

Un texte “à discuter”

Alfred Fernandez

Œuvre collective,
initiée par Alfred
Fernandez, pour
repenser la liberté
d'éducation



OI DEL

Né d'un brouillon rédigé en 2018 — durant les jours de convalescence d'Alfred Fernández — et achevé comme une œuvre chorale en forme d'hommage, ce livre enferme une conversation sereine et exigeante sur ce qui est véritablement en jeu lorsque nous parlons d'éducation.

Dans une perspective fondée sur les droits humains, il revendique la liberté d'enseignement comme « l'armature de la démocratie », capable de dépasser le blocage du faux dilemme public/privé et de rendre à l'éducation son horizon le plus humain.

En même temps, il propose une approche culturelle — identité, valeurs et sens — et appelle à une société civile forte, reconnue comme partenaire à part entière dans la gouvernance éducative.

Un texte lucide, presque testamentaire : mémoire, idées et appel à l'action.

UN TEXTE “À DISCUTER”

© 2026, OI DEL (Organisation Internationale pour le Droit à l'Éducation et la Liberté d'Enseignement)

Route de Ferney 150

1218 Le Grand-Saconnex

Suisse

Editorial Dykinson

c/ Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid

Tlf. (+34) 91 544 28 46

E-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.com>

Graphisme et mise en page : Esther Sans

Révision et édition : OI DEL

ISBN: 979-13-7047-272-6

D.L.: M-12848-2026



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

UN TEXTE “À DISCUTER”

Œuvre collective, initiée par Alfred Fernandez,
pour repenser la liberté d’éducation.

ALFRED FERNANDEZ

Édition posthume du manuscrit de 2018

Coordinateur

Ignasi Grau Callizo

Contributeurs (en ordre alphabétique)

Diego Barroso

Juan Chavarri

Jorge Ferreira

Stefania Gandolfi

Maria Chiara Giovannozzi

Charles Glenn

Georges Haddad

Claire de Lavernette

Pedro López Algora

Isabel Márquez de Prado

Teresa Martínez

Mariona Nafria

Claudia Neury

Eva Pérez

Josep Manuel Prats

Luisa Ribolzi

Felize Rizzi

Ángel Sánchez

Kishore Singh

Josyane Zingg

*Dédié à toutes celles et tous ceux qui aiment et défendent les
droits humains.*

TABLE DES MATIÈRES

Préface	11
Introduction	17
I. L'approche fondée sur	
les droits humains (AFDH)	23
Une vision holistique du droit à l'éducation	26
Obligations positives de protection des droits humains	36
II. L'approche culturelle du droit à l'éducation :	
identité, valeurs et sens	47
L'approche culturelle de l'éducation dans la tradition philosophique	49
L'approche culturelle dans la tradition juridique	66
L'approche culturelle du droit à l'éducation : arrêter le débat, passer à l'action	77
III. Le rôle de la société civile et sa reconnaissance	
par l'État comme partenaire à part entière	79
Épilogue	97
Conclusions	108
Remerciements	111
Bibliographie	115

PRÉFACE

Un texte « à discuter »

Le texte que vous avez entre les mains trouve son origine dans un brouillon qu'Alfred Fernandez a déposé entre mes mains. Vous vous demanderez : qui était Alfred Fernandez ? Alfred était un philosophe et un grand défenseur et militant des droits humains, né en Galice (Espagne), qui, encore jeune, s'est installé à Genève — laquelle, comme pour Borges, fut la ville chère à son cœur — afin d'y terminer son doctorat. C'est la lutte et l'engagement en faveur des droits humains, en particulier la défense d'une vision holistique du droit à l'éducation, qui ont motivé Alfred à rester à Genève jusqu'à la fin de sa vie.

Alfred éprouvait un amour sincère pour le droit à l'éducation. Fils d'enseignants, c'est sans doute le respect et la dévotion pour cette institution qui l'ont inspiré et amené à consacrer sa vie à ce droit. Alfred a été directeur de l'Organisation internationale pour le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement (OIDEI) pendant trente ans. C'est à travers l'OIDEI qu'Alfred a canalisé son combat pour la défense du droit à l'éducation, en travaillant avec différents acteurs clés, tels que les Rapporteurs spéciaux des Nations Unies sur le droit à l'éducation, des ministres, de hauts fonctionnaires internationaux et divers chefs de

gouvernement. L'engagement d'Alfred en faveur des droits humains s'est également concrétisé par l'organisation de formations sur ce thème, destinées aux fonctionnaires, aux membres de la société civile et aux représentants des autorités gouvernementales. Dans ce but, Alfred a fondé la Fondation universitaire Henry Dunant.

En 2018, après une année de fatigue inexplicable, Alfred a accepté de se soumettre à plusieurs examens médicaux, au cours desquels on lui a diagnostiqué une tumeur cérébrale. Durant les premiers jours d'hospitalisation, dans les moments où il ne recevait pas de visites, il travaillait. Alfred parlait souvent de projets : « nous ferons ceci... j'ai pensé à cela... nous avons organisé telle chose... », et il continua ainsi même pendant sa maladie. Après trente années d'activité intense en tant que directeur de l'OIDEI, il ne lui fut pas facile de rester alité. Il n'avait pas peur de la mort, mais il avait encore beaucoup de choses à dire.

Revenons à ces aux premiers jours où il eut de nouveau le courage de reprendre la main sur son travail. La maladie ne fut pas, pour Alfred, une excuse pour s'arrêter. Pendant cette période, il écrivit des documents, prépara des projets, contacta des amis... Le deuxième ou le troisième jour de son hospitalisation, Alfred me dit : « J'ai travaillé ces deux derniers jours sur un texte que nous devrions travailler ensemble. Je te l'envoie par e-mail. » En effet, en rentrant chez moi et en ouvrant ma messagerie, je trouvais un courriel de sa part, avec pour objet « Document », accompagné d'un unique et bref message accompagnant le document joint : « à discuter » (en français). Ce fut la seule fois que nous avons parlé de ce document. Le texte

d'Alfred n'était qu'un simple brouillon, comportant trois fils conducteurs intéressants sur le droit à l'éducation, à développer largement.

Au début, après l'avoir partagé avec certaines personnes liées à l'OIDEI, nous nous sommes consacrés à corriger le texte et à donner de la cohérence aux parties qui nous semblaient les plus importantes, dans l'espoir d'en approfondir le contenu avec Alfred. Toutefois, cela fut impossible, car Alfred est décédé la même année des suites du cancer. Il nous a laissé quelques feuillets que son équipe a perçus comme une sorte de testament intellectuel, résumé d'une carrière consacrée à la liberté d'enseignement.

Huit pages réparties en trois petits chapitres et une brève introduction. Il aurait été facile de développer le texte, et la tâche ne paraissait pas impossible pour les personnes qui avaient travaillé et débattu avec lui sur ce sujet.

En 1936, un incendie provoqué pendant la guerre civile espagnole détruisit l'atelier de Gaudí ; à la suite de cet incendie, une partie importante des maquettes et des plans du temple de la Sagrada Família disparut. Gaudí avait été renversé par un tramway en 1926, dix ans plus tôt, rendant impossible la reconstitution des originaux. Après la Seconde Guerre mondiale, lorsque de nouveaux architectes reprirent les travaux, ils furent confrontés au grand défi de réimaginer ce que Gaudí avait conçu. L'objectif proposé ici est similaire à la construction de la Sagrada Família après la mort de Gaudí : la reconstruction d'un livre dont nous connaissons les piliers et l'architecte.

Les piliers de ce livre sont composés de trois chapitres : (I) l'approche fondée sur les droits humains (AFDH),

(II) l'approche culturelle du droit à l'éducation et (III) le rôle de la société civile et sa reconnaissance par l'État. Le brouillon original consistait en une introduction de trois pages peu développées et l'énoncé des trois chapitres, accompagnés de cinq autres pages.

Comment avons-nous procédé pour reconstruire ce texte en ne disposant que de huit pages ? Tout d'abord, nous avons corrigé l'ensemble du texte initial, lui avons donné davantage de cohérence et l'avons complété par les références bibliographiques manquantes. Une fois le texte initial achevé, j'ai assumé le développement et la coordination de cet ouvrage. Je m'arrête ici un instant pour me présenter. Je m'appelle Ignasi Grau et, durant les cinq années précédant la mort d'Alfred, j'ai travaillé à ses côtés en qualité de représentant de l'OIDEL auprès des organisations internationales et comme collaborateur scientifique. Au cours de ces cinq années, j'ai passé beaucoup de temps avec lui à discuter du droit à l'éducation, de documents scientifiques et des défis à venir. Je suis aujourd'hui le nouveau directeur de l'OIDEL.

Une fois le premier brouillon achevé, nous avons regroupé certaines parties de l'introduction avec celles des chapitres. Ensuite, je me suis concentré sur les parties inachevées. Pour ce faire, j'ai relu des textes écrits et consultés par Alfred, j'ai également revu des ouvrages consultés et rédigés par des personnes qui, dans ce domaine, partageaient une affinité intellectuelle avec lui, et j'ai retenu des références que je ne sais pas si Alfred aurait choisies, mais qui m'ont paru pertinentes pour donner de la consistance au texte.

Afin de préserver autant que possible l'intégrité de la partie rédigée par lui, nous avons consacré des semaines de travail à produire un texte plus solide et plus cohérent, que nous avons partagé avec un groupe d'amis, de collègues et d'intellectuels de l'entourage d'Alfred. Des personnes qu'il appréciait et avec lesquelles il avait partagé des travaux et des discussions sur ces sujets : universitaires, chercheurs, anciens Rapporteurs spéciaux des Nations Unies et personnalités du monde des ONG. Nous leur avons demandé de nous répondre dans un délai de deux mois et de nous faire part de leurs commentaires, afin de confronter ou de réfuter nos propositions. Ce travail s'est déroulé entre 2018 et 2021.

La plupart ont répondu rapidement et de manière satisfaisante quant à la pertinence du texte, et nous ont vivement remerciés de leur avoir permis de participer à la réalisation de cette œuvre collective. Certains ont proposé des modifications, d'autres ont suggéré des précisions ou l'ajout de courts paragraphes. C'est en partie grâce à ces personnes que nous avons pu disposer d'un document complet et cohérent.

Le résultat est la reconstruction collective d'un brouillon réalisé par Alfred, partant du principe que le meilleur hommage que nous pouvions lui rendre était d'achever ce document que beaucoup d'entre nous considèrent comme son testament intellectuel.

IGNASI GRAU, DG de OIDEL

INTRODUCTION

L'approche liberté du droit à l'éducation, l'armature de la démocratie

Au cours des vingt dernières années, plusieurs évolutions ont modifié la perception globale que nous avons de l'éducation : le développement de l'apprentissage en ligne, l'apparition de nouveaux acteurs, la mondialisation croissante dans un monde diversifié et interconnecté, ainsi que la préoccupation grandissante liée à la redéfinition de la bonne gouvernance en matière d'éducation. À cela s'ajoute une demande accrue de transparence, d'inclusion et de responsabilité. Les acteurs non gouvernementaux, tels que les citoyens, les communautés et d'autres parties prenantes, souhaitent de plus en plus participer aux affaires publiques et, par conséquent, l'éducation ne fait pas exception. Ce nouveau contexte oblige à repenser l'éducation et, en particulier, la liberté d'enseignement. La liberté d'enseignement, cette liberté qui, comme le soulignait le constitutionnaliste français Jacques Robert, est probablement l'une de celles autour desquelles le consensus est le plus faible (ROBERT, J., 1994). Néanmoins, la liberté d'enseignement constitue une composante essentielle du droit à l'éducation, puisque sa reconnaissance internationale figure dans les mêmes articles que ceux qui se réfèrent à ce droit. À cet égard, nous pouvons nous demander : comment devons-nous la reconnaître

dans ce nouveau contexte ? Et pourquoi sa reconnaissance joue-t-elle un rôle crucial pour l'avenir des droits humains et des politiques éducatives?

L'approche adoptée dans cet ouvrage vise à dépasser deux débats qui entravent la réflexion en matière d'éducation :

- 1. Le débat public / privé.**
- 2. Le débat libertés / droits : obligations négatives et positives de l'État au regard des droits humains.**

On peut affirmer que la liberté d'enseignement se situe au cœur de plusieurs problématiques liées au pluralisme, telles que, par exemple, la liberté de pensée, la liberté de conscience ou la liberté religieuse. En effet, ces quatre libertés sont protégées conjointement à l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies. Dans ce cadre, il est important de souligner que la liberté d'enseignement peut constituer un levier essentiel pour promouvoir une meilleure participation des acteurs aux politiques éducatives dans un monde pluraliste. À cet égard, l'y opposer et la restreindre au nom de la cohésion sociale, comme le proposent certains auteurs, peut apparaître comme un contresens dans une société pluraliste. La négation de cette liberté dans une société démocratique peut être source de controverse, car le pluralisme lui-même s'en trouverait menacé. La liberté d'enseignement fait partie de l'armature de la démocratie ; il n'est donc pas surprenant que parmi les pays qui interdisent explicitement cette liberté figurent Cuba ou la Corée du Nord. De même, il

ne doit pas nous étonner qu'il existe un lien étroit entre la reconnaissance de cette liberté et la qualité de la démocratie ainsi que celle des autres libertés (OIDEL, 2018). Lors de la rédaction de l'article 26 — relatif à l'éducation — de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'importance de reconnaître le rôle des parents afin d'éviter le monopole de l'État dans le domaine éducatif a été fortement soulignée. C'est le raisonnement de Charles Malik, l'un des rédacteurs de la Déclaration universelle, qui s'est imposé dans le texte final : *«la direction de l'instruction ne saurait être entièrement laissée à la discrétion de l'État ; les parents doivent conserver la liberté de décider de l'esprit dans lequel ils veulent instruire leurs enfants»* (UNESCO, 2000).

La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) a également clarifié cette opposition entre cohésion sociale et pluralisme, en insistant sur la nécessité de préserver ce dernier : *«le rôle des autorités en pareilles circonstances ne consiste pas à éliminer la cause des tensions en supprimant le pluralisme, mais à veiller à ce que les groupes concurrents se tolèrent les uns les autres»* (CEDH, Şerif c. Grèce, requête, 1999, par. 53). La liberté d'enseignement est un droit qui vise à protéger la responsabilité des parents d'assurer à leurs enfants l'éducation qu'ils estiment la meilleure. Un État démocratique devrait offrir un cadre juridique fondé sur la confiance des citoyens, permettant une éducation de qualité pour tous.

Notre vision s'articule autour de trois axes :

1. L'approche fondée sur les droits humains dans les politiques éducatives.

2. L'éducation non seulement comme un droit à la formation ou à l'instruction, mais comme un droit à l'identité (un droit qui permet l'accès à l'humanité pour chacune et chacun).
3. Le rôle de la société civile dans la mise en œuvre des politiques éducatives.

Ces trois axes correspondent à de fortes tendances existant au sein de la communauté internationale:

1. **L'approche fondée sur les droits humains** (AFDH) dans les politiques éducatives. Cette approche consiste à dépasser l'idée de la simple satisfaction des besoins éducatifs pour se fonder sur le respect des droits de la personne ou, autrement dit, à passer d'une optique centrée sur l'État à celle du citoyen titulaire de droits. L'État a, en effet, des obligations juridiques à l'égard de ses citoyens (CDH, 2006). En tenant compte de cette réalité, nous approfondirons la pertinence de la distinction existante entre l'approche sociale et l'approche fondée sur la liberté au moment de réfléchir au droit à l'éducation. Dans ce même esprit, nous analyserons en détail les obligations positives des gouvernements pour garantir l'approche liberté du droit à l'éducation.
2. **L'approche culturelle du droit à l'éducation.** L'éducation ne consiste pas seulement en la transmission de connaissances ou en l'instruction, mais en une initiation à l'humanité. Elle est avant tout « apprendre à être » (UNESCO, 1996). La question de l'approche culturelle (identité, valeurs, sens) devient

un axe majeur de la réflexion sur les politiques éducatives. Un bon exemple en est l'article 5 de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle : « *toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle* » (UNESCO, 1948). Comme l'indique la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, la liberté de pensée et de conscience dépend dans une large mesure de l'éducation (CEDH, *Kjeldsen, Busk, Madsen et Pedersen c. Danemark*, 1976). Dans le chapitre II, nous examinerons comment l'éducation est un droit qui dépasse l'instruction et joue un rôle clé dans la construction de notre identité et de nos valeurs. Nous analyserons, d'un point de vue théorique et juridique, l'importance de l'approche culturelle du droit à l'éducation ainsi que le rôle essentiel qu'y joue la liberté d'enseignement.

3. **Le rôle de la société civile et sa reconnaissance par l'État comme partenaire à part entière.** Le rôle croissant de la société civile et des politiques fondées sur la participation de tous apparaît de manière récurrente dans les débats éducatifs depuis le début de ce millénaire. Ce rôle a été renforcé par le document « Éducation 2030 », qui appelle la société civile à une gestion partagée du système éducatif. Le partage des responsabilités en matière d'éducation entre la société civile et l'État constitue le fondement de la conception de l'éducation comme un

bien commun, et non seulement comme un bien public. Dans ce chapitre, nous développerons le concept de bien commun et examinerons ce que l'on entend par société civile, ainsi que l'importance du rôle que celle-ci doit jouer aux différentes étapes d'une politique éducative.

Se recentrer sur la fonction essentielle du droit à l'éducation	L'éducation comme droit à l'identité et à l'humanité
Dépasser l'opposition public / privé en éducation	Reconnaître le pluralisme éducatif comme fondement démocratique
Renforcer la participation de la société civile aux politiques éducatives	Garantir la liberté d'enseignement comme condition du droit à l'éducation

I

L'approche fondée sur les droits humains (AFDH)

Il arrive souvent que l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation soit perçue comme une sorte de monnaie d'échange politique, ou comme une question relevant avant tout du champ de la « guerre culturelle », plutôt que de celui des droits humains. Quels que soient les cadres dans lesquels on tente d'inscrire ce débat, il ne faut pas oublier que l'approche liberté du droit à l'éducation constitue une composante essentielle du droit à l'éducation et, par conséquent, un droit humain. C'est dans cette perspective que, dans ce chapitre, nous analyserons quelles sont les obligations de l'État à l'égard de cette liberté, à partir d'une approche fondée sur les droits humains.

L'expression « approche fondée sur les droits humains » est fréquemment utilisée dans les documents des Nations Unies et de leurs agences. Mais à quoi renvoie-t-elle exactement ? Une approche fondée sur les droits humains implique de placer la personne humaine au centre des politiques publiques, en tant que titulaire de droits face à une administration qui a l'obligation de promouvoir et de protéger ces droits (FERNANDEZ, 2000). Comme l'indique l'ancien Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, *« une approche fondée sur des droits repose sur des obligations légales et non politiques (...) ». Les droits de l'homme comportent en*

général l'obligation pour les États de rendre disponibles les ressources qui en conditionnent la jouissance» (SINGH. A, 2015). En quelques mots, une approche fondée sur les droits humains implique que les éléments indispensables à la garantie de la dignité humaine ne peuvent ni ne doivent relever de domaines dont les gouvernements pourraient disposer librement à titre de concession politique. Dans ce cadre, les citoyens sont titulaires de droits découlant de leur dignité intrinsèque, et les autorités publiques sont tenues à des obligations précises et non négociables. Ainsi, si l'on reconnaît l'existence d'un droit à la liberté d'expression, le rôle des autorités publiques ne saurait consister à le reconnaître comme une concession politique, mais bien à en garantir l'exercice effectif par l'établissement d'un cadre juridique protecteur et par l'élimination des obstacles susceptibles d'en entraver la mise en œuvre.

C'est à partir de cette perspective qu'il convient d'analyser l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation, afin de comprendre quelles sont les obligations de l'État à l'égard de ses citoyens et quelle part du contenu de ces obligations peut relever de la libre appréciation du législateur.

Une vision holistique du droit à l'éducation

Du point de vue du droit international, fondé sur l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et sur l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, l'éducation est avant tout un droit. Dans ces deux articles, dont la similitude

est plus que significative, on peut constater que le droit à l'éducation comporte deux approches qui, en tout état de cause, ne sont pas contradictoires : une approche sociale — ou prestationnelle — et une approche fondée sur la liberté. La première se concentre sur la gratuité et sur des contenus éducatifs minimaux que les autorités publiques doivent garantir, tandis que la seconde se focalise sur le droit prioritaire des parents de choisir le type d'éducation qui sera donné à leurs enfants.

Cependant, comme l'indique l'experte en droits humains de l'Université de Harvard, Mary Ann Glendon, « *l'encre de la Déclaration universelle était à peine sèche lorsque les antagonistes de la guerre froide décidèrent de la diviser en deux : les États-Unis, défenseurs des droits civils et politiques, et l'Union soviétique, défenseure des droits sociaux, économiques et culturels. Chaque pays retint de ce document la partie qui l'intéressait et ignora le reste* »¹ (GLENDDON & KAPLAN, 2009). Cela favorisa, à l'époque, la rédaction de deux traités relatifs aux droits humains, au lieu d'un Pacte international unique des droits de l'homme : le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

Un bon exemple en est la rédaction de l'article 18.4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, qui reconnaît la dimension de liberté du droit à l'éducation tout en ignorant complètement sa dimension sociale : « *Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux de*

¹ Traduction personnelle

faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions» (ONU, 1966). Il n'en va pas de même de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), qui défend une conception holistique du droit à l'éducation, comprenant le droit à l'éducation à la fois comme un droit à dimension sociale (prestationnelle) (art. 13.1 et 13.2 du PIDESC) et comme un droit à dimension de liberté (art. 13.3 et 13.4 du PIDESC).

Depuis lors, dans de nombreuses discussions, on observe une tendance à présenter comme indépendants les droits civils et politiques (ou libertés) et les droits sociaux. Dans ces mêmes débats, il est souvent affirmé que les obligations des autorités publiques à l'égard des droits civils et politiques seraient des obligations de ne pas faire, ou de laissez-faire, tandis que les obligations relatives aux droits sociaux relèveraient uniquement de prestations, sans qu'il soit nécessaire de prendre en compte une quelconque dimension de liberté. Nous verrons ci-après que cette distinction n'est ni pertinente ni complète si l'on recherche une pleine réalisation des droits humains.

Une approche fondée sur les droits humains nous oblige à dépasser cette division et à penser l'ensemble des droits de manière conjointe. À l'exception de la Chine — qui a ratifié le PIDESC mais non le PIDCP — et des États-Unis — qui ont fait le choix inverse —, la majorité des pays ayant ratifié l'un ont également ratifié l'autre. Au-delà de cette réalité, qui pourrait déjà nous inviter à une interprétation conjointe des droits, il existe des raisons théoriques bien plus profondes qui nous incitent —

on pourrait même dire qui nous obligent — à éviter cette séparation entre prestation et liberté.

À cet égard, dans le cadre de l'approche fondée sur les droits humains (ci-après AFDH), la professeure de l'Université de Bergame, Stefania Gandolfi, souligne que *« selon cette approche chaque droit est compris à la fois comme une fin (l'éducation, la santé, l'information) et comme un moyen (chaque droit est un conducteur de capacités et chaque capacité est au service des autres et n'existe que par les autres). Cette double nature, finale et instrumentale constitue les droits de l'homme, liberté et responsabilité permet le développement d'une ressource humaine, capable de participer au respect des équilibres civils, culturels, écologiques, économiques, politiques et sociaux »* (GANDOLFI, 2019).

Amartya Sen, économiste indien lauréat du prix Nobel, a proposé une approche globale du développement qui cherche, à l'instar de l'AFDH, à dépasser la distinction entre l'approche sociale et l'approche fondée sur la liberté dans la mise en œuvre du développement. Selon Amartya Sen, le développement ne peut être compris uniquement comme la mise à disposition de moyens économiques, mais comme une expansion des libertés (A. SEN, 2003) (cf. HCDH, 2004). Pour Sen, le développement ne saurait se limiter à une augmentation du PIB ou du pouvoir d'achat, mais doit être envisagé comme un accroissement des libertés fondamentales garanties (A. SEN, 1997). De la même manière que Sen aspire à dépasser la division entre ces deux sphères, nous devons être en mesure de réfléchir aux droits humains — et en particulier au droit à l'éducation — de façon similaire.

Comme nous l'avons vu, dans le cadre du droit à l'éducation, malgré les divisions existantes, les instruments internationaux nous permettent d'adopter, sur le plan théorique, une vision plus globale de ce droit. Toutefois, dans la pratique, les divisions de nature politique empêchent le développement concret et juridique de cette vision intégrale du droit à l'éducation, comme c'est également le cas pour d'autres droits. En d'autres termes, il est fréquent que l'on présente, d'un côté, la dimension prestationnelle du droit à l'éducation comme la simple mise à disposition d'un système d'éducation public, gratuit et accessible à tous. De l'autre côté, la dimension de liberté du droit à l'éducation est présentée à travers l'établissement d'un cadre juridique dont le seul objectif serait de garantir l'exercice libre de cette liberté, l'unique obligation de l'État étant alors la non-ingérence.

L'approche fondée sur les droits humains (AFDH) dans les politiques éducatives, comme nous l'avons vu, consiste à aller au-delà de la simple satisfaction de besoins éducatifs, pour se fonder et se centrer sur la réalisation et le respect des droits de la personne. En d'autres termes, il s'agit de se placer du point de vue du citoyen — titulaire de droits — et non de celui de l'État, lequel est porteur d'obligations juridiques à l'égard des citoyens (HCDH, 2006). Dès lors, l'approche fondée sur la liberté de ce droit ne saurait constituer une exception.

Le droit à l'éducation est un droit transversal, c'est-à-dire un droit à la fois civil, politique, économique, social et culturel ; il est, par conséquent, bien plus que le simple droit d'avoir accès à une école (GANDOLFI, 2003). Le droit à l'éducation est souvent considéré comme un droit

crucial pour la réalisation d'autres droits, de tous les droits, qu'ils soient économiques, sociaux, culturels, civils ou politiques. Il convient à cet égard de souligner la position du Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CDESC), selon laquelle l'éducation « *est une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine* » (CDESC, 1999, Observation générale n° 13).

Dans cette perspective, du point de vue des droits économiques et sociaux, l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement et l'atteinte d'objectifs de progrès social, économique et sanitaire (COOMANS, 2007). Mais, du point de vue des droits civils et politiques également, l'éducation joue un rôle essentiel, comme l'ont souligné de nombreux acteurs et comme on peut le constater à la relecture de l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (EVANS, 2008). Le professeur Javier Hervada souligne également que le droit à l'éducation comprend la transmission des idées, de la culture, de la science, de la moralité et de la religion; en conséquence, les libertés culturelle, de conscience et religieuse peuvent être gravement compromises en l'absence d'une véritable liberté d'enseignement (HERVADA, 2019). L'ignorance, parfois délibérée, des deux natures du droit à l'éducation, à savoir sa dimension sociale et sa dimension de liberté, empêche la pleine réalisation de ce droit ainsi que celle d'autres droits. Il convient de traiter ces deux natures du droit à l'éducation comme un tout indivisible, et non comme deux dimensions distinctes et séparées.

La reconnaissance de l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation est également étroitement liée au res-

pect des libertés culturelles, lesquelles commencent par la liberté de conscience (article 18 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)). Ce droit implique la liberté d'adhérer à différentes visions de la société et de la nature humaine, et de vivre conformément à celles-ci. Selon les rédacteurs de la DUDH, cette liberté couvre de nombreux domaines (religieux, social, politique, économique, philosophique et culturel) (ROBINSON, 1958). Le plein respect des droits humains exige de considérer l'ensemble des droits dans leur globalité comme faisant partie intégrante du droit à l'éducation. Néanmoins, la dimension relative à l'approche culturelle du droit à l'éducation sera développée de manière beaucoup plus approfondie dans le chapitre suivant.

Afin d'approfondir cette vision globale du droit qu'implique une approche fondée sur les droits humains (AFDH), il est pertinent d'examiner la position du Comité des droits économiques, sociaux et culturels ainsi que celle des Rapporteurs spéciaux (tous deux relevant des mécanismes de protection des droits humains).

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies, dans son Observation générale n° 13 relative au droit à l'éducation, adopte une vision qui dépasse la séparation entre l'approche sociale et l'approche fondée sur la liberté. Une observation générale, comme l'indique l'article 65 du Règlement intérieur du Comité, est élaborée « *en vue d'aider les États parties à s'acquitter des obligations qui leur incombent* » (ONU, 2001). L'Observation générale n° 13, dans laquelle le Comité énonce plusieurs orientations visant à une meilleure mise en œuvre du droit à l'édu-

cation, identifie quatre critères essentiels et interdépendants que tout système éducatif doit respecter pour garantir la réalisation de ce droit : la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. Ces critères ont également été développés par la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Mme Katarina Tomasevski, dans le rapport inaugural de son mandat (TOMASEVSKI, 2000). Parmi ces critères relatifs à la réalisation holistique du droit à l'éducation, y compris dans sa dimension de liberté, il convient de porter une attention particulière aux deux suivants :

Acceptabilité. La forme et le contenu de l'éducation, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (c'est-à-dire pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) pour les élèves et, le cas échéant, pour les parents ; (...).

Adaptabilité. L'éducation doit faire preuve de la souplesse nécessaire pour s'adapter à l'évolution des sociétés et des communautés, et répondre aux besoins des élèves dans des contextes culturels et sociaux diversifiés (CDESC, 1999, Observation générale n° 13).

Il paraît difficilement concevable que, dans un monde aussi pluraliste que le nôtre, un système éducatif unique, géré exclusivement par l'État, puisse satisfaire pleinement ces deux critères. Il est important de souligner que l'approche fondée sur la liberté est nécessaire pour permettre aux différentes communautés de disposer d'établissements scolaires offrant une éducation acceptable, conforme à leurs valeurs, à leurs réalités et à leurs défis propres. Les critères d'adaptabilité et d'acceptabilité ne sont pas contraires à ceux de disponibilité et d'accessibilité ; ils leur

sont au contraire complémentaires et tout aussi indispensables à la pleine réalisation du droit à l'éducation.

Un autre point de cette Observation générale mérite une attention particulière : celui relatif à la nature des obligations des États en vue de la réalisation du droit à l'éducation conformément aux dispositions internationales relatives aux droits humains. Le Comité distingue trois types d'obligations : respecter, protéger et mettre en œuvre le droit de toute personne à l'éducation (CDESC, 1999, Observation générale n° 13). Selon le Comité, « *L'obligation de respecter le droit à l'éducation requiert des États parties qu'ils évitent de prendre des mesures susceptibles d'en entraver ou d'en empêcher l'exercice. L'obligation de le protéger requiert des États parties qu'ils prennent des mesures pour empêcher des tiers de s'immiscer dans son exercice. L'obligation de faciliter l'exercice du droit à l'éducation requiert des États qu'ils prennent des mesures concrètes permettant aux particuliers et aux communautés de jouir du droit à l'éducation et les aidants à le faire* ». (CDESC, 1999, Observation générale n° 13). Ces obligations traduisent une articulation complète entre les deux approches du droit à l'éducation. À cet égard, il est intéressant de rappeler la réflexion de l'expert en droits humains M. Mehedi, formulée dans un rapport de la Commission des droits de l'homme de la Sous-Commission de la prévention de la discrimination et de la protection des minorités, selon laquelle « *l'accent mis sur la personne humaine implique nécessairement que l'éducation contribue à faire de l'éduqué un être vraiment libre : l'éducation est un acte libre formateur de liberté. Ainsi, la liberté d'enseignement, loin d'être une revendication parti-*

sane, 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 » (MEHEDI, 1999).

Cela étant dit, il convient également d'examiner ce que prévoit l'Agenda 2030, probablement le document politique international le plus influent de ces dernières années. Dans ce texte, l'éducation joue un rôle central dans la réalisation des Objectifs de développement durable, en « *Reconnaissant le rôle important de l'éducation en tant que vecteur principal du développement et de la réalisation des autres objectifs de développement durable* » (UNESCO, 2015). Cette constatation est significative, car elle montre que, malgré les luttes politiques, certaines convergences existent quant à la conception du droit à l'éducation, notamment en tant que droit transversal. Il est, dans ce contexte, pertinent d'analyser le rôle des différents acteurs dans la mise en œuvre de l'Agenda 2030; cette question sera toutefois traitée dans un chapitre ultérieur consacré à la société civile.

Nous concluons cette section consacrée à la vision holistique du droit à l'éducation par un constat. Dans les débats politiques, tant au niveau national qu'international, le droit à l'éducation est souvent présenté à travers une opposition artificielle entre son approche sociale et son approche fondée sur la liberté, ce qui entraîne une importante perte d'énergie au détriment de questions plus essentielles. Comme nous l'avons montré, une approche fondée sur les droits humains devrait nous permettre de dépasser ces débats. En outre, les deux approches doivent nécessairement être envisagées conjointement afin que le

droit à l'éducation soit pleinement réalisé. Adopter les « lunettes » de l'AFDH dans cette discussion devrait permettre une mise en œuvre du droit à l'éducation centrée sur les droits plutôt que sur des considérations purement politiques, favorisant ainsi une réalisation plus rapide de ce droit et une meilleure protection des personnes se trouvant dans les situations les plus défavorisées.

Obligations positives de protection des droits humains

Les débats éducatifs portent souvent sur les obligations des États à l'égard de l'approche fondée sur la liberté de l'éducation. À la lumière de ce qui précède, on peut affirmer avec une assez grande certitude que les obligations des États ne devraient pas se limiter aux seules obligations négatives (de ne pas faire). Nous avons déjà observé qu'au regard d'une approche fondée sur les droits humains, il ne convient pas d'opposer l'approche fondée sur la liberté à l'approche sociale. En outre, il est difficile d'imaginer que, dans un contexte où il est exigé de garantir que les écoles soient acceptables et adaptables, le gouvernement n'assume pas des obligations positives en matière de liberté d'enseignement. C'est à l'approfondissement de ces questions que se consacre la présente section.

Traditionnellement, comme nous l'avons indiqué, diverses instances ont opposé deux catégories de droits fondamentaux : les droits et les libertés. Pendant un certain temps, une part importante de la communauté internationale considérait que les libertés publiques n'impliquaient

pas d'obligations positives de la part de l'État, notamment sous la forme de la mise à disposition de ressources économiques. C'est dans ce sens, en particulier, que la liberté d'enseignement a été conçue dans des instruments tels que la Convention européenne des droits de l'homme. Toutefois, à la suite de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme tenue à Vienne en 1993, la communauté internationale a reconnu et admis que cette dichotomie dans le domaine des droits humains n'était pas pertinente, dans la mesure où l'ensemble des droits devait être compris comme interdépendant. Dans la Déclaration et le Programme d'action adoptés à l'issue de cette Conférence, la communauté internationale a affirmé que « *Tous les droits de l'homme sont universels, indissociables, interdépendants et intimement liés. La communauté internationale doit traiter des droits de l'homme globalement, de manière équitable et équilibrée, sur un pied d'égalité et en leur accordant la même importance.* » (NATIONS UNIES, 1993).

De même, sur le plan théorique, différents penseurs ont souligné que la distinction entre les libertés — supposant une action négative de l'État — et les droits — impliquant une action positive — n'était pas pertinente (WALDRON, J., 1993). Un exemple révélateur à cet égard est le droit de vote, reconnu à l'article 25 b) du Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP). Une lecture superficielle pourrait laisser penser qu'il s'agit d'un droit civil et politique, et que la seule obligation des autorités publiques serait alors de ne pas interférer dans les choix des électeurs. Pourtant, l'exercice de ce droit suppose la mise en place d'un système électoral, de bu-

reaux de vote, d'un dispositif de dépouillement, ainsi que de garanties de transparence, de sécurité et de fiabilité. Dans des pays comme les États-Unis, on estime que le gouvernement fédéral consacre environ trois milliards de dollars à l'organisation et à la tenue des élections présidentielles (National Conference of State Legislatures, 2025). Au regard de tels montants, il est difficile d'affirmer que l'État ne supporte pas d'obligations positives pour garantir l'exercice des droits civils.

Comme nous l'avons vu, certaines analyses avancent que l'une des causes de ce malentendu tient au fait que les instruments internationaux n'ont pas toujours été suffisamment explicites. La difficulté porte souvent sur l'usage du terme « respecter », qui, à l'article 13.3 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), précède les droits des parents. En raison de l'emploi de ce terme dans les textes internationaux, certains auteurs considèrent qu'il n'existerait aucune obligation positive à la charge de l'État. Or, le PIDESC utilise ce terme à deux autres reprises en référence à d'autres droits. Dans un premier cas, il concerne l'administration de territoires non autonomes et de territoires sous tutelle, indiquant que les États « respecteront ce droit » (art. 1.3 du PIDESC, 1976). Dans l'autre cas, il se réfère à l'obligation des États de « *respecter la liberté indispensable à la recherche scientifique et aux activités créatrices* » (art. 15.3 du PIDESC, 1976). En matière d'éducation, comme dans les autres cas analysés, affirmer que le respect n'implique en aucun cas des obligations positives constitue une affirmation excessivement générale et juridiquement peu fondée.

Pour étayer l'idée selon laquelle les autorités publiques peuvent être soumises à des obligations positives en matière de liberté d'enseignement, il est pertinent d'examiner la position du Comité des droits économiques, sociaux et culturels. Le Comité indique que « *les États doivent adopter des mesures positives permettant aux individus et aux communautés de jouir du droit à l'éducation et leur apporter une assistance* » (CDESC, 1999, Observation générale n° 13, par. 47). Il précise également que « *L'obligation de faciliter l'exercice du droit à l'éducation requiert des États qu'ils prennent des mesures concrètes permettant aux particuliers et aux communautés de jouir du droit à l'éducation et les aidant à le faire* » (CDESC, 1999, Observation générale n° 13, par. 47). Ces affirmations permettent de conclure que les autorités publiques peuvent avoir des obligations positives à l'égard de la dimension de liberté du pluralisme éducatif lorsque, afin de garantir une éducation pertinente et acceptable, compte tenu de l'identité culturelle et religieuse de l'enfant et de sa famille, il est nécessaire que l'État finance certaines options éducatives dans les cas où les familles ne disposent pas de ressources suffisantes pour exercer et jouir de ce droit.

Par ailleurs, en ce qui concerne les obligations positives, un instrument qui mérite une attention particulière est la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée en 1960 par la Conférence générale de l'UNESCO. Cette Convention est le premier document international de l'histoire à se concentrer spécifiquement sur le droit à l'éducation. Si son objectif principal — sans être le seul — est la lutte contre la discrimination, elle fournit néanmoins des élé-

ments permettant d'appréhender l'éducation dans sa globalité.

À cet égard, une attention particulière doit être portée à l'article 5, qui prévoit que :

1. « *Les États parties à la présente Convention conviennent :*

a. que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme (...);

b. que doit être respectée la liberté des parents (...) 1° de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement autres que ceux maintenus par les pouvoirs publics (...) et 2° d'assurer à leurs enfants (...) une éducation religieuse et morale conforme à leurs propres convictions ; (...)

c. que doit être reconnu aux membres des minorités nationales le droit d'exercer leurs propres activités éducatives (...);

2. *Les États parties à la présente Convention s'engagent à prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer l'application des principes énoncés »* (UNESCO, 1960).

Les engagements pris par l'État ne peuvent se limiter à une attitude de laissez-faire. Le point 2 de l'article est sans équivoque: « *les États parties (...) s'engagent à prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer l'application des principes énoncés* » (UNESCO, 1960). De la même manière que ces mesures doivent viser le plein épanouissement de la personnalité, l'État doit également assumer des obligations positives, sans exclure celles qui garantissent la liberté des parents de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants.

La gratuité de l'éducation, élément central de l'approche sociale du droit à l'éducation, constitue aujourd'hui l'un des piliers de ce droit et implique une action directe de la part de l'État. Comme le souligne Philippe Richard, *«la gratuité est l'expression d'un projet qui relève de la définition du contrat social éducatif. Dès lors, il devient possible de constater que c'est en développant un projet d'école gratuite que l'État manifeste le mieux de son engagement politique dans un projet d'éducation pour tous»* (RICHARD, 2015). Malgré les tentatives d'opposer ce principe de gratuité à la liberté d'enseignement, une telle opposition n'a aucun sens si l'on adopte une approche fondée sur les droits humains.

Il existe de nombreux exemples probants, tels que l'établissement de contrats entre les établissements scolaires non gouvernementaux et l'État, qui ont permis pendant des années à ces écoles de participer au service public, en évitant que le principe de gratuité et la liberté d'enseignement ne soient mis en contradiction. Le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation des Nations Unis, Kishore Singh, signale que les *« établissements scolaires sans but lucratif ou gérés par des ONG, des collectivités ou des communautés religieuses ont des motivations, des stratégies et des résultats différents », indiquant comme exemple « les arrangements contractuels »* (à savoir, les *« conciertos económicos »* terme utilisé en Espagne) *conclus entre les régions et des prestataires privés en Espagne sont une bonne pratique à cet égard* » (SINGH, 2015). De même, le rapport controversé de la Rapporteuse spéciale Bolly Barry a cité comme bonnes pratiques les cas de la Belgique et des Pays-Bas. Ces deux pays financent largement les écoles non gou-

vernementales qui respectent les normes fondamentales de l'État, constituant ainsi de bons exemples pour lutter contre des phénomènes tels que la marchandisation de l'éducation (BARRY, 2019).

La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme a également évolué en ce sens, en admettant, quoique timidement, l'existence d'obligations positives des États en lien avec l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation, lorsqu'elle évoque l'interdépendance des droits et des libertés. Ainsi, la Cour affirme : « *b) C'est sur ce droit fondamental que repose le droit des parents au respect de leurs convictions philosophiques et religieuses, et la première phrase ne distingue pas, pas plus que la seconde, entre enseignement public et enseignement privé. La seconde phrase de l'article 2 du Protocole n° 1 vise en résumé à sauvegarder la possibilité d'un pluralisme éducatif, essentiel à la préservation de la "société démocratique"...* c) *L'article 2 du Protocole n° 1 ne permet pas de distinguer entre l'instruction religieuse et les autres disciplines. Il impose à l'État de respecter les convictions, tant religieuses que philosophiques, des parents dans l'ensemble du programme de l'enseignement public (arrêt Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen, précité, p. 25, par. 51). Ce devoir a une portée large puisqu'il vaut tant pour le contenu de l'instruction que pour la manière de la dispenser, mais également pour l'exercice de l'ensemble des "fonctions" assumées par l'État. Le verbe "respecter" signifie bien davantage que "reconnaître" ou "tenir compte". Outre un engagement essentiellement négatif, il implique pour l'État une certaine obligation positive. Le terme "convictions", pris isolément, n'est pas synonyme des termes "opinions" et "idées". Il s'applique à des opinions atteignant un*

certain degré de force, de sérieux, de cohérence et d'importance » (arrêts Valsamis, pp. 2323-2324, par. 25 et 27, et Campbell et Cosans, pp. 16-17, par. 36-37) (CEDH, Folgerø et autres c. Norvège, 2007, par. 84-89).

Par ailleurs, deux résolutions d'institutions européennes offrent des exemples pertinents d'obligations positives de l'État en lien avec l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation. En premier lieu, la Résolution du Parlement européen du 12 juin 2018 sur la modernisation de l'enseignement dans l'Union européenne (2017/2224(INI)). Cette résolution « *encourage, en ce qui concerne le renforcement du caractère inclusif et de la liberté des choix éducatifs, l'apport d'un soutien financier suffisant pour les établissements scolaires, tous niveaux et toutes filières confondues, et qu'il s'agisse d'établissements d'enseignement publics ou privés sans but lucratif (...)* » (Parlement européen, 2018). En second lieu, cette même résolution souligne que « *Le droit à la liberté d'enseignement implique l'obligation pour les États 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 discrimination à l'égard des organisateurs, des parents des élèves et du personnel* » (Parlement européen, 2018).

Dans d'autres juridictions régionales, on observe également que, progressivement, il est exigé des États qu'ils prennent des mesures positives afin de garantir des droits pour lesquels, jusqu'à récemment, seule la non-ingérence était requise. La Cour interaméricaine des droits de

l'homme a souligné l'importance des obligations positives pour garantir les droits culturels dans des affaires relatives aux peuples autochtones, afin d'assurer la transmission de leur culture et de leurs traditions. Ainsi, la Cour considère que les droits culturels, parmi lesquels l'éducation joue un rôle fondamental, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, doivent être garantis non seulement par leur protection, mais également par leur promotion, ce qui implique l'existence d'obligations positives à la charge de l'État (Cour IDH, *Affaire de la Communauté indigène Yakye Axa c. Paraguay*, 2005 ; *Affaire de la Communauté indigène Sawhoyamaya c. Paraguay*, 2006 ; *Affaire de la Communauté indigène Xákmok Kásek c. Paraguay*, 2010).

Du point de vue national, de nombreux exemples montrent que les États adoptent une vision holistique du droit à l'éducation, laquelle ne distingue pas entre obligations négatives et obligations positives selon qu'il s'agisse de l'approche sociale ou de l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation. Un bon exemple en est les Pays-Bas — déjà mentionnés précédemment. Dans le pays des tulipes, le paragraphe 7 de l'article 23 de la Constitution, relatif au droit à l'éducation, dispose que : « *L'enseignement privé primaire de formation générale répondant aux conditions posées par la loi est financé par le Trésor public sur la même base que l'enseignement public. La loi établit les conditions auxquelles des contributions sont fournies par le Trésor public à l'enseignement privé secondaire de formation générale et à l'enseignement privé supérieur préparatoire.* » (Pays-Bas, 1983, art. 23). Un autre exemple significatif est celui de l'Espagne, où le Tribunal constitutionnel a récemment

déclaré que l'État a l'obligation constitutionnelle d'accorder un financement public aux établissements scolaires non gouvernementaux reconnus par la loi, qui dispensent un enseignement obligatoire, afin de garantir le droit à la liberté d'enseignement (STC 31/2018, 2018).

Nous pouvons conclure par deux réflexions. Premièrement, la Déclaration universelle des droits de l'homme, tout comme les textes fondateurs du système universel des droits humains, est le fruit d'un dialogue entre des personnes issues de contextes culturels différents et de traditions philosophiques diverses. Deuxièmement, bien que la DUDH soit un document inspirant, sa mise en œuvre est complexe. Dans le débat éducatif, il convient de souligner que l'application de l'approche fondée sur les droits humains (AFDH) n'est pas toujours aisée, et l'est encore moins lorsque différentes parties prenantes tentent de tracer une ligne de démarcation artificielle au sein de ce droit, opposant une approche sociale à une approche fondée sur la liberté, sans reconnaître leur interdépendance. Or, comme nous l'avons indiqué précédemment, ces deux approches doivent être envisagées conjointement. De ce point de vue, traiter séparément ces deux dimensions du droit à l'éducation revient à ne pas considérer l'éducation dans une perspective fondée sur les droits humains. L'équilibre est délicat et requiert un dialogue constant, mais il ne saurait en aucun cas servir de prétexte pour ne pas intégrer conjointement ces deux dimensions.

Pour conclure ce chapitre, il peut être pertinent de partager la réflexion du philosophe Karl Popper à ce sujet : « *Aucune liberté n'est possible si l'État ne la garantit pas. De*

même, un certain contrôle de l'État sur l'enseignement est nécessaire afin que les écoles soient accessibles à tous les enfants et que ceux-ci soient protégés contre d'éventuelles négligences de leurs parents ; toutefois, un contrôle excessif conduirait à l'endoctrinement. Il n'existe pas de formule claire permettant de résoudre ces graves problèmes de limitation et de liberté. Il y aura toujours des cas limites, et il faut s'en réjouir, car sans le stimulant qu'ils constituent, la volonté des citoyens de lutter pour la liberté disparaîtrait, et avec elle, la liberté elle-même » (POPPER, 1962).

II

**L'approche culturelle du droit à l'éducation :
identité, valeurs et sens**

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la meilleure manière de faire face aux problématiques liées au droit à l'éducation consiste à adopter une approche fondée sur les droits humains. L'une des conséquences d'une prise au sérieux de cette approche est la nécessité de considérer l'approche culturelle du droit à l'éducation. Dans ce chapitre, nous analyserons en quoi consiste l'approche culturelle de ce droit, tant d'un point de vue théorique que juridique, en examinant comment et pourquoi divers penseurs, ainsi que la communauté internationale, ont jugé pertinent de prendre en compte cette approche, et ce que cela implique pour le droit à l'éducation.

L'approche culturelle de l'éducation dans la tradition philosophique

Dans la plupart des débats éducatifs, la communauté scientifique et politique est consciente de l'importance de placer l'être humain au centre et de dépasser une vision purement instrumentale de l'éducation. De même, s'agissant de la personne humaine, la communauté internatio-

nale a adopté une approche holistique visant à dépasser une conception strictement utilitariste.

L'être humain n'est pas une entité isolée ou une île ; son identité se construit à travers la culture, élément intrinsèque de la personne. On peut considérer que l'être humain est avant tout un sujet relationnel et, comme le disait Emmanuel Mounier, «*un dedans qui a besoin d'un dehors*» (MOUNIER, 1936). La connaissance de la culture et de la société est essentielle pour comprendre l'être humain. Mais que faut-il entendre par culture ? Il existe de nombreuses définitions de ce concept. Ainsi, George Simmel définissait la culture comme «*La cultivation des individus à travers l'ingérence de formes externes qui ont été objectifiées tout au long de l'histoire*» (LEVINE, 1971). À l'inverse, Hannah Arendt proposait une conception de la culture étroitement liée à la politique, concernant la vie publique et la manière d'envisager le monde à venir ainsi que ce qui devrait y exister (ARENDT, 1972). Un concept grec susceptible d'éclairer l'idée de culture est celui de *politeia*. Ce terme peut être défini comme l'âme d'une nation, ce qui permet à une société de fonctionner au-delà des lois et de la coercition (LURI, 2019). Cette conception de la *politeia* est proche de l'acception courante de la culture, entendue comme un instrument par lequel les sociétés trouvent des solutions à leurs problèmes quotidiens, tels que les modalités de la rencontre entre inconnus ou les pratiques alimentaires. À la lumière de ce qui précède, on peut observer que ces concepts culturels sont étroitement liés aux idées de communauté, de nation ou de cité. En 2007, l'Observatoire de la diversité et des droits culturels de l'Université de Fribourg

a présenté, conjointement avec l'Organisation internationale de la Francophonie et l'UNESCO, un document intitulé Déclaration de Fribourg sur les droits culturels. Ce texte, élaboré par une cinquantaine de personnalités reconnues dans le domaine des droits humains, fournit des éléments importants pour comprendre l'approche culturelle, notamment à travers sa définition précise de la culture : *« le terme «culture» recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement »* (Déclaration de Fribourg, 2007). Le professeur Meyer-Bisch, l'un des rédacteurs de la Déclaration de Fribourg, soulignait que la culture ne réside pas dans des « biens » culturels, mais essentiellement dans la capacité d'un sujet à se donner un « projet de sens » (LA GARANDERIE, 1997).

Nous retiendrons le lien entre culture et expression de l'humanité tel qu'il est formulé dans la Déclaration de Fribourg. Il est difficile de concevoir, en particulier dans un contexte où les États-nations sont de plus en plus fragmentés et marqués par le pluralisme, que l'approche culturelle se limite exclusivement à l'État ou à la nation. À cet égard, il est essentiel de se concentrer sur les communautés culturelles, définies dans la Déclaration de Fribourg comme *« un groupe de personnes qui partagent des références constitutives d'une identité culturelle commune, qu'elles entendent préserver et développer »* (Déclaration de Fribourg, 2007). Dans les États contemporains caractérisés par le pluralisme religieux, linguistique et culturel, l'approche culturelle doit viser à

protéger les droits des membres des différentes communautés, et non ceux de l'État en tant que tel.

D'un point de vue théorique, de nombreux penseurs ont considéré que la communauté et la culture constituent des éléments essentiels de la dignité humaine et nécessitent, par conséquent, une protection juridique. Il importe ainsi de penser la culture et sa protection à travers une approche fondée sur les droits humains et sur la communauté, comme le reconnaît déjà la Déclaration universelle des droits de l'homme : « *Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent* » (art. 27, par. 1, DUDH, 1948).

La professeure de pédagogie comparée et d'éducation aux droits humains à l'Université de Bergame, Stefania Gandolfi, propose une définition particulièrement éclairante des droits culturels : « *Les droits culturels sont les droits qui autorisent chaque personne, seule ou en commun, à développer les capacités d'identification, de communication et de création, en accédant aux savoirs : comme tous les autres droits de l'homme ; ils garantissent à toutes les personnes, y compris les plus démunies, le droit, la liberté et la responsabilité de participer à un lien social digne. Leur spécificité est de préciser que la valeur de ces liens repose sur l'importance de savoirs appropriés et partagés* » (GANDOLFI, 2019).

Une fois cette conception de l'être humain, qui nous conduit nécessairement à considérer la question des droits culturels posée, comment devons-nous envisager le droit à l'éducation et quelles en sont les implications ?

Le Rapport Delors de 1994, document de l'UNESCO élaboré pour repenser le droit à l'éducation, insistait précisément sur l'éducation comme « droit d'être humain » : *« L'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu — esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité. Tout être humain doit être mis en mesure, notamment grâce à l'éducation qu'il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu'il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie »* (DELORS, 1996). Seule une vision complète et intégrale de l'être humain permet une formulation adéquate du droit à l'éducation. Une grande partie des instruments internationaux ont intégré cette vision globale de l'être humain, et plus particulièrement de l'enfant. La Convention relative aux droits de l'enfant en constitue un exemple emblématique, en adoptant une conception intégrale de la personne humaine et de l'enfant, notamment dans ses articles 17, 27, 29 et 32. Ce texte appréhende l'enfant dans sa plénitude, comme un être doté de capacités d'ordre physique (incluant le développement corporel), mental (capacités cognitives et affectives), social, moral et spirituel. L'enfant, comme tout être humain, est un être naturel, biologiquement constitué d'éléments chimiques présents dans la nature (68 % d'eau, 18 % de carbone, calcium, potassium, fer, etc.), doté de capacités cognitives de haut niveau qui le distinguent des autres êtres vivants, de capacités affectives — le cœur étant le moteur de tout processus de développement caractéristique de l'être humain —, de capacités sociales (la sociabilité, l'enrichissement

réci-proque et la maturation psychologique par la connaissance de soi et des autres), éducatives (condition sine qua non permettant à l'être humain d'accéder au savoir et d'atteindre le niveau de potentiel dont il est capable), morales (l'acquisition effective et la mise en pratique des notions de respect, de tolérance, de responsabilité, etc.)² et spirituelles (la possibilité et la liberté de donner un sens à sa vie et de pratiquer sa propre religion). Chez l'enfant, l'ensemble de ces capacités existe à l'état potentiel et doit être développé afin de maximiser son plein épanouissement. Dans le cadre qui nous intéresse, il apparaît que l'éducation doit dépasser la simple instruction afin de fournir à l'enfant une éducation intégrale. Cette conception de l'éducation a déjà été prise en compte lors des débats relatifs à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Les rédacteurs s'accordaient sur le fait que l'éducation visait une conception globale du développement humain, intégrant des dimensions physiques, émotionnelles, spirituelles, intellectuelles et sociales (ARAJÄRVI, 1992).

Comme nous l'avons déjà conclu, l'éducation est bien plus que la simple instruction. On peut en effet affirmer qu'elle constitue une initiation à l'humanité, ce qui explique l'importance centrale de l'approche culturelle. L'éducation, au-delà de la transmission de connaissances et de valeurs, est le droit d'accéder à l'humanisation. Kant affirme que « *l'homme ne devient homme que par l'éducation ; il n'est que*

² En particulier les articles 29 (paragraphe b, c, d et e) et 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

*ce que l'éducation fait de lui »*³ (KANT, 1910). L'éducation doit être l'instrument qui permet à l'enfant de connaître les normes culturelles et l'imaginaire collectif de son environnement immédiat, de se les approprier afin de pouvoir faire partie de la communauté, tout en développant une capacité critique à leur égard. Hannah Arendt conçoit l'éducation dans des termes similaires : « *Ainsi, l'enfant, objet de l'éducation, se présente face à l'éducation sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain* » (ARENDT, 1972). Les droits culturels et le droit à l'éducation impliquent donc que l'homme soit avant tout une personne. Il convient de rappeler que, bien que ces droits émanent de la personne humaine, cela ne signifie pas qu'il faille nier la différence ni qu'une conception solitaire de l'être humain soit pertinente. En ce sens, les rédacteurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 ont souligné le caractère relationnel du sujet de ces droits. Ils ont en effet rejeté une conception strictement autonomiste et individualiste. L'un des rédacteurs les plus influents de la Déclaration, le philosophe libanais Charles Malik, proposa ainsi l'usage du terme « personne » plutôt que celui d'« individu », afin de signifier que l'être humain n'est pas un Robinson Crusoé (GLENDON, 2002, p. 42). De même, Beaufort, représentant des Pays-Bas, indiqua que ce n'est qu'au sein de la communauté que l'individu peut trouver le cadre nécessaire au libre et plein développement de sa personnalité (VERDOODT, 1964, p. 268).

³Traduction personnelle

L'éducation est essentielle pour permettre à l'être humain de chercher et de comprendre qui il est, d'où il vient, comment interagir avec son environnement immédiat et avec l'autrui, et pour décider de ce qu'il souhaite devenir. L'éducation est avant tout un droit culturel, car la personne est à la fois mémoire et projet en construction, se développant dans un contexte culturel donné. Tout processus éducatif s'inscrit nécessairement dans un champ culturel. Cultiver ne signifie pas recevoir passivement. La culture offre la liberté de la travailler et de s'y confronter (NORDMANN, 2003) ; comment, en effet, penser de manière critique une culture ou une religion sans une connaissance approfondie de celles-ci ?

Lorsque nous parlons du droit à l'éducation, nous nous situons dans le champ des droits à « être » quelqu'un, et non seulement dans celui des droits à posséder des biens culturels. Mais qu'entend-on par « être » ? La Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle souligne, en son article 8, que les ressources culturelles ne sont pas des ressources comme les autres, car « elles sont porteuses d'identité, de valeurs et de sens ». On peut identifier ici trois éléments permettant d'approfondir la compréhension de l'éducation comme droit culturel : l'identité, les valeurs et le sens.

Nous approfondirons ces éléments en deux temps. Nous examinerons d'abord l'importance de l'éducation en lien avec l'identité, puis son rôle en relation avec le sens et les valeurs. Nous analyserons conjointement le sens et les valeurs, car il est difficile de trouver un sens en l'absence de valeurs, celles-ci permettant de hiérarchiser les réalités et les conflits

à partir desquels le sens peut émerger. Certes, l'identité et le sens sont également des réalités étroitement liées, mais cette articulation sera développée ultérieurement.

Commençons par l'identité. L'éducation constitue l'un des moyens essentiels de la construction identitaire. L'identité culturelle peut être définie comme *« l'ensemble des références culturelles par lesquelles une personne (...) se définit, se constitue, communique et entend être reconnue dans sa dignité »* (Déclaration de Fribourg, 2007, art. 2). Patrice Meyer-Bisch souligne l'importance de l'identité en affirmant qu'elle n'est pas un repli sur soi, mais le visage que toute personne, seule ou avec d'autres, se reconnaît et offre dans la rencontre avec autrui. Sans la reconnaissance de ce visage, toutes les libertés se perdent (MEYER-BISCH, 1998).

L'identité culturelle revêt une double dimension, à la fois particulière et collective. Ces deux dimensions ne s'additionnent pas mécaniquement ; il n'existe pas une part strictement individuelle et une autre strictement collective. L'identité constitue *« l'interface entre les caractéristiques personnelles et communautaires »* (MEYER-BISCH, 1998 ; NORDMANN, 2003). C'est en ce sens que l'on peut comprendre l'éducation comme ce « droit d'être » mis en évidence dans le Rapport Delors.

Sans éducation, l'être humain ne pourrait développer son potentiel pour devenir une personne dotée d'une identité propre. On peut affirmer que la négation de l'éducation en ce sens équivaut à une négation de l'humanité. Une vision utilitariste et marchande, qui se limite à préparer de futurs travailleurs, restreint la curiosité et les éléments nécessaires à la construction de l'identité. Une

telle conception réduit l'être humain à un simple poste de travail (ORDINE, 2013).

S'agissant du sens et des valeurs, on peut affirmer que l'éducation est un instrument d'auto-attribution du sens ; le droit à l'éducation est, en définitive, un droit au sens. Il est indispensable pour permettre à l'être humain de devenir ce qu'il veut — ou doit — être, et pour rechercher son propre sens. Comme l'affirme le philosophe espagnol Gregorio Luri, le bénéficiaire de l'éducation est un citoyen situé dans une culture donnée, qui ne se contente pas de croire en certaines valeurs, mais fait également de cette croyance — souvent non rationalisée — un motif de fierté légitime et de légitimation personnelle. Être un homme, c'est être membre d'une communauté particulière et se sentir porté à en assurer la préservation. Selon Luri, lorsque l'éducation cherche à former des « citoyens du monde » abstraits, détachés de toute appartenance, plutôt que des citoyens du monde actifs et enracinés dans une communauté concrète, elle échoue (LURI, 2008).

En poursuivant l'analyse des droits culturels en lien avec la protection du sens et des valeurs, on peut aller jusqu'à affirmer qu'au cœur des droits culturels se trouve la liberté de conscience — liberté et articulation déjà évoquées dans le chapitre précédent. La liberté de conscience est étroitement liée aux valeurs et au sens, dans la mesure où elle protège notre hiérarchie de valeurs face aux différentes formes d'imposition. Deux exemples issus des travaux préparatoires de la DUDH illustrent cette idée. Durant ces débats, le délégué libanais Karim Azkoul soutenait que la liberté de conscience constitue une liberté intérieure et un droit à dé-

terminer son propre destin (MORSINK, 1999). René Cassin, l'un des rédacteurs les plus influents de la Déclaration, insistait quant à lui sur le fait que la liberté de conscience est « le fondement de tous les autres droits » (KANGER, 1984, p. 120) et que « le contraire de la liberté de pensée intérieure est l'obligation de professer une croyance que l'on ne possède pas » (VERDOODT, 1964, p. 181). Cette liberté intérieure doit se situer au cœur du droit à l'éducation afin de permettre l'émergence d'une universalité sans uniformité. Concevoir l'éducation sans prendre pleinement en compte la liberté de conscience et l'approche culturelle risque d'aboutir à une notion partiellement vide.

Après avoir analysé l'importance de l'identité, puis celle du sens et des valeurs dans la réflexion sur l'éducation en tant que droit culturel, il convient d'examiner comment ces deux dimensions s'articulent. D'une part, nos valeurs et notre sens nous fournissent des critères et des systèmes de hiérarchisation des réalités, nous permettant de mener une vie conforme à ce que nous estimons important. D'autre part, notre identité nous aide à choisir nos appartenances. Il convient de souligner que nous choisissons fréquemment d'appartenir à des groupes partageant des valeurs similaires et un projet commun de « vie bonne ». Vivre avec des personnes partageant un même projet est plus aisé, et il est naturel que notre identité se construise aux côtés de ceux avec lesquels nous partageons des valeurs et un sens de la vie.

Comment, dès lors, imaginer un système éducatif qui prenne en compte l'approche culturelle ?

Il semble difficile, voire impossible, de concilier une éducation comprise comme droit culturel avec une concep-

tion stricte de la neutralité. Giner de los Ríos, l'un des principaux représentants des Lumières en Espagne, s'opposait déjà à la neutralité scolaire lorsqu'il affirmait que « *L'école privée ou publique doit être, non un terrain neutre, mais maîtresse universelle de paix, de respect mutuel, davantage encore, d'amour et réveiller partout l'esprit humain des premières lueurs de la vie* » (Fernandez, 2014).

L'école constitue une *structure fondamentale* de sens ; elle doit répondre aux « pourquoi » des choses et ne pas se limiter aux « comment ». Elle ne peut se contenter d'être un lieu de savoirs purement instrumentaux ; elle doit également permettre de structurer la personnalité de l'élève, de forger son identité et d'apprendre la liberté. Dans les sociétés pluralistes, l'école est confrontée au défi de la neutralité. Sa nature diffère profondément de celle d'autres institutions, telles que les entreprises ou même certaines institutions à fonction publique. En ce sens, les établissements scolaires ne sont pas soumis aux règles de production propres aux entreprises, ni à des politiques d'emploi ordinaires (CERTEAU, 1993). En outre, en raison de leur rôle dans la formation des identités et dans la construction d'une société pluraliste, les écoles doivent être pensées différemment des institutions exerçant une fonction publique, comme les hôpitaux. À cela s'ajoute le fait que certaines institutions traditionnellement porteuses de sens — tels que les partis politiques, les Églises ou les mouvements de jeunesse — sont aujourd'hui en crise, ce qui entraîne le transfert d'une part importante de cette responsabilité sur les épaules de l'école (CERTEAU, 1993).

Dans ce contexte, l'école peut (ou doit) prendre position sur certaines questions, au risque de heurter certaines

conceptions de la vie bonne (ou projets de vie porteurs de sens), ou bien s'abstenir. Il est illusoire de penser que l'éducation, en particulier lorsqu'il s'agit de la construction du sens, puisse se faire de manière « bancaire », en transmettant à tous les enfants un contenu identique ; il convient au contraire de considérer l'enfant comme un être pensant, inscrit dans les réalités de sa communauté (FREIRE, 1965).

Dans le même esprit, Georges Clemenceau, président de la III^e République française, affirmait : « *Dans cet enseignement, il faudrait bien que le professeur en chaire dise quelque chose. Il faudra bien qu'il prenne parti. Il faudrait bien qu'il dise s'il approuve où s'il blâme. Quand il arrivera à l'histoire de Tibère et quand il faudra raconter certain drame de Judée, quelle opinion aura-t-il ?* » (CLEMENCEAU, 1903). Il est difficile d'imaginer une école neutre capable de permettre à des enfants issus de contextes sociaux et culturels différents de construire leur propre identité. L'école est avant tout un lieu de formation éthique, et l'éthique s'accorde mal avec la neutralité. Dans ce cadre, l'État n'a pas le droit d'imposer une doctrine éducative ; il doit au contraire offrir une école non dogmatique à ceux qui le souhaitent et veiller à ce que les écoles privées dotées d'un caractère propre respectent les principes constitutionnels et les normes fondamentales du pays (MOUNIER, 1936). Comme le soulignait le juriste français Georges Burdeau, la liberté de pensée ne peut être garantie sans la liberté de choisir son enseignant.

Il convient de souligner que cette quête de sens doit s'inscrire dans le cadre d'une société pluraliste. Il est nécessaire d'intégrer à l'éducation un enseignement théorique et pratique respectueux de la différence et de la diversité

— ce que l'on pourrait appeler une éducation au respect et à la tolérance. Pour être en mesure de comprendre l'autre, sans l'assimiler ni le rejeter, une éducation universelle aux valeurs est indispensable. En effet, il existe des valeurs transculturelles, partagées par différentes cultures, bien qu'elles soient souvent formulées et articulées de manière distincte (GLENDON, 1998). Ces valeurs, incarnées par les droits humains, doivent être enracinées dans les différentes cultures afin que l'éducation forme un tout cohérent.

Cette réalité revêt une importance particulière dans les contextes pluralistes. Une société pluraliste n'est pas synonyme de société fragmentée. Comme le soulignait Isaiah Berlin, tous les êtres humains doivent partager certaines valeurs, faute de quoi ils ne seraient pas humains, et ils doivent également avoir des valeurs différentes, faute de quoi ils ne seraient pas distincts. C'est ce qui explique que le pluralisme, contrairement au relativisme, repose sur des valeurs objectives et constitue une dimension essentielle de l'humanité (BERLIN, 1999). De même, comme l'affirmait le cardinal Georges Cottier, intellectuel dominicain genevois, «*Il importe d'être au clair sur la signification du pluralisme. (...) le pluralisme est un concept d'ordre politique. Il signifie que l'autorité politique n'a pas compétence pour trancher, en lieu et place de la personne, sur les questions décisives qui engagent la destinée spirituelle de celle-ci.*» (COTTIER, 1985).

Les rédacteurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme étaient pleinement conscients de cette réalité humaine et savaient que l'ensemble du projet des droits humains n'était possible que si l'universalité des principes proclamés laissait un espace légitime à la diversité. Richard

McKeon, membre du comité philosophique de l'UNESCO chargé d'étudier les fondements des droits humains avant l'adoption de la Déclaration universelle, affirmait : « *Un accord sur la proclamation de ces droits, loin de signifier un accord général sur une philosophie de base unique, offre un cadre à l'intérieur duquel des philosophies divergentes et des théories religieuses, économiques, sociales et politiques distinctes peuvent exister et se développer* »⁴ (GOODALE, 2018, p. 82).

Après avoir examiné la manière dont un système éducatif respectueux de l'approche culturelle peut être conçu — pluralisme éducatif, programme commun, etc. —, il convient désormais d'approfondir la question des obligations de l'État, en particulier en ce qui concerne l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation. À cet égard, il est pertinent de rappeler que le droit à l'éducation relève des trois catégories de droits (civils (libertés), sociaux et culturels), mais que c'est la dimension culturelle qui constitue la justification principale permettant de penser conjointement les deux autres. Comme le souligne Meyer-Bisch, l'éducation « *relève à la fois des logiques civiles et des logiques sociales, mais en tant que droit culturel, elle permet de réaliser des liens étroits entre tous les droits de l'homme* » (MEYER-BISCH, 1998). Dans ce contexte, Meyer-Bisch indique que le droit à l'éducation s'inscrit dans une dialectique entre deux processus opposés, mais également essentiels : l'autonomisation personnelle (empowerment) et la socialisation, qui permet à l'élève d'apprendre à s'intégrer dans un environnement social. Ces deux dimensions sont d'égale impor-

⁴ Traduction personnelle

tance : *«une socialisation de l'individu n'est démocratique que dans la mesure où elle s'opère par le déploiement de l'activité de celui-ci, reconnaissant des droits, des obligations, des possibilités de création. Sans cela la socialisation est une réduction à un standard collectif»* (MEYER-BISCH, 1998). Hannah Arendt évoque cette tension lorsqu'elle écrit : *« la ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni éduquer les adultes ni traiter les enfants comme des grandes personnes. Mais il ne faudrait jamais laisser cette ligne devenir un mur qui isole les enfants de la communauté des adultes, comme s'ils ne vivaient pas dans le même monde et comme si l'enfance était une phase autonome dans la vie d'un homme, et comme si l'enfant était un état humain autonome, capable de vivre selon des lois propres »* (ARENDT, 1972).

Dans la mesure où l'identité — c'est-à-dire l'existence proprement humaine — dépend de l'éducation, il est nécessaire de prévoir une prestation de l'État pour la rendre possible. Cette prestation doit toutefois respecter les libertés des différents acteurs (parents, société civile, élèves et enseignants), afin de permettre une libre construction de l'identité. En tant que droit culturel, l'éducation apparaît avant tout comme un instrument permettant à chacun de donner un sens à sa vie — un espace pour « apprendre à être ». Le philosophe allemand de l'École de Francfort Jürgen Habermas affirme que, pour garantir les droits culturels, l'État doit assurer à tous les citoyens un accès égal aux différents contextes culturels, aux relations interpersonnelles et aux traditions, dans la mesure où ceux-ci sont nécessaires au développement et au renforcement de l'identité personnelle (HABERMAS, 2003). La Déclaration de Fri-

bourg sur les droits culturels affirme, en son article 6, que l'éducation contribue au libre développement de l'identité culturelle ; dans cette perspective, la liberté d'enseignement joue un rôle essentiel. L'article 6 c) de cette même Déclaration reconnaît « *la liberté des parents de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions et dans le respect de la liberté de pensée, conscience et religion reconnue à l'enfant selon ses capacités* » ; et le point d) ajoute « *la liberté de créer, de diriger et d'accéder à des institutions éducatives autres que celles des pouvoirs publics, à condition que les normes et principes internationaux reconnus en matière d'éducation soient respectés et que ces institutions soient conformes aux règles minimales prescrites par l'Etat.* » (Déclaration de Fribourg, 2007). Il est intéressant de constater que le groupe d'intellectuels à l'origine de la Déclaration de Fribourg, dans un effort rigoureux visant à tirer toutes les conséquences de l'adoption sérieuse d'une approche culturelle des politiques éducatives, a conclu à l'importance du financement public des établissements scolaires non gouvernementaux. Il serait en effet paradoxal que l'État garantisse des libertés indispensables à la pleine réalisation du droit à l'éducation, tout en réservant leur exercice aux seules communautés ou familles disposant de ressources suffisantes. Comme nous l'avons vu précédemment, les autorités publiques ne sauraient se retrancher derrière l'absence prétendue d'obligations positives pour justifier l'in-exercice de ce type de libertés.

L'approche culturelle dans la tradition juridique

La communauté internationale considère depuis longtemps l'éducation comme un droit culturel. Il est intéressant de constater que, dès la création des instruments internationaux de protection des droits humains, la conception de l'éducation a largement dépassé une vision purement instrumentale.

Les rédacteurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) avaient une vision holistique de l'être humain, appréhendant la dignité de manière globale et relationnelle. À cet égard, il est significatif que la Déclaration de 1948 prévoit déjà que « *toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté* » (DUDH, 1948). De même, dans des instruments juridiques plus contraignants tels que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), l'article 15, paragraphe 1 a), reconnaît également le droit de participer à la vie culturelle. Le lien entre les droits culturels et le droit à l'éducation est incontestable ; en ce sens, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CDESC) souligne que « *Le droit de chacun de participer à la vie culturelle est aussi intrinsèquement lié au droit à l'éducation (art. 13 et 14), qui permet aux individus et aux communautés de transmettre leurs valeurs, leur religion, leurs coutumes, leur langue et d'autres références culturelles, et qui contribue à promouvoir la compréhension et le respect des valeurs culturelles d'autrui* » (CDESC, 2009).

Si l'on se concentre sur les dispositions des instruments internationaux relatives au droit à l'éducation, on constate

également une conception holistique de l'être humain, compatible avec l'approche culturelle. La DUDH proclame, aux paragraphes 1 et 2 de son article 26, le droit à l'éducation pour tous, en affirmant que l'éducation a pour finalité le plein développement de la personnalité humaine. Le PIDESC prévoit de même que les États « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité* » (PIDESC, 1976).

Par ailleurs, ces deux instruments reconnaissent les droits des parents : « *les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants* » (art. 26.3, DUDH), et « *les États (...) s'engagent à respecter la liberté des parents (...) de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoir publics (...)* » (PIDESC, 1976). Des formulations similaires figurent dans des instruments régionaux de protection des droits humains, tels que l'article 12 de la Convention américaine relative aux droits de l'homme, l'article 13 du Protocole de San Salvador ou encore l'article 14 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.

Compte tenu du fait que l'objectif du droit à l'éducation est le plein développement de la personnalité humaine, on peut reconnaître dans ces dispositions le droit de construire sa propre identité. En outre, le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants traduit, d'une part, la reconnaissance de certains droits des communautés afin de prévenir les abus de l'État et, d'autre part, la possibilité de dispenser aux enfants une éducation compatible avec les valeurs de leur communauté. Les rapports Faure et Delors — documents fondateurs de la réflexion de l'UNESCO sur

le droit à l'éducation — affirment que l'éducation consiste avant tout à « apprendre à être » (UNESCO, 1972 ; UNESCO, 1996). Cette approche implique un changement de paradigme dans la conception de l'école : comme l'indiquait la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Katarina Tomasevski, « *Le droit international relatif aux droits de l'homme exige non plus que les enfants s'adaptent au type d'éducation disponible, quel qu'il soit, mais que l'éducation soit adaptée à l'intérêt supérieur de chaque enfant* » (TOMASEVSKI, 2004, par. 54).

C'est dans des instruments relatifs aux droits humains tels que la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples que l'on observe de manière particulièrement claire le lien direct entre le droit à l'éducation et les droits culturels, ces deux droits y étant consacrés dans un même article. L'article 17 de cette Charte est à cet égard particulièrement révélateur, en ce qu'il énonce des obligations positives à la charge de l'État :

1. *Toute personne a droit à l'éducation.*
2. *Toute personne peut librement prendre part à la vie culturelle de sa communauté.*
3. *La promotion et la protection de la morale et des valeurs traditionnelles reconnues par la communauté constituent un devoir de l'État* (Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, 1981).

La question de l'identité dans l'éducation est également prise en compte à l'article 5 de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, déjà mentionnée,

qui stipule que « *toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle* » (UNESCO, 2001). La formulation de cette Déclaration marque l'aboutissement ou l'achèvement de la réflexion internationale sur le droit à l'éducation. On peut distinguer ce processus de reconnaissance du droit à l'éducation en trois étapes :

- a. la reconnaissance en tant que droit social et économique, ou droit-prestation (accès à l'éducation);
- b. la reconnaissance en tant que droit civil et politique (liberté de choisir l'éducation et de créer des établissements);
- c. la reconnaissance en tant que droit culturel (droit à l'identité).

Contenu / Dimension	Type de droit	Obligation de l'État / Implication éducative
Accès sans discrimination à l'éducation	Droit social et économique	Obligation de l'État : créer et organiser un système éducatif
Liberté de choisir et de fonder des établissements scolaires	Droit civil et politique	Système éducatif respectueux des libertés fondamentales
Identité, le droit à être	Droit culturel	Éducation adaptée aux besoins d'apprentissage, acceptable et adaptable

À cet égard, il est intéressant de prendre en considération l'article 5 du plus ancien instrument exclusivement consa-

cré au droit à l'éducation, déjà mentionné précédemment, à savoir la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960, qui comportait une dimension culturelle de fond lorsqu'elle disposait :

« b. Qu'il importe de respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux : 1° de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimums qui peuvent être prescrites ou approuvées par les autorités compétentes ; et 2° de faire assurer, selon les modalités d'application propres à la législation de chaque État, l'éducation religieuse et morale des enfants conformément à leurs propres convictions ; qu'en outre, aucune personne ni aucun groupe ne devraient être contraints de recevoir une instruction religieuse incompatible avec leurs convictions ;

c. Qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue.» (UNESCO, 1960).

Le droit à l'éducation est un droit distinct des autres droits. Comme l'indique le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, l'éducation est un « droit d'autonomisation » (empowerment right). Elle constitue à la fois un droit fondamental en soi et un moyen indispensable à l'exercice d'autres droits inhérents à la personne humaine (CDESC, 1999, Observation générale n° 13). On peut observer dans le droit à l'éducation, comme dans les droits culturels, une dimension sociale et économique ain-

si qu'une dimension civile et politique. D'une part, l'État a l'obligation de garantir une éducation gratuite pour tous (dimension de prestation) ; d'autre part, les parents disposent du droit de choisir l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants (dimension de liberté). S'agissant des droits culturels, le CDESC précise dans son Observation générale n° 21 que « *Le droit de participer à la vie culturelle peut être assimilé à une liberté. Pour qu'il soit garanti, l'État partie doit à la fois s'abstenir (ne pas s'ingérer dans les pratiques culturelles et l'accès aux biens et services culturels) et agir de manière positive (assurer les conditions nécessaires à la participation à la vie culturelle, faciliter et promouvoir celle-ci et assurer l'accès aux biens culturels ainsi que leur préservation)* » (CDESC, 2009, Observation générale n° 21). Dès lors que l'on prend pleinement au sérieux l'approche culturelle, on observe une fusion complète des trois étapes du droit à l'éducation. Cette fusion permet d'identifier des situations dans lesquelles l'État a des obligations positives afin de garantir le droit des parents à choisir l'école de leurs enfants, condition nécessaire à la réalisation de l'approche culturelle du droit à l'éducation.

Il est également essentiel d'approfondir la notion d'acceptabilité afin de comprendre cette fusion. Cette notion apparaît tant dans les Observations générales du CDESC relatives au droit à l'éducation que dans celles consacrées aux droits culturels. Dans son Observation générale n° 13 sur le droit à l'éducation, le Comité précise : « *Acceptabilité – la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple,*

pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) pour les étudiants et, selon que de besoin, les parents.» (CDESC, 1999, Observation générale n° 13). Dans son Observation générale n° 21, le Comité indique que *«L'acceptabilité implique que les lois, politiques, stratégies, programmes et mesures adoptés par l'État partie en matière de droits culturels devraient être élaborés et mis en œuvre d'une manière acceptable pour les individus et les communautés concernés. À cet égard, des consultations devraient être organisées avec les individus et les communautés concernés afin de veiller à ce que les mesures adoptées pour protéger la diversité culturelle soient acceptables aux yeux de tous »* (CDESC, 2009, Observation générale n° 21).

Dans le domaine de l'éducation, le Comité souligne également que *«L'éducation doit être culturellement adéquate, y compris l'enseignement des droits de l'homme, et permettre aux enfants de développer leur personnalité et leur identité culturelle, et de connaître et comprendre les valeurs et pratiques culturelles de la communauté à laquelle ils appartiennent comme celles des autres communautés et sociétés »* (CDESC, 2009, Observation générale n° 21).

L'analyse conjointe de ces deux Observations générales met clairement en évidence l'importance de l'approche culturelle pour la pleine réalisation du droit à l'éducation. Il est manifeste que le droit à l'éducation ne peut être effectif sans le droit à la culture propre, et inversement. Cette obligation générale implique pour l'État certaines obligations fondamentales en matière d'éducation, notamment celle de permettre la liberté de choisir et de créer des établissements d'enseignement (CDESC, 2009, Ob-

servation générale n° 21). La Rapporteuse spéciale Koumbou Bolly a également souligné le rôle actif de l'État en affirmant qu'une éducation inclusive « *Ne peut se faire sans le respect de la diversité, qu'elle soit culturelle, religieuse ou linguistique. Le pluralisme culturel doit être prévu dans les politiques d'éducation nationale et ces dispositions appliquées afin de garantir le respect des droits des groupes minoritaires nationaux* » (BOLLY, 2017).

L'approche culturelle du droit à l'éducation concerne l'ensemble de l'humanité ; toutefois, compte tenu des défis actuels, elle revêt une importance particulière lorsqu'il s'agit des minorités et des peuples autochtones. À cet égard, la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques prévoit que « *Les États devraient, le cas échéant, prendre des mesures dans le domaine de l'éducation afin d'encourager la connaissance de l'histoire, des traditions, de la langue et de la culture des minorités qui vivent sur leurs territoires. Les personnes appartenant à des minorités devraient avoir la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble* » (ONU, 1992, art. 4). Dans cette perspective, les pouvoirs publics ont une obligation positive de promouvoir le pluralisme et la diversité, car « *L'identité, qui est essentiellement d'ordre culturel, exige de l'État et de la société dans son ensemble, au-delà de la simple tolérance, une attitude favorable au pluralisme culturel (...)* (les États) *doivent instaurer un climat propice au développement de cette identité* » (EIDE, 2001). Il peut arriver que ce pluralisme paraisse contraire au principe d'égalité. À ce sujet, il convient de rappeler l'Observation générale n° 18

du Comité des droits de l'homme, selon laquelle *«la jouissance des droits et des libertés dans des conditions d'égalité n'implique pas dans tous les cas un traitement identique (par. 8) et que toute différenciation ne constitue pas une discrimination, si elle est fondée sur des critères raisonnables et objectifs (par. 13)»* (CDH, 1989, Observation générale n° 18).

Il importe d'insister sur le fait que cette approche concerne l'ensemble des citoyens. Le droit de participer aux droits culturels ne se limite pas aux minorités ou aux peuples autochtones, mais s'applique à tous (CDESC, 2009, Observation générale n° 21). En outre, une approche culturelle du droit à l'éducation permet également de garantir que certains droits ne soient pas cantonnés aux seules minorités ou peuples autochtones. À cet égard, l'approche culturelle est également essentielle pour assurer la liberté religieuse. À ce sujet, le Comité des droits de l'homme affirme que la liberté religieuse *«est liée à la garantie de la liberté d'enseigner une religion ou une conviction»* (CDH, 1993, Observation générale n° 22).

Si l'on tient compte de l'approche des droits culturels développée jusqu'à présent, il devient plus aisé de comprendre certains éléments de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme relatifs au droit à l'éducation. Il ne s'agit pas d'affirmer ici que la Cour adopte explicitement une approche culturelle, mais plutôt de constater que cette approche permet de mieux comprendre la défense du pluralisme opérée par la Cour. En effet, celle-ci a insisté sur le fait que l'accès à l'éducation et la liberté de l'enseignement doivent être interprétés conjointement, comme le prévoit l'article 2 du Proto-

cole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales.⁵ Par ailleurs, la jurisprudence indique que la liberté de pensée et de conscience dépend largement de l'approche fondée sur la liberté de l'éducation. La Cour précise à cet égard : « *Les dispositions de la Convention et du Protocole (P1) doivent être envisagées comme un tout* » (arrêt précité du 23 juillet 1968, *ibidem* p. 30, par. 1). Dès lors, il faut lire les deux phrases de l'article 2 (P1-2) à la lumière non seulement l'une de l'autre, mais aussi, notamment, des articles 8, 9 et 10 (art. 8, art. 9, art. 10) de la Convention qui proclame le droit de toute personne, y compris les parents et les enfants, « au respect de sa vie privée et familiale », à « la liberté de pensée, de conscience et de religion » et à « la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées ». (CEDH, Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark, 1976). La Cour se réfère à nouveau à l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention en soulignant que la sauvegarde du pluralisme éducatif est essentielle à la préservation d'une société démocratique (CEDH, *Folgerø et autres c. Norvège*, 2007, par. 84).

On constate ainsi que la Cour situe le droit à l'éducation dans un contexte très précis, fondamentalement culturel : celui de la société démocratique et pluraliste. La jurisprudence met en évidence l'importance du respect du

⁵ Article 2. Droit à l'instruction. Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assume dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.

pluralisme idéologique et des minorités. La majorité ne peut imposer ni un modèle éducatif, ni un modèle unique de société : *« La démocratie ne se ramène pas à la suprématie constante de l'opinion d'une majorité ; elle commande un équilibre qui assure aux minorités un juste traitement et qui évite tout abus d'une position dominante »* (CEDH, Valsamis c. Grèce, 1996). En ce sens, la Cour européenne va encore plus loin lorsqu'elle évoque les tensions résultant du pluralisme, en affirmant que *« le rôle des autorités en pareilles circonstances ne consiste pas à éliminer la cause des tensions en supprimant le pluralisme, mais à veiller à ce que les groupes concurrents se tolèrent les uns les autres »* (CEDH, Sérif c. Grèce, 1999, par. 53).

Une approche qui ne peut pas non plus être qualifiée de culturelle, mais qui lui est compatible, est celle adoptée par la Cour suprême des États-Unis lorsqu'elle affirme que *« la théorie fondamentale de la liberté sur laquelle repose le gouvernement de cette Union exclut un pouvoir général de l'État de "standardiser" les enfants (...) L'enfant n'est pas une simple créature de l'État ; ceux qui l'élèvent et orientent son avenir ont le droit, ainsi que le devoir fondamental, de lui permettre de s'épanouir et de le préparer à ses responsabilités futures »*⁶ (SCOTUS, *Pierce v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary*, 1925).

⁶ Traduction personnelle *"The fundamental theory of liberty upon which all governments in this Union repose excludes any general power of the State to standardize its children (...) The child is not the mere creature of the State; those who nurture him and direct his destiny have the right, coupled with the high duty, to recognize and prepare him for additional obligations"*

Afin de montrer que cette approche ne se limite pas aux pays occidentaux, il est également pertinent de considérer la jurisprudence de la Cour interaméricaine des droits de l'homme relative aux droits culturels et aux obligations de l'État en la matière. La Cour interaméricaine des droits de l'homme a également pris conscience de l'importance de l'approche culturelle du droit à l'éducation. S'agissant des peuples autochtones, la Cour a souligné que l'État doit garantir ce droit selon une perspective ethno-éducative. Cela implique l'adoption de mesures positives afin que l'éducation soit culturellement acceptable du point de vue d'une identité ethnique différenciée (Cour IDH, *Communauté indigène Yakye Axa c. Paraguay*, 2005 ; *Communauté indigène Sawhoyamaxa c. Paraguay*, 2006 ; *Communauté indigène Xákmok Kásek c. Paraguay*, 2010).

En outre, la Cour a également précisé que l'État a l'obligation de promouvoir et de protéger le droit des enfants des peuples autochtones à vivre conformément à leur propre culture, religion et langue distincte (Cour IDH, *Communauté indigène Yakye Axa c. Paraguay*, 2005 ; *Communauté indigène Sawhoyamaxa c. Paraguay*, 2006 ; *Communauté indigène Xákmok Kásek c. Paraguay*, 2010).

L'approche culturelle du droit à l'éducation : arrêter le débat, passer à l'action

Tant du point de vue théorique que du point de vue du droit international et de la jurisprudence comparée, on observe la reconnaissance de l'éducation comme une ré-

alité qui dépasse une conception purement instrumentale et qui prend également en compte son importance dans la construction de l'identité. Peut-être que ce qui fait défaut au niveau international n'est pas tant une reconnaissance plus explicite de cette dimension, ni du rôle que doivent jouer les différents acteurs non gouvernementaux — ces éléments ayant déjà été largement établis. En revanche, on constate un manque de mécanismes suffisants permettant de reconnaître concrètement le rôle de la société civile dans la constitution de l'identité.

Il est nécessaire de clarifier les modalités par lesquelles l'État organise et canalise la participation et l'interaction de la société civile au sein des systèmes éducatifs. De même, il convient de cesser de nier les obligations positives des autorités publiques dans la mise en œuvre de l'approche culturelle du droit à l'éducation. Par exemple, il ne semble pas acceptable que des parents dépourvus de ressources et appartenant à des groupes ne relevant pas de la culture dominante se voient privés de l'accès à une éducation culturellement acceptable.

L'approche culturelle du droit à l'éducation est reconnue dans différentes traditions géographiques et juridiques. La question aujourd'hui n'est donc plus de savoir si cette approche est pertinente ou non, mais bien de déterminer si nous sommes prêts à assurer une réalisation pleine et entière du droit à l'éducation.

III

**Le rôle de la société civile et sa reconnaissance
par l'État comme partenaire à part entière**

Dans ce chapitre, nous allons explorer la place essentielle qu'occupe la société civile dans la réalisation intégrale du droit à l'éducation, et en particulier dans la mise en œuvre de l'approche fondée sur la liberté du droit à l'éducation. Dans les chapitres précédents, nous avons montré que, dans une perspective fondée sur les droits humains, il est nécessaire de prendre en compte la dimension de liberté du droit à l'éducation et, par conséquent, de ménager un espace pour les établissements d'enseignement non gouvernementaux. Nous avons également observé qu'une vision holistique du droit à l'éducation implique de prendre au sérieux son approche culturelle et, dès lors, de garantir la participation des différents groupes et communautés. La société civile joue un rôle clé dans la jouissance des droits culturels et dans la mise en œuvre de l'approche fondée sur les droits humains (EBDH). En outre, la communauté internationale lui a reconnu une place particulièrement importante dans l'élaboration des politiques éducatives. Depuis les années 2000, le rôle croissant de la société civile et des politiques fondées sur la participation de tous apparaît de manière récurrente dans les conférences mondiales sur l'éducation. Ce rôle a été renforcé par le programme Éducation 2030,

qui appelle la société civile à une gestion partagée du système éducatif (UNESCO, 2015). Le partage des responsabilités en matière d'éducation entre la société civile et l'État constitue le fondement de la conception de l'éducation comme un bien commun, et non plus seulement comme un bien public (UNESCO, 2015).

Nous évoquons fréquemment la notion de société civile. Mais que désigne-t-on précisément lorsque l'on parle de société civile ? Dans la tradition politique, la société civile est un concept central pour comprendre le fonctionnement des démocraties modernes. Elle peut être définie comme l'ensemble des associations constituées par des citoyens, distinctes à la fois des organisations à but lucratif et des organisations étatiques. De nombreux auteurs considèrent la société civile comme l'un des piliers de la démocratie. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut rappeler les réflexions d'Alexis de Tocqueville au début du XIX^e siècle, à l'occasion de son voyage aux États-Unis pour étudier la jeune démocratie américaine. Le philosophe français soulignait l'importance de la société civile, entendue comme l'ensemble des associations volontaires et autonomes qui canalisent une grande partie de la participation citoyenne dans l'espace public, et la considérait comme l'un des fondements essentiels de la démocratie américaine. Pour Tocqueville, la société civile constitue l'instrument le plus efficace pour lutter contre l'isolement du citoyen face au pouvoir de l'État (de Tocqueville, 1969, pp. 123-127). De même, des auteurs plus contemporains, tels que le politologue de l'Université de Harvard Robert Putnam, ont réaffirmé l'importance de l'existence d'une

société civile composée d'espaces non étatiques et non lucratifs, considérés comme des éléments clés du renforcement démocratique (Putnam, 2000).

Dans le débat international, la société civile continue d'être comprise selon des termes très proches de ceux déjà employés par Tocqueville au début du XIX^e siècle. Examinons quelques exemples. Le Comité d'experts de l'administration publique du Conseil économique et social des Nations Unies la décrit de la manière suivante : «*Les organisations de la société civile comprennent des entités dynamiques comme les organisations non gouvernementales, les associations professionnelles, les associations du secteur privé et les syndicats. Y figurent également les familles, les églises, les associations de quartier, les clubs et les coopératives. En fait, la puissance et la vitalité de la société civile sont tributaires de l'existence de telles organisations.*» (Comité d'experts de l'administration publique – Conseil économique et social, 2006). On trouve une définition similaire dans celle proposée par la Banque mondiale, qui définit la société civile comme «*le large éventail d'organisations non gouvernementales et à but non lucratif qui animent la vie publique, et défendent les intérêts et les valeurs de leurs membres ou autres, en fonction de considérations d'ordre éthique, culturel, politique, scientifique, religieux ou philanthropique*» (Banque mondiale, 2019).

Du point de vue éducatif, l'une des définitions qui représente le mieux le concept de société civile est celle utilisée par l'UNESCO, qui désigne par ce terme les organisations non gouvernementales et à but non lucratif impliquées dans l'éducation. Ce groupe comprend notamment des réseaux de campagnes, des associations d'en-

seignants, des organisations religieuses, des associations communautaires, des réseaux de recherche, des associations de parents, des organisations professionnelles, des associations d'étudiants, des instituts de recherche, des mouvements sociaux, entre autres (UNESCO, 2016). On observe ainsi une distinction claire entre la société civile et l'entreprise: la première poursuit une vocation publique et non lucrative, tandis que la seconde est guidée principalement par un objectif lucratif. Cette distinction appelle un traitement différencié de la part des institutions publiques.

Dans une société démocratique, il est également légitime d'attendre la participation de la société civile à l'élaboration des politiques éducatives. Il est vrai que l'histoire offre des exemples où les autorités publiques ont conçu l'éducation comme un instrument destiné à renforcer de nouveaux régimes politiques, comme le programme éducatif jacobin élaboré durant la Révolution française (Glenn, 2019), ou encore l'uniformisation de l'éducation afin de contrôler l'arrivée massive de migrants, notamment dans des États confrontés à l'intégration de populations non WASP⁷ (Berner, 2018). Toutefois, il a également existé, et il continuera d'exister, une longue tradition de coopération de la société civile dans le domaine éducatif. Encore aujourd'hui, on peut constater que, dans toutes les régions du monde et à tous les niveaux d'enseignement, il existe une pluralité d'acteurs non gouvernementaux engagés dans l'éducation, dont beaucoup sont portés par des

⁷ WASP est l'acronyme de *White Anglo-Saxon Protestant*, que l'on peut traduire en français par protestant anglo-saxon blanc.

initiatives issues de la société civile, en particulier par des organisations d'inspiration religieuse (WODON, 2021).

Il est toutefois vrai que l'école non gouvernementale a parfois été perçue comme partisane (notamment en raison de sa composante parfois religieuse) (KODELJA & BASSLER, 2014), ou considérée simplement comme subsidiaire. La méfiance de l'État à l'égard de la société civile reflète souvent une dysfonction du système social, mais aussi l'utilisation de l'école comme instrument de contrôle social ou de construction de l'identité collective. Par ailleurs, le système éducatif a fréquemment été mobilisé au service d'objectifs sociaux tels que l'égalité ou la cohésion sociale, au détriment des finalités énoncées par les instruments internationaux relatifs aux droits humains, selon lesquels « *Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. L'éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le sens de sa dignité, et doit renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. (...) L'éducation doit permettre à toutes les personnes de participer effectivement à une société libre* » (art. 13.1 du PIDESC, 1976). Nombreux sont les auteurs qui ont souligné que l'oubli de cette finalité première de l'éducation, et l'utilisation de l'école comme principal instrument — et objectif central — de transformation sociale, aussi nobles que puissent être ces objectifs, conduit à une dénaturation de la finalité fondamentale de l'éducation et ignore souvent d'autres moyens plus efficaces de résoudre les problèmes concernés (Tate, 2017).

Par ailleurs, la société civile est aujourd'hui appelée à soutenir l'action de l'État pour plusieurs raisons : favoriser une plus grande participation des parents, apporter une ap-

proche culturelle là où l'État se révèle insuffisant, et atteindre des espaces ou des populations que l'État ne parvient pas à couvrir. La collaboration avec les pouvoirs publics doit dès lors être redéfinie afin de réexaminer les rôles respectifs, notamment en ce qui concerne le financement et la fourniture du service éducatif. À cet égard, l'opposition dichotomique entre public et privé, jusqu'ici utilisée pour penser les politiques éducatives, apparaît insuffisante pour appréhender la complexité des enjeux éducatifs contemporains.

Pour commencer, nous pouvons nous interroger sur la définition de ce qui est « public ». Ce concept ne dispose pas d'une définition claire et unanimement admise.⁸ Selon le professeur de droit public Pierre Delvolvé, il existe trois dimensions permettant de distinguer une institution publique d'une institution privée. La première dimension est organique et dépend du secteur d'activité ; la deuxième dimension est fonctionnelle et concerne la nature de l'organisation ainsi que ses missions ; enfin, la troisième dimension est personnelle et se rapporte à la nature du droit applicable (DELVOLVÉ, 2006). Un exemple révélateur de la confusion existante apparaît clairement dans le débat relatif aux charter schools aux États-Unis. D'un côté, certains auteurs considèrent ces écoles comme privées, tandis que d'autres estiment qu'il s'agit d'entités publiques, dans la mesure où une autorité étatique permet leur existence

⁸ Pour une vision d'ensemble de la notion de public et de la distinction entre public et privé, voir : GEUSS, Raymond, *Public Goods, Private Goods*, Princeton University Press, Princeton, 2001 ; DEWEY, John, *The Public and Its Problems*, George Allen & Unwin, Londres, 1927 ; LEFORT, Claude, *Democracy and Political Theory*, Polity Press, Cambridge, 1988.

par le biais d'un contrat public (BRANDL, 2006). Sur le plan jurisprudentiel, plusieurs affaires sont encore pendantes. Dans le même ordre d'idées, la participation de multiples associations de la société civile (associations de parents, organisations communautaires, entreprises, syndicats, fondations, etc.), la diversification des ressources financières, l'affaiblissement des capacités de plusieurs États souverains à déterminer les politiques publiques, ainsi que l'augmentation du nombre d'organisations à but non lucratif rendent de plus en plus difficile une distinction nette entre le public et le privé (UNESCO, 2015). Ainsi, des auteurs tels que la professeure Ribolzi soulignent que *«toute école offrant un service public et contribuant au bien commun devrait être considérée comme publique, dans un contexte où l'État contrôle la qualité de l'éducation. Nous répondons mieux aux besoins éducatifs lorsque les usagers ont la possibilité de participer à l'élaboration des objectifs»* (RIBOLZI, 2016, p. 16). En raison de ces tensions autour de l'idée centrale de l'éducation comme bien public, il est pertinent d'approfondir cette question à la lumière d'un document récent de l'UNESCO intitulé *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* Ce document considère l'éducation non seulement comme un bien public, mais également comme un bien commun. L'éducation requiert une approche fondée sur les biens communs, définis comme *«constitué par des biens que les êtres humains partagent intrinsèquement, et communiquent entre eux tels que les valeurs, les vertus civiques et un sens de la justice»* (UNESCO, 2015). Comment définir alors une école publique ? Doit-on considérer comme publiques les écoles

qui offrent un service public et contribuent au bien commun, ou uniquement celles qui sont gérées par l'État ?

Consciente que le paradigme du débat public-privé n'est pas toujours adéquat pour penser les politiques éducatives, l'UNESCO a proposé, à travers le document *Repenser l'éducation*, un nouveau cadre conceptuel : que désigne-t-on lorsque l'on parle d'éducation publique ? Une éducation gérée par l'État ? Financée par des fonds publics ? Le paradigme du bien commun dépasse la théorie classique des biens publics directement liés à l'action de l'État, puisque les biens communs sont définis par leur finalité commune de réalisation des droits fondamentaux, indépendamment de leur nature juridique (publique, civile ou privée) (RIZZI, 2016).

La conception du droit à l'éducation comme bien commun s'articule étroitement avec la compréhension de l'éducation comme droit culturel, analysée au chapitre précédent. Des auteurs tels que le professeur Felice Rizzi, de l'Université de Bergame, soulignent que le droit à l'éducation en tant que bien commun ne consiste pas simplement à rechercher un dénominateur commun minimal, mais à mettre en œuvre une planification des diversités culturelles au sein de politiques éducatives inclusives, tenant compte des différentes conceptions de l'être humain à divers niveaux. L'éducation comme bien commun devrait constituer une forme d'apprentissage collectif permettant à chacun de réaliser son projet personnel et communautaire, dans un esprit de solidarité et d'égalité. Dans cette perspective, le rôle de l'État devrait être celui d'animateur, de promoteur de l'équité et de garant de la qualité (RIZZI, 2016).

Sur la base de cette conception de l'éducation comme bien commun, la notion de société civile devient centrale. La société civile acquiert une importance particulière lorsqu'on envisage l'éducation comme bien commun, car son pluralisme et sa vocation publique permettent à l'ensemble des diversités culturelles de participer à l'élaboration des politiques éducatives. Afin de garantir un véritable pluralisme éducatif et la construction du commun, la société civile — ou plutôt les sociétés civiles, en tant qu'organisations dynamiques et à but non lucratif — devrait constituer le vecteur par lequel les diversités culturelles peuvent faire entendre leur voix, participer à la construction des politiques publiques et occuper l'espace public. Dans ce contexte, elle doit pouvoir canaliser la diversité des écoles inclusives existant au sein des différentes communautés.

Cette participation de la société civile n'a rien d'habituel. On peut citer deux exemples concrets. Premièrement, la Constitution des Pays-Bas reconnaît explicitement depuis plus d'un siècle le pluralisme éducatif, permettant aux écoles dotées d'un caractère propre de former positivement des citoyens sans interférer avec les différentes conceptions de la « vie bonne » présentes dans les communautés néerlandaises. Les Pays-Bas illustrent ainsi la compatibilité entre une éducation pluraliste et l'apprentissage de valeurs communes (ZOONTJENS & GLENN, 2012). Un autre exemple est celui des États-Unis, où l'on observe ces dernières années une croissance d'expériences similaires ayant obtenu de bons résultats dans l'enseignement de normes civiques américaines communes à de pe-

tites communautés culturelles, telles que la communauté musulmane, sans les déraciner (GLENN, 2019).

Il convient de souligner l'existence de groupes de pression opposés au pluralisme éducatif, qui établissent un lien direct entre ce pluralisme et la ségrégation sociale. Toutefois, selon un rapport de l'OCDE (2012), la présence d'écoles privées dans un pays n'est pas en soi corrélée à la stratification socio-économique du système éducatif. En d'autres termes, l'existence d'écoles privées ne détermine pas le degré de division socio-économique d'un système éducatif. En revanche, le même rapport montre que le niveau de financement public accordé aux écoles privées est inversement lié à la stratification socio-économique : plus la part de financement public destinée aux écoles privées est élevée, plus l'écart socio-économique entre les écoles publiques et privées est réduit.

Par ailleurs, il ne saurait être attendu de l'école qu'elle résolve l'ensemble des problèmes sociaux. Comme le souligne le rapport PISA 2018, la ségrégation sociale affecte aussi bien les écoles publiques que les écoles non gouvernementales (SCHLEICHER, 2019), ce qui rend injuste toute stigmatisation exclusive des établissements promus par la société civile. La recherche de solutions aux problèmes éducatifs est complexe et ne peut en aucun cas être assimilée à une solution miracle. Autrement dit, on ne peut espérer que la suppression ou la non-reconnaissance d'une liberté entraîne la disparition immédiate de tous les problèmes de ségrégation sociale.

Certaines critiques avancent également que l'existence d'écoles promues par la société civile pourrait favoriser

une possible radicalisation des élèves, notamment dans le cas des écoles fondées par des organisations musulmanes. Néanmoins, comme le soulignent les chercheurs américains Patrick Wolf et Danish Shakeel, aucune base empirique ne permet d'établir un lien entre les écoles musulmanes aux États-Unis et le terrorisme (SHAKEEL & WOLF, 2017).

Le rôle central de la société civile a toujours été déterminant dans la conception des politiques éducatives. Dans un document de l'UNESCO publié en 2001, Singh et Dau-det soulignaient déjà que « *à toutes les étapes de la prise de décision en matière d'éducation, les gouvernements devraient mettre en place des instances qui ne se contentent pas d'entériner des décisions déjà prises par l'État, mais qui favorisent un dialogue systématique entre les citoyens et les organisations de la société civile, contribuant ainsi à la planification, à la mise en œuvre et au suivi des activités éducatives* »⁹ (DAUDET & SINGH, 2001, p. 34). À cet égard, il est pertinent de rappeler deux facteurs clés identifiés dans le dernier rapport PISA comme déterminants pour l'amélioration des résultats scolaires : le dialogue et le soutien mutuel entre les parents et l'école, ainsi que l'existence d'un climat scolaire positif (SCHLEICHER, 2019). Le rôle de la société civile apparaît ainsi comme un vecteur essentiel de ces deux facteurs.

Aujourd'hui, toute réflexion sur les politiques éducatives doit nécessairement se référer à l'initiative Éducation 2030, qui développe l'Objectif de développement durable n° 4 : « *Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibi-*

⁹ Traduction personnelle

lités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015). Ce document accorde une place importante à la société civile, comme on peut l'observer dans le chapitre intitulé « Vision, logique et principes » de l'Éducation 2030. C'est dans ce sens que le Cadre d'action Éducation 2030 de l'UNESCO indique que l'éducation constitue une cause commune, ce qui implique que l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques soient des processus inclusifs. La société civile, les enseignants, le secteur privé, les communautés, les familles, les jeunes et les enfants ont tous un rôle à jouer dans l'exercice du droit à une éducation de qualité. Un rôle essentiel est attribué à l'État dans la définition et le respect des normes. Les organisations de la société civile jouent également un rôle important. Selon l'UNESCO, *«Les organisations de la société civile, notamment les coalitions et les réseaux diversifiés et représentatifs, jouent aussi un rôle essentiel. Elles doivent être engagées et impliquées à tous les stades, depuis la planification jusqu'au suivi et à l'évaluation, et leur participation doit être institutionnalisée et garantie»* (UNESCO, 2016).

Le document précise en outre que les organisations de la société civile peuvent notamment:

- *« encourager la mobilisation sociale et sensibiliser le public, en permettant aux citoyens (notamment ceux qui font face à la discrimination) de faire entendre leur voix au stade de l'élaboration des politiques;*
- *concevoir des approches innovantes et complémentaires qui permettent de faire progresser le respect du droit à l'éducation, notamment pour les groupes les plus marginalisés;*

- *collecter et partager les données issues de la pratique, des évaluations citoyennes et de la recherche pour nourrir une concertation structurée, en tenant les gouvernements responsables de la mise en œuvre, en assurant le suivi des progrès réalisés, en menant des activités de sensibilisation fondées sur des éléments probants, en passant au crible les dépenses et en veillant à ce que la gouvernance et la budgétisation dans le domaine de l'éducation soient transparentes.) » (UNESCO, 2016).*

On peut ainsi affirmer que la communauté internationale reconnaît un rôle majeur à la société civile et exige que sa participation soit institutionnalisée et garantie à toutes les étapes : planification éducative, élaboration des politiques, mise en œuvre et évaluation.

Ce nouveau paradigme dépasse la dichotomie classique public-privé et la conception restrictive de l'éducation comme bien public :

1. Le bien commun dépasse la fonction structurante du bien public et réaffirme les dimensions collectives de l'éducation comme effort partagé.
2. Le bien commun met l'accent sur les processus participatifs : il est impossible de concevoir l'éducation comme un bien commun sans inclusion ni responsabilité partagée.

Au-delà du débat traditionnel public-privé, ce paradigme se concentre sur la participation et la responsabilité des acteurs issus de la société civile dans tous les domaines, et pas uniquement dans le champ scolaire.

En 1916, face à des États-Unis de plus en plus hétérogènes, le théoricien américain John Dewey publia *Démocratie et éducation* : une introduction à la philosophie de l'éducation. Dans cet ouvrage, Dewey soutenait que l'école devait constituer un microcosme de la démocratie, dans lequel tous les élèves seraient confrontés aux principes non négociables d'une société démocratique, au sein d'un environnement supposé neutre. Dans ce paradigme, les enfants étaient conçus comme des individus, sans que leurs communautés ni leurs identités ne soient prises en considération, l'objectif étant de construire une démocratie d'individus. Dans ce cadre, ni le pluralisme éducatif ni l'intervention de la société civile n'étaient jugés nécessaires, et aucun espace ne leur était accordé (Dewey, 1916). Cette œuvre a exercé une influence majeure sur la structuration du système éducatif américain et, plus largement, sur l'éducation à l'échelle mondiale. Toutefois, la neutralité supposée s'est révélée impossible à atteindre et les résultats escomptés n'ont jamais été pleinement réalisés.

Des années plus tard, dans un monde encore plus hétérogène, une autre œuvre a émergé et a progressivement acquis une importance croissante dans les débats libéraux. Dans *Liberal Pluralism*, William A. Galston a réaffirmé le rôle de la société civile et mis en garde contre l'incapacité de l'État à être totalement neutre. Selon cette perspective, Galston estimait que l'État ne devait imposer aucune conception de la personne, pas même de nature civique, par le biais de l'éducation. Ce cadre considérait que les individus existaient et s'épanouissaient au sein de communautés et de familles, et que la société civile constituait

le moyen par lequel les individus, dans une démocratie, occupaient l'espace public. Dans ce sens, l'État devait préserver un espace d'action pour les familles, tout en veillant à ce que celle-ci ne contrevienne pas à des normes civiques minimales. Le principal vecteur de ce pluralisme était, comme on l'a vu, la société civile (Galston, 2002). Aujourd'hui, au regard des textes internationaux, il semble que ce soit l'approche de Galston qui se soit imposée.

On peut ainsi mettre en évidence trois principes :

1. L'État ne doit pas intervenir dans le choix pédagogique des établissements, mais veiller à la mise en œuvre d'un cadre d'équité et de responsabilité générale.
2. Les parents et les enseignants sont considérés comme des acteurs responsables du système. Cette « confiance » accordée aux citoyens constitue un fondement de la démocratie.
3. Les pouvoirs publics doivent agir de manière à permettre aux établissements scolaires d'offrir, de façon autonome, une prestation pédagogique cohérente. Ils doivent veiller à la transparence et à la véracité des informations fournies par les prestataires d'éducation et mettre en place un système de financement non discriminatoire permettant le choix entre différents établissements éducatifs.

ÉPILOGUE

Le monde change, mais depuis que l'homme habite ce monde, il éduque. Nous sommes la seule espèce à accomplir cette activité, et rien n'indique que cela doive changer. L'homme éduque parce qu'il aime ce monde, parce qu'il est un être relationnel, parce qu'il fait l'expérience que sa propre vie est inscrite dans une réalité plus vaste qui le transcende, et parce qu'il éprouve le besoin de transmettre. Arendt dirait : « *L'éducation est le lieu où nous décidons si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, par là même, le sauver de cette ruine qui, sans ce renouvellement, sans l'arrivée de ce qui est nouveau et jeune, serait inévitable. Et l'éducation est aussi le lieu où nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter hors de notre monde et les abandonner à leurs propres ressources, pour ne pas leur ravir la chance d'entreprendre quelque chose de nouveau, quelque chose que nous n'avons pas prévu, mais pour les préparer à l'avance à la tâche de renouveler un monde commun* »¹⁰ (ARENDT, H., 1972).

¹⁰ Traduction personnelle : « *Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and*

Tout au long de la conversation commune à laquelle l'humanité a pris part, il est apparu que l'éducation joue un rôle central dans le développement holistique de l'être humain. Les Grecs concevaient l'enfant comme un homme en puissance, qui ne devient homme en acte que par l'acte éducatif. Alfred répétait souvent que nier le droit à l'éducation revient à nier l'accès à l'humanité. Avec l'inclusion du droit à l'éducation à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, la communauté internationale a consacré l'éducation comme une activité humaine intrinsèquement liée à la dignité.

En 2021, l'UNESCO a publié le rapport *“Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation”*. Ce document visait à dresser un état des lieux de la réalisation du droit à l'éducation dans le monde et à envisager les perspectives futures. Le rapport présentait un scénario optimiste, mettant en évidence des tendances positives et appelant même à un changement de paradigme vers une dynamique plus favorable (UNESCO, 2021).

Le monde a toutefois profondément changé depuis 2021. Nous avons traversé une pandémie, les conflits armés se sont multipliés, et nous sommes désormais engagés dans une véritable révolution de l'intelligence artificielle. Pour le dire avec prudence, l'optimisme qui transparaissait dans le rapport de 2021 a laissé place à une inquiétude croissante.

leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.»

Dans ce contexte, une question s'impose : les thèses défendues par Alfred Fernandez dans son document de 2018, puis développées par ses proches, sont-elles toujours d'actualité ?

Avant d'analyser cette question, il convient de souligner que le droit à l'éducation est, à bien des égards, un droit singulier. Trois éléments le distinguent d'autres droits. Premièrement, comme l'indique explicitement la Déclaration universelle, il ne peut être conçu comme un droit patrimonial : en tant que droit obligatoire, il ne peut faire l'objet d'une libre disposition. Deuxièmement, son bénéficiaire ne dispose généralement pas des capacités nécessaires pour l'exercer lui-même, sauf par l'intermédiaire de la responsabilité d'un tiers, le plus souvent les parents. Enfin, en partie en raison de cette seconde caractéristique, sa reconnaissance internationale explicite qu'il comporte à la fois une dimension de prestation et une dimension de liberté.

C'est à partir de ce cadre que l'on peut apprécier la pertinence actuelle des thèses d'Alfred Fernandez. Sa thèse centrale reposait sur l'idée que la liberté d'enseignement constitue une composante essentielle du droit à l'éducation. À partir de cette prémisse — et seulement à partir de celle-ci — il devenait possible d'adopter une approche fondée sur les droits humains dans l'élaboration des politiques éducatives, de développer une approche culturelle du droit à l'éducation et d'assurer une conception du bien commun impliquant la société civile dans l'exercice de ce droit. Examinons la validité de ces trois thèses dans le monde en mutation d'aujourd'hui.

➔ Approche fondée sur les droits humains

Hitler racontait : « *Lorsqu'un opposant déclare : "Je ne me joindrai pas à votre mouvement", je lui réponds : "Vos enfants nous appartiennent déjà... Que représentez-vous ? Vous disparaîtrez, mais vos enfants sont déjà dans le nouveau camp. Bientôt, ils ne connaîtront plus que cette nouvelle communauté* »¹¹ (SHIRER, W. L., 1960).

Sans une approche fondée sur les droits humains, l'éducation se détache totalement de la notion de dignité et devient un simple instrument politique. Comme nous l'avons montré, une approche holistique du droit à l'éducation impose que, sans négliger sa dimension de prestation, celui-ci ne soit jamais dissocié de sa dimension de liberté.

Cela implique que les parents sont les premiers responsables de l'éducation, tandis que les autorités publiques sont garantes de son inscription dans un cadre respectueux des droits humains. On cite souvent le proverbe africain selon lequel « il faut tout un village pour éduquer un enfant ». L'enfant appartient à la communauté précisément parce qu'il est l'enfant de ses parents ; il serait donc, pour le moins, paradoxal de concevoir un cadre dans lequel ces derniers ne pourraient participer à l'éducation qu'en déposant leurs enfants aux portes de l'école.

Il est encourageant de constater que, ces dernières années, l'UNESCO a explicitement rappelé dans plusieurs rapports internes que les systèmes éducatifs doivent protéger le pluralisme éducatif, condition essentielle du respect de la liberté des parents et des droits des minorités (UNESCO, 2024).

¹¹ Traduction personnelle

Dans des contextes de tensions sociales, la tentation existe d'utiliser l'éducation comme un outil politique, en faisant abstraction de l'approche fondée sur les droits humains. Les rédacteurs de la Déclaration universelle étaient conscients de ce danger — certains l'avaient vécu personnellement — et c'est précisément pour cette raison qu'ils ont explicitement consacré la dimension de liberté. Dans des périodes comme celle que nous traversons, si nous voulons véritablement faire confiance aux citoyens, nous ne pouvons sacrifier la liberté d'enseignement au nom de la protection d'autres biens sociaux.

La liberté d'enseignement, comme toute liberté fondamentale, ne peut être une concession accordée par le pouvoir : elle constitue un pilier non négociable de nos démocraties. Dans un rapport récent, l'UNESCO a souligné que, dans un contexte changeant, il convient de privilégier des cadres réglementaires évolutifs, construits à partir d'une participation réelle de l'ensemble des acteurs concernés, y compris les parents et les écoles non gouvernementales, plutôt qu'un contrôle centralisé rigide (UNESCO, 2024). Cela n'est toutefois pas toujours le cas. Les périodes de tension constituent le véritable test d'un système de droits. Aujourd'hui, face à un monde instable, les gouvernements peuvent être tentés d'accroître leur contrôle. Mais si, dans les moments de changement, nous sacrifions nos libertés, quelle démocratie prétendons-nous encore défendre ?

➔ Approche culturelle du droit à l'éducation

L'éducation a été, est et doit demeurer une mission profondément humaniste. Sans une approche culturelle du droit à

l'éducation, celle-ci tend à être envisagée sous un angle réducteur, qu'il soit marchand ou strictement instrumental au service d'objectifs sociaux. L'un des risques contemporains est de concevoir l'éducation dans une perspective individualiste, ignorant la dimension culturelle et sociale de l'être humain. L'approche culturelle oblige l'éducation à ne pas oublier ce qu'il y a de plus intime chez l'homme. Il est probable que le discours prononcé par Jean-Paul II au siège de l'UNESCO à Paris en 1980 ait profondément influencé Alfred Fernandez, lorsqu'il affirmait : « *La vie humaine est culture en ce sens aussi que l'homme se distingue et se différencie à travers elle de tout ce qui existe par ailleurs dans le monde visible: l'homme ne peut pas se passer de culture* » (JEAN-PAUL II, 1980).

La dimension culturelle joue un rôle fondamental dans le renforcement de nos démocraties, car nous n'y participons pas comme de simples individus, mais comme membres de communautés. Arendt, réfléchissant aux totalitarismes, soulignait que « *l'enracinement et l'appartenance sont des biens plus nécessaires qu'il n'y paraît ; ce qui précède le contrôle totalitaire de l'homme, c'est sa solitude et son isolement* »¹² (ARENDT, H., 1951).

L'approche culturelle du droit à l'éducation constitue l'un des apports les plus féconds et prospectifs du travail d'Alfred Fernandez, et elle est devenue un axe central de l'action d'OIDEI après son décès.

OIDEI a poursuivi cette réflexion en organisant deux colloques à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, en partenariat avec l'UNESCO, qui ont donné lieu à deux publications (OIDEI, 2019 ; OIDEI, 2024). Ces colloques

¹² Traduction personnelle

ont réuni des personnalités telles qu'Enrico Letta, ancien président du Conseil italien ; Kishore Singh, ancien Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation ; Georges Haddad, ancien président de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne ; ou encore Sobhi Tawil, directeur de la Division de l'avenir de l'apprentissage et de l'innovation de l'UNESCO. Depuis la disparition d'Alfred, de nombreux documents internationaux majeurs ont fait écho à cette dimension. Il convient de souligner en particulier le rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Koumbou Boly Barry, intitulé *Le droit à l'éducation : les dimensions culturelles du droit à l'éducation ou le droit à l'éducation en tant que droit culturel* (KOUMBOU, 2021). Il est significatif que ce rapport, tout comme ceux de l'actuelle Rapporteuse spéciale, Farida Shaheed (SHAHEED, 2023), mette en évidence le rôle central de la liberté d'enseignement dans la réalisation de cette dimension du droit à l'éducation. Cette approche a également été soulignée lors de la septième session du Forum sur les questions relatives aux minorités (2024) et reprise dans le rapport de recommandations qui a suivi (LEVRAT, 2025). Ces trois rapports insistent en outre sur l'importance des obligations positives des États pour garantir un pluralisme éducatif indispensable à une approche culturelle du droit à l'éducation pour tous.

Le rapport "Repenser nos futurs ensemble" met explicitement en garde contre le danger d'ignorer cette dimension culturelle : « *Historiquement, l'éducation a également servi à violer les droits culturels et religieux des enfants, par exemple à travers l'assimilation des peuples autochtones et des minorités ethniques dans le reste de la société, ou en servant d'outil d'en-*

doctrinement religieux ou d'effacement de l'identité religieuse ou culturelle des enfants des minorités, en contradiction avec leurs droits fondamentaux » (UNESCO, 2021).

Une approche fondée sur les droits humains impose plus que jamais de prendre cette dimension au sérieux. D'une part, le monde contemporain est de plus en plus pluraliste, non seulement à l'échelle mondiale, mais aussi au sein même des États. D'autre part, la tentation homogénéisatrice demeure forte. Comme nous l'avons vu, la neutralité ne saurait constituer une solution. Le poète anglo-américain T. S. Eliot observait que les débats éducatifs sont presque toujours, en réalité, des débats religieux, dans la mesure où l'éducation doit répondre à des questions telles que le sens de la vie, le sens de l'homme ou ce que signifie vivre une vie bonne (ELIOT, 1952). Toute décision éducative implique donc nécessairement des choix en matière de ressources culturelles et de valeurs, excluant parfois d'autres possibilités.

L'approche culturelle du droit à l'éducation a permis, ces dernières années, de renouveler et d'oxygéner le débat sur la liberté d'enseignement en l'inscrivant dans un cadre nouveau, étroitement lié à l'objectif premier du droit à l'éducation : le plein développement de la personne. Aujourd'hui, dans les discussions internationales, il devient difficile de dissocier la liberté d'enseignement du droit à l'éducation lui-même, car, en particulier pour les minorités culturelles, une approche culturelle du droit à l'éducation est irréalisable sans liberté d'enseignement.

➔ Rôle de la société civile et éducation comme bien commun

Une grande partie des préoccupations et des réflexions d'Alfred visait à dépasser la dichotomie public-privé dans les politiques éducatives. Toute école remplit une fonction publique, dans la mesure où une éducation pertinente et de qualité bénéficie à l'ensemble de la société. Des médecins ou des responsables politiques ne sont-ils pas issus d'écoles non gouvernementales ?

Depuis la rédaction de ce texte, la conversation internationale tend de plus en plus à privilégier une approche fondée sur le bien commun. Un exemple significatif est fourni par le rapport de l'UNESCO Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2022 : les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui choisit ? qui perd ?, dont l'un des messages clés souligne *«qu'il n'existe aucun aspect de l'éducation dans lequel les acteurs non étatiques ne soient pas impliqués, et que les gouvernements doivent considérer que tous les établissements scolaires, les élèves et les enseignants font partie d'un système unique»* (UNESCO, 2022). Sur le plan académique, il convient également de mentionner les travaux d'auteurs majeurs, notamment Ashley Berner, qui a mis en évidence le rôle déterminant de la société civile dans la garantie de la liberté d'enseignement au sein de sociétés pluralistes et démocratiques, en particulier dans son ouvrage *Educational Pluralism and Democracy* (BERNER, 2024).

Pour une gouvernance participative des politiques éducatives, il est nécessaire de disposer d'une société civile forte et écoutée. La société civile demeure la plateforme clé pour faire médiation entre les différentes sensibilités

des élèves et des familles dans le champ éducatif. Sans une prise en compte sérieuse de ces institutions, la gouvernance éducative entre les autorités publiques et les mineurs sera verticale.

Dans un monde complexe, pluraliste et en mutation, la liberté d'enseignement reste essentielle pour mesurer la confiance que les autorités publiques accordent à la société civile : comment, sinon, les groupes non majoritaires pourraient-ils offrir une éducation culturellement pertinente?

Conclusions

Un ministre de l'Éducation a raconté à Alfred Fernandez que, lorsqu'ils se retrouvaient, ils plaisantaient souvent entre eux en disant qu'ils avaient été nommés à ce poste pour « se faire brûler ». Le ministre de l'Éducation a la capacité de mécontenter de nombreux fonctionnaires publics sans pour autant gérer pratiquement aucun budget, et toute réforme éducative met en moyenne entre cinq et sept ans avant de produire des effets visibles ; ainsi, tout futur ministre peut finir par s'en attribuer le mérite.

Les politiques éducatives sont complexes, car elles obligent chaque génération à décider quelles ressources elle sauve et transmet à la génération suivante afin qu'elle renouvelle ce monde. La liberté d'enseignement est difficile pour le responsable politique, car elle l'oblige à lâcher prise et à faire confiance au citoyen. En somme, l'éducation est un terrain fertile pour des luttes marécageuses.

Pour Alfred Fernandez, l'approche fondée sur les droits de l'homme constituait la manière d'affronter cette question et le seul cadre depuis lequel il valait la peine d'en débattre et de chercher des réponses. Il n'a jamais prétendu que ce serait facile. Mais, au moins, l'approche fondée sur les droits de l'homme implique de prendre au sérieux la dimension humaniste de ce droit, nous oblige à une gouvernance et à une mise en œuvre participatives, et situe le titulaire de ce droit comme un être dont on respecte la dignité intrinsèque : l'être humain.

Aujourd'hui, les thèses d'Alfred Fernandez demeurent valables et inspirent notre travail. Nous disions au début du livre que la liberté d'enseignement était l'une des libertés les plus incomprises. Alfred a allégé le poids de cette incompréhension en ouvrant des espaces de dialogue avec des personnes qui ne la comprenaient pas, en proposant une argumentation permettant de construire des ponts et en facilitant des cadres de travail pour l'avenir. Au nom de tous ceux qui continuent à œuvrer dans ce domaine: merci.

REMERCIEMENTS

Comme nous l'indiquions au début de cette publication, l'objectif d'Alfred était de travailler et de développer cet ouvrage avec ses amis, à partir d'un plan et de quelques idées succinctes qu'il avait lui-même élaborées. Il aurait été profondément heureux de voir tant de personnes qu'il aimait participer et collaborer de concert pour affiner, développer et achever ce qu'il avait initié.

Nous souhaitons conclure cette publication en remerciant toutes celles et ceux qui ont rendu possible l'ouvrage que vous avez entre les mains. En premier lieu, Claire de Lavernette, qui fut sa personne de plus grande confiance au sein d'OIDEDEL et qui a pris soin du texte en français comme s'il avait été le sien. En second lieu, tous ses amis, compagnons de route dans son parcours intellectuel, qui ont apporté leur pierre à l'édifice en complétant le texte par des contributions qu'ils pensaient devoir plaire à Alfred.

Parmi eux, il convient de mentionner tout particulièrement Jorge Ferreira, infatigable compagnon de combats d'Alfred dans la Genève internationale ; Georges Haddad, président de l'Université de la Sorbonne, à qui Alfred et OIDEDEL doivent tant ; les professeurs de l'Université de Bergame, Felice Rizzi et Stefania Gandolfi, qui ont fait qu'Alfred se sente à Bergame comme chez lui ; Luisa Ribolzi, qui re-

pose aujourd'hui au ciel aux côtés d'Alfred et qui n'opposait jamais un refus ; Charles Glenn, professeur à l'Université de Boston et vice-président d'OIDEL, qui a ouvert à Alfred les portes du monde américain ; Ana María Vega, directrice de la Chaire UNESCO de l'Université de La Rioja, qui a permis à Alfred, dans ses dernières années, de ne jamais cesser de faire ce qu'il aimait le plus : enseigner ; et Kishore Singh, ancien Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, le fonctionnaire avec lequel Alfred a le plus apprécié travailler main dans la main. Enfin, nous souhaitons mentionner Albert Odero, grand ami et compagnon de lutte d'Alfred, qui a dialogué avec lui comme peu d'autres et nous a permis, à de nombreuses reprises, de pénétrer sa pensée au cours de l'élaboration de ce texte.

Il serait injuste de ne pas mentionner le personnel d'OIDEL, y compris les stagiaires d'OIDEL, qui ont contribué à la relecture, à l'amélioration et à la traduction du texte que vous tenez entre vos mains. Un remerciement particulier à l'ancien président et à l'ancien secrétaire général d'OIDEL, Diego Barroso et Ángel Sánchez respectivement, qui ont consacré beaucoup de temps à la relecture et à l'amélioration de ce texte. Nous remercions également Eva Pérez, Claudia Neury et Isabel Márquez de Prado, l'équipe avec laquelle Alfred a pris plaisir à travailler au cours des dernières années de sa vie. Nous ne pouvons oublier l'actuelle présidente, Teresa Martínez, et l'actuel secrétaire général, Josep Manuel Prats : sans leur insistance et leur énergie, cet ouvrage n'aurait jamais été publié. De même, au sein de l'équipe actuelle d'OIDEL, nous remercions Josyane Zingg pour ses relectures et ses contributions. Comme nous l'in-

diquions déjà au début de ce paragraphe, OIDEL ne serait pas ce qu'elle est sans les stagiaires qui viennent soutenir notre travail. Beaucoup ont contribué, à un moment ou à un autre, à l'élaboration de ce document, mais nous nous voyons dans l'obligation de mentionner explicitement Maria Chiara Giovannozzi et Mariona Nafria.

Nous concluons cette section en remerciant Pedro López Algora, qui trouve toujours le temps de corriger, améliorer et peaufiner les différentes publications d'OIDEL, ainsi que Juan Chavarri, secrétaire général de la CECE Madrid, pour avoir réalisé une dernière lecture approfondie avant la publication de ce texte.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt, Brace & Company.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (trad. Patrick Lévy). Gallimard.
- Arajärvi, P. (1992). Article 26. En A. Eide (Ed.), *Universal Declaration of Human Rights: Commentary*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Banco Mundial. (2019). *Civil society organizations (CSOs): definition*. En *World Bank, Civil Society Overview*. Banco Mundial.
- Barry, B. (2019). *Droit à l'éducation: mise en œuvre du droit à l'éducation et de l'objectif de développement durable 4 face à l'importance croissante des acteurs privés dans le domaine de l'éducation*. Consejo de Derechos Humanos.
- Berlin, I. (1999). « Mi andadura intelectual ». En P. Badillo O'Farrell & E. Bocrdo Crespo.
- Berner, A. (2016). *Pluralism and American Public Education: No One Way to School*. Springer.
- Berner, A. R. (2024). *Educational pluralism and democracy: How to handle indoctrination, promote exposure, and rebuild America's schools*. Harvard Education Press.
- Boly Barry, K. (2021). *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural* (Informe A/HRC/47/32).
- Brandl, J. (2006). Choice, Religion, Community, and Educational Quality. En R. Enlow & L. Ealy (Eds.), *Liberty and Learning* (pp. 25-33). Washington: Cato Institute.

- Certeau, M. de. (1993). *La culture au pluriel*. Seuil.
- Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (Carta de Banjul). (1981). Organización para la Unidad Africana.
- Clemenceau, G. (1903). *Discours pour la liberté*. Cahiers de la Quinzième.
- Comité de Derechos Humanos. (1989). *Observación general N° 18: No discriminación* (37º período de sesiones). Naciones Unidas.
- Comité de Derechos Humanos. (1993). *Observación general N° 22: El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (artículo 18)*. Naciones Unidas.
- Comité de Expertos de la Administración Pública – Consejo Económico y Social. (2006). *Définition des concepts et terminologies de base de la gouvernance et de l'administration publique* (p. 10). Naciones Unidas.
- Comité DESC. (1999). *Observation générale no. 13 sur le droit à l'éducation* (E/C.12/1999/10). Naciones Unidas.
- Coomans, F. (2007). Content and scope of the right to education as a human right and obstacles in its realization. En Y. Donders & V. Volodin (Eds.), *Human Rights in Education, Science and Culture. Legal Developments and Challenges*. París: UNESCO.
- Corte Europea de Derechos Humanos, Kjeldsen, Busk, Madsen y Pedersen v. Denmark. (1976). *Arrêt no 5095/71; 5920/72; 5926/72*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Caso Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*. Sentencia de 17 de junio de 2005.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2006). *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaya vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*. Sentencia de 29 de marzo de 2006.
- Cottier, G. (1985). *Questions de la modernité*. FAC Éditions.
- Daudet, Y., & Singh, K. (2001). *The Right to Education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments* (Education Policies and Strategies 2). París: UNESCO.

- Declaración de Friburgo sobre los derechos culturales. (2007). UNESCO.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas.
- Delvolvé, P. (2006). *The Privatization of the Civil Service*. Pouvoirs, p. 107–120.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- De Tocqueville, A. (1969). *La democracia en América*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Eide, A. (2001). *Texte final du Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques* (Doc. E/CN.4/Sub.2/AC.5/2001/2). Naciones Unidas.
- Eliot, T. S. (1952). *Modern education and the classics*. En T. S. Eliot, *Modern education and the classics*. London: Faber & Faber.
- Evans, C. (2008). Religious education in public schools: An international human rights perspective. *Human Rights Law Review*, 8(3), 449–473.
- Fernandez, A. (2000). Hacia una cultura de derechos humanos. En A. Fernandez, *Hacia una cultura de los derechos humanos - Un manual alternativo de los derechos fundamentales y del derecho a la educación* (pp. 3–8). Genève: UDHR.
- Fernandez, A. (2014). *Le dû à tout homme*. Dictus Publishing.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Galston, W. A. (2002). *Liberal Pluralism: The implications of value pluralism for political theory and practice*. Cambridge University Press.
- Gandolfi, S. (2003). *Le droit à l'éducation: condition préalable de l'éducation pour tous*. L'Éducation en débats: analyse comparée, Vol. I.
- Gandolfi, S. (2019). Approche basée sur les droits de l'homme en développement (ABDH). En Ass. pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle, Association Vittorino Chizzolini, & Obs.

- de la Diversité et des Droits Culturels, *Le droit à l'éducation, un droit culturel au principe des droits de l'homme* (pp. 15–30). Les Éditions Oeil Collection.
- Glenn, C. L. (2019). Contrasting Remedies to Social Tensions over Schooling. *The Review of Faith & International Affairs*, 17(2), 59–75.
- Glendon, M. (1998). *Knowing the Universal Declaration of Human Rights*. *Notre Dame Law Review*, 73(5), 1153–1190.
- Glendon, M., & Kaplan, S. (2009, febrero). *Renewing Human Rights*. First Things.
- Habermas, J. (2003). *De la tolerancia religiosa a los derechos culturales*. Claves de la Razón Práctica, n.º 192.
- HCDH. (2006). *Questions fréquentes au sujet d'une approche de la coopération pour le développement fondée sur les droits de l'homme*. New York et Genève.
- HCHD. (2004). *Le droit de l'homme et la lutte contre la pauvreté: Un cadre conceptuel*. New York et Genève.
- Hervada, J. (2019, 2 de febrero). *Derecho natural, democracia y cultura*. Unión Católica de Periodistas e Informadores de España.
- Juan Pablo II. (1980, 2 de junio). *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la UNESCO*. Vaticano.
- Kanger, H. (1984). *Human rights in the U.N. Declaration* (Acta Universitatis Upsaliensis, No. 97). Uppsala University.
- Kant, E. (1910). *Traité de pédagogie*. Félix Alcan.
- Kodelja, Z., & Bassler, T. (2004). *Religion and Schooling in Open Society: A Framework for Informed Dialogue*. Ljubljana: Open Society Institute.
- La Garanderie, A. (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris: Nathan.
- Levine, D. (1971). *Simmel: On individuality and social forms*. Chicago University Press.
- Levrat, N. (2025). *Informe del Relator Especial sobre cuestiones de las minorías* (A/HRC/58/69). Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

- Luri, G. (2019). *La imaginación conservadora: una defensa apasionada de las ideas que han hecho del mundo un lugar mejor*. Ariel.
- Mehedi, M. (1999). *Le contenu du droit à l'éducation*. Genève: Naciones Unidas, ECOSOC.
- Meyer-Bisch, P. (1998). *Journée de débat Général - Droit à l'éducation. Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels* (p. 2). Genève: Comité des droits économiques, sociaux et culturels.
- Meyer-Bisch, P., Gandolfi, S., & Balliu, G. (Eds.). (2019). *L'interdépendance des droits de l'homme au principe de toute gouvernance démocratique*. Globethics.
- Morsink, J. (1999). *The Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting, and Intent*. University of Pennsylvania Press.
- Mounier, E. (1936). *Manifeste au service du personnalisme*. Éditions Fernand Aubier.
- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.
- Naciones Unidas. (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena (A/CONF.157/23).
- Naciones Unidas. (1992). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Asamblea General.
- National Conference of State Legislatures. (2025). *Funding election administration*. https://www.ncsl.org/elections-and-campaigns/funding-election-administration?utm_source=chatgpt.com
- Nations Unis. (2004). *Rapport de la Rapporteuse Spéciale sur le Droit à l'Education, Katarina Tomasevski* (E/CN.4/2004/45).
- Nations Unis. (2017). *Rapport de la Rapporteuse Spéciale sur le Droit à l'Education, K. Bolly* (A/72/496).
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- OECD. (2012). *Public and private schools: How management and funding relate to their socio-economic profile*. OECD Publishing.

- OIDEL. (2018). *Indice de Liberté d'Enseignement – Corrélations avec des indicateurs choisis 2018*. <https://www.oidel.org/fei-correlations/>
- OIDEL. (2019). *L'éducation : un droit culturel. Repenser l'éducation au XIX^e siècle. Procès verbaux du colloque international, Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne, 9 mai 2019*. <https://www.oidel.org/wp-content/uploads/2019/09/colloque.pdf>
- OIDEL. (2024). *Repenser nos futurs ensemble: Identité, diversité et droit à l'éducation*. https://www.oidel.org/wp-content/uploads/2024/01/E-Book_Repenser-def-1.pdf
- Ordine, N. (Ed.). (2013). *La utilidad de lo inútil* (p. 81). Barcelona, España.
- Países Bajos. (1983). *Constitución del Reino de los Países Bajos, Art. 23*.
- Parlamento Europeo. (2018). *Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2018, sobre la modernización de la educación en la Unión (2017/2224(INI)), par. 76*.
- Popper, K. (1962/1979). *La société ouverte et ses ennemis, Tome 1* (Trad. J. Bernard & P. Monod). Éditions Seuil.
- Ribolzi, L. (2016). Le faux dilemme entre le public et le privé. *Éducation 2030: Le rôle de la société civile*. Disponible en http://www.oidel.org/wp-content/uploads/2016/12/Education-2030_final_new_version.pdf
- Richard, P. (2015). *Faire vivre le droit à l'éducation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Rizzi, F. (2016). L'éducation comme bien commun. *Éducation 2030: Le rôle de la société civile*. Disponible en http://www.oidel.org/wp-content/uploads/2016/12/Education-2030_final_new_version.pdf
- Robert, J. (1994). *Droits de l'homme et libertés fondamentales* (5^{ème} éd.). Montcrestien, Paris.
- Robinson, N. (1958). *The Universal Declaration of Human Rights: Its Origins, significance, application and interpretation*. Institute of Jewish Affairs.

- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2003). *La liberté individuelle: une responsabilité sociale, L'économie est une science morale*. Paris: La Découverte/Poche.
- Secretaría de las Naciones Unidas. (2001). *Compilation of rules of procedure adopted by human rights treaty bodies* (HRI/GEN/3). Naciones Unidas.
- Shaheed, F. (2023). *Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos* (Informe A/HRC/53/27). <https://docs.un.org/es/A/HRC/53/27>
- Shakeel, M. D., & Wolf, P. (2017). *Does private Islamic schooling promote terrorism? An analysis of the educational background of successful American homegrown terrorists* (EDRE Working Paper No. 2017-20). University of Arkansas; University of Buckingham.
- Shirer, W. L. (1960). *The rise and fall of the Third Reich: A history of Nazi Germany*. Simon & Schuster.
- Singh, K. (2015a). Préface. En P. Richard, *Faire vivre le droit à l'éducation* (pp. 7–9). Lyon: Chronique Sociale.
- Singh, K. (2015b). *Report of the Special Rapporteur on the right to education: Public Private Partnerships and the right to education*. Genève – New York: Asamblea General, Naciones Unidas.
- Supreme Court of the United States. (1925). *Pierce v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary*, 268 U.S. 510.
- Tate, N. (2017) *The Conservative Case for Education: Against the Current*. London: Routledge.
- Tomasevski, K. (2000). *Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation, conformément à la résolution 1999/25 de la Commission des droits de l'homme*. Commission des Droits de l'Homme – Naciones Unidas.
- Tribunal Constitucional de España. (2018). *Sentencia 31/2018, de 10 de abril*.

- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (1996). *Caso Valsamis c. Grecia* (Demanda núm. 21787/93). Sentencia de 18 de diciembre de 1996.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (1999). *Caso Sérif c. Grecia* (Demanda núm. 38178/97). Sentencia de 14 de diciembre de 1999.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2007). *Folgerø and Others v. Norway* (Application no. 15472/02). Sentencia del 29 de junio de 2007 (Gran Sala).
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*.
- UNESCO (1972) *Learning to be*. Paris.
- UNESCO. (1996). *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Comisión internacional sobre la educación para el XXI siglo, Paris.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO. (2015b). *Déclaration d'Incheon: Education 2030: vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* París: UNESCO.
- UNESCO & Global Schools Forum. (2024). *Regulating non-state actors in education: Findings from a collaborative research project*.

- UNESCO. https://www.globalschoolsforum.org/wp-content/uploads/unesco-gsf_regulating_nsas_in_education_002-1.pdf
- Waldron, J. (1993). *Two sides of the coin: Liberal rights*. Cambridge University Press.
- Wodon, Q. (2021). *Measuring education pluralism globally. The Review of Faith & International Affairs*, 19(2), 102–109. <https://doi.org/10.1080/15570274.2021.1917155>
- Zoontjens, P. J. J., & Glenn, C. L. (2012). The Netherlands. En C. L. Glenn & J. De Groof (Eds.), *Balancing freedom, autonomy and accountability in education: Volume 2* (pp. 333–362). Tilburg: Wolf Legal Publishers.

