

working paper 3

**Droit à l'éducation: état des lieux et perspectives
A.Fernandez / J.D. Nordmann**

**OIDEL, 32 rue de l'Athénée, CH 1206 Genève
Tel. + 41 22 789 29 49 / Fax + 41 22 789 29 22 / e-mail:dg@oidel.ch**

Les auteurs

Alfred Fernandez, docteur en philosophie, expert en droits de l'homme et droit à l'éducation. Directeur Général de l'OIDEL, Organisation Internationale pour le Développement de la Liberté d'Enseignement, depuis sa fondation en 1985

Jean-Daniel Nordmann, directeur et fondateur d'écoles privées. Conseiller Principal à l'OIDEL.

Comme le remarque Stephen P- Heyneman,¹ les questions liées au commerce, à la santé, à l'agriculture et à la science ont toujours constitué un objet de recherche sur le plan international, alors que l'éducation a souvent été reléguée au rang des questions privées et domestiques.

Or, la situation est entrain de changer.

Dans presque tous les pays, les systèmes éducatifs sont en crise: enseignants toujours plus sollicités par des problèmes non seulement pédagogiques, mais éducatifs et humains, coûts en constante augmentation sans que l'on soit certain qu'ils se traduisent par des résultats favorables, inadaptation des formations traditionnelles aux exigences de l'économie, tels sont quelques uns parmi les défis majeurs qu'affrontent les systèmes éducatifs et qui posent, de manière urgente, la question d'une réforme en profondeur de la politique scolaire des Etats.²

Longtemps confinée au domaine technique, la question éducative est aujourd'hui abordée de manière beaucoup plus fondamentale dans sa dimension de droit de l'homme.

En effet, les instruments juridiques internationaux concernant les droits de l'homme évoquent largement la question de l'éducation sans que l'on saisisse toujours les implications pratiques qui pourraient être tirées de textes décrivant de manière assez satisfaisante pourtant le contenu de ce que l'on nomme le droit à l'éducation.

Parler de droit à l'éducation, ce n'est pas situer la question sur le plan de la pure revendication. C'est au contraire prendre en compte, sur le terrain concret de la famille, de l'école et de la société tout entière, le besoin éducatif tel qu'il se manifeste en tout homme.

Une remarque préliminaire s'impose: le terme consacré de "droit à l'éducation" pourrait laisser entendre qu'il se limite au simple droit à être instruit. Nous montrerons que l'expression désigne, au contraire, tout un corpus de formulations que l'on devrait nommer "droits éducatifs". Le droit à l'éducation, tel qu'il est formulé dans les instruments internationaux et tel que la doctrine devrait en être définie concerne non seulement le droit à être mis au bénéfice d'une éducation, mais précise également les conditions dans lesquelles ce droit peut être réellement et pleinement accompli.

Dès lors, l'objectif de notre brève étude sera précisément d'évoquer le véritable contenu du droit à l'éducation. Après un "état des lieux" des instruments juridiques, nous présenterons les éléments qui devraient, à notre sens, être inclus dans une "doctrine" complète du droit à l'éducation, avec les implications de cette doctrine sur la politique éducative des Etats. Cependant, pour éviter d'en rester à de simples "vœux pieux", nous aurons aussi à ouvrir des pistes de réflexion sur la question des "indicateurs" en matière de droit à l'éducation, car une

¹ Stephen P. Heyneman, *Economic growth and the international trade in education reform*, in Prospects, vol. XXVII, no.4, décembre 1997, Unesco, Paris, p 501 ss

² Sur les derniers développements dans le domaine de la réforme des systèmes éducatifs, cf. OCDE, *L'Ecole, une affaire de choix*, Paris 1994; J.Delors, *L'Education, un trésor est caché dedans*, éd. Odile Jacob-UNESCO, Paris 1996; Livre blanc, *Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*, Commission européenne, Luxembourg 1995; World Bank, *Priorities and Strategies for Education*, Washington, 1995. On trouvera un bon résumé de la question in J.C. Tesdesco, *Tendencias actuales de las reformas educativas*, Lectures 3, OIDEL, Genève, 1995.

véritable prise en compte du droit passe aussi par l'élaboration d'un instrument de mesure, capable de déterminer avec le plus d'objectivité possible si le contenu d'un instrument juridique est véritablement mis en œuvre sur le terrain éducatif concret.

1.

LES DROITS EDUCATIFS ENFIN PRIS EN COMPTE

Nous évoquons à l'instant l'existence d'un vaste corpus juridique dans le domaine du droit à l'éducation. Il nous faut maintenant présenter les textes essentiels³.

Les instruments juridiques relatifs au droit à l'éducation

- La Déclaration universelle des droits de l'homme mentionne le droit à l'éducation dans son préambule déjà: l'enseignement et l'éducation y sont évoqués comme moyens de développer le respect des droits de l'homme et d'en assurer la reconnaissance et l'application effectives. Cet élément d'épanouissement de la personnalité est repris par la Convention relative aux droits de l'enfant.

"L'assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre [...] afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer [...] la reconnaissance et l'application effectives... "

(Préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme)

"Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation. [...] (Ils) conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à ...favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques [...]"

(articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant)

- La même Déclaration universelle des droits de l'homme proclame le droit à l'éducation pour tous, le fait que l'éducation a pour finalité première l'épanouissement de la personnalité humaine; elle réitère le vœu que cette éducation soit de nature à promouvoir le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle rappelle aussi le droit des parents.

" Toute personne a le droit à l'éducation [...] L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits

³ Pour une présentation plus exhaustive des textes, Cf. A. Fernandez/S. Jenkner. *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et à la liberté d'enseignement*, Info-3 Verlag, Frankfurt 1995

de l'homme et des libertés fondamentales[...] Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. "

(article 26)

- Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels réaffirme les mêmes éléments.

"L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. [...] Les Etats...s'engagent à respecter la liberté des parents...de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics..."

(article 13)

- Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques évoque aussi cette liberté parentale dans le contexte plus général du droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

"Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. [...] Les Etats...s'engagent à respecter la liberté des parents...de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions."

(article 18)

- On peut également se référer, dans un autre contexte, à la Résolution sur la liberté d'enseignement dans la communauté européenne, qui reprend les éléments essentiels des textes des Nations Unies tout en précisant que la liberté d'éducation et d'instruction passe aussi par l'octroi du droit d'ouvrir une école et d'y dispenser un enseignement. Ce texte précise, en outre, que la liberté de choix des parents ne doit pas se traduire pour eux par des contraintes financières.

"Le droit à la liberté de l'enseignement implique l'obligation pour les Etats membres de rendre possible également sur le plan financier l'exercice pratique de ce droit et d'accorder aux écoles 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 ou du personnel; cela ne fait toutefois pas obstacle à ce qu'un certain apport personnel soit réclamé aux élèves des écoles créées par l'initiative privée, cet apport traduisant leur responsabilité propre et visant à conforter leur indépendance."⁴

(Résolution I. 9)

⁴ Parlement européen, 16 avril 1984

Synthèse de ce qui est théoriquement acquis

Si les textes internationaux ouvrent beaucoup de perspectives , ils n'ont pas été encore pleinement exploités. On peut pourtant affirmer qu'un certain nombre d'éléments sont généralement acquis et qu'un consensus général se dégage à propos des thèses suivantes:

- ❑ Toute personne a le droit à l'éducation; il y a donc, parallèlement, un devoir d'instruire.
- ❑ L'éducation vise prioritairement à l'épanouissement de la personne humaine; l'objectif premier de l'éducation réside donc d'abord dans la personne éduquée, et ensuite seulement dans le tissu relationnel social, lequel est évoqué sous l'angle des droits de l'homme. Les instruments internationaux paraissent considérer comme acquis le fait que le droit à l'éducation implique celui d'être formé dans l'esprit promu par la Déclaration universelle des droits de l'homme.
- ❑ Enfin, il existe un consensus sur le fait que ce sont les parents qui détiennent l'autorité et la responsabilité éducatives, même si le champ d'application de cette autorité, en matière scolaire, est défini avec une certaine ambiguïté.

De nouvelles perspectives

La 49^{ème} session de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités adoptait, en août 1997, une résolution concernant "*La réalisation du droit à l'éducation, y compris dans le domaine des droits de l'homme.*" Le thème du droit à l'éducation – conjointement à celui de l'éducation aux droits de l'homme – est en outre inscrit à l'ordre du jour de la Sous-Commission pendant la durée de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004). Au cours de cette même 49^{ème} session, la Sous-Commission demandait à M. Mustapha Mehedi de rédiger un document sur le droit à l'éducation, document présenté à la 50^{ème} session de la Sous-Commission en août 1998.

Ce document, aux termes de la résolution, a "*pour objet de préciser le contenu du droit à l'éducation, notamment en tenant compte de sa dimension sociale et des libertés qu'il comporte, de son caractère transversal de droit civil et politique et de droit économique, social et culturel, ainsi que de préciser les moyens de promouvoir l'éducation dans le domaine des droits de l'homme*".

L'inscription de cette question à l'ordre du jour de la Sous-Commission, est une occasion de faire progresser la réflexion sur un plan international. Cette occasion a été rapidement saisie par la Commission des droits de l'homme elle-même, qui a décidé la nomination d'un rapporteur spécial sur la question du droit à l'éducation. Le Comité des Droits économiques, sociaux et culturels s'est lui aussi saisi de la question en 1998.

C'est donc le statut même du droit à l'éducation qui connaît une évolution spectaculaire, évolution d'ailleurs saluée – et le fait est exceptionnel – par l'Assemblée Générale des Nations Unies en décembre 1997.⁵

⁵ Les termes exacts de cette évocation sont les suivants: « L'Assemblée Générale.....se félicitant que la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités ait décidé d'inscrire à son ordre du jour pour la durée de la Décennie la question du droit à l'éducation, en particulier l'éducation dans le domaine des droits de l'homme{...} ». (70ème séance plénière de l'Assemblée Générale de l'ONU, 12 décembre 1997, Résolution 52/127: *Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, 1995-2004 et d'information dans le domaine des droits de l'homme.*) Dans les habitudes onusiennes, le fait est extrêmement rare. L'exception que constitue donc cette mention d'une étude encore à faire signifie que l'Assemblée Générale de l'ONU prend très au sérieux le développement du droit à l'éducation.

2.

ELEMENTS DE DOCTRINE

Il s'agit ici de suggérer les éléments qui devraient apparaître dans une doctrine complète sur les droits éducatifs.

1. L'éducation: pour quoi faire? les objectifs de l'éducation

Les bénéficiaires de l'éducation

Quel est le sujet du droit à l'éducation? Eduque-t-on d'abord pour permettre à la société de reposer sur des membres compétents ou responsables? Eduque-t-on d'abord pour permettre à l'enfant et à l'adolescent d'actualiser ses potentialités et de s'épanouir? La question n'a rien d'académique: elle se pose sur le terrain de l'école, dès lors qu'il s'agit de réfléchir à un projet pédagogique, dans le but, par exemple, de créer une école. Nous l'avons vu, les instruments internationaux s'accordent sur le fait que la priorité réside dans la personne humaine, et donc dans le deuxième terme de notre alternative. Reste que la question n'est pas résolue pour autant, puisque l'épanouissement personnel ne peut se concevoir en dehors d'une intégration sociale harmonieuse et dans une société fonctionnant dans des conditions permettant à ses membres de s'épanouir. D'autre part, la question est rendue plus complexe encore par le fait que le sujet principal du droit est généralement une personne mineure, dépendant donc de son représentant légal. Il faut reconnaître que ce dernier problème n'est pas abordé de façon très explicite dans les instruments internationaux.

Epanouissement personnel et développement des droits de l'homme

En analysant ce qui nous paraissait relever d'un consensus juridique en matière de droit à l'éducation, nous évoquons l'accord général sur la question de l'épanouissement personnel de l'élève.

L'épanouissement de l'élève, dans ce contexte, est évidemment lié au fait que les droits inhérents à sa dignité soient respectés pour lui, c'est-à-dire que les droits de l'homme soient respectés. Lui-même et ses responsables légaux deviendront conscients de ces droits dans la mesure où ces derniers auront été enseignés. C'est la raison pour laquelle de nombreux auteurs estiment que le droit à l'éducation et l'éducation aux droits de l'homme sont étroitement liés. La résolution de la Sous-Commission, citée plus haut, établit elle aussi ce lien.

Un spécialiste de la question, Manfred Nowak,⁶ intègre par exemple la question de l'éducation aux droits de l'homme aux éléments de consensus qu'il estime acquis.

Selon lui, tous s'accordent à ce que l'éducation a) permette à l'homme de développer librement sa personnalité et sa dignité ; b) lui permette une participation active à la vie sociale dans un esprit de tolérance ; c) respecte les parents, les valeurs nationales et le souci de l'environnement ; d) contribue au développement des droits de l'homme.

Même si d'autres auteurs souhaitent traiter séparément la question du droit à l'éducation et celle de l'éducation aux droits de l'homme, on peut toutefois affirmer qu'un lien existe entre les deux thèmes et que la doctrine en cours d'élaboration devra veiller à bien articuler ces aspects entre eux.

Perspectives ouvertes par le rapport Delors

Dans la réflexion sur les objectifs de l'éducation, le Rapport de la Commission Internationale sur l'Education pour le vingt et unième siècle propose des pistes intéressantes :

" Pour répondre à l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la vie, seront en quelque sorte pour chaque individu les piliers de la connaissance : apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de compréhension ; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement ; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ; enfin, apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents. Bien entendu, ces quatre voies du savoir n'en font qu'une, car il existe entre elles de multiples points de contact, de recoupement et d'échange."⁷

Un des mérites de cette réflexion est de bien tenir l'équilibre entre la dimension personnelle de l'éducation et son retentissement social. Nous ne pouvons présenter ici toutes les conséquences intéressantes que tire la Commission Delors de cette quadruple conviction. Signalons simplement que la Commission note clairement que la concrétisation de tels objectifs passe nécessairement par une politique d'enseignement souple et pluraliste. A partir du moment où la personne humaine est au centre du débat, son éducation ne peut plus être menée à bien dans un système rigide et monocolore. La prise en compte de la personne humaine implique, de facto, l'ouverture au pluralisme et au respect des différences.

⁶ *The Right to Education*, in EIDE and allii, Economics, Social and Cultural Rights, M. Nijhoff, 1995, p 196-197.

⁷ J.Delors, *Op.Cit.* Chapitre 4. ⁸ *Op.Cit.* p 196, notre traduction.

2. L'éducation comme droit transversal

Dans le jargon des droits de l'homme, on parle volontiers des droits de première génération dès lors que l'on évoque les droits contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques, et de droits de 2^{ème} génération pour ceux contenus dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Aujourd'hui se profile, soit dit en passant, une troisième génération de droits: les droits de solidarité.

L'expression "transversalité du droit à l'éducation" signale le fait que ce droit est contenu à la fois dans le corpus des droits de première et de seconde génération. Il faut savoir aussi que le droit à l'éducation n'est pas le seul droit transversal: nous verrons plus avant que les droits culturels, par exemple, possèdent aussi cette caractéristique. Ainsi, tout le travail qui va être mené sur la question de la transversalité du droit à l'éducation pourra servir à une réflexion analogue dans d'autres domaines.

La dimension sociale du droit

Le droit à l'éducation figure donc dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. A ce titre, il est, selon Nowak, basé sur une philosophie

*"qui soutient l'idée que les droits de l'homme ne peuvent être garantis que par une action positive de l'Etat. Par conséquent, ce droit oblige les Etats à développer et maintenir un système d'écoles et d'autres formes d'institutions éducatives pour assurer l'éducation à chacun, si possible gratuitement. Comme le droit au travail (le droit social fondamental) et le droit à un niveau de vie adéquat (le droit social le plus exhaustif), le droit à l'éducation est considéré comme l'un des moyens les plus importants dont l'être humain a besoin pour développer sa personnalité ."*⁸

Sur le terrain concret de l'éducation, il est vrai que la tendance actuelle est d'exiger toujours davantage de l'Etat, et notamment des moyens financiers. La revendication dans ce domaine porte souvent sur les seuls moyens financiers, avec l'illusion que les problèmes éducatifs relèvent prioritairement de l'économie. Il serait facile de montrer, mais cela nous mènerait trop loin, que la réussite éducative, conçue selon les critères évoqués plus haut, ne dépend que très secondairement des moyens pécuniaires. On peut citer ici une étude menée en Suisse, où l'injection massive d'argent dans un système éducatif s'est avérée totalement inutile, sinon pour mettre à jour le fait que les problèmes supposés solubles en francs relevaient en vérité d'une tout autre dimension.

*"On sait mieux aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'augmenter les ressources du système pour lutter efficacement contre l'échec et l'inégalité.{...} Si le constat permet de dire que l'accroissement des ressources ne suffit pas, il ne permet évidemment pas de dire qu'il n'est pas nécessaire. C'est l'usage des ressources qu'il faut interroger, la méthode de mise en œuvre.{...} L'évaluation se veut ici formative. Dans ce sens, même si elle peut paraître coûteuse, l'expérience est positive: pour l'avoir faite, on a aujourd'hui la démonstration que cette stratégie ne suffit pas."*⁹

⁹ Walo Hutmacher, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, DIP Genève, 1993, p 147-148

Reste que le droit à l'éducation possède indubitablement une dimension sociale et la réflexion à venir devra nécessairement préciser la doctrine pour savoir ce qui est réellement exigible de l'Etat et définir ce qui relève d'autres instances.

La dimension liberté du droit

Le droit à l'éducation est aussi un droit de première génération. Si

"la réalisation du droit à l'éducation exige un effort de la part de l'Etat pour rendre l'éducation possible et accessible (et) implique des obligations positives de la part de l'Etat,{...} il y a aussi la liberté personnelle des individus de choisir entre une éducation organisée par l'Etat ou une éducation privée, qui peut être traduite, par exemple, en termes de liberté des parents d'assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants, selon leurs propres croyances. A partir de là provient la liberté des personnes physiques ou morales d'établir leurs propres institutions éducatives. Voilà pour l'aspect liberté."¹⁰

Le droit à l'éducation est généralement étudié sous son aspect social. Même lorsqu'est évoquée la liberté des parents, on sent toujours une certaine réticence à tirer la pleine conséquence de cette dimension. Ainsi, par exemple, lorsqu'on précise que les parents ont la liberté de choisir des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais en ajoutant que l'Etat peut établir des normes éducatives pour les établissements dits "libres", on comprend qu'il y a là, pour le moins, matière à interprétation. Dès lors, en effet, que ces normes deviennent trop contraignantes, les parents ont alors le choix entre des établissements...qui font tous la même chose. Evidemment, la dimension-liberté du droit perd alors toute consistance. La réflexion de Delbrück mérite ici d'être entendue:

"On trouverait difficilement une référence explicite à la valeur de l'éducation en général en ce qui concerne l'exercice de la liberté individuelle comme étant la base d'une vie socialement responsable dans une société libre. Assurément, les termes de l'article 13 du PIDESC¹¹, stipulant que 'l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre' se rapproche de cet aspect fondamental de l'éducation. Mais la formulation semble avoir encore une certaine connotation 'instrumentale' puisqu'elle parle d'un 'rôle utile' dans une société libre, et ne fait pas allusion à l'individu comme sujet central, mais évoque plutôt des collectivités par des expressions comme 'toute personne' (anglais: all persons) et 'société'. De ce point de vue, il semble que le droit à l'éducation doive être interprété uniquement en termes de droit social avec l'obligation pour l'Etat de pourvoir aux besoins éducatifs et, en exerçant ce droit, de soumettre l'enfant à une éducation obligatoire (au moins au niveau élémentaire). Mais là n'est peut-être pas le dernier mot sur le sujet. La question qui doit se poser est de savoir si le droit à l'éducation est aussi lié à la protection de la liberté individuelle, c'est-à-dire à la conception classique des droits de l'homme comme semble le suggérer le référence

¹⁰ Fons Coomans, *Clarifying the Core Elements of the Right to Education*, in *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, Netherlands Institute of Human Rights, SIM No 18, Utrecht 1995, p 12, notre traduction.

¹¹Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

aux instruments des droits de l'homme, analysés ici sous l'aspect des objectifs de développement de la personne, de la tolérance et du respect des droits de l'homme ¹²

Articulation liberté d'enseignement et droit à l'éducation

Cette dernière réflexion permet d'affirmer que le droit à l'éducation est un droit à bénéficier d'une éducation choisie par les parents, à l'intérieur d'un "cadre de responsabilité et d'équité constituant le rôle essentiel mais limité de l'Etat". (Charles Glenn)

Sur le terrain concret de la liberté d'enseignement, il n'est pas exagéré d'affirmer que le rôle de l'Etat constitue souvent une véritable pierre d'achoppement:

"Si les parents avaient la liberté de choisir, qu'advierait-il du rôle de l'Etat? Le rôle de l'Etat n'est-il pas d'assurer la cohésion sociale? Le choix des parents ne conduit-il pas à un démantèlement de l'éducation? L'école d'Etat n'est-elle pas la garantie de l'égalité des chances?"

Toutes ces interrogations posent la question des rôles respectifs de la société civile et de l'Etat en matière éducative. La réflexion que les instances internationales auront ici à mener portera donc sur l'articulation entre les droits et les devoirs de l'Etat et du citoyen dans le domaine de l'éducation. Et l'une des principales difficultés est certainement de définir une doctrine universelle, fondée sur les droits de l'homme, en la distinguant de ce qui, dans un système éducatif donné, relève de la légitime différence culturelle.

C'est, finalement, toute la question de la transversalité du droit qui est posée. Si, très schématiquement, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques consacre la liberté de choix et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, les devoirs de l'Etat, on ne saurait oublier que les deux textes renvoient explicitement (art. 46 resp. 24) à l'ensemble des normes de la Charte des droits de l'homme:

"Aucune disposition du présent pacte ne doit être interprétée comme portant atteinte aux dispositions de la Charte des Nations Unies {...}"

Autrement dit, on ne peut se prévaloir d'une génération de droits de l'homme contre une autre. Dans le domaine qui nous occupe, on ne saurait revendiquer la liberté éducative en niant que l'éducation est aussi exigible de l'Etat. Inversement, cette exigibilité ne saurait faire oublier les droits fondamentaux des familles et la liberté éducative.¹³

¹² Jost Delbrück, *The Right to education as an International Human Right*, P 100, notre traduction.

¹³ "Le principal problème juridico-constitutionnel qui paraît se poser au régime juridique de l'enseignement est précisément une certaine relégation ou réduction de la valeur première et incontournable de la liberté dans ce domaine, réduction supposée être le prix qu'il faut payer à la garantie de l'autre dimension constitutionnelle du droit de tous à l'éducation: sa dimension prestation." (J.L. Martinez Lopez-Muñiz, *El art.27 de la Constitución: Análisis de su contenido*. Doctrina jurisprudencial. Tratados internacionales suscritos por España, in Aspectos jurídicos del sistema educativo, Consejo General des Poder Judicial, 1993, p.19, notre traduction)

La dimension liberté et l'éducation à la citoyenneté

S'agissant de promouvoir la dimension liberté du droit à l'éducation, on comprend vite la difficulté de fixer une doctrine vraiment universelle – universelle dans le sens qu'elle traduit des droits fondamentaux en termes d'éducation, et non pas qu'elle prétend instaurer un "système mondial d'éducation" – puisque la question est liée à celle des rapports entre l'Etat et la société civile et revêt donc une forte connotation idéologique.

Mais il est une autre porte d'entrée, sans doute insuffisamment exploitée à ce jour: celle de l'éducation à la citoyenneté. On sait que partout, en Europe du moins, l'éducation civique est en plein renouveau, et ce pour deux raisons essentielles.

La première est le fait que l'éducation civique a été, dans les années 70, sacrifiée sur l'autel des libertés nouvelles; jugée bourgeoise et ringarde, elle est rapidement passée à la trappe. Le monde de l'éducation étant, plus que tout autre, sujet aux mouvements de balancier, l'éducation civique prend aujourd'hui sa revanche, sous le nom moins compromettant d'éducation à la citoyenneté responsable.¹⁴

La seconde tient au constat du désintérêt croissant des citoyens pour la "chose publique", désintérêt doublé d'une réticence à prendre des responsabilités. Et l'on sait qu'en démocratie, l'abstention fait le lit des idéologies les moins démocratiques. Et c'est ici que nous retrouvons notre sujet: comment, en effet, éduquer des citoyens responsables, capables de s'engager, de discerner, de se sentir concernés par autre chose que leurs petits problèmes individuels si le dit citoyen est éduqué dans des "usines scolaires" étatiques, dans lesquelles l'élève n'a rien de personnel à dire, et le maître si possible encore moins, n'étant que l'exécutant passif d'un "programme" officiel. Si l'on ajoute à cela le manque de prise de responsabilité parentale, dont les maîtres sont les premiers à se plaindre, on comprend que l'oubli de la dimension liberté du droit à l'éducation n'est guère productif en matière de citoyenneté responsable.

Le tableau brossé ici est évidemment un peu caricatural. Cependant, au-delà des clivages politiques ou idéologiques, un vaste consensus se fait jour sur la nécessité et l'urgence d'une éducation à la liberté et à la responsabilité personnelle et sociale; et il serait facile de montrer que le résultat d'une telle éducation ne peut être positif que dans la mesure où l'école elle-même devient un lieu de liberté et de responsabilité de tous les acteurs de l'éducation, élèves, parents et maîtres. Il faut probablement affirmer qu'un droit à l'éducation bien compris implique une obligation de l'Etat – dont il est le premier à tirer bénéfice – de veiller à ce que la responsabilité et la liberté puissent s'exercer effectivement sur le terrain scolaire.

3. Le rôle de l'Etat

Dès lors, le terrain est prêt pour une redéfinition du rôle de l'Etat dans notre domaine. Il ne s'agit pas, évidemment, de développer ici une pensée dialectique qui oppose les droits du citoyen aux prérogatives de l'Etat, mais bien d'imaginer de nouvelles synergies.

¹⁴ La revue PERSPECTIVES du Bureau International de l'Education (UNESCO) a consacré son numéro 100 de décembre 1996 à cette question.

Dans ce domaine spécifique de la transversalité des droits de l'homme, nous estimons utile de prendre en compte les distinctions intéressantes apportées par Fons Coomans. S'inspirant de la réflexion de A. Eide sur les droits à l'alimentation ainsi que des Principes de Limbourg et des Principes de Maastricht, Coomans assigne à l'Etat, en matière d'éducation, la triple obligation de " respect ", de " protection " et de " plein accomplissement du droit ":

"Le premier niveau est l'obligation de respect. Cette obligation interdit à l'Etat lui-même de violer les droits et libertés reconnus. Cela veut dire que l'Etat doit s'abstenir de s'immiscer dans l'exercice de tels droits ou de telles libertés tout comme il doit s'abstenir de les restreindre. Le deuxième niveau est l'obligation de protection, qui exige de l'Etat qu'il prenne des mesures législatives et autres pour éviter et interdire les violations des droits et libertés individuels par des tierces personnes. Le troisième niveau concerne l'obligation du plein accomplissement du droit. Cette obligation peut être caractérisée comme une obligation de programme et implique une vue à long terme. En général, cela nécessite un apport financier qui ne peut être le fait des seuls individus. Cette typologie d'obligations est applicable aux droits économiques, sociaux et culturels aussi bien qu'aux droits civils et politiques. Elle démontre que la réalisation d'un droit particulier nécessite à la fois l'abstention et l'intervention de la part du gouvernement. "¹⁵

Il nous apparaît que cette clé de lecture pourrait être extrêmement fructueuse dans l'élaboration d'une doctrine du droit à l'éducation respectant à la fois la dimension liberté et la dimension sociale.

L'Etat a donc l'obligation de respecter les libertés individuelles. Dans le domaine éducatif, les choix essentiels doivent être faits par les parents et l'Etat ne peut se prévaloir d'une incompétence supposée de ces derniers pour leur confisquer des prérogatives consacrées par les droits de l'homme.

L'obligation de protection établit un important "garde-fou" par rapport à la crainte, souvent exprimée, de voir des groupes de pression, des sectes ou des lobbies de toutes sortes prendre le contrôle de certaines écoles. L'Etat veille ici à ce que le citoyen libre et responsable ne soit pas trompé dans ses choix éducatifs et qu'il dispose d'une information objective et complète.

Enfin, l'obligation du plein accomplissement du droit, comme les autres niveaux d'obligation, relève du principe de subsidiarité et contraint l'Etat à intervenir là où les individus ne peuvent manifestement agir seuls. Il s'agira, pour l'essentiel, des questions liées au financement de l'éducation.¹⁶

4. Le droit à l'éducation et la liberté académique

Jusqu'ici, nous n'avons mentionné le droit à l'éducation que dans la perspective de l'école. Or, nous savons bien que l'éducation ne s'arrête pas au certificat secondaire ou au baccalauréat.

¹⁵ Fons Coomans, *Op.Cit.* page 23, notre traduction.

¹⁶ Sur la question du rôle de l'Etat dans ce domaine, cf. *le Rapport sur le Développement dans le Monde, l'Etat dans un monde en mutation*, Banque Mondiale, Washington, 1997.

On parle aujourd'hui d'éducation "tout au long de la vie" et il serait pour le moins maladroit de limiter la réflexion sur le droit à l'éducation au seul domaine scolaire.¹⁷

Hormis quelques allusions à la liberté de la recherche scientifique contenues dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, il faut reconnaître que les instruments juridiques internationaux ne sont pas très explicites en matière de liberté académique – et l'on peut inclure dans la notion de liberté académique les établissements de formation des maîtres.

La formation des enseignants – souvent réalisée par l'Université – est une bonne illustration de notre propos. Si l'Etat a des devoirs dans le domaine de l'éducation, ces devoirs concernent évidemment, et pour une part importante, la préparation des futurs maîtres. Mais en même temps subsiste la dimension liberté, laquelle requiert l'existence d'une offre éducative plurielle, elle-même postulant un pluralisme dans le domaine de la formation académique des professeurs.

A ce niveau académique, comme au niveau scolaire, il paraît essentiel que la doctrine promeuve la double dimension du droit à l'éducation.¹⁸

5. Le droit à l'éducation et les droits culturels

On aura compris que tout ce qui vient d'être dit de la dimension liberté et de la dimension sociale du droit à l'éducation peut être dit également des droits culturels et sans doute plus encore pour les droits culturels puisque qu'ils sont explicitement mentionnés comme faisant partie de la seconde génération des droits de l'homme (droits économiques, sociaux et *culturels*). Comment, pourtant, limiter les droits culturels à cette deuxième génération de droits et ne pas les relier aussi à la question des libertés fondamentales, telles que libertés de conscience, d'opinion, d'expression, de création, de communication, qui, elles, relèvent des droits civils et politiques? Mais il y a plus! A considérer les droits culturels simplement en tant qu'ils sont exigibles de l'Etat, on réduit la culture – et l'éducation qui est une condition de l'accès à la culture – à un simple bien de consommation.¹⁹ Et ainsi réduite à un bien de

¹⁷ « Bien que le droit à l'éducation s'applique indiscutablement aussi bien à l'Université qu'à d'autres types d'enseignement supérieur, il n'y a, explicites dans le droit international contemporain, que très peu de clauses protégeant la liberté académique et l'autonomie de l'Université. Les seules garanties à cet égard peuvent être trouvées dans l'article 15(3) & (4) du PIDESC, selon lequel les Etats s'engagent à respecter la liberté indispensable à la recherche scientifique, à l'activité créatrice et à encourager la coopération internationale dans les domaines scientifiques et culturels. Il n'y a pas de garanties explicites de l'autonomie de l'Université, ni de droit pour les membres de la communauté académique de participer activement à l'autonomie de gestion des institutions de l'enseignement supérieur, ni de clauses détaillées sur la protection de la liberté académique. La liberté générale de pensée, d'opinion, d'expression, d'information, de réunion et d'association consacrée par les articles 18, 19, 21, et 22 du PIDCP (Pacte international relatif aux droits civils et politiques) sont manifestement considérées comme suffisantes pour la protection de la liberté académique. » (Manfred Nowak, *Op.Cit.* p 209, notre traduction)

¹⁸ Sur la question de la liberté académique, on se référera aux travaux de l'Entraide universitaire mondiale (WUS), travaux qui ont abouti à la *Déclaration de Lima relative aux libertés académiques et à l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur* (10.9.1988). Cette Déclaration a servi de base aux travaux de l'UNESCO sur la question lors du Congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie (Montréal, Canada, 11.3.1993). On trouvera les textes in extenso dans A. Fernandez/S. Jenkner. *Op.Cit.* p 205 resp 151)

¹⁹ "La culture-bénéfice est effectivement l'objet d'un droit ordinaire, alors que l'objet d'un droit de l'homme est autre: il implique, pour correspondre à l'universalité spécifique des droits de l'homme, une cohérence profonde avec la nature du sujet, une proximité ontologique. Celle-ci est reconnaissable dans le fait que l'existence-même

consommation exigible de l'Etat, la culture perd la source même de son dynamisme qui réside dans la participation, l'engagement et donc de la liberté des acteurs. Plus fondamentalement encore, et de manière parallèle à la question du droit à l'éducation, la culture est par excellence porteuse de diversité, de pluralisme et l'on sait qu'une prestation étatique tend spontanément vers l'uniformité. Toutes ces réflexions ne peuvent être ignorées si l'on veut faire progresser le droit à l'éducation .

Inversement, tout ce qui sera élaboré dans les commissions onusiennes sur le droit à l'éducation aura d'inévitables retentissements sur le progrès des droits culturels. C'est dire, une fois de plus, l'importance de l'enjeu.

6. La question économique

Nous l'avons dit plus haut: on ne saurait réduire la question de l'éducation à une affaire d'argent. Payer n'est pas éduquer et tout enseignant peut affirmer, avec Jean Bodin, qu'en ce domaine, "il n'est de richesses que d'hommes".

Il n'en demeure pas moins que la question du financement de l'éducation relève aussi de la justice et donc des droits de l'homme. Si le financement de l'éducation n'est pas la première question à aborder, il devra néanmoins faire l'objet d'une attention précise, puisqu'il est des formes de financement qui permettent l'exercice effectif d'un droit et d'autres qui en empêchent l'exercice. C'est typiquement le cas de la liberté et du financement d'établissements scolaires autres que ceux des pouvoirs publics, selon une problématique connue dans de nombreux pays qui cherchent de nouvelles voies dans ce domaine

Au delà de ces aspects techniques, nous nous rallions volontiers à la réflexion de nombreux auteurs, dont, par exemple, Jacques Delors, lorsqu'ils souhaitent renverser la logique de la réflexion dans ce domaine en considérant les sommes dépensées pour l'éducation comme des investissements plutôt qu'au seul chapitre des dépenses.²⁰ Les économistes mesureront ici le retour sur investissement de l'éducation, même s'il faut rappeler avec la dernière énergie que le droit à l'éducation n'a pas à être analysé sous le seul angle de la rentabilité économique. Si l'on reprend la formule de Charles Glenn déjà évoquée, à savoir que le rôle de l'Etat consiste en l'établissement d'un cadre de responsabilité et d'équité, on pourra facilement distinguer, dès lors que l'on réfléchit à la question du droit à l'éducation, à la distinction entre financement et prestation de l'éducation. En termes clairs, nous en appelons à un financement orienté vers le sujet –l'élève- plutôt que l'objet – l'école- , la prestation pouvant fort bien, et sous certaines conditions cadre, relever de la société civile.²¹

du sujet est mise en cause par le non-respect d'un de ces droits. En termes simples, les droits à la culture ont généralement été pris comme des droits ordinaires (à la jouissance d'un bien), et non comme des droits de l'homme (à exister)." (Patrice Meyer-Bisch, *Les droits culturels, une catégorie sous développée de droits de l'homme*, Editions Universitaires, Fribourg, Suisse 1993, p 21.)

²⁰ ...en précisant que nous en appelons ici à un nouvel état d'esprit mais qu'il ne nous appartient pas de proposer des solutions comptables, au sens technique du terme. Sur cette question, Cf. Livre Blanc, *Op.Cit.* p 73

²¹ Cf l'étude effectuée par la Chambre de Commerce de Bâle (Suisse), *Mehr Freiheit im Basler Schulsystem*, Juin 1995.

Contrairement à certaines idées reçues, tout ne reste pas à faire dans ce domaine. De nombreuses solutions nouvelles pour le financement de l'éducation ont été déjà largement élaborées, et plusieurs expérimentées.²² Le caractère encore marginal de telles expériences tient d'une part à des lacunes en matière de doctrine générale sur le droit à l'éducation et d'autre part au fait de l'habitude, ancrée depuis longtemps, de s'en remettre à la seule responsabilité de l'Etat pour le financement et la prestation éducative.

7. Les minorités et les peuples autochtones

La question des minorités et celle des peuples autochtones constituent, on le sait, des défis auxquels nos sociétés sont toujours davantage confrontées. C'est tout le débat entre la nécessaire intégration des minorités et le droit au respect des cultures minoritaires. C'est pourquoi une étude sur le droit à l'éducation doit aborder deux des priorités fixées par la Sous-Commission, à savoir les droits des minorités ethniques, religieuses et culturelles ainsi que les droits des peuples autochtones.

Sur la question des minorités, un document important a été présenté au groupe de travail de la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités par M. Guillaume Siemienski en mai 1997 :

“ Les membres d'une minorité ont un sentiment collectif de sécurité culturelle lorsqu'ils jouissent des conditions nécessaires à la renaissance de la communauté. La renaissance culturelle et linguistique suppose que la communauté est capable de transmettre sa culture et sa langue à la génération suivante{...} Etant donné l'importance de la langue, les minorités qui, en raison de la politique des pouvoirs publics, sont privées de la possibilité de transmettre leur langue et leur culture d'une façon effective et dynamique, finissent par réagir énergiquement. Il suffit de considérer le paysage ethno-politique d'un certain nombre d'Etats pour constater le risque que des problèmes linguistiques ne donnent naissance à des conflits interethniques. Tel a été d'ailleurs le cas en Europe. ”²³

Le document cité commente les Recommandations de la Haye concernant les droits des minorités à l'éducation.

Concernant les peuples autochtones, l'UNESCO a publié un ouvrage intitulé : *Les peuples autochtones et le système des Nations Unies. Un nouveau partenariat*. En préambule, le directeur général de l'UNESCO écrit :

" Aucune voix n'a été aussi systématiquement exclue du 'concert des nations' que celles des peuples autochtones du monde{...} Ce n'est que récemment que leur long silence a fini par être brisé après qu'ils eurent découvert des moyens de promouvoir leur cause par des alliances transterritoriales et transrégionales. La scène

²² Des solutions concrètes existent, comme on s'en convaincra à la lecture des actes de la Journée d'études sur le financement de l'éducation en Europe, OIDEL, Genève (Suisse), 1998. Sur cette question, on se référera avec profit à l'étude de Bruno Mascello, *Elternrecht und Privatschulfreiheit*, Schweizerisches Institut für Verwaltungskurse an der Hochschule St-Gallen, 1995 (en allemand)

²³ E/CN.4/sub.2/AC.5/1997/wp.3

*internationale s'est révélée une tribune particulièrement précieuse pour défendre des droits qui leur sont trop souvent refusés au plan national. "*²⁴

Dans le même texte, F. Mayor insiste également sur la dimension de l'éducation, en évoquant le Système des écoles associées de l'UNESCO,

²⁴ F. Mayor, in J. P. ZINSSER, *Les peuples autochtones et le système des Nations Unies. Un nouveau partenariat*. Etudes et documents d'éducation no 62, UNESCO, 1995, p 9.

" dont la vocation est d'inculquer aux jeunes des attitudes et des idées favorisant une transition vers une culture mondiale de paix, d'équité et de développement

durable. ²⁵ □

On comprend aisément que la réflexion sur le droit à l'éducation tel qu'il peut être revendiqué par les minorités et par les peuples autochtones revêt une importance qui va bien au-delà des simples questions d'organisation et de financement de l'école. C'est ici tout une culture de l'intégration et du respect des diversités qui est en jeu.

²⁵ F. Mayor, *Op.Cit.* p 9.

3.

POUR UN EXERCICE EFFECTIF DU DROIT A L'EDUCATION: LES INDICATEURS

Le rôle des indicateurs

Souvent, les droits de l'homme apparaissent comme des pétitions de principes sans grand impact sur la vie quotidienne. Tel est aussi le cas, spécifiquement, de tous les instruments juridiques que nous avons cités jusqu'ici.

Pour que cet immense "corpus" de droits en vienne effectivement à améliorer les conditions de la vie humaine, la dignité et la liberté de chacun, il faut de toute évidence disposer d'un "instrument" capable de mesurer, selon des critères simples et universels, le degré de réalisation concrète du droit dans les différents pays du monde.

Tel est le rôle des "indicateurs".

Jusqu'aux récents travaux de l'UNESCO et de l'OCDE²⁶, aucune recherche n'a, à notre connaissance, proposé un système cohérent d'indicateurs en matière de droit à l'éducation, dans la double perspective de droit social et de liberté.²⁷ Cela signifie que, parallèlement à l'élaboration d'une doctrine du droit à l'éducation, l'effort devra porter sur la rédaction des indicateurs, seuls garants d'une approche aussi objective que possible.

Perspectives et limites

Reste que l'entreprise est assez complexe.

En effet, la formulation même des droits éducatifs fait appel à des notions à connotation nettement subjective, comme, par exemple, celles d'épanouissement personnel ou de dignité humaine dont nous avons parlé ci-dessus.

Comment mesurer précisément, à l'aide d'indicateurs statistiques, le fait qu'un Etat mette effectivement en œuvre un système éducatif favorable à l'épanouissement personnel? Comment mesurer les "performances" d'un Etat en matière de respect et de protection de la

²⁶ *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE*, Paris 1997

²⁷ En 1993, L'OIDEI a présenté un exposé écrit à la Commission des Droits de l'Homme sur cette question (E/CN.4/1993/NGO/25) L'OIDEI a par ailleurs édité, en 1995, une étude sur l'état de la liberté d'enseignement dans le monde. A cette occasion, 4 indicateurs sommaires ont été élaborés et utilisés. Ces indicateurs ont été composés en un indice unique, composite, sensé livrer une "mesure" encore sommaire de l'indice de liberté d'enseignement dans chacun des pays étudiés. On trouvera également une proposition d'un système d'indicateurs dans un article d'Audrey R. Chapman: *Monitoring the Right to Education: Reporting to UN treaty Bodies*. in *Academic Freedom 3*, Zed Books, WUS, Londres 1995. Lire aussi, du même auteur: *Monitoring the Right to Education: A "Violations Approach"*, in *Academic Freedom 4*, Zed Books, WUS, Londres 1996

liberté d'éducation? C'est là, manifestement, une mission difficile car le rédacteur d'indicateurs ne peut pas se muer en conscience universelle de l'éducation.

Reste qu'il est possible et même indispensable d'établir des critères objectifs et mesurables tels qu'on puisse les considérer comme des conditions minimales à respecter pour ne pas mettre en danger les objectifs les plus nobles fixés à l'éducation. Les indicateurs qui devront être élaborés seront donc à considérer comme des conditions nécessaires mais non suffisantes à la pleine réalisation du droit.

Cette difficulté ressortira très nettement, par exemple, dès lors que sera abordée la liberté de choix des parents. Il va de soi qu'il ne suffit pas qu'un Etat octroie cette liberté, voire la finance, pour que, mécaniquement, elle puisse être mise en œuvre au plus grand profit de l'épanouissement des personnes. Mais de toute évidence, si l'Etat n'octroie pas cette liberté sur le terrain scolaire concret ni ne la finance, cette liberté demeurera virtuelle, comme demeurera purement virtuel l'épanouissement supplémentaire qu'on pourrait en attendre. C'est dire que les indicateurs à élaborer dans ce domaine mesureront d'une part les possibilités octroyées – ces possibilités dépendant à la fois du cadre légal et de l'offre scolaire concrète – et d'autre part l'usage effectif qui sera fait de ces possibilités.

Dès lors que l'on tente d'élaborer un système d'indicateurs dans un domaine si fortement lié au destin personnel de chacun et à ses options fondamentales, il est impossible d'éviter de donner à ces indicateurs un caractère un peu "policier", puisqu'ils ne pourront servir qu'à désigner éventuellement des pays ne respectant pas un certain nombre de normes minimales; en aucun cas cependant ils ne seront susceptibles de délivrer un blanc-seing de bonne conduite en matière de respect du droit à l'éducation.

Par ailleurs, une analyse sur la qualité de l'éducation ne saurait se limiter à une réflexion et à des mesures sur les rapports entre l'Etat et l'école.

Il est trop évident, en effet, que l'éducation des enfants n'est pas liée à la seule question scolaire: la famille joue ici un rôle central, unanimement reconnu aujourd'hui par les enseignants; par ailleurs, et c'est un aspect nouveau, le monde des médias exerce, sur la dynamique générale de l'éducation, une influence croissante.

L'élaboration d'un système d'indicateurs devra tenir compte de cette donnée, ce qui sera relativement facile à faire s'agissant de la famille - clairement évoquée par l'exigence de liberté éducative des parents - mais nettement plus complexe en ce qui concerne l'influence des médias.

On pourra nous reprocher de mélanger ici l'évaluation de l'octroi de droits et celle de la qualité de l'éducation. A bien y réfléchir, cependant, il apparaît clairement que ces deux aspects ne peuvent être dissociés, car le droit à une éducation pour tous perd toute signification s'il ne porte pas sur une éducation de qualité, capable d'atteindre au moins une qualité minimale. Il y aura donc lieu de tenir compte également des indices de qualité éducative, notamment ceux élaborés par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire).

C'est donc ici un vaste champ de recherche qui s'ouvre pour les années à venir.

4.

DES PISTES DE TRAVAIL POUR L'AVENIR

On peut assurément qualifier d'historique le fait que, en moins d'une année la Sous-Commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités, la Commission des droits de l'homme et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels aient décidé d'étudier la question du droit à l'éducation et de l'éducation aux droits de l'homme. C'est la première fois que les organes de protection des droits de l'homme des Nations Unies se penchent sur ce droit. L'événement est particulièrement mis en relief par le fait qu'il survient au moment où la communauté internationale célèbre le 50^{ème} anniversaire de la Déclaration des droits de l'homme et en pleine Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme.

De ce contexte favorable à une réflexion de fond sur l'éducation, on peut légitimement attendre un décroisement du droit à l'éducation, trop souvent considéré comme une affaire purement technique et pédagogique, alors que "l'importance de l'éducation pour le développement humain, et notamment l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, est de plus en plus largement reconnue sur le plan international"²⁸. Et si l'on évoque le décroisement, on peut aussi attendre de cette réflexion qu'elle arrache le débat sur la liberté éducative aux dualismes réducteurs dans lequel il s'engluie souvent lorsqu'il prend le visage d'une revendication d'intérêts privés contre l'Etat. On sait trop bien à quels blocages peuvent conduire les débats stériles entre école laïque et école religieuse, école privée et publique etc. Toute la question doit donc être de distinguer ce qui, en matière de politique éducative, relève des légitimes différences de culture et de besoins, de ce qui relève des droits fondamentaux de la personne humaine.

On peut affirmer sans risque d'erreur que l'occasion est désormais offerte d'arracher la question de l'éducation aux querelles partisans pour l'ancrer dans une réflexion beaucoup plus profonde et globale portant sur la lecture qu'il convient de faire des grands instruments juridiques concernant les droits de l'homme. Par ailleurs, le fait d'avoir à élaborer des indicateurs devrait permettre de se faire une idée plus précise de la mise en œuvre des multiples facettes du droit à l'éducation dans les différentes politiques éducatives.

Nous savons qu'entre l'intérêt suscité par une question, même au plus haut niveau, et les effets des travaux sur le terrain de l'éducation s'écoulera un temps susceptible d'exciter bien des impatiences.

Mais l'essentiel est que le débat soit ouvert. Les décideurs politiques sont très sensibles aux courants d'opinions. La nouvelle "donnée" en matière de droit à l'éducation nous paraît de nature à éveiller leur intérêt et à lever certains blocages idéologiques.

²⁸ Résolution 1997/7, Sous-Commission, 27^{ème} séance, 22 août 1997

BIBLIOGRAPHIE

- J. Amos**, *Ecole, économie et marché - La fin de quelques mythes... et le début de quelques autres*, in P. Gonon et J. Oelkers (éd), *L'avenir de l'éducation publique*, Peter Lang, Berne, 1993.
- J. Ashworth, I. Papps et B. Thomas**, *Increased Parental Choice ?* IEA Education Unit, Londres, 1988.
- M. Blaug**, *An Introduction to the Economics of Education*, Gregg Revivals, Londres 1991.
- B. Burgenmeier**, *Plaidoyer pour une économie sociale*, Economica, Paris 1990.
- J-Ph Chenaux**, *La subsidiarité et ses avatars*, Centre Patronal, Lausanne, Suisse 1993.
- Commission européenne**, Livre blanc, *Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive*, Luxembourg 1995
- F. Coomans/ F. van Hoof**, *The Right to complain about economic, social and cultural Rights*, Netherland Institute of Human Rights, Utrecht 1995.
- J. Delors**, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Ed. Odile Jacob, Paris 1996.
- Al. Fernandez / S. Jenkner**. *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement*, Info Verlag. Frankfurt 1995 (co-édition OIDEL)
- Al. Fernandez**, *La liberté d'enseignement dans les instruments internationaux*, tiré à part de International Geneva Yearbook, pp.105-111, Genève, 1995.
- Al. Fernandez, A. Zalapi**, *le chèque scolaire*, Working Papers OIDEL, Genève 1996
- H. Gintis**, *School Choice, the issues and the options*, in Prospect 100, BIE/UNESCO, décembre 1996.
- R. Girod**, *Politiques de l'éducation; l'illusoire et le possible*, PUF, Paris, 1981
- C. Glenn**, *Choice of Schools in Six Nations: France, Netherlands, Belgium, Britain, Canada, West Germany*, U.S. Department of Education 1989.
- C. Glenn**, *Free Schools for a Free Society*, Lectures OIDEL, Genève, 1991
- W. Hutmacher**, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, DIP Genève, 1993
- C. Jencks**, *Education Vouchers: A Report on Financing Elementary Education by Grants to Parents*, Massachusetts, Center for The Studies of Public Policy, Cambridge 1970.
- Gabriel Langouët, Alain Léger**, *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*, Editions Publidix, Paris 1991.
- B. Mascello**, *Elternrecht und Privatschulfreiheit*, Schweizerisches Institut für Verwaltungskurse, St-Gall 1995.
- J.L Martinez Lopez-Muñiz**, *Libertad de enseñanza y derecho a la educación en el Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Lectures OIDEL, Genève 1993
- P. Meyer-Bischoff**, *Les droits culturels, une catégorie sous-développée des droits de l'homme*, Editions Universitaires, Fribourg, Suisse, 1993.
- OCDE**, *Dépenses publiques, coûts et financement de l'éducation: analyse des tendances 1970-1988*, Paris 1992.
- OCDE**, *L'école: une affaire de choix*, Paris 1994.
- OCDE**, *Regards sur l'Education, les indicateurs de l'OCDE*, Paris 1997.
- OIDEL**, *Rapport sur l'Etat de la liberté d'enseignement dans le monde*, Genève 1995.
- OIDEL**, *Vers la qualité par la liberté*, Genève 1989.
- OIDEL**, *Quels changements pour une éducation de qualité ?* Genève 1990.
- OIDEL**, *Liberté d'expression et liberté d'enseignement*, Genève 1992.
- OIDEL**, *Europe unie et plurielle : le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation*, Genève 1994.

- Office Fédéral de la Statistique**, *Indicateurs de l'enseignement suisse*, Berne 1995.
- D. Osborne et T Gaebler**, *Reinventing Government*, Plume Book, New York 1993.
- J. Rivero**, *Les libertés publiques*, Paris 1958.
- J. Robert** : *Droits de l'Homme et Libertés Fondamentales*, Ed Montchrétien, Paris 1994.
- J.C. Tedesco**, *Tendencias actuales de las reformas educativas*, Lectures OIDEL, Genève 1995.
- L. Weber**, *L'Etat, acteur économique. Analyse économique du rôle de l'Etat*, Economica, Paris 1991.
- World Bank**, *Priorities and Strategies for Education*, Washington 1995.
- World Bank**, Rapport sur le développement dans le monde, *l'Etat dans un monde en mutation*, Washington 1997.
- World University Service**, Academic Freedom 3, *Education and Human Rights*, Genève 1995 et Academic Freedom 4, Londres 1996.