éducatif » du pays et il eût été inadéquat de les considérer comme une manifestation positive de la volonté d'un gouvernement de conférer aux parents la liberté de choix. Nous aurons toutefois à relever que certaines de ces écoles « étrangères » s'ouvrent également à la population autochtone et participent, à ce titre, au réseau éducatif du pays.

Précision encore que nous considérons comme justifiant l'attribution de 16 points des législations telles que les connaissent, par exemple, la France, les Etats-Unis, ou le Royaume-Uni. En rigueur de termes, il n'y a, dans la Constitution française ou américaine, aucun texte « autorisant les ENG ». Toutefois, il existe des textes législatifs qui ont fait l'objet d'arrêts des Cours constitutionnelles ou suprêmes.

■ Deuxième critère. L'obligation pour l'Etat de financer les ENG

Pourquoi évoquer tout de suite le financement plutôt que la pédagogie, les programmes et les méthodes ? Simplement parce qu'une véritable liberté d'enseignement consiste, pour les parents, à choisir effectivement l'école de leurs enfants sans que ce choix soit limité par des considérations économiques. Nous considérons que l'ensemble des textes relatifs à la liberté d'enseignement, lus à la lumière de dispositions relatives aux droits humains, nous autorise à considérer que sans financement, il n'y a pas de liberté éducative. Nous avons montré dans notre réflexion théorique qu'il existe un lien essentiel entre la reconnaissance, par un Etat, de la liberté d'enseignement et son engagement à financer l'exercice de cette liberté.

Il s'agit, dans l'analyse de notre deuxième critère, de savoir si un pays s'est doté d'une législation lui faisant obligation – sous certaines conditions – d'octroyer une aide financière à des ENG. Le fait que ce financement fasse parfois l'objet de remises en cause ou qu'il soit souvent appliqué de manière restrictive sera analysé dans le troisième critère.

Méthode d'analyse du deuxième critère

Nous avons attribué 16 points aux pays dont les législations peuvent être qualifiées de très favorables aux ENG. Nous parlons ici d'**obligation** de financement inscrite dans la Constitution ou la Loi et de conditions d'octroi peu contraignantes.

Le mot **obligation** veut signifier qu'un Etat renonce à décider au cas par cas ou à mettre en œuvre une politique changeante en matière de subventions aux ENG. Cet Etat soutient financièrement les ENG à condition qu'elles satisfassent à quelques critères peu contraignants. Cette dernière qualification est évidemment sujette à interprétations. Nous considérons comme peu contraignantes des conditions portant par exemple sur l'hygiène, la moralité ou la qualité minimale des installations. Nous pouvons aussi conserver cette notation pour des interventions de l'Etat visant à s'informer des activités de l'ENG et à veiller à ce que le droit y soit respecté. Nous rejoignons ici les règles fixées par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels : l'idéal de la liberté n'est pas l'indifférence de l'Etat, ce dernier ayant à agir pour protéger et favoriser l'exercice de la liberté. En résumé, nous considérons que l'Etat s'oblige lui-même à un financement dès lors qu'il se contente de prendre acte de l'existence d'une ENG. Cette situation prévaut essentiellement dans les pays du Nord européen.

Lorsque, dans un pays donné, le financement n'a pas de caractère obligatoire mais est présenté comme une **option**, laquelle n'est pas assortie d'autres conditions que celles définies ci-dessus comme « peu contraignantes », nous avons attribué 13 points. Dans la pratique de l'évaluation, il est parfois difficile de décider entre la première situation et la seconde (pour la Pologne, par exemple), surtout lorsqu'on ne peut s'appuyer que sur la seule source des dispositions juridiques.

Lorsque les conditions d'octroi deviennent **contraignantes**, nous notons 8 points. Faut-il s'étonner qu'existe – trop souvent à nos yeux – une certaine proportionnalité entre l'octroi d'un financement et le caractère contraignant des conditions posées ? Ce type de contraintes a été relevé en France, en Colombie ou en Argentine, par exemple. Dans ces pays, les contraintes liées à la subvention sont explicites : il s'agit, par exemple en France, d'une adaptation complète de l'ENG au curriculum officiel.

Pour faire passer l'évaluation de 13 à 8 points, nous nous sommes imposé la discipline de trouver des conditions objectives et explicites pour justifier qu'on soit bien en présence de contraintes limitant la liberté. Sans une claire compréhension de ces contraintes, nous avons noté 13.

Nous rencontrerons aussi des situations où une école peut solliciter pour elle-même l'octroi d'une subvention, demande qui débouche généralement sur des négociations et

une décision laissée à la discrétion des autorités. Nous parlons alors de financement au cas par cas et attribuons 4 points. La même valeur est attribuée à des pays dont les ENG sont soumises à des régimes très différents, selon leur emplacement, leur projet pédagogique ou d'autres critères. On retrouvera typiquement cette situation pour la Suisse, en général peu favorable au financement des ENG, mais avec quelques notables exceptions, ou alors le Cameroun, où le financement de l'Etat peut intervenir seulement au cinquième rang d'une liste de donateurs.

Enfin, lorsque les ENG reçoivent une aide financière de manière ponctuelle ou exceptionnelle, – ou n'en reçoivent jamais – nous n'attribuons aucun point au pays concerné.

■ Troisième critère. Valeur du financement accordé aux ENG

Certains Etats contribuent au financement des salaires des enseignants des ENG, ou plutôt d'une partie des ENG, selon des critères fort variables. D'autres accordent aussi des subventions pour les frais de fonctionnement. Les plus généreux, ou les plus cohérents, contribuent aux frais d'investissements. D'autres Etats pratiquent des politiques assez floues et donc difficiles à évaluer. Dans notre *Rapport 2002*, nous utilisons ces types de financement pour établir notre indice de liberté. Dans le présent rapport, nous avons tenté de remplacer cette typologie par une autre, davantage orientée vers « l'utilisateur ».

La gratuité scolaire – et surtout de l'école primaire – fait partie intégrante du droit à l'éducation²⁰. La plupart des législations prévoient que l'enseignement primaire – et souvent secondaire – doit être gratuit, sans autre forme de précision. D'autres ne reconnaissent le droit à la gratuité scolaire qu'aux seuls élèves de l'école publique. Cette restriction pose évidemment un problème car, s'il existe effectivement un **droit** à la gratuité scolaire pour tous et un **droit** pour tous de choisir l'école, on voit mal comment un de ces droits pourrait annuler l'autre.

C'est pourquoi nous estimons qu'une juste conception de la liberté d'enseignement consiste à admettre que cette dernière ne puisse faire obstacle au droit à la gratuité. Partant, nous utilisons ici le critère qui consiste à savoir si l'aide financière octroyée aux ENG permet aux élèves qui ont choisi ces écoles de bénéficier eux aussi de la gratuité ou de la quasi gratuité scolaire.

Méthode d'analyse du troisième critère

Lorsqu'un pays permet aux familles le choix entre école publique et ENG sans qu'il résulte de ce choix une discrimination économique, nous considérons que le droit à la gratuité scolaire est garanti à tous les élèves et notons 16 points. Cette évaluation maximale touche des pays comme la Belgique, l'Irlande, les Pays-Bas ou le Danemark, où le droit de choisir l'école relève depuis longtemps des mœurs politiques. Des

²⁰ Voir notre étude : UNESCO/OIDEL (2006), *Enseignement primaire et gratuité*, UNESCO, Paris.

législations plus récentes méritent aussi d'être citées : la République tchèque reconnaît les ENG comme partenaires des écoles publiques et les finance jusqu'à 97% de leurs besoins.

Lorsque ce droit est limité à des ENG reconnues, nous attribuons 13 points. On pourra évidemment objecter qu'une ENG bénéficiant d'une subvention maximale est *ipso facto* « reconnue ». En réalité, nous maintenons la distinction lorsqu'un Etat applique un traitement clairement différencié entre un groupe d'ENG et un autre, le premier bénéficiant d'un large soutien et l'autre non. Nous avons intégré dans cette catégorie les pays dans lesquels nous avons pu mettre en évidence l'existence parallèle d'ENG « reconnues » bénéficiant d'un large subventionnement et d'ENG simplement « autorisées », avec une subvention faible ou nulle.

Parfois, le financement est limité et lié à de strictes conditions d'octroi. Dans ce cas, nous notons 8 points.

4 points demeurent à la disposition des pays qui accordent une aide financière au cas par cas, alors que la note zéro correspond à une absence ou à une quasi-absence d'appui financier, ou alors à une situation floue.

■ Quatrième critère. Le libre choix des parents

Ce critère est directement inspiré de l'analyse figurant dans *Les chiffres clé de l'éducation 2005* (Eurydice), critère que nous essayons d'appliquer à tous les pays. En ce qui concerne les nations européennes, nous reproduisons généralement la classification d'Eurydice et nous nous en écartons parfois, lorsque nos sources nous y autorisent.

De manière générale, il s'agit de savoir avec quelle ouverture d'esprit un État s'emploie à promouvoir les libertés éducatives. Anticipant sur nos conclusions, nous devons relever ici un élément déterminant. Si l'article 13 du PIDESC définit la liberté d'enseignement comme le droit de choisir une école « autre que celle des pouvoirs publics », des pays toujours plus nombreux conjuguent cette liberté sur le mode de la décentralisation et du pluralisme pédagogique. Dans notre Rapport 2002, nous soulignons déjà cette tendance : la distinction entre école publique et école privée perd progressivement de sa pertinence pour juger de la liberté d'enseignement puisque les systèmes scolaires s'orientent toujours davantage vers la valorisation, au sein même du système public, d'une offre variée de projets pédagogiques et d'une véritable autonomie des établissements scolaires. Désormais, l'évaluation de la liberté d'enseignement passe donc nécessairement par la prise en considération de tels critères au sein même de l'école publique.

Ainsi, la liberté pour les parents de choisir l'école (publique) de leur enfant constitue un critère très utile, car si cette liberté vaut à l'intérieur du système public, elle vaut *a fortiori* pour le réseau des ENG.

Reste que l'analyse de ce critère nous a conduits à bien des difficultés. Que faire par exemple d'un pays dont le système scolaire est totalement désorganisé ? Ou alors, s'il existe une seule école située à une distance raisonnable et que le souci des parents n'est pas de choisir une école mais d'obtenir une inscription dans la seule existante ? Nous avons donc été contraints de nous imposer une interprétation des critères d'Eurydice.

Nous considérons en effet que les parents « ont le droit de choisir l'école » si et seulement si cette disposition figure explicitement dans la législation. En l'absence d'information explicite à ce sujet, nous avons considéré que les parents n'avaient pas un véritable droit de choisir l'école.

Dans la pratique, les pays qui ne présentent pas un taux de scolarisation proche de 100% omettent généralement de spécifier dans quelle mesure les parents peuvent choisir leur école. On ne saurait s'en étonner car un faible taux de scolarisation reflète souvent une restriction de la liberté des parents, en raison du manque d'école, du coût de l'éducation ou même parfois en raison de la piètre qualité de l'enseignement. De plus, cette constatation empirique rejoint le sens même de la liberté d'enseignement qui ne saurait être considérée comme respectée lorsque le droit fondamental à l'éducation ne l'est pas. Dans ce cas nous considérons que les parents ne peuvent pas choisir et nous notons 0.

Méthode d'analyse du quatrième critère

Nous avons attribué 16 points aux pays dont tous, ou quasiment tous les enfants, jouissent du droit à l'éducation avec une totale liberté du choix de l'école, les pouvoirs publics se contentant d'enregistrer le choix parental. Dans la plupart des situations justifiant cette évaluation maximale, le libre choix parental est explicitement mentionné dans la législation.

13 points sont comptabilisés lorsque la même situation prévaut, mais lorsque les autorités régulent elles-mêmes les effectifs des écoles : « les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée », selon la formulation d'Eurydice.

Nous notons 4 points dès lors que l'élève est affecté à une école selon une carte scolaire (attribution de l'école en fonction du lieu de domicile) et que les parents doivent effectuer des démarches spécifiques pour obtenir un changement.

Enfin, nous n'attribuons aucun point aux pays que ne permettent pas le choix ou alors lorsque les autorités appliquent strictement la carte scolaire et n'octroient des dérogations que dans des cas très particuliers.

■ Cinquième critère. Enseignement à domicile

Nous traduisons littéralement par « enseignement à domicile » le concept de « *homeschooling* », dont l'acception peut être variable d'un pays à l'autre. Il s'agit d'un phénomène toujours davantage observé, en particulier aux Etats-Unis. Certains parents, par choix ou par nécessité, souhaitent assurer eux-mêmes l'instruction de leurs enfants.

L'article 13 du PIDESC implique au moins la possibilité pour les parents de choisir cette manière d'enseigner. De plus, le degré de liberté dont jouissent les familles est directement dépendant des contraintes que peut imposer l'Etat en matière de surveillance d'une telle manière de procéder. Dans certains pays, le Portugal par exemple, les *homeschoolers* doivent être rattachés à une école publique qui supervise le processus. Dans d'autres pays – certaines provinces du Canada notamment – un financement est même octroyé aux parents.

De notre point de vue, un pays reconnaissant aux parents le droit d'instruire eux-mêmes leurs enfants réalise une forme de mise en œuvre de la liberté d'enseignement. Un tel pays reconnaît implicitement que le concept d'école non gouvernementale peut s'étendre jusqu'à englober une « école » composée d'un seul ou de quelques élèves ²¹.

Nous ne considérons donc ce critère du *homeschooling* que pour autant qu'il fasse partie d'une politique éducative ou, éventuellement, qu'il apparaisse sur le terrain scolaire, comme une stratégie réfléchie. En effet, on peut rencontrer, dans certains pays où la scolarisation n'est pas encore universellement assurée, des situations où l'enseignement à domicile s'intègre dans la politique de l'État pour favoriser l'instruction des enfants sans école. On se référera, par exemple, à notre étude sur l'Égypte.

Méthode d'analyse du cinquième critère

16 points sont inscrits au bénéfice de pays qui autorisent le *homeschooling* ou au moins en mentionnent la possibilité pour autant que les conditions imposées à une telle pratique constituent des « contraintes minimales ».

Lorsque ces critères deviennent contraignants, notamment sur le plan pédagogique avec un curriculum strictement imposé ou des normes d'évaluation très proches des critères de l'école publique, le score se réduit à 13 points.

²¹ La pratique de l'enseignement à domicile relève de la distinction, établie dans certains pays seulement, entre obligation scolaire et obligation d'instruction. Il faut le reconnaître : cette distinction, même dans les régions où elle est établie, est souvent décrite avec un vocabulaire ambigu. Ainsi trouvera-t-on souvent des pays autorisant le *homeschooling* tout en gardant l'expression « école obligatoire », plutôt qu'« enseignement obligatoire ». C'est le cas, notamment, de la France.

Parfois, l'enseignement à domicile est concédé dans des cas particuliers, à titre d'exception (souvent dans le seul cas des enfants handicapés). Nous attribuons alors 4 points.

Enfin, aucun point n'est accordé aux pays qui exigent que l'élève fréquente une école reconnue, privée ou publique. Même évaluation lorsque le *homeschooling* (quelle qu'en soit la dénomination possible : enseignement à distance, individuel, spécial, par la radio ou la télévision, etc.) ne se trouve jamais mentionné dans les textes. L'absence d'information montre en effet que l'enseignement à domicile ne fait pas partie de la politique éducative de l'Etat.

■ Sixième critère. L'autonomie des écoles non gouvernementales

Il s'agit ici de dégager la véritable substance du concept : « *établissements autres que ceux des pouvoirs publics* » qui est au centre de l'article 13 du PIDESC. Si l'on s'en réfère à l'histoire, cette altérité désigne la possibilité pour une école de manifester explicitement un caractère religieux ou confessionnel. Cette conception fort réductrice de l'altérité est à l'origine de la confusion constante entre deux débats qu'il conviendrait aujourd'hui de distinguer : l'argumentation « pour ou contre » le libre choix de l'école et la réflexion sur les rapports entre les Eglises – ou la « sphère religieuse » – et l'Etat.

On objectera avec raison que, dans de très nombreux pays, beaucoup d'écoles non gouvernementales se distinguent, ou prétendent se distinguer par un caractère confessionnel. Notre conviction demeure toutefois que cette approche est réductrice et explique en partie les impasses dans lesquelles s'engouffre souvent le débat scolaire.

L'article 13 du PIDESC, qui nous sert de fil conducteur, n'est évidemment pas d'un grand secours pour lever cette confusion lorsqu'il parle de « faire assurer l'éducation religieuse et morale » des enfants dont les parents auraient choisi une « école autre que celle des pouvoirs publics ». L'expression figure également dans l'article 18 du PIDCP. De ce point de vue, l'article 14 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne est nettement plus explicite lorsqu'il dispose : « *la liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice.* »

L'apport essentiel de ce dernier texte – outre l'élimination de l'expression « faire assurer » – est la mention des « convictions pédagogiques ». Si les convictions religieuses, morales et philosophiques doivent être évidemment respectées dans un système de liberté d'enseignement, la prise en compte des choix pédagogiques nous paraît encore plus fondamentale en ce qui concerne le choix de l'école. Bien sûr, un choix pédagogique repose souvent sur un choix philosophique. Il est souvent éclairé pas des options religieuses et comporte des conséquences morales. Reste que l'objet propre de l'école demeure la pédagogie et que c'est à l'évidence sur ce terrain là qu'il convient de placer la réflexion sur les libertés éducatives et le choix parental.

L'Observation générale du Comité des DESC à l'article 13 du Pacte présente des idées intéressantes dans les paragraphes 38 à 49 sur cet aspect de l'autonomie, quoique de manière indirecte. Ces paragraphes développent le concept de « liberté académique », dans le sens que revêt ce terme dans l'enseignement supérieur. Le même document énonce que « *l'exercice des libertés académiques nécessite l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur* », après avoir précisé que « *le comité souhaite cependant souligner que le personnel enseignant et les élèves, à tous les niveaux de l'enseignement, sont fondés à jouir des libertés académiques, de sorte que nombre des observations ci-après sont d'application générale.* »

Certes, la liberté académique des élèves et des enseignants ne recouvre pas exactement ce que nous entendons par liberté d'enseignement, cette dernière concernant en priorité les parents d'élèves dans leur possibilité de choisir et les chefs d'ENG dans la marge de manœuvre dont ils disposent en matière de projet pédagogique.

En 1997, *Les chiffres clés de l'éducation* d'Eurydice dans l'Union européenne évaluaient l'autonomie réelle des établissements publics dans chaque pays de l'Union. Le critère d'autonomie de l'établissement scolaire n'était plus, désormais, un thème caractérisant les rapports entre pouvoirs publics et écoles privées ; il devenait une préoccupation touchant le secteur public lui-même. C'est donc tout naturellement que nous avons introduit cette clé de lecture dans notre analyse, malgré les difficultés que constituent et les législations scolaires et surtout la diversité des applications concrètes de ces législations.

Méthode d'analyse de sixième critère

On remarquera que nous avons, pour chaque critère d'autonomie, prévu **deux valeurs** :

- **(type a, colonne de gauche)** : appliquée dans le cas où les ENG reçoivent une aide financière substantielle des pouvoirs publics,
- **(type b, colonne de droite)** : lorsque les ENG ne reçoivent aucune aide financière des pouvoirs publics ou une aide faible.

La raison de choix est simple : on peut admettre que l'octroi de fonds publics impose à l'ENG quelques contraintes qui apparaissent anormales lorsque qu'aucun financement n'est consenti. Ainsi, les facteurs de liberté sont davantage mis en exergue lorsqu'existe une subvention substantielle. Nous nous sommes souvent trouvés devant un dilemme lorsque, dans un pays donné, coexistent des ENG subventionnées et d'autres qui ne le sont pas. Nous avons alors choisi la situation qui prévaut pour la majorité des ENG. On mentionnera, par exemple, une dizaine d'écoles indépendantes à Singapour, écoles bénéficiant certes d'une large autonomie mais très minoritaires parmi les autres ENG qui, elles, ont renoncé à leur autonomie pour obtenir des subventions.

Les critères d'autonomie retenus sont au nombre de 4 : autonomie pédagogique, décision de l'admission d'élèves, liberté d'engager et gérer le personnel et maîtrise du contrôle de qualité.

Autonomie pédagogique

Nous nous attachons d'abord à vérifier qu'une ENG puisse effectivement proposer un « projet d'établissement ». Ce premier critère d'autonomie est évalué à 5 (type a) et 3 (type b), lorsque les ENG (et, le cas échéant les établissements publics) ont la possibilité d'adapter librement un plan d'études officiel. Nous n'avons pas exigé, pour l'attribution de la note maximale, l'absence de toute directive officielle en la matière. En effet, il ne nous paraît pas attentatoire à la liberté d'enseignement que l'Etat fixe un cadre minimum dont il faille tenir compte dans l'exercice de l'autonomie (par exemple, l'obligation d'enseigner la langue officielle du pays).

Certains pays reconnaissent une autonomie pédagogique des ENG signifiant que les ENG ont une marge d'autonomie pour fixer leur curriculum, l'Etat leur demandant seulement que celui-ci soit équivalent au curriculum officiel. Dans ce cas, nous attribuons 3 (type a) et 1 (type b). *A fortiori* ces écoles peuvent ajouter des éléments propres au curriculum officiel. La difficulté est ici de juger de la notion d'équivalence, très variable d'un pays à l'autre.

On rencontre également le cas de certains pays où les ENG doivent appliquer scrupuleusement le plan d'études officiel tout en pouvant y ajouter des éléments propres. Nous notons alors 2 (type a) et 0 (type b).

Aucun point n'est attribué à un système scolaire uniforme, n'autorisant aucune liberté pédagogique.

Décision d'admission des élèves

Ce critère s'entend toujours sur une base non discriminatoire. Dans le cas où une ENG bénéficie d'un financement public, elle doit contribuer à assurer le droit à l'éducation pour tous et cela ne contredit nullement le principe de liberté. Mais l'ENG a également le droit d'exiger des parents qu'ils adhèrent au projet d'établissement. Il serait, par exemple, illusoire de conférer une réelle autonomie à une école Montessori sans lui permettre de refuser un élève dont les parents n'accepteraient pas qu'il soit soumis à la pédagogie Montessori avec toutes les conséquences que cela implique, parfois pour les parents eux-mêmes. Lorsqu'il n'y a pas d'information explicite et que la gratuité n'est pas garantie pour les ENG, nous avons supposé que l'école peut établir librement ses critères d'admission.

Lorsque l'école peut définir des critères d'admission des élèves, nous attribuons 5 (type a), et 3 (type b).

Dans les pays où les ENG ne reçoivent qu'un financement faible et mal défini alors que les écoles publiques sont gratuites, nous avons considéré, en l'absence d'information, que les écoles pouvaient établir leur critère d'admission parce une école indépendante de tout financement étatique a généralement le droit de refuser des élèves, voire d'en renvoyer.

Liberté d'engager et gérer le personnel

Nous examinons ici la liberté dont dispose une ENG pour engager ses professeurs. La direction d'une école cesserait de jouir d'une réelle liberté dès lors que les maîtres lui seraient imposés. Pourtant la liberté d'enseignement peut s'accommoder, pour l'engagement des maîtres de l'ENG, de l'exigence de «qualifications jugées équivalentes à celles requises par l'école publique», même si la notion d'équivalence peut prêter le flanc à des interprétations plus ou moins restrictives.

On ne peut en effet imaginer qu'une absence totale de normes en la matière soit de nature à promouvoir la liberté d'enseignement, laquelle n'a de sens que si elle permet un enseignement de qualité. Nous avons donc attribué 5 (type a) et 3 points (type b) aux pays qui autorisent les ENG à choisir librement leurs enseignants, sous réserve des exigences minimales qui peuvent être requises. Ces normes minimales peuvent être formulées en termes d'équivalence avec les titres officiels pour autant que cette exigence n'empêche pas l'ENG d'établir ses propres critères. Autrement dit, il s'agit d'attribuer la note maximale dès lors que le chef d'établissement peut effectivement constituer une équipe pédagogique autour d'un projet spécifique auquel l'enseignant doit adhérer.

Une notation plus basse est prévue pour les pays où les ENG peuvent choisir les enseignants mais avec des restrictions. Dans ce cas, nous notons 3 (type a) et 1 (type b). La situation de la Russie illustre bien la raison d'être de ce critère : le responsable d'une ENG peut, selon la loi, choisir ses enseignants pour autant qu'ils disposent des compétences requises. Mais si l'ENG possède un caractère propre religieux, ce responsable ne peut faire état du caractère confessionnel de son projet pédagogique pour établir des critères d'engagement.

Lorsqu'il n'y pas d'informations disponibles nous avons attribué la note 0 estimant que le manque d'information entrave la création des ENG.

Maîtrise du contrôle de qualité

Enfin, le dernier critère d'autonomie concerne la supervision ou l'inspection. La manière de pratiquer la supervision est évidemment déterminante pour la liberté. Elle dépend directement du premier critère d'autonomie : si le caractère propre de l'établissement peut être spécifié en toute liberté, l'inspection ne portera que sur des aspects tels que la sécurité ou l'hygiène. Plus l'on restreint le champ d'extension du caractère propre, plus l'inspection se fera proche et pesante. Pourquoi alors séparer ce quatrième point de vue du premier ? Parce que nous avons constaté, dans l'analyse, que certains Etats tendent, par l'inspection, à surveiller de trop près des ENG, encouragées par ailleurs à un projet d'établissement original. C'est le cas, par exemple, en Hongrie.

L'attribution des points se fait ici en tenant compte de l'évolution constatée dans de nombreux pays. Nous considérons que la meilleure situation est celle où la qualité de

l'école est contrôlée directement par les utilisateurs, à savoir les parents ou un groupe d'écoles. La note maximale 5 (type a) et 3 (type b) est également attribuée à des pays qui sont en train de décentraliser le système d'inspection et tendent à conférer toujours davantage de responsabilité aux établissements scolaires eux-mêmes. Nous ne diminuons pas la notation lorsque subsiste – et c'est souvent le cas – un corps d'inspecteurs étatique dont la mission se résume à une expertise, à des conseils, voire à l'établissement de statistiques portant sur la qualité globale du système. C'est typiquement le cas au Royaume-Uni où un organisme d'Etat, l'OFSTED, agit comme un bureau d'expert plutôt qu'à la manière d'un corps d'inspecteurs, au sens traditionnel du terme.

Les efforts de décentralisation maintes fois signalés se caractérisent souvent par un transfert des compétences de supervision aux autorités locales. Cette situation, quoique insuffisamment satisfaisante dans une perspective de liberté d'enseignement, nous apparaît cependant de nature à permettre à chaque région d'adapter le programme et les exigences scolaires aux besoins des élèves. Nous notons donc ici 3 (type a) et 1 (type b).

Par contre, on ne peut considérer comme favorable à la liberté le fait de maintenir un inspectorat national dans le sens classique du terme. L'expérience de terrain montre qu'un tel inspectorat, peu au fait des réalités locales et des besoins réels des élèves, tend à se muer en une administration visant à une surveillance des enseignants. La note zéro s'impose.

Les sources générales de notre travail sont décrites dans le Vol II. Il s'agit, pour l'essentiel, de références à des organisations internationales comme le Bureau International de l'Éducation, la Conférence Internationale de l'Éducation (UNESCO), les travaux d'Eurydice (Union européenne) et ceux, déjà mentionnés, de Glenn et de Groof.

La recherche a été complétée par des enquêtes de terrain (entretiens avec des responsables d'écoles, ENG pour la plupart) en Amérique Latine effectuées en mars 2007. Nous nous référons également à d'autres sources, spécifiques pour chaque pays, notamment les ministères de l'éducation. Ces sources spécifiques peuvent également être consultées dans le 2^{ème} volume de notre étude.

Comme nous l'avons déjà indiqué, ce rapport fait suite à celui que nous avons publié en 2002. Il fait référence, pour la plupart des pays, aux développements qui ont eu lieu entre 2002 et 2006. Dans ce rapport nous présentons la situation des libertés éducatives dans 100 pays qui correspondent à près de 95% de la population mondiale en 2007.

Les sources principales de notre travail sont indiquées ci-dessous en les faisant précéder de l'abréviation utilisée dans les grilles d'analyse par pays qui composent le volume II.

- RT06 *The State of the Right to Education Worldwide Free or Fee : 2006 Global Report (2006)*
http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf
- BIE UNESCO / BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Profil du pays.
<http://www.ibe.unesco.org/French/home.htm>
- CIE Rapports présentés par les pays à la Conférence internationale de l'éducation (UNESCO). Nous citons le rapport du pays avec la date de la conférence.
<http://www.ibe.unesco.org/French/home.htm>
- Eury.CC05 EURYDICE (2005), *Chiffres-clé de l'éducation en Europe*, Eurydice, Bruxelles.
- Eury.rp EURYDICE, Rapport par pays
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>
- Eury.priv EURYDICE (2000), *L'enseignement privé dans l'Union européenne*, Eurydice, Socrates, Bruxelles.
- FRJ F. R JACH (1999) *Schulvielfalt als Verfassungsgebot*, Dunker & Humboldt, Berlin.
- GdG C. L. GLENN / J. DE GROOF (2005) *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, 3 volumes, Wolf, Nijmegen.
- EF-a EFFE : Atlas of the Human Right to Education and Freedom of Schooling in Europe.
<http://www.effe-eu.org>
- EPT Education pour tous. Rapports des pays.
<http://www.unesco.org/education/wef/countryreports>

La recherche a été complétée par des enquêtes de terrain (entretiens avec des responsables d'écoles, ENG pour la plupart) en Amérique Latine effectuées en mars 2007 ainsi que par d'autres sources que nous citons, notamment les Ministères de l'éducation des différents pays (voir dans le volume II la bibliographie par pays).

On trouvera, à la page suivante, la grille d'analyse utilisée pour chaque pays (cf. Vol II).

Nom du pays

Résumé de la recherche concernant le pays

CRITERES

1. La liberté de créer et de gérer des ENG au sens de l'art. 13

0

Critères de l'évaluation et descriptions des éléments déterminants

16 1A figure explicitement dans la Constitution

13 1B figure dans la Loi ou dans des règlements

4 1C est concédée au cas par cas

0 1D n'est pas reconnue

2. Le financement des ENG

0

idem

16 2A est garanti par la Constitution ou par la loi, avec de conditions d'octroi peu contraignantes pour les écoles

13 2B est une option figurant dans la Constitution ou dans loi, avec un large champ d'application

8 2C est une option figurant dans la Constitution ou dans loi, avec une application limitée

4 2D est accordé à bien plaisir

0 2E est, en pratique, inexistant ou très rare

3. Valeur du financement accordé aux ENG

0

idem

16 3A financement permettant à toutes les ENG d'offrir la gratuité ou la quasi-gratuité scolaire à leurs élèves

13 3B financement permettant aux ENG reconnues d'offrir la gratuité ou la quasi-gratuité scolaire à leurs élèves

8 3C financement de valeur limitée par de strictes conditions d'octroi

4 3D montant du financement établi au cas par cas

0 3E financement faible ou mal défini

4. Libre choix des parents

0

idem

16 4A Les parents choisissent une école sans intervention des autorités

13 4B Les parents choisissent une école mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée

4 4C Les élèves se voient attribuer une école mais les parents peuvent demander un changement

0 4D Les élèves se voient attribuer une école (changement uniquement sur dérogation)

5. Homeschooling

0

idem

16 5A autorisé avec des contraintes de supervision minimales

13 5B autorisé avec des contraintes de supervision strictes

4 5C autorisé dans des cas particuliers

0 5D obligation d'aller à l'école

6. Critères d'autonomie des ENG

0 *idem*

liberté de développer un "caractère propre". L'ENG...

- 5/3 6.1a peut librement adapter le curriculum officiel
- 3/1 6.1b peut appliquer un curriculum équivalent à celui de l'école publique
peut appliquer un curriculum identique à celui de l'école publique
- 2/0 6.1c et y ajouter des éléments propres
- 0/0 6.1d N'a pas /a peu de liberté de diversification pédagogique

liberté dans les décisions d'admission. L'ENG...

- 5/3 6.2a peut établir des critères en matière d'admission
- 0/0 6.2b est soumise aux règles d'admission de l'école publique

idem

liberté d'engager et de gérer le personnel. L'ENG...

- 5/3 6.3a peut choisir librement les enseignants
- 3/1 6.3b peut choisir les enseignants mais avec des restrictions
- 0/0 6.3c pas d'informations disponibles

maîtrise du contrôle de qualité

- 5/3 6.4a Supervision en main des ENG et/ou des parents
- 3/1 6.4b Supervision en main des autorités locales
- 0/0 6.4c Supervision centralisée

| | | | |
|--|------|--|-----------------|
| <p>indice simple de liberté d'enseignement</p> <p>indice composite de liberté d'enseignement</p> | ILE | <p>Total des critères 1 à 5 (max : 80 points)</p> <p>Total des critères 1 à 6 (max : 100 points)</p> | Rang |
| | 07 | | Rang selon ILE |
| | ICLE | | Rang selon ICLE |
| | 07 | | |

Données sur le pays

| | Chiffre de la donnée | Année de la donnée |
|---|----------------------|--------------------|
| Population totale (en millions) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| RNB/hab en \$US PPA (<i>Revenu national brut par habitant en US Dollars en part du pouvoir d'achat</i>) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Classement IDH (<i>Classement selon l'indicateur de développement humain</i>) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Taux d'analphabétisme (%) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Taux de scolarisation au primaire | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Brut M/ F (%) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Net M/F (%) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Taux de scolarisation au secondaire | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Brut M/F (%) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Net M/F (%) | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Effectifs de l'enseignement privé en % des effectifs totaux : primaire/secondaire | <i>idem</i> | <i>idem</i> |
| Dépenses publiques d'éducation en % du total des dépenses publiques | <i>idem</i> | <i>idem</i> |

Source principale : UIS (UNESCO Institute for Statistics)/ * Statistiques EPT/** Banque mondiale

Portée et limites de notre étude

Le choix des critères décrits ci-dessus a été dicté par le souci de dégager un compromis entre des exigences parfois antinomiques :

1. Établir des critères de liberté fondés sur une norme indiscutable, d'où notre choix de l'article 13 et des commentaires autorisés qui lui sont consacrés.
2. Tenir compte de l'évolution des systèmes éducatifs dans le monde ; ces systèmes se dirigent moins vers la distinction consacrée par l'article 13 entre établissements publics et écoles « autres que celles des pouvoirs publics » que vers une assimilation dans le réseau public des valeurs de pluralisme, de liberté et de choix, traditionnellement associées au secteur privé.
3. Enfin, éviter au maximum de développer des indicateurs impossibles à évaluer, faute d'informations suffisantes.

Ce dernier point ne fut pas sans nous causer quelques soucis. On le conçoit aisément : il n'est pas très simple de savoir exactement de quelle liberté dispose le responsable d'une ENG dans certains pays en voie de développement. Si le cadre législatif est généralement bien documenté, on trouve bien plus difficilement des informations sur les critères d'admission des élèves ou le *homeschooling*. Il aurait fallu pour cela être en mesure de réaliser une sérieuse enquête de terrain, mission très au-delà des moyens d'investigation que nous avons pu mettre en œuvre.

Mais l'enquête de terrain a également ses limites. Nous nous sommes en effet trouvés plusieurs fois dans la situation d'interroger des ressortissants dont les témoignages nous ont parfois laissés perplexes, tant les informations ainsi recueillies étaient contradictoires et souvent sans rapport réel avec les renseignements juridiques que nous avons glanés.

Ces contradictions, relevées en France, en Amérique latine ou ailleurs, signaleraient-elles des pratiques différentes selon les régions ? Ou simplement des manières propres à chaque chef d'établissement de mettre en œuvre la législation ? Devant de telles inconnues, nous avons généralement fait le choix des textes législatifs, nous bornant, ça et là, à signaler les nuances possibles.

La mention de ces difficultés à collecter une information fiable pourrait être de nature à faire douter du bien-fondé de notre enquête. A tort, estimons-nous. Ces difficultés montrent simplement que la « carte des libertés éducatives » proposée ici n'est pas définitive, et l'est d'autant moins que les systèmes scolaires sont en pleine mutation. Le fait d'en avoir établi ne serait-ce qu'une ébauche, pourrait permettre d'engranger des informations encore plus précises et circonstanciées, dès lors que notre **Rapport** aura été lu par les acteurs de l'éducation dans le monde et aura suscité des réactions. Les précisions, voire les corrections, qui nous seront alors fournies ne pourront alors qu'enrichir notre base de données.

Tableaux statistiques et graphiques

Résultats par ordre alphabétique des pays

| PAYS | 1. Droit de créer | 2. Obligation de financement | 3. Valeur du financement | 4. Choix des parents | 5. Homeschooling | 6. Autonomie | ILE Indice simple | ICLE Indice composite | rang ILE /100 | rang ICLE /100 |
|-----------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|------------------|-------------------|
| Afganistan | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 | 89 |
| Afrique du Sud | 16 | 8 | 0 | 4 | 4 | 8 | 32 | 40 | 47 | 46 |
| Albanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 16 | 6 | 29 | 35 | 51 | 53 |
| Algérie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13 | 17 | 84 | 83 |
| Allemagne | 16 | 13 | 8 | 4 | 4 | 15 | 45 | 60 | 30 | 27 |
| Angola | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 75 | 85 |
| Arabie Saoudite | 4 | 4 | 8 | 0 | 0 | 3 | 16 | 19 | 75 | 79 |
| Argentine | 16 | 8 | 8 | 13 | 4 | 18 | 49 | 67 | 27 | 22 |
| Australie | 13 | 8 | 8 | 0 | 4 | 18 | 33 | 51 | 45 | 32 |
| Autriche | 16 | 8 | 8 | 4 | 13 | 16 | 49 | 65 | 27 | 24 |
| Bangladesh | 13 | 13 | 8 | 0 | 4 | 5 | 38 | 43 | 40 | 39 |
| Belgique | 16 | 16 | 16 | 16 | 13 | 16 | 77 | 93 | 3 | 4 |
| Bolivie | 16 | 13 | 8 | 0 | 0 | 0 | 37 | 37 | 43 | 49 |
| Brésil | 16 | 13 | 0 | 0 | 0 | 7 | 29 | 36 | 51 | 50 |
| Bulgarie | 16 | 0 | 0 | 13 | 0 | 12 | 29 | 41 | 51 | 43 |
| Cambodge | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 97 | 99 |
| Cameroun | 13 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 17 | 22 | 73 | 73 |
| Canada | 13 | 13 | 8 | 4 | 16 | 16 | 54 | 70 | 20 | 18 |
| Chili | 16 | 13 | 8 | 13 | 16 | 16 | 66 | 82 | 11 | 11 |
| Chine | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 9 | 98 | 96 |
| Colombie | 16 | 8 | 0 | 0 | 4 | 7 | 28 | 35 | 59 | 53 |
| Congo | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 16 | 22 | 75 | 73 |
| Costa Rica | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 7 | 24 | 31 | 64 | 62 |
| Côte d'Ivoire | 13 | 8 | 4 | 0 | 0 | 8 | 25 | 33 | 62 | 57 |
| Croatie | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 6 | 24 | 30 | 64 | 64 |
| Cuba | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 98 | 100 |
| Danemark | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 18 | 80 | 98 | 1 | 1 |
| Egypte | 13 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 17 | 18 | 73 | 82 |
| El Salvador | 16 | 8 | 0 | 0 | 0 | 6 | 24 | 30 | 64 | 64 |
| Equateur | 13 | 8 | 4 | 0 | 16 | 10 | 41 | 51 | 34 | 32 |
| Espagne | 16 | 13 | 13 | 13 | 4 | 10 | 59 | 69 | 15 | 19 |
| Estonie | 16 | 13 | 8 | 13 | 13 | 15 | 63 | 78 | 12 | 13 |
| Etats-Unis | 16 | 13 | 11 | 16 | 16 | 16 | 72 | 88 | 7 | 9 |
| Ethiopie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 | 89 |
| Finlande | 16 | 16 | 16 | 13 | 16 | 20 | 77 | 97 | 3 | 2 |
| France | 16 | 8 | 13 | 4 | 13 | 3 | 54 | 57 | 20 | 29 |
| Ghana | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 13 | 16 | 84 | 85 |
| Grèce | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 2 | 24 | 26 | 64 | 68 |
| Guatemala | 16 | 8 | 0 | 0 | 16 | 4 | 40 | 44 | 36 | 38 |
| Honduras | 13 | 8 | 0 | 0 | 0 | 3 | 21 | 24 | 70 | 70 |
| Hongrie | 16 | 16 | 13 | 16 | 16 | 13 | 77 | 90 | 3 | 7 |
| Inde | 16 | 13 | 8 | 0 | 4 | 0 | 41 | 41 | 34 | 43 |
| Indonésie | 13 | 4 | 0 | 0 | 13 | 6 | 30 | 36 | 50 | 50 |
| Irak | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 75 | 85 |
| Iran | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 | 95 | 95 |
| Islande | 13 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 29 | 33 | 51 | 57 |
| Israël | 16 | 13 | 8 | 16 | 4 | 15 | 57 | 72 | 18 | 15 |
| Italie | 16 | 8 | 8 | 13 | 13 | 10 | 58 | 68 | 16 | 20 |
| Jamaïque | 13 | 4 | 8 | 0 | 0 | 1 | 25 | 26 | 62 | 68 |

| PAYS | 1. Droit de créer | 2. Obligation de financement | 3. Valeur du financement | 4. Choix des parents | 5. Homeschooling | 6. Autonomie | ILE Indice simple | ICLE Indice composite | rang ILE /100 | rang ICLE /100 |
|----------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|------------------|-------------------|
| Jordanie | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 16 | 20 | 75 | 75 |
| Kazakhstan | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 16 | 19 | 75 | 79 |
| Kenya | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 75 | 85 |
| Liban | 16 | 0 | 8 | 4 | 0 | 7 | 28 | 35 | 59 | 53 |
| Libye | 16 | 0 | 0 | 0 | 13 | 1 | 29 | 30 | 51 | 64 |
| Luxembourg | 13 | 8 | 8 | 9 | 0 | 5 | 38 | 43 | 40 | 39 |
| Madagascar | 16 | 4 | 8 | 0 | 0 | 6 | 28 | 34 | 59 | 56 |
| Malaisie | 16 | 8 | 8 | 4 | 4 | 0 | 40 | 40 | 36 | 46 |
| Mali | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 16 | 20 | 75 | 75 |
| Mauritanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 | 89 |
| Mexique | 16 | 4 | 0 | 0 | 4 | 7 | 24 | 31 | 64 | 62 |
| Mongolie | 16 | 8 | 0 | 0 | 16 | 3 | 40 | 43 | 36 | 39 |
| Népal | 4 | 0 | 0 | 0 | 16 | 0 | 20 | 20 | 71 | 75 |
| Nicaragua | 16 | 0 | 0 | 0 | 13 | 7 | 29 | 36 | 51 | 50 |
| Nigeria | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 13 | 20 | 84 | 75 |
| Norvège | 13 | 16 | 13 | 2 | 13 | 15 | 57 | 72 | 18 | 15 |
| Nouvelle- Zélande | 13 | 13 | 8 | 13 | 13 | 12 | 60 | 72 | 14 | 15 |
| Pakistan | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 12 | 12 | 94 | 94 |
| Panama | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 16 | 23 | 75 | 72 |
| Paraguay | 16 | 8 | 8 | 16 | 4 | 15 | 52 | 67 | 24 | 22 |
| Pays-Bas | 16 | 16 | 16 | 16 | 4 | 20 | 68 | 88 | 10 | 9 |
| Pérou | 16 | 8 | 0 | 16 | 13 | 8 | 53 | 61 | 22 | 26 |
| Philippines | 16 | 8 | 0 | 16 | 13 | 15 | 53 | 68 | 22 | 20 |
| Pologne | 16 | 16 | 13 | 13 | 4 | 18 | 62 | 80 | 13 | 12 |
| Portugal | 16 | 13 | 8 | 0 | 13 | 13 | 50 | 63 | 26 | 25 |
| Rép. de Corée | 13 | 13 | 8 | 0 | 4 | 13 | 38 | 51 | 40 | 32 |
| Rép. d'Irlande | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 80 | 95 | 1 | 3 |
| Rép. Dominicaine | 13 | 0 | 0 | 16 | 4 | 0 | 33 | 33 | 45 | 57 |
| Rép. Tchèque | 16 | 16 | 16 | 13 | 13 | 18 | 74 | 92 | 6 | 5 |
| Roumanie | 16 | 8 | 13 | 4 | 4 | 13 | 45 | 58 | 30 | 28 |
| Royaume-Uni | 13 | 16 | 13 | 13 | 16 | 20 | 71 | 91 | 8 | 6 |
| Russie | 13 | 8 | 8 | 0 | 13 | 8 | 42 | 50 | 33 | 36 |
| Rwanda | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 13 | 19 | 84 | 79 |
| Sénégal | 16 | 8 | 8 | 0 | 0 | 10 | 32 | 42 | 47 | 42 |
| Singapur | 16 | 8 | 8 | 16 | 4 | 3 | 52 | 55 | 24 | 31 |
| Slovaquie | 16 | 16 | 13 | 13 | 0 | 15 | 58 | 73 | 16 | 14 |
| Soudan | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 | 95 | 97 |
| Sri Lanka | 13 | 8 | 8 | 0 | 0 | 3 | 29 | 32 | 51 | 60 |
| Suède | 13 | 16 | 16 | 13 | 13 | 18 | 71 | 89 | 8 | 8 |
| Suisse | 13 | 4 | 4 | 4 | 15 | 10 | 40 | 50 | 36 | 36 |
| Syrie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 | 89 |
| Tanzanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 | 89 |
| Thaïlande | 16 | 8 | 8 | 0 | 16 | 8 | 48 | 56 | 29 | 30 |
| Tunisie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13 | 17 | 84 | 83 |
| Turquie | 16 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 20 | 24 | 71 | 70 |
| Ukraine | 4 | 0 | 0 | 16 | 4 | 5 | 24 | 29 | 64 | 67 |
| Uruguay | 16 | 8 | 0 | 16 | 4 | 7 | 44 | 51 | 32 | 32 |
| Venezuela | 16 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 | 32 | 32 | 47 | 60 |
| Viet-Nam | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 98 | 98 |
| Zimbabwe | 13 | 8 | 0 | 0 | 16 | 4 | 37 | 41 | 43 | 43 |

Pays par rang « ILE »

| PAYS | 1. Droit de créer | 2. Obligation de financement | 3. Valeur du financement | 4. Choix des parents | 5. Homeschooling | 6. Autonomie | ILE Indice simple | ICLE Indice composite | rang ILE |
|------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|----------|
| Danemark | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 18 | 80 | 98 | 1 |
| Rép. d'Irlande | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 80 | 95 | 1 |
| Belgique | 16 | 16 | 16 | 16 | 13 | 16 | 77 | 93 | 3 |
| Finlande | 16 | 16 | 16 | 13 | 16 | 20 | 77 | 97 | 3 |
| Hongrie | 16 | 16 | 13 | 16 | 16 | 13 | 77 | 90 | 3 |
| Rép. Tchèque | 16 | 16 | 16 | 13 | 13 | 18 | 74 | 92 | 6 |
| Etats-Unis | 16 | 13 | 11 | 16 | 16 | 16 | 72 | 88 | 7 |
| Royaume-Uni | 13 | 16 | 13 | 13 | 16 | 20 | 71 | 91 | 8 |
| Suède | 13 | 16 | 16 | 13 | 13 | 18 | 71 | 89 | 8 |
| Pays-Bas | 16 | 16 | 16 | 16 | 4 | 20 | 68 | 88 | 10 |
| Chili | 16 | 13 | 8 | 13 | 16 | 16 | 66 | 82 | 11 |
| Estonie | 16 | 13 | 8 | 13 | 13 | 15 | 63 | 78 | 12 |
| Pologne | 16 | 16 | 13 | 13 | 4 | 18 | 62 | 80 | 13 |
| Nouvelle-Zélande | 13 | 13 | 8 | 13 | 13 | 12 | 60 | 72 | 14 |
| Espagne | 16 | 13 | 13 | 13 | 4 | 10 | 59 | 69 | 15 |
| Italie | 16 | 8 | 8 | 13 | 13 | 10 | 58 | 68 | 16 |
| Slovaquie | 16 | 16 | 13 | 13 | 0 | 15 | 58 | 73 | 16 |
| Israël | 16 | 13 | 8 | 16 | 4 | 15 | 57 | 72 | 18 |
| Norvège | 13 | 16 | 13 | 2 | 13 | 15 | 57 | 72 | 18 |
| Canada | 13 | 13 | 8 | 4 | 16 | 16 | 54 | 70 | 20 |
| France | 16 | 8 | 13 | 4 | 13 | 3 | 54 | 57 | 20 |
| Pérou | 16 | 8 | 0 | 16 | 13 | 8 | 53 | 61 | 22 |
| Philippines | 16 | 8 | 0 | 16 | 13 | 15 | 53 | 68 | 22 |
| Paraguay | 16 | 8 | 8 | 16 | 4 | 15 | 52 | 67 | 24 |
| Singapour | 16 | 8 | 8 | 16 | 4 | 3 | 52 | 55 | 24 |
| Portugal | 16 | 13 | 8 | 0 | 13 | 13 | 50 | 63 | 26 |
| Argentine | 16 | 8 | 8 | 13 | 4 | 18 | 49 | 67 | 27 |
| Autriche | 16 | 8 | 8 | 4 | 13 | 16 | 49 | 65 | 27 |
| Thaïlande | 16 | 8 | 8 | 0 | 16 | 8 | 48 | 56 | 29 |
| Allemagne | 16 | 13 | 8 | 4 | 4 | 15 | 45 | 60 | 30 |
| Roumanie | 16 | 8 | 13 | 4 | 4 | 13 | 45 | 58 | 30 |
| Uruguay | 16 | 8 | 0 | 16 | 4 | 7 | 44 | 51 | 32 |
| Russie | 13 | 8 | 8 | 0 | 13 | 8 | 42 | 50 | 33 |
| Equateur | 13 | 8 | 4 | 0 | 16 | 10 | 41 | 51 | 34 |
| Inde | 16 | 13 | 8 | 0 | 4 | 0 | 41 | 41 | 34 |
| Guatemala | 16 | 8 | 0 | 0 | 16 | 4 | 40 | 44 | 36 |
| Malaisie | 16 | 8 | 8 | 4 | 4 | 0 | 40 | 40 | 36 |
| Mongolie | 16 | 8 | 0 | 0 | 16 | 3 | 40 | 43 | 36 |
| Suisse | 13 | 4 | 4 | 4 | 15 | 10 | 40 | 50 | 36 |
| Bangladesh | 13 | 13 | 8 | 0 | 4 | 5 | 38 | 43 | 40 |
| Luxembourg | 13 | 8 | 8 | 9 | 0 | 5 | 38 | 43 | 40 |
| Rép. de Corée | 13 | 13 | 8 | 0 | 4 | 13 | 38 | 51 | 40 |
| Bolivie | 16 | 13 | 8 | 0 | 0 | 0 | 37 | 37 | 43 |
| Zimbabwe | 13 | 8 | 0 | 0 | 16 | 4 | 37 | 41 | 43 |
| Australie | 13 | 8 | 8 | 0 | 4 | 18 | 33 | 51 | 45 |
| Rép. Dominicaine | 13 | 0 | 0 | 16 | 4 | 0 | 33 | 33 | 45 |

| PAYS | 1. Droit de créer | 2. Obligation de financement | 3. Valeur du financement | 4. Choix des parents | 5. Homeschooling | 6. Autonomie | ILE Indice simple | ICLE Indice composite | rang ILE |
|-----------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|----------|
| Afrique du Sud | 16 | 8 | 0 | 4 | 4 | 8 | 32 | 40 | 47 |
| Sénégal | 16 | 8 | 8 | 0 | 0 | 10 | 32 | 42 | 47 |
| Venezuela | 16 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 | 32 | 32 | 47 |
| Indonésie | 13 | 4 | 0 | 0 | 13 | 6 | 30 | 36 | 50 |
| Albanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 16 | 6 | 29 | 35 | 51 |
| Brésil | 16 | 13 | 0 | 0 | 0 | 7 | 29 | 36 | 51 |
| Bulgarie | 16 | 0 | 0 | 13 | 0 | 12 | 29 | 41 | 51 |
| Islande | 13 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 29 | 33 | 51 |
| Japon | 13 | 8 | 8 | 0 | 0 | 10 | 29 | 39 | 51 |
| Libye | 16 | 0 | 0 | 0 | 13 | 1 | 29 | 30 | 51 |
| Nicaragua | 16 | 0 | 0 | 0 | 13 | 7 | 29 | 36 | 51 |
| Sri Lanka | 13 | 8 | 8 | 0 | 0 | 3 | 29 | 32 | 51 |
| Colombie | 16 | 8 | 0 | 0 | 4 | 7 | 28 | 35 | 59 |
| Liban | 16 | 0 | 8 | 4 | 0 | 7 | 28 | 35 | 59 |
| Madagascar | 16 | 4 | 8 | 0 | 0 | 6 | 28 | 34 | 59 |
| Côte d'Ivoire | 13 | 8 | 4 | 0 | 0 | 8 | 25 | 33 | 62 |
| Jamaïque | 13 | 4 | 8 | 0 | 0 | 1 | 25 | 26 | 62 |
| Costa Rica | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 7 | 24 | 31 | 64 |
| Croatie | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 6 | 24 | 30 | 64 |
| El Salvador | 16 | 8 | 0 | 0 | 0 | 6 | 24 | 30 | 64 |
| Grèce | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 2 | 24 | 26 | 64 |
| Mexique | 16 | 4 | 0 | 0 | 4 | 7 | 24 | 31 | 64 |
| Ukraine | 4 | 0 | 0 | 16 | 4 | 5 | 24 | 29 | 64 |
| Honduras | 13 | 8 | 0 | 0 | 0 | 3 | 21 | 24 | 70 |
| Népal | 4 | 0 | 0 | 0 | 16 | 0 | 20 | 20 | 71 |
| Turquie | 16 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 20 | 24 | 71 |
| Cameroun | 13 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 17 | 22 | 73 |
| Egypte | 13 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 17 | 18 | 73 |
| Angola | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 75 |
| Arabie Saoudite | 4 | 4 | 8 | 0 | 0 | 3 | 16 | 19 | 75 |
| Congo | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 16 | 22 | 75 |
| Irak | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 75 |
| Jordanie | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 16 | 20 | 75 |
| Kazakhstan | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 16 | 19 | 75 |
| Kenya | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 75 |
| Mali | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 16 | 20 | 75 |
| Panama | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 16 | 23 | 75 |
| Afganistan | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 |
| Algérie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13 | 17 | 84 |
| Ethiopie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 |
| Ghana | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 13 | 16 | 84 |
| Mauritanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 |
| Nigeria | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 13 | 20 | 84 |
| Rwanda | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 13 | 19 | 84 |
| Syrie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 |
| Tanzanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 84 |
| Tunisie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13 | 17 | 84 |
| Pakistan | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 12 | 12 | 94 |
| Iran | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 | 95 |
| Soudan | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 | 95 |
| Cambodge | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 97 |
| Chine | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 9 | 98 |
| Cuba | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 98 |
| Viet Nam | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 98 |

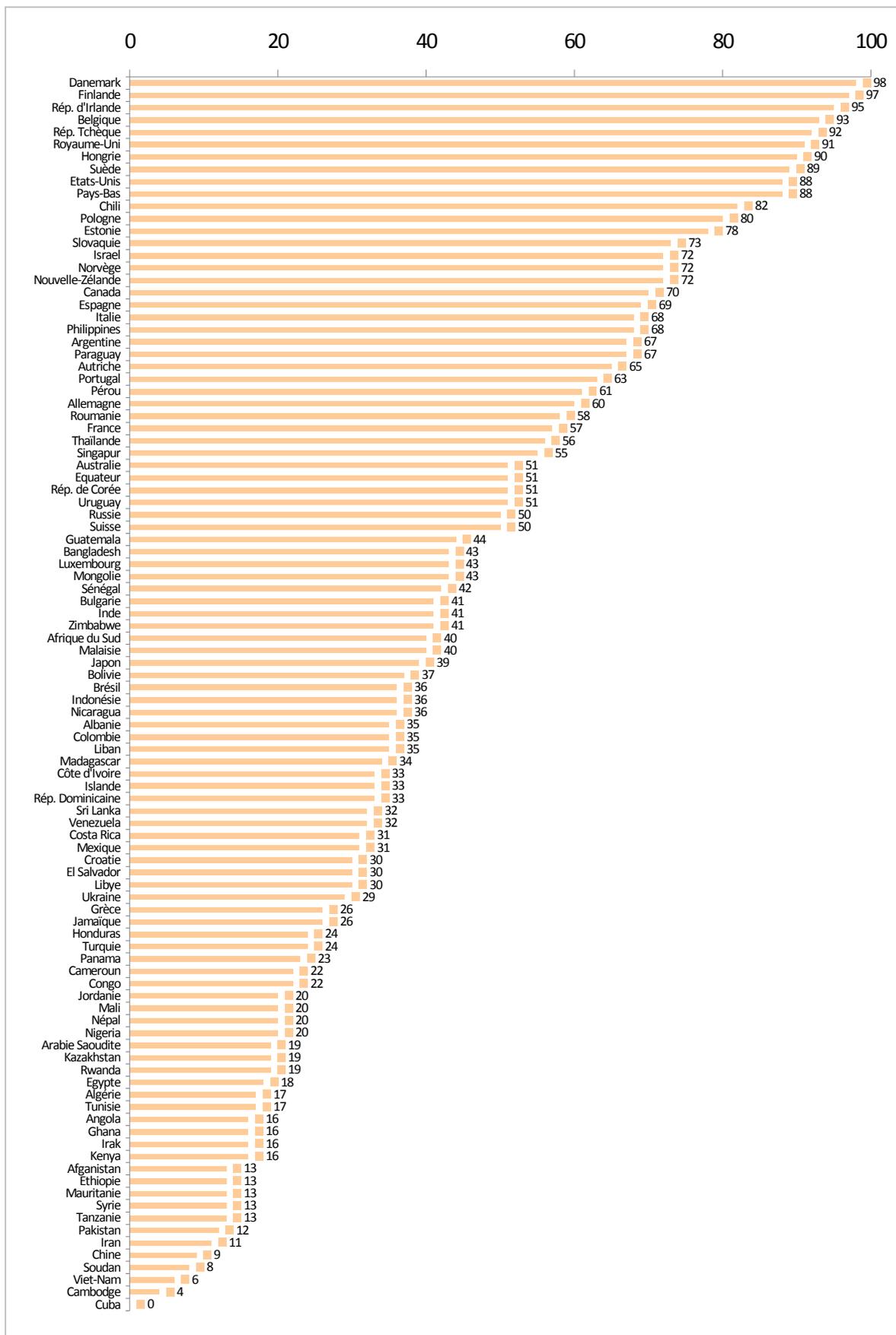
Résultats par rang « ICLE »

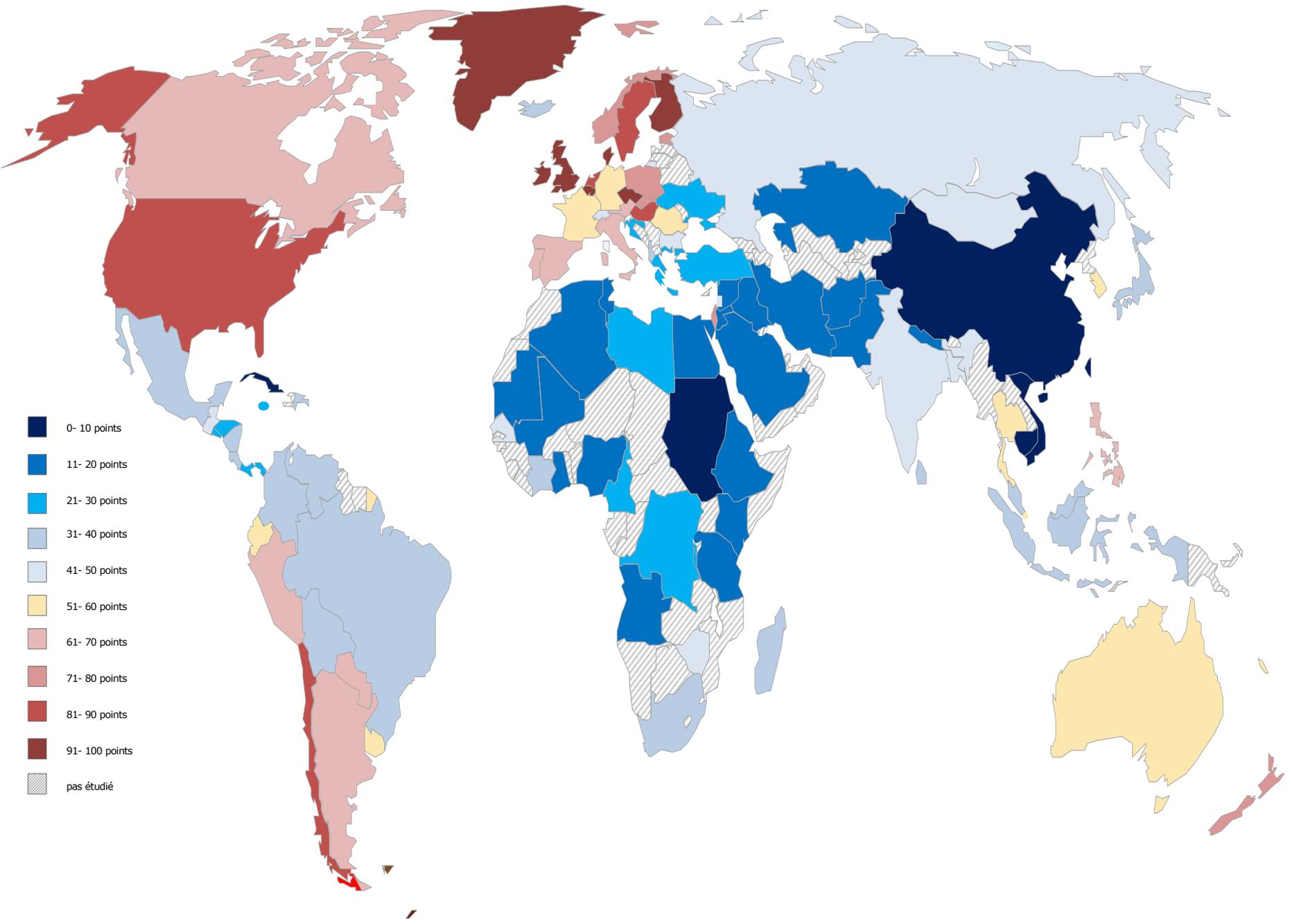
| PAYS | 1. Droit de créer | 2. Obligation de financement | 3. Valeur du financement | 4. Choix des parents | 5. Homeschooling | 6. Autonomie | ILE Indice simple | ICLE Indice composite | rang ICLE |
|------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|-----------|
| Danemark | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 18 | 80 | 98 | 1 |
| Finlande | 16 | 16 | 16 | 13 | 16 | 20 | 77 | 97 | 2 |
| Rép. d'Irlande | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 15 | 80 | 95 | 3 |
| Belgique | 16 | 16 | 16 | 16 | 13 | 16 | 77 | 93 | 4 |
| Rép. Tchèque | 16 | 16 | 16 | 13 | 13 | 18 | 74 | 92 | 5 |
| Royaume-Uni | 13 | 16 | 13 | 13 | 16 | 20 | 71 | 91 | 6 |
| Hongrie | 16 | 16 | 13 | 16 | 16 | 13 | 77 | 90 | 7 |
| Suède | 13 | 16 | 16 | 13 | 13 | 18 | 71 | 89 | 8 |
| Etats-Unis | 16 | 13 | 11 | 16 | 16 | 16 | 72 | 88 | 9 |
| Pays-Bas | 16 | 16 | 16 | 16 | 4 | 20 | 68 | 88 | 9 |
| Chili | 16 | 13 | 8 | 13 | 16 | 16 | 66 | 82 | 11 |
| Pologne | 16 | 16 | 13 | 13 | 4 | 18 | 62 | 80 | 12 |
| Estonie | 16 | 13 | 8 | 13 | 13 | 15 | 63 | 78 | 13 |
| Slovaquie | 16 | 16 | 13 | 13 | 0 | 15 | 58 | 73 | 14 |
| Israël | 16 | 13 | 8 | 16 | 4 | 15 | 57 | 72 | 15 |
| Norvège | 13 | 16 | 13 | 2 | 13 | 15 | 57 | 72 | 15 |
| Nouvelle-Zélande | 13 | 13 | 8 | 13 | 13 | 12 | 60 | 72 | 15 |
| Canada | 13 | 13 | 8 | 4 | 16 | 16 | 54 | 70 | 18 |
| Espagne | 16 | 13 | 13 | 13 | 4 | 10 | 59 | 69 | 19 |
| Italie | 16 | 8 | 8 | 13 | 13 | 10 | 58 | 68 | 20 |
| Philippines | 16 | 8 | 0 | 16 | 13 | 15 | 53 | 68 | 20 |
| Argentine | 16 | 8 | 8 | 13 | 4 | 18 | 49 | 67 | 22 |
| Paraguay | 16 | 8 | 8 | 16 | 4 | 15 | 52 | 67 | 22 |
| Autriche | 16 | 8 | 8 | 4 | 13 | 16 | 49 | 65 | 24 |
| Portugal | 16 | 13 | 8 | 0 | 13 | 13 | 50 | 63 | 25 |
| Pérou | 16 | 8 | 0 | 16 | 13 | 8 | 53 | 61 | 26 |
| Allemagne | 16 | 13 | 8 | 4 | 4 | 15 | 45 | 60 | 27 |
| Roumanie | 16 | 8 | 13 | 4 | 4 | 13 | 45 | 58 | 28 |
| France | 16 | 8 | 13 | 4 | 13 | 3 | 54 | 57 | 29 |
| Thaïlande | 16 | 8 | 8 | 0 | 16 | 8 | 48 | 56 | 30 |
| Singapur | 16 | 8 | 8 | 16 | 4 | 3 | 52 | 55 | 31 |
| Australie | 13 | 8 | 8 | 0 | 4 | 18 | 33 | 51 | 32 |
| Equateur | 13 | 8 | 4 | 0 | 16 | 10 | 41 | 51 | 32 |
| Rép. de Corée | 13 | 13 | 8 | 0 | 4 | 13 | 38 | 51 | 32 |
| Uruguay | 16 | 8 | 0 | 16 | 4 | 7 | 44 | 51 | 32 |
| Russie | 13 | 8 | 8 | 0 | 13 | 8 | 42 | 50 | 36 |
| Suisse | 13 | 4 | 4 | 4 | 15 | 10 | 40 | 50 | 36 |
| Guatemala | 16 | 8 | 0 | 0 | 16 | 4 | 40 | 44 | 38 |
| Bangladesh | 13 | 13 | 8 | 0 | 4 | 5 | 38 | 43 | 39 |
| Luxembourg | 13 | 8 | 8 | 9 | 0 | 5 | 38 | 43 | 39 |
| Mongolie | 16 | 8 | 0 | 0 | 16 | 3 | 40 | 43 | 39 |
| Sénégal | 16 | 8 | 8 | 0 | 0 | 10 | 32 | 42 | 42 |
| Bulgarie | 16 | 0 | 0 | 13 | 0 | 12 | 29 | 41 | 43 |
| Inde | 16 | 13 | 8 | 0 | 4 | 0 | 41 | 41 | 43 |
| Zimbabwe | 13 | 8 | 0 | 0 | 16 | 4 | 37 | 41 | 43 |
| Afrique du Sud | 16 | 8 | 0 | 4 | 4 | 8 | 32 | 40 | 46 |
| Malaisie | 16 | 8 | 8 | 4 | 4 | 0 | 40 | 40 | 46 |
| Japon | 13 | 8 | 8 | 0 | 0 | 10 | 29 | 39 | 48 |
| Bolivie | 16 | 13 | 8 | 0 | 0 | 0 | 37 | 37 | 49 |
| Brésil | 16 | 13 | 0 | 0 | 0 | 7 | 29 | 36 | 50 |
| Indonésie | 13 | 4 | 0 | 0 | 13 | 6 | 30 | 36 | 50 |

| PAYS | 1. Droit de créer | 2. Obligation de financement | 3. Valeur du financement | 4. Choix des parents | 5. Homeschooling | 6. Autonomie | ILE Indice simple | ICLE Indice composite | rang ICLE |
|------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|-----------|
| Nicaragua | 16 | 0 | 0 | 0 | 13 | 7 | 29 | 36 | 50 |
| Albanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 16 | 6 | 29 | 35 | 53 |
| Colombie | 16 | 8 | 0 | 0 | 4 | 7 | 28 | 35 | 53 |
| Liban | 16 | 0 | 8 | 4 | 0 | 7 | 28 | 35 | 53 |
| Madagascar | 16 | 4 | 8 | 0 | 0 | 6 | 28 | 34 | 56 |
| Côte d'Ivoire | 13 | 8 | 4 | 0 | 0 | 8 | 25 | 33 | 57 |
| Islande | 13 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 29 | 33 | 57 |
| Rép. Dominicaine | 13 | 0 | 0 | 16 | 4 | 0 | 33 | 33 | 57 |
| Sri Lanka | 13 | 8 | 8 | 0 | 0 | 3 | 29 | 32 | 60 |
| Venezuela | 16 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 | 32 | 32 | 60 |
| Costa Rica | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 7 | 24 | 31 | 62 |
| Mexique | 16 | 4 | 0 | 0 | 4 | 7 | 24 | 31 | 62 |
| Croatie | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 6 | 24 | 30 | 64 |
| El Salvador | 16 | 8 | 0 | 0 | 0 | 6 | 24 | 30 | 64 |
| Libye | 16 | 0 | 0 | 0 | 13 | 1 | 29 | 30 | 64 |
| Ukraine | 4 | 0 | 0 | 16 | 4 | 5 | 24 | 29 | 67 |
| Grèce | 16 | 4 | 4 | 0 | 0 | 2 | 24 | 26 | 68 |
| Jamaïque | 13 | 4 | 8 | 0 | 0 | 1 | 25 | 26 | 68 |
| Honduras | 13 | 8 | 0 | 0 | 0 | 3 | 21 | 24 | 70 |
| Turquie | 16 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 20 | 24 | 70 |
| Panama | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 16 | 23 | 72 |
| Cameroun | 13 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 | 17 | 22 | 73 |
| Congo | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 16 | 22 | 73 |
| Jordanie | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 16 | 20 | 75 |
| Mali | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 16 | 20 | 75 |
| Népal | 4 | 0 | 0 | 0 | 16 | 0 | 20 | 20 | 75 |
| Nigeria | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 13 | 20 | 75 |
| Arabie Saoudite | 4 | 4 | 8 | 0 | 0 | 3 | 16 | 19 | 79 |
| Kazakhstan | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 16 | 19 | 79 |
| Rwanda | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 13 | 19 | 79 |
| Egypte | 13 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 17 | 18 | 82 |
| Algérie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13 | 17 | 83 |
| Tunisie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 13 | 17 | 83 |
| Angola | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 85 |
| Ghana | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 13 | 16 | 85 |
| Irak | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 85 |
| Kenya | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 16 | 85 |
| Afganistan | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 89 |
| Ethiopie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 89 |
| Mauritanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 89 |
| Syrie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 89 |
| Tanzanie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 13 | 89 |
| Pakistan | 4 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 12 | 12 | 94 |
| Iran | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 | 95 |
| Chine | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 9 | 96 |
| Soudan | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 8 | 97 |
| Viet-Nam | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 | 6 | 98 |
| Cambodge | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 99 |
| Cuba | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |

Graphique 1

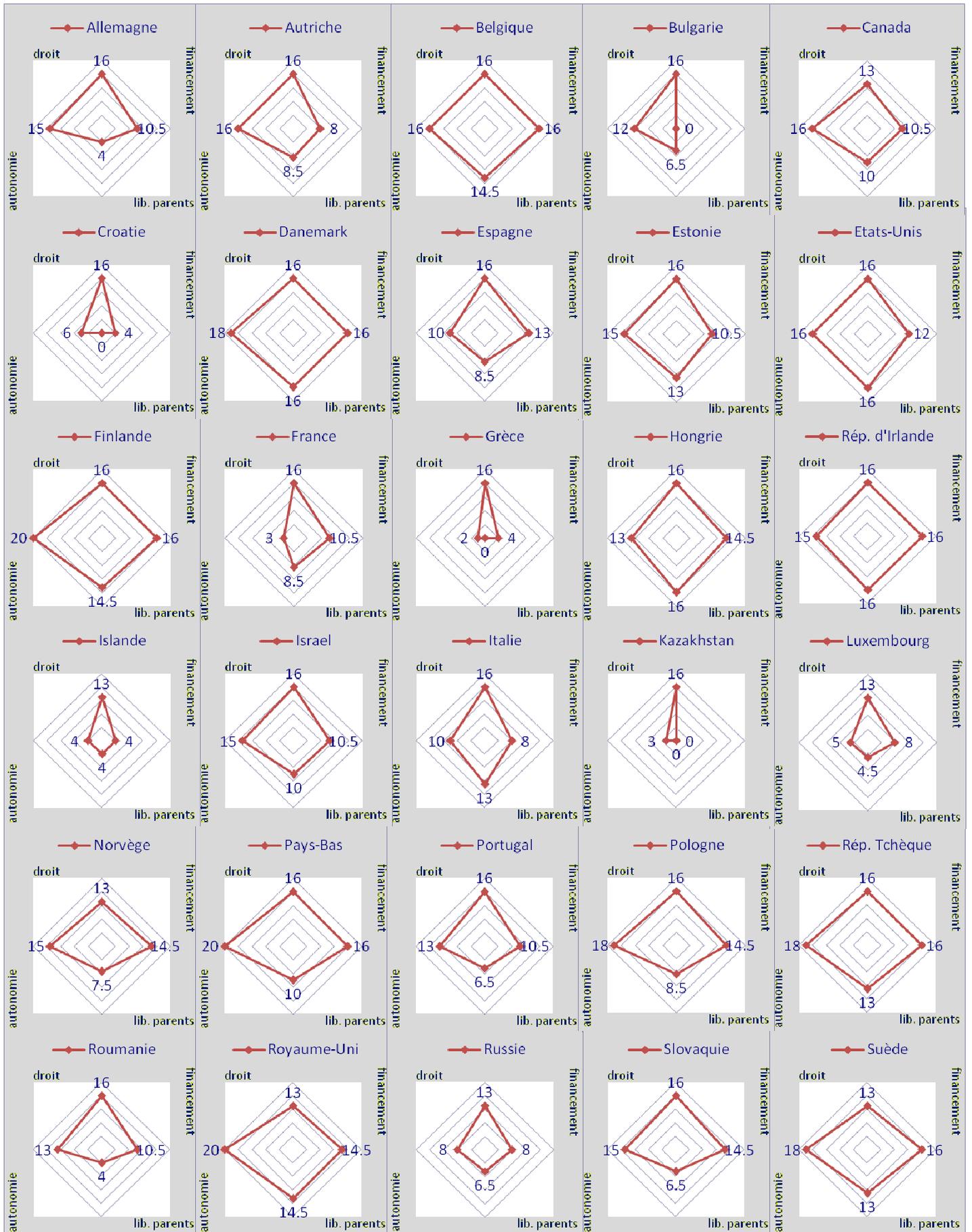
Pays selon l'Indice Composite de Liberté d'Enseignement (ICLE)

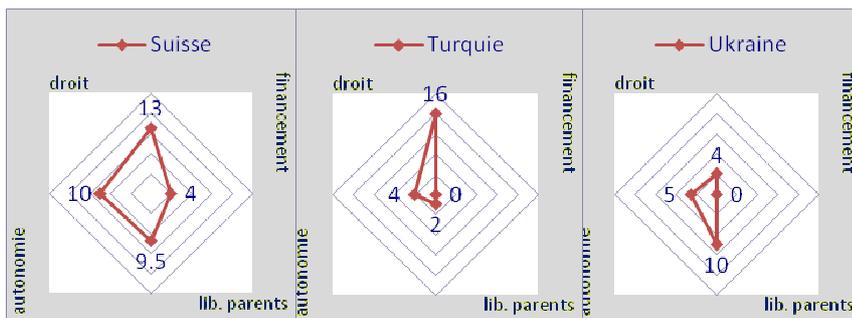




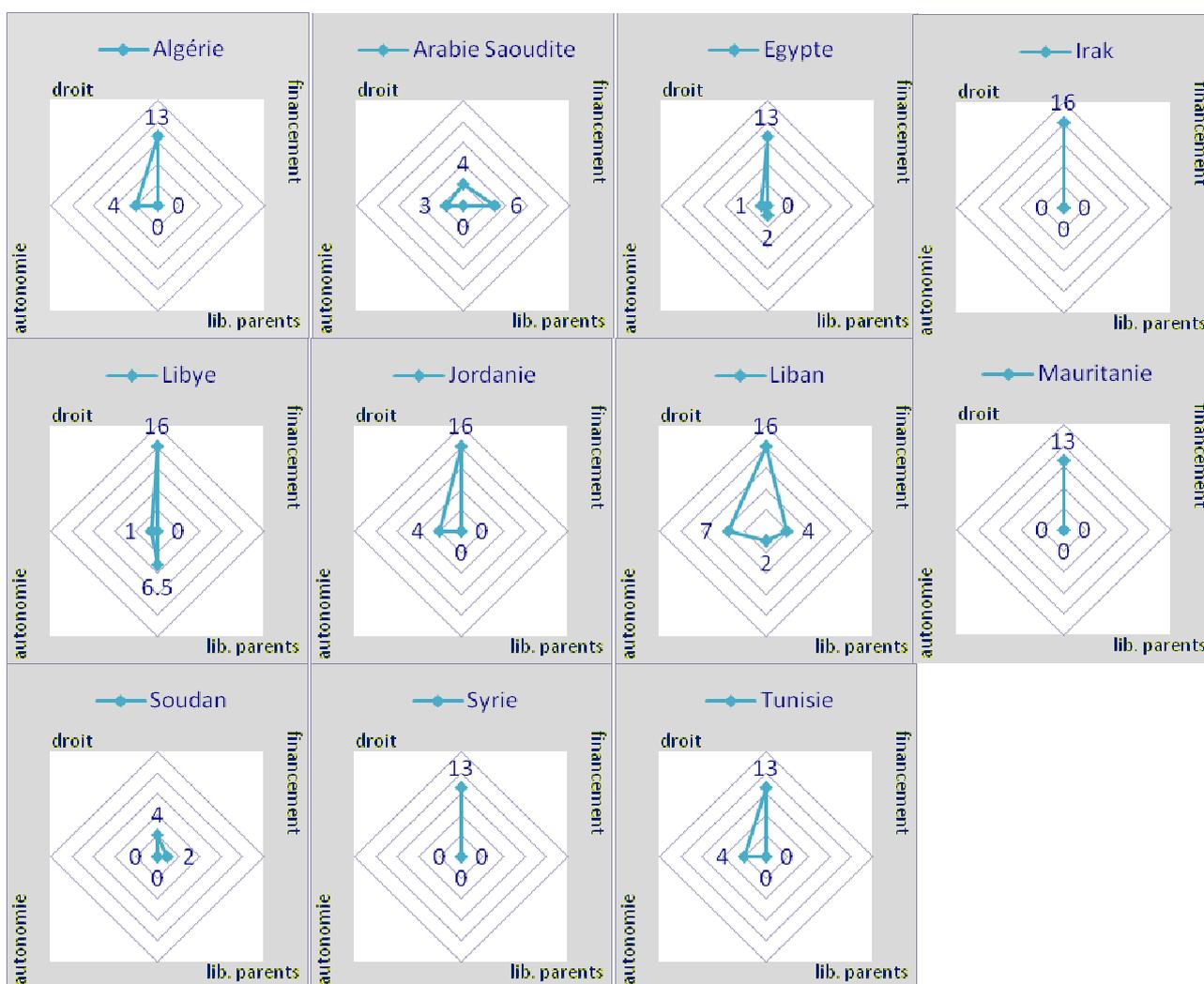
Graphique 3 Résultats par région

Europe et Amérique du Nord

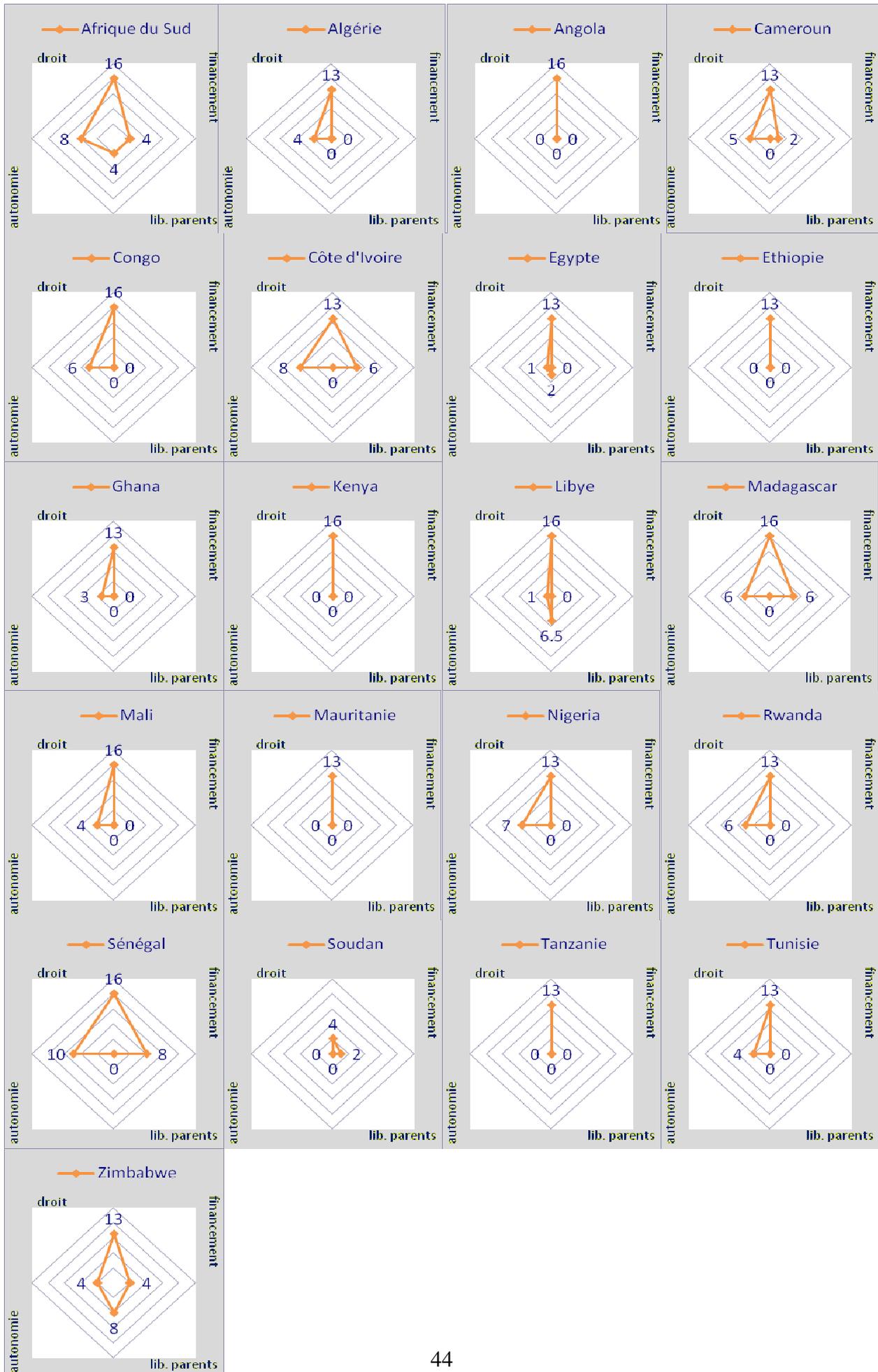




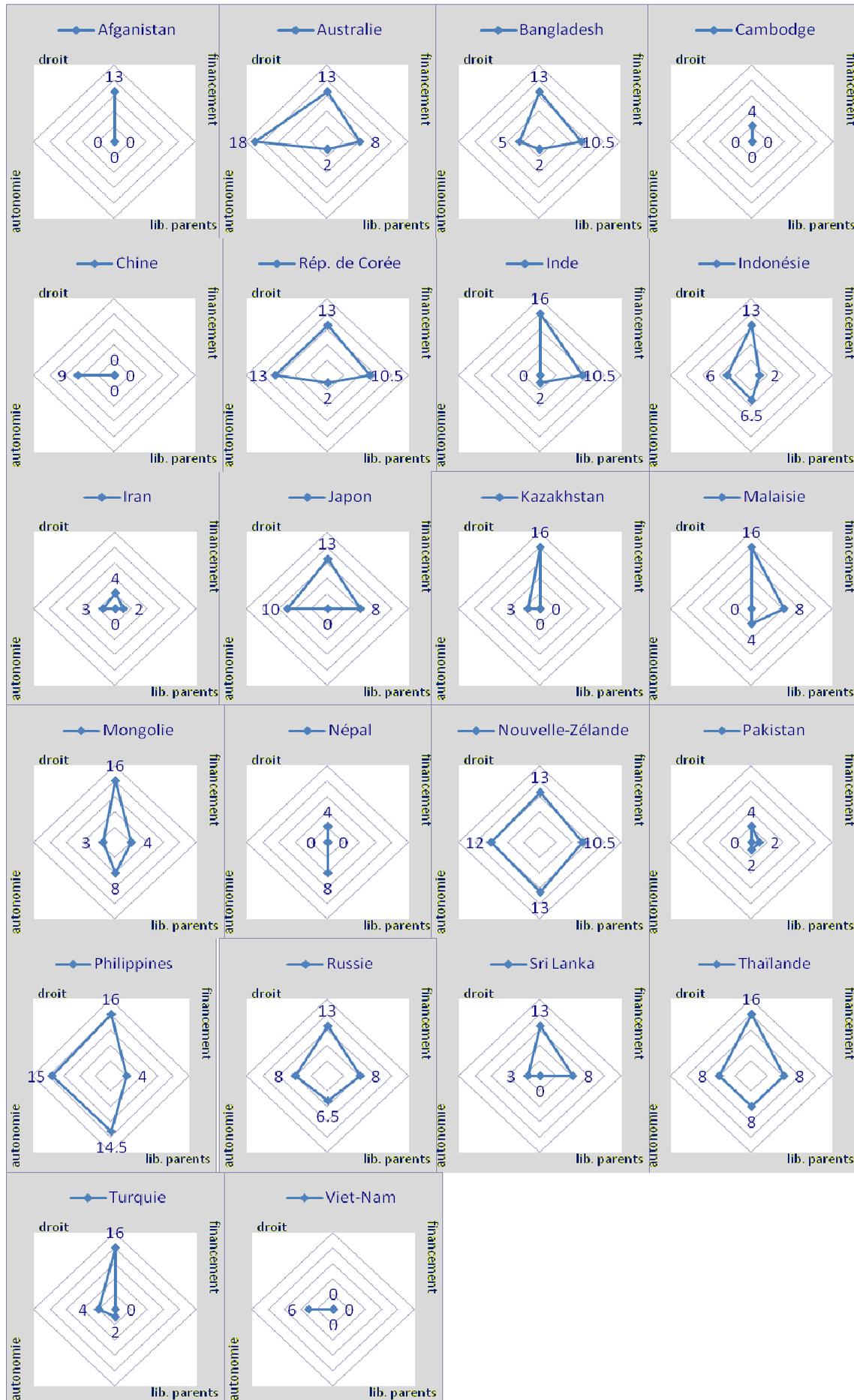
Etats arabes



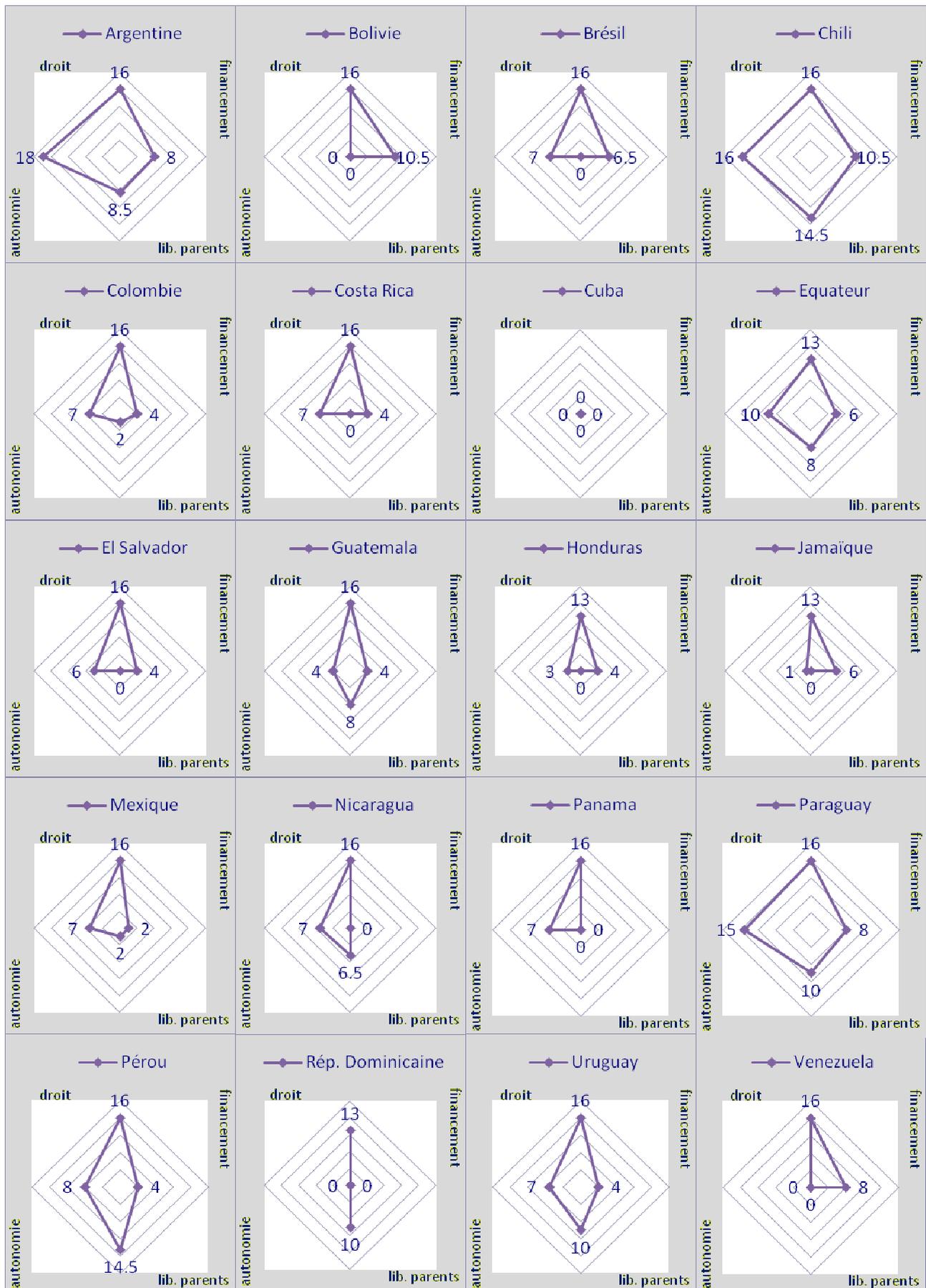
Afrique



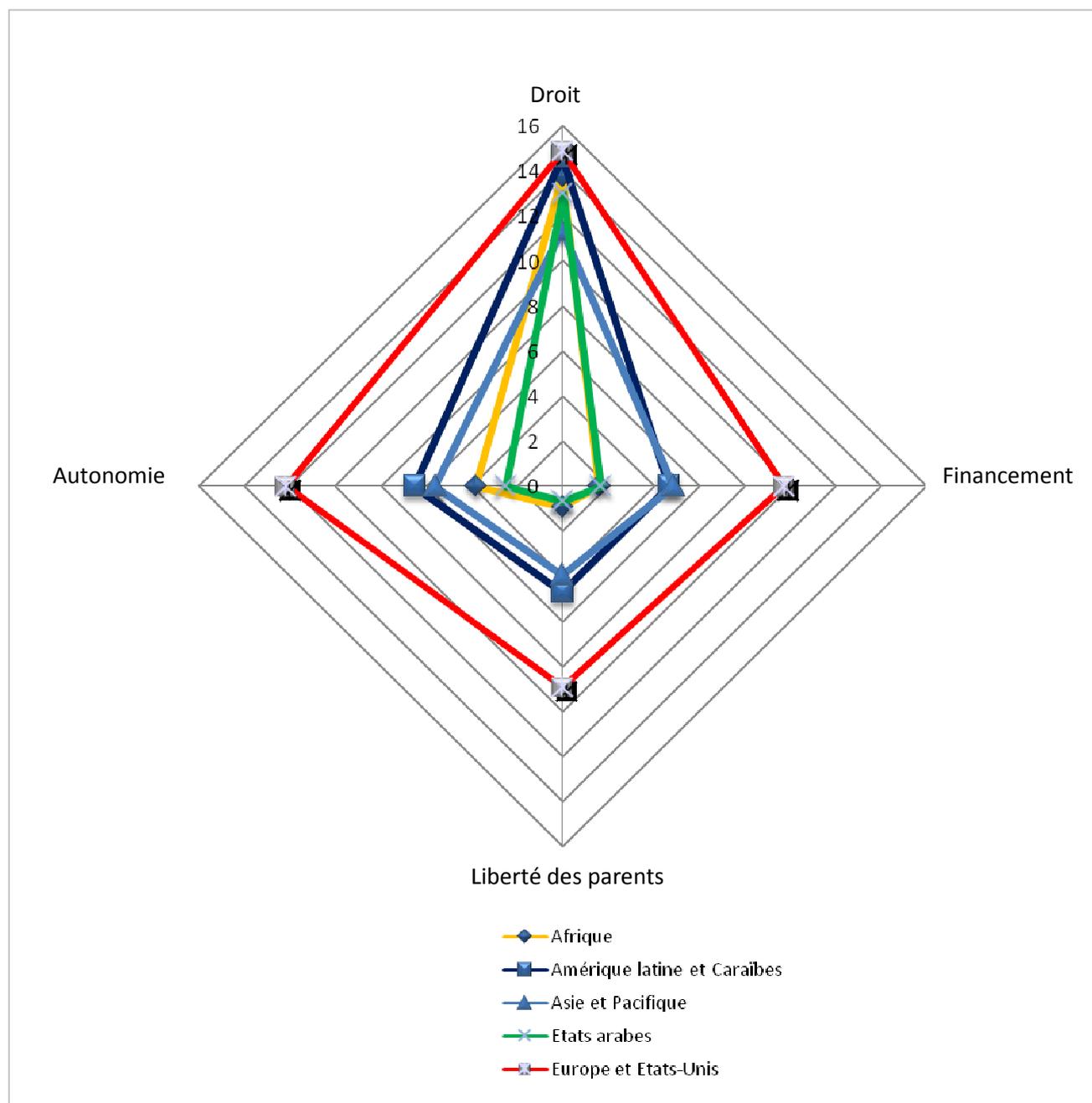
Asie et Pacifique



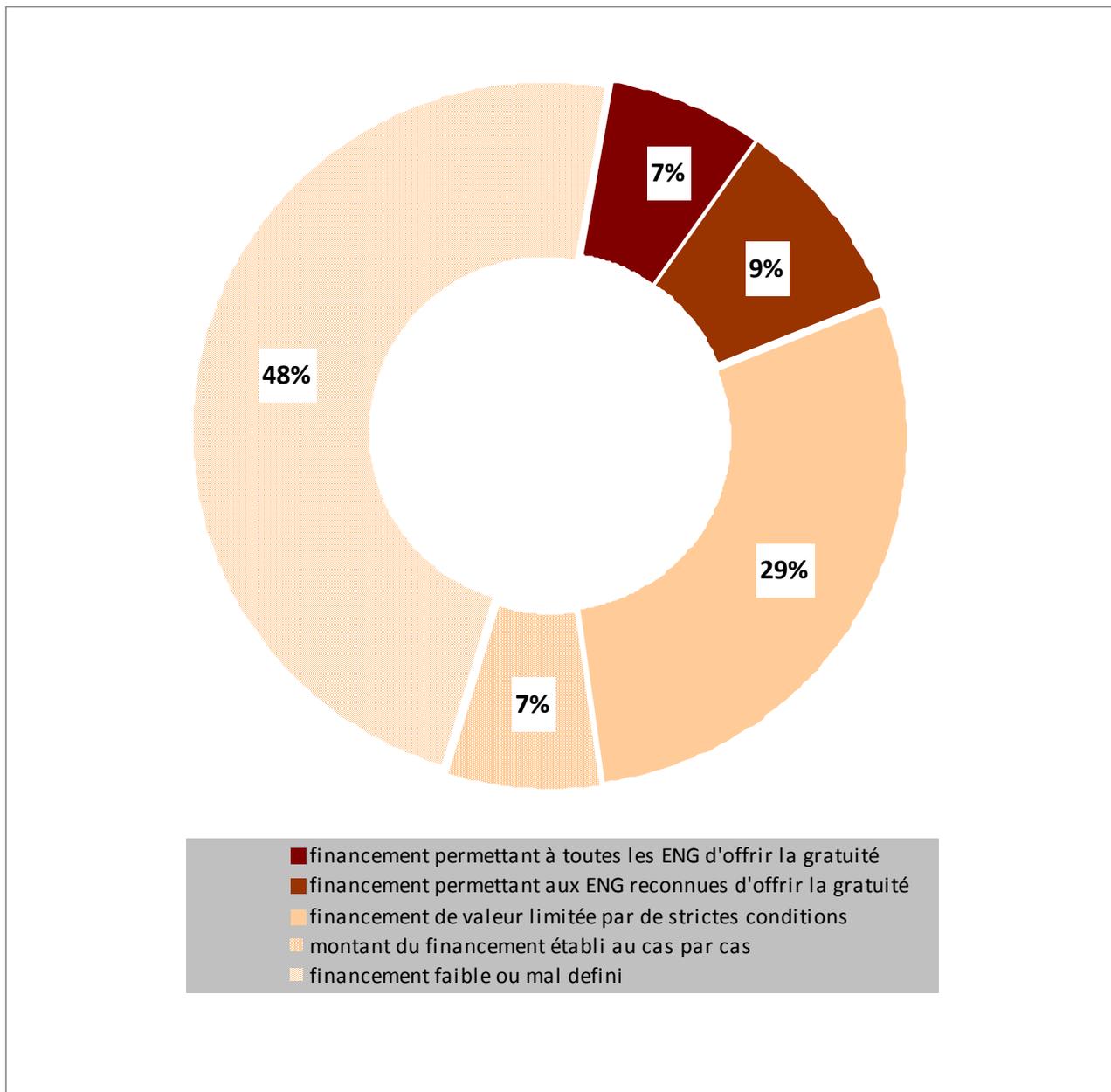
Amérique Latine et Caraïbes

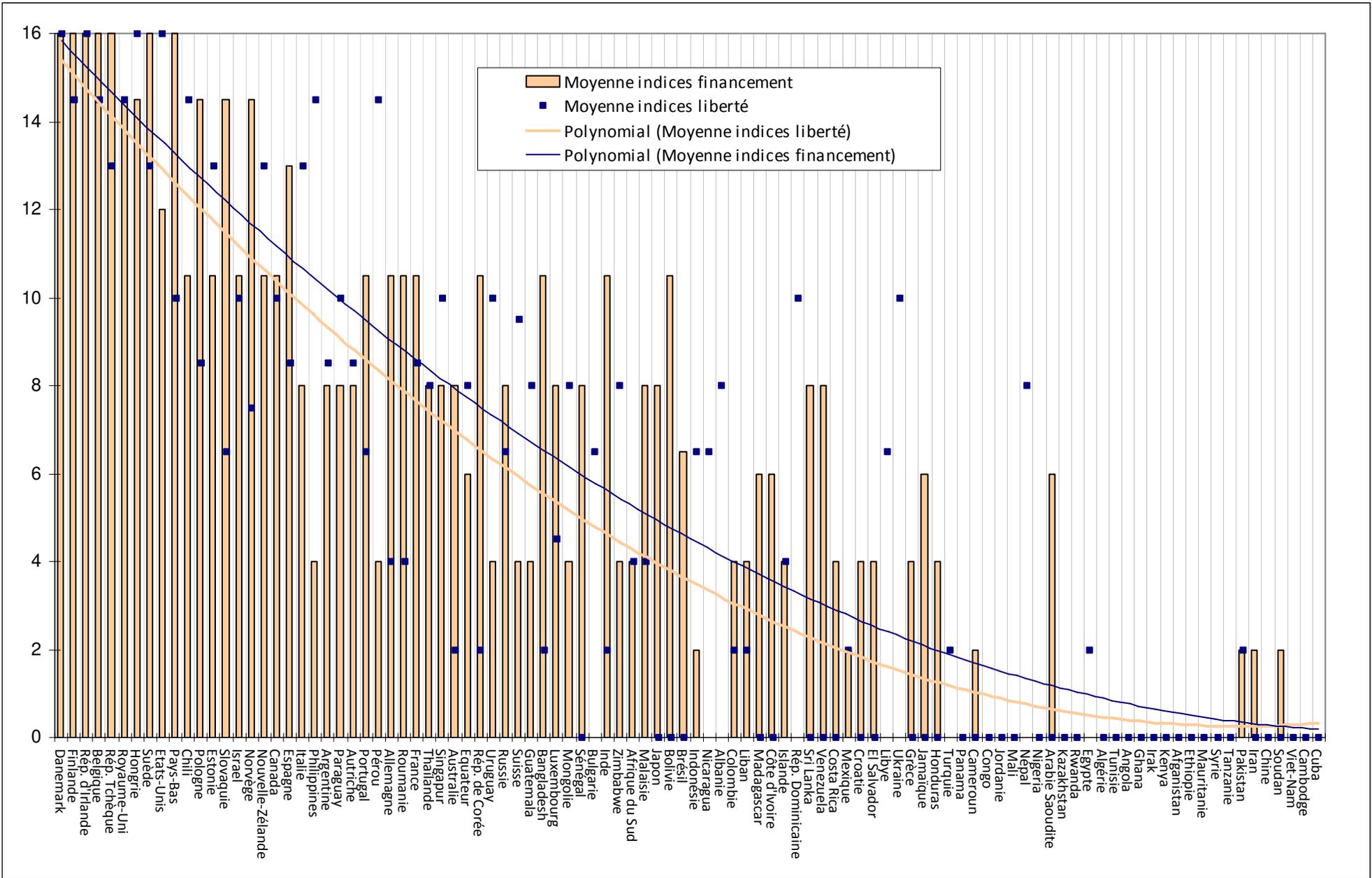


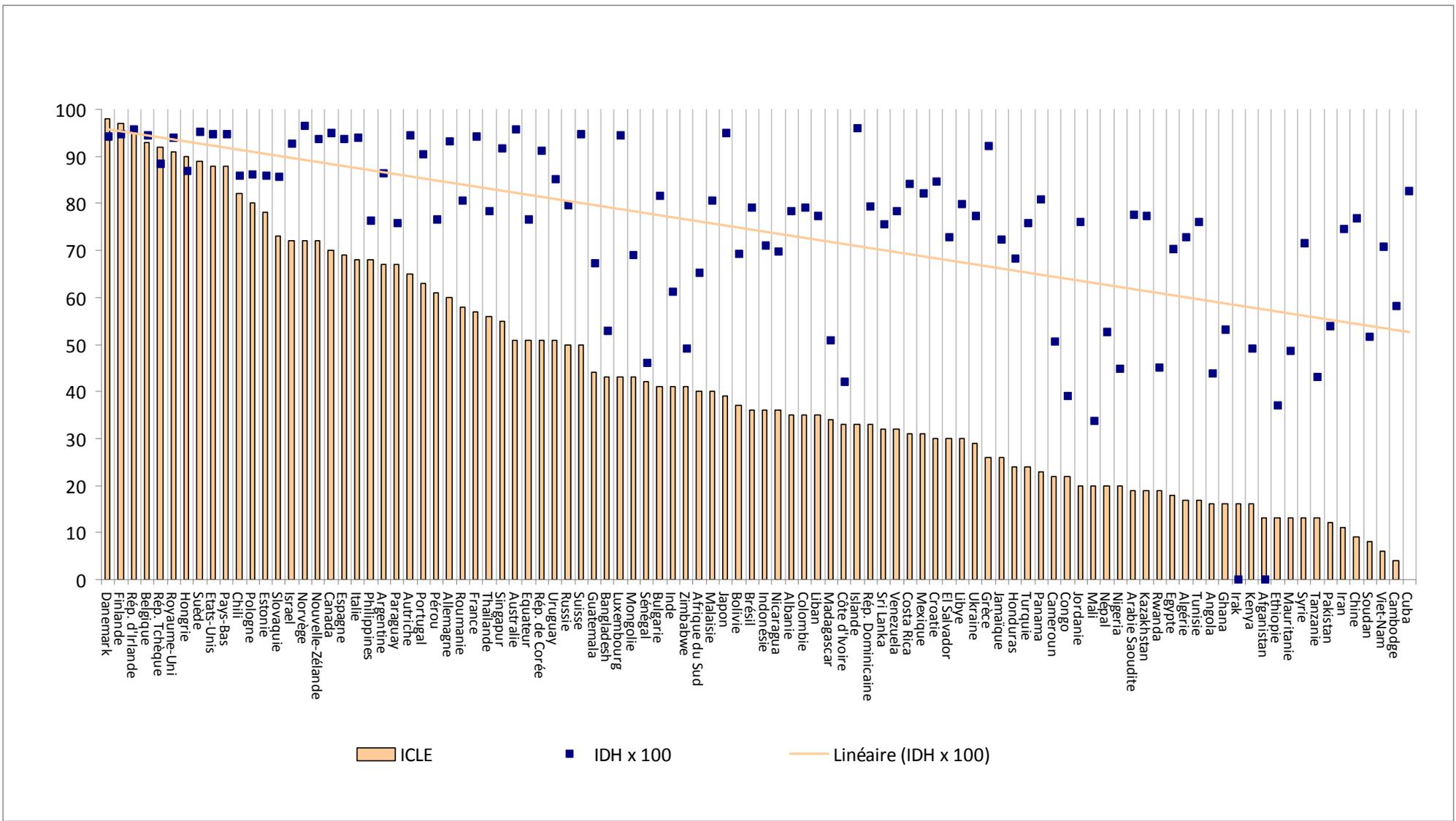
Graphique 4 Comparaison par régions



Graphique 5 Valeur du financement accordé aux ENG en % du nombre de pays



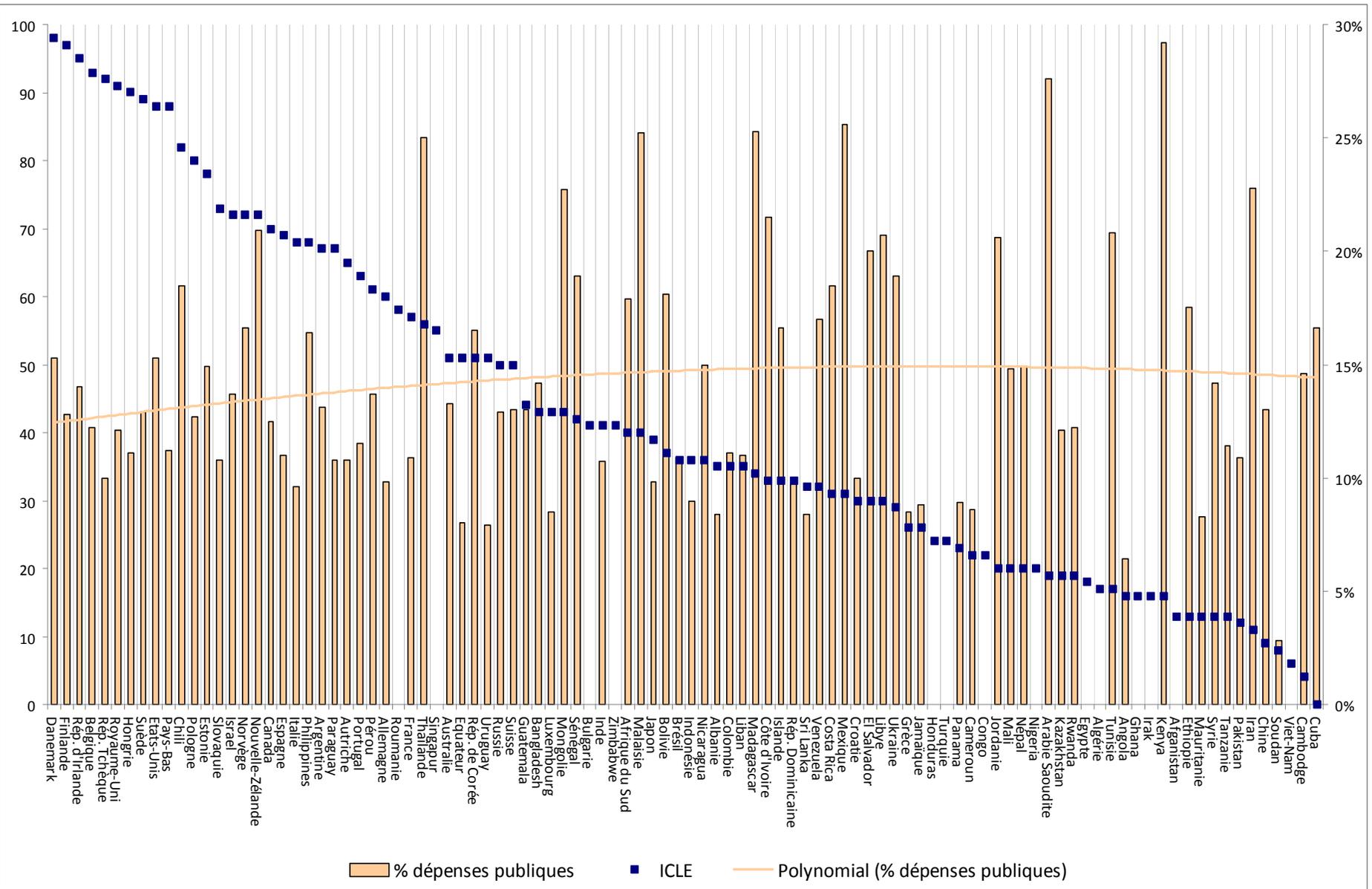




Graphique 8

ICLE et % des dépenses publiques pour l'éducation

La liberté d'enseignement ne conduit pas à une augmentation des dépenses publiques



Explication et commentaire des graphiques

Graphique 1 Pays selon ICLE

Les pays sont ici classés par ordre décroissant de ICLE (indice composite de liberté d'enseignement). Rappelons que cet indice combine l'ensemble des six critères utilisés. Le tableau des valeurs utilisées figure immédiatement avant le graphique. Les commentaires relatifs aux différents pays se trouvent dans le volume II.

Commentaire :

On ne s'étonne pas de trouver, dans les pays les mieux notés, le Danemark, la Finlande et la Suède. En matière de liberté d'enseignement, on peut véritablement parler d'un « modèle nordique. » Le classement relativement médiocre de la Norvège peut surprendre. Il est notamment lié, selon nos critères, à une politique assez restrictive en matière de choix d'école. Dans le peloton de tête, on notera aussi la présence de la République Tchèque et de la Hongrie. Dans ce dernier pays, le libre de choix des parents est un principe fondamental de la politique éducative. En Hongrie comme en République Tchèque, le système scolaire veut se démarquer clairement du monopole étatique imposé jusqu'à une date récente par le régime communiste. Cette interprétation est corroborée par le bon classement de la Pologne, de l'Estonie et de la Slovaquie. Les autres pays bien classés (par exemple l'Irlande, le Royaume-Uni, les Etats-Unis et les Pays-Bas) appliquent une politique traditionnellement libérale en matière d'éducation, les Pays-Bas étant l'un des pays scolarisant le plus d'enfants dans des ENG entièrement financées par l'Etat (env. 75%).

Le quatrième rang de la Belgique est dû à une législation très favorable à la liberté. Dans notre étude, la Belgique est peut être indûment favorisée par le fait que nous avons tenu compte des possibilités de diversification pédagogique offertes par la Loi et non de l'usage qui est fait de cette liberté.

Le classement médiocre de la France – malgré une législation favorable qui lui avait valu de mieux figurer dans notre étude de 2002 – s'explique par le peu de liberté pédagogique dont disposent les ENG ainsi que par le poids de la « carte scolaire ».

La Suisse, malgré sa longue tradition démocratique et décentralisatrice, ne figure qu'au 36^{ème} rang de notre classement. C'est peut-être en raison des conditions économiques favorables dont jouissent encore les Helvètes que le choix de l'école est considéré comme un « luxe » que les parents peuvent d'offrir.

L'analyse de la situation à nos yeux médiocre de la trentaine de pays figurant au bas de notre évaluation demanderait de longs développements (cf. fiches détaillées dans le volume II). On peut dégager deux types de causes : les limitations économiques d'une part et celles, d'autre part, liées soit à des idéologies fortes qui veulent maintenir un strict monopole étatique, soit à des idéologies « faibles », qui n'ont pas encore intégré l'éducation au sens général du terme comme une priorité de leur politique.

Graphique 2 La liberté d'enseignement dans le monde selon ICLE

Il s'agit d'une carte du monde dans laquelle les pays sont coloriés selon le nombre de points obtenus pour l'Indice Composite de Liberté d'Enseignement (ICLE). Les pays non étudiés sont hachurés. Chaque couleur correspond à une fourchette de 10 points sur l'échelle de 100 points de l'indice. Ainsi les pays qui ont obtenu le moins de points sont-ils bleus foncés alors que ceux qui en ont obtenu le plus sont rouges foncés. On remarquera que les possessions d'outre-mer d'un pays ont logiquement la couleur de ce pays : le Groenland pour le Danemark, les Malouines pour le Royaume Uni, etc.

Graphique 3 Résultats par « région »

Les graphiques « radars » regroupent les pays selon les critères du BIE. Ils montrent sous forme graphique le résultat global de l'analyse ramené à 4 critères :

- *Au « nord » : le critère 1, mesurant l'aspect strictement juridique de la liberté d'enseignement*
- *A l'« est » : la moyenne des critères de financement (cf. ci-dessus, graphique 2)*
- *Au « sud » : la moyenne des critères de liberté des parents (cf. ci-dessus, graphique 2)*
- *A l'« ouest » : la valeur du critère 6 (autonomie)*

Pour la lecture de ces graphiques, il importe de tenir compte de la difficulté suivante : notre critère 6, en différenciant les pays selon qu'ils financent ou non les ENG, contient déjà des éléments d'appréciation liés au financement.

Graphique 4 Comparaison par régions

Le dernier graphique de cette série de « radars », intitulé « comparaison par régions », établit une moyenne par région des 4 critères ci-dessus. Pour établir cette moyenne, nous avons tenu compte des « doublons » figurant dans la liste des pays établis par le BIE. La Turquie, par exemple, est intégrée par le BIE tant à la région Europe qu'à la région Asie-Pacifique.

On notera immédiatement, spécialement à la lecture du dernier « radar », qu'il existe partout une nette tendance à développer des législations dans l'esprit de l'art. 13 du PIDESC, un pacte – rappelons-le – ratifié par la plupart des pays du monde.

L'imbrication des « radars » est également parlante : la région « Europe-Amérique du Nord » offre clairement le champ le plus vaste à la liberté d'enseignement. Un deuxième groupe est constitué par les régions « Amérique latine/Caraïbes » et « Asie/Pacifique », avec, pour cette dernière, une tendance plus restrictive en matière de droit. Le dernier groupe, où la liberté d'enseignement dispose d'un champ d'application plus restreint, est formé par les régions « Afrique » et « Etats arabes », la première se montrant un peu plus libérale que la seconde en matière d'autonomie des établissements scolaires.

Graphique 5 Valeur du financement accordé aux ENG

On se fonde ici sur le seul critère 3 : valeur du financement accordé aux ENG. On compte ensuite le nombre de pays obtenant le meilleur score (16), puis le nombre de ceux qui obtiennent 13, etc. Le graphique montre la proportion de pays obtenant les 5 résultats possibles.

Seuls 16% (7%+9%) des pays offrent aux ENG des conditions de subventionnement leur permettant d'offrir la gratuité ou la quasi-gratuité à leurs élèves.

29% des pays limitent le financement à de strictes conditions d'octroi. Dans les autres pays, on rencontre une grande diversité de situations.

Graphique 6 Financement et liberté des parents

Ce graphique cherche à comparer les critères relatifs au financement des ENG et ceux concernant la liberté des parents. Pour ce faire, nous établissons une moyenne arithmétique entre les critères 2 et 3 pour le premier terme de la comparaison et une même moyenne entre les critères 4 et 5 pour le second. Les pays sont classés par ordre décroissant de ICLE. Les deux moyennes sont représentées par des marqueurs et les tendances relatives aux deux moyennes sont tracés par des courbes de tendance.

La tendance générale est ici très claire et sans surprise : les pays les plus favorables à la liberté de choix scolaire sont aussi ceux qui accordent les meilleures subventions aux ENG. Cela illustre de manière indiscutable une conviction défendue par l'OIDEL depuis longtemps : **on ne peut réellement parler de liberté que lorsqu'existent les conditions financières de son exercice.**

Graphique 7 ICLE et IDH

Ce graphique compare notre indice composite de liberté d'enseignement avec l'indice de développement humain établi par le PNUD (valeurs 2005). Rappelons que l'IDH est un indice composé de critères relatifs à la santé, au niveau de formation et au niveau de vie. Cet indice étant calculé sur une échelle de 0 à 1, nous l'avons multiplié par 100 pour favoriser la lecture de notre graphique. Le classement des pays selon le critère IDH peut être consulté dans notre volume II.

Il existe une corrélation très claire entre notre indice composite de liberté d'enseignement et l'indice de développement humain établi par le PNUD.

Graphique 8 ICLE et % des dépenses publiques en éducation

Ce graphique compare notre indice composite de liberté d'enseignement avec les dépenses consacrées à l'éducation dans chaque pays. La valeur utilisée ici est celle calculée par EPT et calcule la part des dépenses éducatives par rapport à l'ensemble des dépenses du pays.

La comparaison entre les dépenses éducatives et la liberté permet, à défaut d'une tendance nette, de conclure au moins que les pays favorables à la liberté d'enseignement ne dépensent proportionnellement pas davantage pour l'éducation que ceux pratiquant une politique plus restrictive. Ce constat rejoint l'analyse que nous avons effectuée en 2002 : la liberté d'enseignement ne constitue pas un facteur d'augmentation des coûts de l'éducation.

Synthèse des résultats et perspectives

On remarquera des différences importantes entre les Rapport 2002 et 2007. Elles sont dues au changement de méthodologie et au fait que nous sommes passés de trois à six critères, le sixième critère se subdivisant en quatre sous-critères. Nous avons également adopté une approche nouvelle en introduisant une évaluation de l'autonomie des ENG et en nous intéressant à l'enseignement à domicile ainsi qu'au libre choix des parents. En revanche, ce nouveau Rapport ne tient plus compte du pourcentage des écoles privées présentes dans les pays considérés.

Les pays favorisant les libertés éducatives se trouvent pour la plupart dans la région Europe et Amérique du Nord. La Grèce et l'Ukraine constituent des exceptions. Des pays appartenant à d'autres régions comme le Chili, Israël et, dans une moindre mesure, les Philippines, l'Argentine et le Paraguay, mettent en place des politiques qui promeuvent la liberté d'enseignement.

De nombreux pays accordent un financement aux ENG. Ceux qui obtiennent 16, 13 et 8 points au critère 3 (valeur du financement) peuvent être considérés comme appliquant une politique de soutien financier aux ENG. Ces pays sont au nombre de 45. Les 55 pays restant n'obtiennent que 4 ou 0 points. Malgré ces résultats, il faut souligner une tendance qui se manifeste avec évidence : partout où la question du pluralisme éducatif est posée et l'existence d'ENG au moins encouragée, un financement est conçu comme corollaire nécessaire à la liberté. Il faut reconnaître qu'un nombre encore trop important de pays ne financent pas ni prévoient un tel financement. L'attitude de ces pays contraste avec la tendance relevée ci-dessus : **considérer le financement comme nécessaire à l'exercice de la liberté d'enseignement, c'est interpréter de manière progressiste les normes internationales**²².

La situation dans l'Union européenne

Les pays de l'Union européenne sont en général parmi ceux qui protègent le mieux les libertés. Nous nous proposons ici de donner raison de ce résultat.

Les garanties constitutionnelles (critère 1). Presque tous les pays de l'Union européenne reconnaissent, au niveau constitutionnel, la liberté de fonder une école non-gouvernementale.

Le financement et l'autonomie des écoles privées (critères 2, 3 et 6). Les critères de financement et d'autonomie sont ici associés en raison de ce que nous avons plusieurs fois relevé pendant notre étude : certains pays accordent un financement à des ENG à condition que ces ENG perdent ou relativisent leur caractère propre. Dans des cas extrêmes, on pourrait dire que l'Etat est d'accord de donner de l'argent à des écoles à condition qu'elles fassent exactement ce qu'il fait lui-même dans les écoles publiques. Il

²² Voir notre introduction à propos de cette interprétation des normes.

va sans dire que les Etats qui orientent leurs législations dans ce sens ne sont pas très favorables à la diversité pédagogique et à la liberté d'enseignement en général. La majorité des pays de l'UE accordent un financement substantiel aux ENG reconnues, sans que cela n'affecte l'autonomie de ces écoles.

Ce sont essentiellement le pays du Nord et de l'Est de l'Europe qui connaissent la situation la plus favorable. Les ENG y reçoivent un important financement de l'Etat, assorti de conditions peu contraignantes pour elles. Ce financement permet aux ENG reconnues, voire à toutes les ENG, d'offrir la gratuité ou la quasi-gratuité à leurs élèves. Ce financement n'est pas accordé aux dépens de l'autonomie des établissements. A titre d'illustration, on peut citer le Danemark, la Finlande, l'Irlande, la Belgique, la République Tchèque, le Royaume Uni, les Pays-Bas, la Hongrie, la Suède et la Pologne. Par ailleurs, certains pays d'Europe de l'Est ont profité de la révolution de velours pour adopter des législations très favorables à la liberté d'enseignement.

En dehors de ces pays qui, dans le monde, sont les plus favorables à la liberté d'enseignement, les autres pays de l'UE présentent tous les cas de figure possibles; nous les énumérons ci-dessous :

- Les pays qui accordent un financement total aux ENG reconnues, mais aux dépens de leur autonomie. La France se retrouve dans cette situation : le financement accordé aux écoles sous contrat couvre surtout la masse salariale du personnel et une partie des frais d'investissement ; les ENG peuvent ainsi offrir une quasi-gratuité à leur élèves. Cela étant, les écoles sous contrat n'ont qu'une autonomie très limitée. L'Espagne représente un exemple similaire.
- Les pays qui accordent un financement partiel ne permettant pas d'offrir la quasi-gratuité aux élèves des ENG, mais qui respectent l'autonomie des établissements. L'Allemagne, l'Autriche, le Portugal et l'Estonie sont dans ce cas.
- Les pays qui accordent un financement partiel ne permettant pas d'offrir la quasi-gratuité aux élèves des ENG, et limitant malgré cela l'autonomie des établissements. En Roumanie, l'Etat paie seulement les salaires des professeurs, mais l'autonomie des écoles subventionnées s'en trouve réduite.
- Les pays qui ne prévoient presque aucun financement, mais qui respectent l'autonomie des établissements. La Bulgarie en est un exemple.
- Les pays qui ne prévoient presque aucun financement, et qui, de plus, n'accordent aux ENG aucune autonomie. Tel est le cas de la Grèce.

Le libre choix de l'école par les parents (critère 4). En règle générale les pays progressistes en matière de financement le sont aussi en ce qui concerne le choix des parents entre des écoles gratuites (publiques ou non).

La possibilité de scolariser les enfants à la maison (critère 5). La question du *homeschooling* est un bon indicateur de la confiance que l'Etat accorde aux parents dans le domaine éducatif, eux qui sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Nous nous contentons de souligner quelques exceptions à la règle qui veut que les Etats les plus libéraux le soient aussi dans ce domaine.

Aux Pays-Bas, le *homeschooling* demeure marginal. Il peut toutefois être admis lorsque des parents estiment, en conscience, ne pas pouvoir envoyer leur enfant dans une école "disponible" et qu'il n'est pas possible de rassembler le nombre d'enfants minimal exigé pour ouvrir une école. En règle générale, on constate une grande disparité sur cette question, même dans l'UE. Le Danemark, la Finlande, l'Irlande, le Royaume Uni, la Hongrie permettent le *homeschooling* sans condition tandis que d'autres sont très restrictifs à cet égard. C'est le cas de l'Espagne, de la Roumanie, du Luxembourg, de la Bulgarie et de la Grèce.

Si l'on voulait établir grossièrement une « carte » des libertés scolaires dans l'UE, on pourrait situer au Nord et à l'Est de l'Europe les pays qui présentent des législations les plus favorables. Les autres pays de l'Union se montrent plus réticents à cet égard, avec toutefois des situations très variables, selon que l'on évoque la France, la Grèce, la Roumanie, le Portugal ou la Bulgarie.

Le besoin de changer de perspective

Au terme de cette recherche, il apparaît clairement qu'un changement radical de perspective doit être opéré. On ne devrait plus, désormais, analyser la liberté d'enseignement sous l'angle du prestataire d'un service – l'optique habituelle des pouvoirs publics – mais se fonder sur le sujet du droit, c'est-à-dire l'enfant, en tenant toujours compte de « l'intérêt supérieur de l'apprenant ».

Autrement dit, il faudra passer de la reconnaissance des besoins que les pouvoirs publics doivent combler, à la reconnaissance des droits des citoyens, droits qui imposent des obligations juridiques précises aux Etats. « *On cherche*, a dit Abramovich, *à changer la logique des processus d'élaboration des politiques. Le point de départ ne doit plus être l'existence des personnes avec des besoins qu'il faut assister mais plutôt des personnes avec le droit de demander certaines prestations ou certaines manières de faire. Les actions que l'on entreprend ne sont pas considérées seulement comme l'accomplissement de mandats moraux et politiques, mais comme la voie choisie pour rendre effectives les obligations juridiques impératives et exigibles, imposées par les traités des droits humains. Ces droits demandent des obligations et les obligations nécessitent des mécanismes pour les rendre exigibles et les mener à terme* » (V. Abramovich, 2006, p. 36).

Cette justiciabilité suppose la reconnaissance des droits des citoyens et une interprétation juste de la fonction des pouvoirs publics comme garants de l'Etat de droit. Elle fixe aussi une limite à de possibles décisions arbitraires de l'Etat et a un mauvais usage des ressources économiques publiques qui sont des ressources de tous et pour tous. La justiciabilité se réfère aussi « *aux procédures administratives de la révision des décisions et de la fiscalisation citoyenne des politiques, l'espace publicitaire pour les usagers et les consommateurs, les instances parlementaires de fiscalisation politique et les institutions spécialisées qui sont garants des droits fondamentaux (défenseurs du*

peuple, bureaux de protection de consommateurs, la sauvegarde de la concurrence, etc.) » (V. Abramovich, 2006, p.47).

Comme alternative au modèle éducatif actuel, l'OIDEL propose un système fondé sur les identités culturelles à construire sur trois piliers :

1. Identité. Education pour permettre la constitution d'une identité culturelle.
2. Tolérance. Education à la compréhension et au respect.
3. Droits de l'homme. Education à l'universel.

L'identité d'un sujet : « qui suis-je ? », se fait d'abord par référence à des valeurs que je choisis. Comme personne humaine, je me situe d'abord comme différent. Je n'aime pas être compté comme faisant partie d'un ensemble. L'humiliation classique des systèmes carcéraux est précisément de biffer le nom de la personne et de le remplacer par un numéro, qui fait du sujet un être parmi les autres.

Cela étant, la personne humaine, être de nécessités et de possibilités, se construit sur la relation aux autres. Elle ne peut véritablement participer de la dignité inhérente à chaque être humain que si elle peut se référer « aux caractères universels nécessaires à la dignité humaine ». Sur cette base théorique, une éducation consciente de son caractère de droit culturel doit comprendre de manière explicite les trois piliers que nous avons mentionnés plus haut.

En premier lieu, **il est indispensable que l'éducation me permette de devenir ce que je veux/dois être, de choisir mes appartenances, de chercher mon sens.** On pourrait ainsi dire que le droit à l'éducation est, en fin de compte, un droit au sens. En conséquence l'école doit proposer du sens et, puisque nous nous trouvons dans un contexte démocratique, le sens doit être pluriel, pluriel mais cohérent. Il faut donc qu'existe une diversité de projets pédagogiques, une diversité porteuse d'alternatives de sens de manière à favoriser la diversité. Sur le plan pédagogique, une même diversité est requise : il s'agit là aussi d'un changement de perspective, l'école répondant à la diversité des besoins et des choix personnels plutôt qu'imposant une norme abstraite et conçue pour un « élève moyen ».

Mais la recherche de *mon* sens doit se faire dans le contexte d'une société pluraliste. Il est nécessaire d'intégrer dans l'éducation **un enseignement théorique et pratique au respect de la différence et de la diversité.** C'est ce qu'on peut appeler une éducation à la tolérance. Cette éducation doit non seulement tolérer l'autre, mais promouvoir l'ouverture à autrui, l'envie de connaître et de comprendre l'autre. Sur le terrain scolaire, c'est ici que l'on peut intégrer ce que nous avons nommé les « exigences minimales qu'un Etat peut imposer en matière d'éducation. » Un curriculum de base et l'obligation d'intégrer au programme un certain nombre de disciplines favorisant la communication avec autrui et la connaissance du milieu de vie participent à l'éducation au respect de la « différence ». Il s'agit d'éviter ici que la constitution de l'identité personnelle se réduise à l'acceptation d'un « individualisme » néfaste.

Enfin, pour être capable de comprendre le différent, sans l'assimiler ni le rejeter, il faut également **une éducation explicite à l'universel, aux valeurs qui par-delà les différences sont communes à la condition humaine**. Ces valeurs représentées par les droits de l'homme doivent être enracinées dans les différentes cultures pour faire de l'éducation un tout cohérent. La difficulté majeure tient ici à la question de la cohérence du projet pédagogique qui interdit autant l'endoctrinement que la neutralité. La tentation est grande de tomber dans les extrêmes : il s'agit, en revanche, non seulement de renforcer *ma* cohérence sans porter atteinte à la cohésion sociale, mais en fortifiant le tissu social. La dimension culturelle, comme nous l'avons vu, nous donne les clés d'accès à cet équilibre.

Ce modèle s'inspire entre autres des idées d'Emmanuel Mounier sur l'éducation dans le *Manifeste au service du personnalisme* rédigé en 1936. Après avoir rappelé que l'éducation est l'apprentissage de la liberté, le manifeste se demande qui, dans ces conditions, doit avoir l'autorité sur l'éducation ? Pas l'Etat qui, dans un système démocratique, n'entre pas dans la vie privée des personnes. Mais donner ce pouvoir aux familles signifierait leur octroyer un droit arbitraire. Il faut ici tenir compte du bien de l'enfant et du bien de la cité :

« Il ne faudrait pas interpréter à faux la prérogative de la famille. Prérogative de la famille sur l'État, elle n'est pas un droit arbitraire et inconditionné de mainmise de la famille sur la personne de l'enfant. Elle est subordonnée, en première ligne, au bien de l'enfant, en seconde ligne, au bien commun de la cité [...]. Ici l'État peut et doit jouer, avec l'aide des corps éducatifs, un double rôle de protection de la personne et d'organisateur du bien commun. »

« Dans la diversité des familles spirituelles, seule une structure pluraliste de l'école peut nous sauver à la fois des dangers de l'école " neutre " et de la menace de l'école totalitaire. »

« L'État n'a pas le droit d'imposer par monopole une doctrine et une éducation. A droit aux moyens efficaces d'assurer à des enfants l'éducation de son choix chaque famille spirituelle qui justifiera localement d'un nombre minimum d'enfants à enseigner, et d'un accord minimum avec les fondements de la cité »²³.

On ne reconnaît donc pas à l'Etat le droit d'imposer une doctrine éducative. Par contre, l'Etat doit mettre en place une école non dogmatique pour ceux qui en veulent et exercer une surveillance sur les ENG, toutes les ENG, même celles qui ne perçoivent pas de fonds publics.

Mounier n'ignore pas ces difficultés, car on pourrait passer d'un dogmatisme à un autre, du dogmatisme de l'Etat au dogmatisme du privé. Et ce dogmatisme peut être fatal au respect des personnes ou aux valeurs démocratiques.

²³ On peut retrouver le texte du Manifeste à l'adresse suivante : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.

« Le danger serait en effet réel si on ne reconnaissait pas la nécessité d'organismes dont la compétence est d'assurer efficacement les garanties de la personne. C'est à eux, par les conditions imposées à la formation des maîtres, par l'esprit des concours, par l'inspection, de garantir, quelle que soit la doctrine enseignée, qu'elle le soit suivant des méthodes qui respectent et éduquent la personne. »

« Mais ce n'est pas tout » - conclut Mounier - « le pluralisme juridique appelle comme contrepartie indispensable que tout soit mis en œuvre pour assurer le contact entre les diverses familles spirituelles de la cité, pour affermir non pas une unité dogmatique impossible sauf contrainte spirituelle, mais l'unité fraternelle et organique de la cité ».

Pour modifier durablement la perspective, un changement est nécessaire à deux niveaux : en premier lieu, au niveau de la gouvernance du système éducatif et en deuxième lieu, au niveau du système de financement.

Réformer la gouvernance du système éducatif

Dans la majeure partie des pays, le système éducatif ne fonctionne pas de façon correcte parce que les parties prenantes ne sont pas suffisamment impliquées tant dans la planification que dans la mise en œuvre des politiques. La participation ne peut pas se limiter à de simples consultations. Elle doit se traduire par une vraie répartition entre les pouvoirs publics et les pouvoirs des autres acteurs pour donner à la société civile et au secteur privé la possibilité de créer des initiatives éducatives. Nous pouvons distinguer avec Osmani plusieurs domaines de participation : l'expression de préférences, l'élection des politiques, la mise en œuvre, le contrôle, l'évaluation et la responsabilité (S.R. Osmani, par. 36).

Dans ce contexte, la société civile - l'école privée ou non-gouvernementale - doivent pouvoir fournir des services alternatifs, mettre en œuvre des actions innovatrices et exercer une fonction, tantôt critique, tantôt mobilisatrice des forces sociales en faveur des projets gouvernementaux (UNESCO, Education pour Tous)²⁴. Il s'agit de faire que toutes les parties prenantes soient pleinement impliquées dans le système éducatif, en amenant leur savoir-faire sous la coordination et la responsabilité des pouvoirs publics. L'action des pouvoirs publics, de l'État, doit être guidée par le principe de subsidiarité, *« il est essentiel de vérifier systématiquement qu'une intervention des pouvoirs publics est réellement nécessaire »* (Livre blanc sur la gouvernance, 2001, p. 13).

²⁴ Voir Introduction p. 11.

La gratuité du service éducatif pose des problèmes, non seulement par son coût, mais aussi parce que, souvent, ni l'enfant ni ses représentants ne sont conscients de l'effort qu'on impose à la société. Sachant que le principe de gratuité est indispensable pour garantir l'accès de tous les citoyens à l'éducation, il est important de concevoir les modalités participatives de manière à ce que l'utilisateur du service soit conscient de la valeur éminente de l'éducation, mais aussi de son coût pour la collectivité. Pour cela, **il est nécessaire que la gratuité, comme principe, soit articulée avec les modalités qui mettent en valeur le service fourni et qui entraînent une responsabilité directe de l'utilisateur.**

Si, en effet, la responsabilité constitue un principe de la bonne gouvernance, la participation revêt une égale importance. En matière de scolarité, le principal degré de participation du citoyen est la possibilité de diriger le processus personnel de l'éducation. Les parents, en tant que responsables de l'enfant mineur, agissent en accord avec ses intérêts et selon ce qu'ils considèrent comme le « sens » de la vie. Avec A. Sen, on pourrait dire que l'éducation signifie augmenter les libertés de choix du type de vie que l'on voudrait.

La Commission présidée par J. Delors, rédacteur du Rapport sur l'éducation et la formation pour le XXI^{ème} siècle, présenté à l'UNESCO en 1995²⁵, a proposé un système qui donnerait un crédit de formation individuelle octroyant à chaque citoyen le droit à certaines années de formation selon la branche choisie, son itinéraire, son expérience et son propre calendrier. A chaque moment, le citoyen serait responsable de sa formation. Cette responsabilité serait assortie de quelques exigences de base, légitimement établies par la communauté nationale, décrites dans le paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte.

Cette forme de financement ne constitue pas une solution purement technique. Elle introduit le financement dans le domaine des droits et permet de déterminer avec plus de précision, les obligations des titulaires des droits et celles de la collectivité. Cette méthode est plus adéquate pour favoriser la justiciabilité du droit à l'éducation comme droit de prestation. Il est connu que les États se montrent peu enclins à accepter cette justiciabilité, par peur des revendications économiques – seul moyen de réparation existant en cas de violation du droit – débouchant sur des montants difficilement chiffrables. Or, en quantifiant ces montants sous la forme de crédits de formation, les pouvoirs publics sauraient quelles sont leurs obligations financières envers chaque citoyen.

Cette modalité de financement a été largement étudiée par le Commissariat général au Plan français dans un Rapport de 2001. Il s'inspire du principe suivant : *« Afin d'assurer une meilleure égalité des chances, chaque individu dispose à sa naissance d'un capital de formation garanti par l'État, défini, à ce stade, en nombre d'années de formation. Cette disposition vise à corriger les inégalités actuelles quant au bénéfice de*

²⁵ Commission Internationale sur l'Éducation au XXI^e siècle (1996), *L'éducation renferme un trésor*, UNESCO, Odile Jacob, Paris. Voir aussi sur ce thème G. Haddad, sous *Enseignement*, Dictionnaire Culturel Robert.

l'investissement éducatif public, qui dépendent très largement de la durée et du profil de la formation initiale de chacun et donc de la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartiennent ses parents. » (Commissariat Général au Plan, 2001, p. 199.).

On donnerait ainsi à chaque personne dès sa naissance, un capital de vingt ans, qui est la durée moyenne des études. Ce capital irait en s'épuisant au fur et à mesure qu'on l'utiliserait et serait réalimenté par l'exercice d'une activité professionnelle. La première phase correspondrait à la formation de base qui a comme objectif l'acquis d'une culture commune. On la prénommerait « première formation ». Après cette phase, le titulaire du droit pourrait s'orienter vers une formation longue ou vers une formation courte, en conservant une partie de son capital, en acquérant une certaine formation professionnelle ou en accumulant formation et expérience professionnelle (I. Voirol, 2007).

Quelle que soit la modalité adoptée, le principe du crédit-formation semble un moyen adéquat pour rendre le droit à l'éducation justiciable, conférant en même temps et la responsabilité et l'autonomie à chaque citoyen. Ainsi met-on le sujet du droit au centre des politiques comme le requiert la dignité humaine.

BIBLIOGRAPHIE

- V. ABRAMOVICH (2006), *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*, Revista de la CEPAL, número 88, abril, Santiago.
- COMISSARIAT GENERAL DU PLAN (2001), *Jeunesse, le devoir d'avenir*, Rapport de la commission présidée par Dominique Charvet, Paris.
- COMMISSION EUROPEENNE (2001), *Livre blanc sur la gouvernance*, Doc COM (2001) 428 final.
- F. COOMANS (1995) Clarifying the Core Elements of the Right to Education in F. COOMANS et F. VAN HOOF, *The Right to Complain about Economic, Social et Cultural Rights*, SIM, Utrecht.
- G. DALLA FRATRE (1991) *Studio per una teoria pedagogica de la comunità*, Armando Editore, Rome.
- EURYDICE /COMMISSION EUROPEENNE (2001) *Question clés de l'éducation en Europe. Vol 2. Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire*, Bruxelles.
- L. FAVOREAU / I. PHILIP (2001) *Les grandes décisions du Conseil Constitutionnel*, Dalloz, Paris.
- S. GANDOLFI / P. MEYER-BISCH / V. TOPANU (2006) *L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains*, L'Harmattan, Paris.
- HCDH (2004), *Les droits de l'homme et la lutte contre la pauvreté. Cadre conceptuel*, Nations Unies, New York et Genève.
- M. MEHEDI (1999), *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Doc E/CN.4/Sub.2/1999/10.
- OUIDEL/ UNESCO (2006), *Education primaire et gratuité*, UNESCO, Paris.
- S R. OSMANI (2004), *Etude sur les politiques de développement dans le contexte de la mondialisation : contribution potentielle d'une approche fondée sur les droits de l'homme*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Commission des droits de l'homme, Doc E/CN.4/Sub. 2/2004/19.
- PNUD (2004) *Rapport mondial sur le développement humain. Les libertés culturelles* http://hdr.undp.org/reports/global/2004/francais/pdf/hdr04_fr_complete.pdf.
- K. TOMASEVSKI (2003) Rapport à la Commission des droits de l'homme. Doc E/CN.4/2003/9.
- K. TOMASEVSKI. (2004), *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*, UNESCO, Bangkok.

A. SEN (1998) *Development as Freedom*, Alfred Knopf, New-York.

UNESCO (2003) *Pour une éducation de qualité : éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie ; éducation au développement durable ; curricula, outils didactiques et formation des enseignants*, Doc 166 EX/INF.6.

I. VOIROL (2007), *La justiciabilité du droit à l'éducation. Une proposition française*, Working Paper n° 11, OIDEL, Genève.

Tables des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 4 |
| Le droit à l'éducation et les libertés : cadre conceptuel | 7 |
| Les principaux textes sur le droit à l'éducation | 13 |
| Méthodologie et critères d'analyse | 18 |
| Premier critère. La liberté de créer et de gérer des ENG au sens de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) | 18 |
| Teneur de l'article 13 du PIDESC (alinéas 3 et 4) | 18 |
| Deuxième critère. L'obligation pour l'Etat de financer les ENG | 19 |
| Troisième critère. Valeur du financement accordé aux ENG | 21 |
| Quatrième critère. Le libre choix des parents | 22 |
| Cinquième critère. Enseignement à domicile | 24 |
| Sixième critère. L'autonomie des écoles non gouvernementales | 25 |
| Portée et limites de notre étude | 33 |
| Tableaux statistiques et graphiques | 34 |
| Résultats par ordre alphabétique des pays | 34 |
| Pays par rang « ILE » | 36 |
| Résultats par rang « ICLE » | 38 |
| Graphique 1 Pays selon ICLE | 40 |
| Graphique 2 La liberté d'enseignement dans le monde selon ICLE | 41 |
| Graphique 3 Résultats par région | 42 |
| Europe et Amérique du Nord | 42 |
| Etats arabes | 43 |
| Afrique | 44 |
| Asie et Pacifique | 45 |
| Amérique Latine et Caraïbes | 46 |
| Graphique 4 Comparaison par région | 47 |
| Graphique 5 Valeur du financement accordé aux ENG | 48 |
| Graphique 6 Financement et liberté des parents | 49 |
| Graphique 7 ICLE et IDH | 50 |
| Graphique 8 ICLE et % des dépenses publiques pour l'éducation | 51 |
| Explication et commentaire des graphiques | 52 |
| Synthèse des résultats et perspectives | 56 |
| La situation dans l'Union européenne | 56 |
| Le besoin de changer de perspective | 58 |
| Réformer la gouvernance du système éducatif | 61 |
| Changer la méthode de financement | 62 |
| Bibliographie | 64 |