



L'avenir du droit à l'éducation

Document de recherche et d'orientation concernant l'initiative sur l'évolution du droit à l'éducation

Ce document de recherche et d'orientation étudie certains aspects du droit à l'éducation qui pourraient nécessiter un ancrage plus solide dans le cadre normatif international et une expansion potentielle pour le 21st siècle. L'éducation numérique, la mobilité croissante des personnes, l'évolution démographique, le changement climatique et les attentes en matière de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ne sont que quelques-uns des domaines qui mettent à l'épreuve les limites du cadre normatif international existant. Aboutissement d'un cycle de consultations ouvertes, de séminaires et d'événements internationaux, ainsi que de recherches, ce document présente quelques-unes des tendances émergentes, des défis et des normes qui ont été discutés.

L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Ce document est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Photo de couverture : Rawpixel.com/Shutterstock.com

Ce document rassemble les résultats des recherches et les idées tirées des vastes processus de consultation en cours. Servant de document de travail spécifique à l'initiative sur l'évolution du droit à l'éducation, il sera affiné à la suite des contributions du dialogue formel.

La version française de ce document de travail n'est pas une traduction officielle. Il est conseillé aux lecteurs de se référer au document original pour en connaître le sens exact.

Document de travail

Table des matières

<i>Table des matières</i>	4
<i>ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</i>	6
<i>RÉSUMÉ EXÉCUTIF</i>	8
<i>Introduction</i>	12
Objectif12	
Structure du rapport	13
Contexte et méthodologie	14
<i>Section 1. Le droit à l'éducation tel qu'il est développé dans le cadre du droit international des droits de l'homme</i>	16
1.1. Obligations juridiques des États.....	16
1.2. Autres engagements internationaux	17
<i>Section 2. Garantir l'apprentissage tout au long de la vie</i>	19
2.1. Éducation et protection de la petite enfance	21
2.2. L'enseignement secondaire	25
2.3. L'enseignement supérieur	27
2.4. Alphabétisation des jeunes et des adultes	35
2.5. Droits et obligations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes	36
2.6. Un "droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie" dans le cadre général du droit à l'éducation et de ses implications	38
<i>Section 3. Renforcer l'égalité, l'inclusion et redéfinir les objectifs de l'éducation</i>	42
3.1. concepts de changement de cap	44
3.2. L'égalité entre les hommes et les femmes	50
3.3. Personnes handicapées	52
3.4. Peuples autochtones et minorités.....	53
3.5. Réfugiés, migrants, personnes déplacées et demandeurs d'asile.....	55
3.6. Urgences et crises prolongées	58
3.7. Apprentissage à distance et inclusion numérique.....	62
3.8. Redéfinir les objectifs de l'éducation.....	66
<i>Section 4. Garantir une approche holistique des droits, des systèmes et de la gouvernance en matière d'éducation</i>	71
4.1 Droits et systèmes holistiques	72
4.2 Normes éducatives et pratiques de suivi.....	73
4.3 Financement	74
4.4 Profession enseignante.....	77
4.5 Acteurs non étatiques.....	80
4.6 Protection en ligne et vie privée de l'apprenant	84
<i>La voie à suivre</i>	89
Recommandations proposées	89
<i>Bibliographie</i>	96
<i>Annexe : Cadre international des droits de l'homme relatif à l'éducation</i>	105

Liste des encadrés

Encadré 1 : Différence entre droit contraignant et droit souple	13
Encadré 2 : Aperçu des grands principes du droit à l'éducation inscrits dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme	16
Encadré 3 : Pratiques prometteuses en matière d'EPPE	25
Encadré 4 : Pratiques prometteuses en matière de gratuité de l'enseignement supérieur	29
Encadré 5 : Pratiques prometteuses en matière de procédures d'admission dans l'enseignement supérieur	31
Encadré 6 : Pratiques prometteuses concernant le rôle des universités et des écoles dans la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie	37
Encadré 7 : Pratiques prometteuses en matière de droits à l'âge adulte	38
Encadré 8 : Pratiques prometteuses en matière d'éducation inclusive	49
Encadré 9 : Pratiques prometteuses en matière d'intégration des personnes handicapées	53
Encadré 10 : Déclaration de RewirEd sur la connectivité pour l'éducation	64
Encadré 11 : Pratiques prometteuses en matière de numérisation de l'éducation	66
Encadré 12 : Pratiques prometteuses en matière de législation anti-brimades	69
Encadré 13 : Conseils pour protéger les données des apprenants	86

Liste des figures

Figure 1 : Dispositions légales relatives à l'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire	24
Figure 2 : Réponses à l'enquête en ligne de l'UNESCO sur l'évolution du droit à l'éducation	46
Figure 3 : Protection juridique du droit à l'éducation des filles enceintes et des mères dans la législation	52
Figure 4 : Pourcentage d'États membres prenant des mesures pour protéger les droits des minorités	54
Figure 5 : Pourcentage d'États membres prenant des mesures pour protéger les droits des réfugiés et des migrants	56

Liste des tableaux

Tableau 1 : Aperçu de la législation internationale en matière de droits de l'homme : Apprentissage tout au long de la vie	19
Tableau 2 : Aperçu de la législation internationale en matière de droits de l'homme : L'éducation inclusive	42
Tableau 3 : Aperçu de la législation internationale en matière de droits de l'homme : Système éducatif et gouvernance	71

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

10 ^e Consultation	Dixième consultation sur la Convention et la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
APD	Aide publique au développement
CADE	Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
CEART	Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant
CESCR	Comité des droits économiques, sociaux et culturels
CEDAW	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
CESCR	Comité des droits économiques, sociaux et culturels
CNUCED	Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement
CONFINTEA VII	Septième conférence internationale sur l'éducation des adultes
Convention sur les réfugiés	Convention relative au statut des réfugiés
CRC	Convention relative aux droits de l'enfant
CRPD	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CSE	Éducation complète à la sexualité
DIDH	Droit international des droits de l'Homme
DPE	Développement de la petite enfance
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'Homme
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
GADRRRES	Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation
GCPEA	Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques
HCR	Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IA	Intelligence artificielle
IDMC	Observatoire des situations de déplacement interne
IESALC	Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes
IIEP	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO

INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
ITIE	Institut de l'UNESCO pour les technologies de l'information dans l'éducation
OCA	Notre programme commun
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
OIM	Organisation internationale pour les migrations
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisations non gouvernementales
PDI	Personne déplacée à l'intérieur de son propre pays
PIDCP	Pacte international relatif aux droits civils et politiques
PIDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et politiques
PPP	Partenariats public-privé
RALE	Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes
RVA	Reconnaissance, validation et accréditation
STEM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO-GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Le cadre juridique international du droit à l'éducation doit être réexaminé afin de le rendre plus équitable et plus pertinent à la lumière des changements sociétaux significatifs et des évolutions du paysage de l'éducation et de sa mise en œuvre. Dans un monde en évolution, un équilibre délicat est nécessaire entre le maintien et le développement des principes fondamentaux du droit à l'éducation, afin de garantir que les États progressent dans la mise en œuvre du droit à l'éducation au niveau national. Voici quelques-uns des messages clés du document.

1. La reconnaissance d'un "**droit à l'apprentissage tout au long de la vie**"¹ en tant que partie intégrante du droit à l'éducation, exige la définition juridique et la mise en place d'un ensemble de **possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et à tous les niveaux de la vie**. Le cadre juridique international devrait encourager les États à promouvoir des parcours d'apprentissage flexibles et continus entre l'éducation et la formation formelles et non formelles, en veillant à ce que les résultats de l'apprentissage résultant de la participation à l'éducation non formelle et à l'apprentissage informel soient reconnus, validés et accrédités. L'apprentissage tout au long de la vie revêt une importance particulière pour les groupes vulnérables et marginalisés, et qui devraient être prioritaires dans l'élargissement de l'accès aux possibilités d'apprentissage, tout comme ceux qui ont le moins d'occasions de poursuivre leur apprentissage, y compris les personnes âgées. En outre, le droit à l'apprentissage fondamental et transformateur, y compris l'alphabétisation et la numératie, doit être renforcé et élargi pour refléter, en particulier, l'importance croissante de l'alphabétisation numérique.
 - a. Le droit à l'apprentissage tout au long de la vie élucide le principe selon lequel l'apprentissage commence à la naissance et chaque enfant a **droit à l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) sous ses différentes formes**, englobant le développement physique, socio-émotionnel, cognitif et linguistique, et comprenant un droit légal à au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire.
 - b. **En outre, la gratuité et l'obligation de l'enseignement doivent être étendues au niveau secondaire.**
 - c. Le droit à l'apprentissage tout au long de la vie devrait porter sur l'étendue de l'offre en matière d'**enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP)**, tant pour les jeunes que pour les adultes.
 - d. **Reconnaître l'évolution de l'enseignement supérieur**, qui est passé d'une forme d'apprentissage très sélective à une forme disponible, accessible et ouverte à tous les apprenants. Cela impliquera une réévaluation du cadre juridique international en ce qui concerne les exigences sélectives des processus d'admission, le coût de

¹ Le discours courant fait de plus en plus référence à un "droit à l'apprentissage tout au long de la vie". Plutôt qu'un nouveau droit indépendant, cette formulation est utilisée pour souligner l'impératif de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie, dans le contexte du droit à l'éducation. Le droit à l'éducation s'applique de la naissance à la fin de la vie et, par conséquent, une plus grande clarté et des droits renforcés pour l'apprentissage qui a lieu en dehors de la scolarité formelle sont aujourd'hui hautement souhaitables.

l'enseignement supérieur et le soutien des étudiants tout au long de leur parcours dans l'enseignement supérieur.

- e. En outre, les droits à **l'éducation et à la formation des adultes, à la requalification et à l'amélioration des compétences** relèvent désormais du droit à l'apprentissage tout au long de la vie. Les apprenants doivent être équipés pour naviguer dans des parcours flexibles d'apprentissage tout au long de la vie grâce à la reconnaissance et à la validation de divers parcours.
2. **Redéfinir les objectifs de l'éducation** : pour faire face à l'évolution du monde, il faut revoir les objectifs de l'éducation, en soulignant l'importance d'une approche centrée sur l'homme et humaniste qui prépare les apprenants à relever les défis du 21^e siècle et au-delà. Il faut pour cela intégrer dans les programmes l'éducation aux droits de l'homme (EDH), l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), l'éducation au développement durable (EDD) et l'éducation à la santé et au bien-être (ESS), qui jouent un rôle essentiel en favorisant ce développement holistique et en donnant aux individus les moyens de faire face à des problèmes tels que les discours de haine, le racisme et toutes les formes de discrimination, et de faire de meilleurs choix pour leur santé et leur bien-être, entre autres choses. Il est grand temps d'envisager l'inclusion d'interventions éducatives spécifiques, telles que l'EDH, l'ECM, l'EDD et l'ESS dans des instruments juridiquement contraignants dans le cadre du droit à l'éducation.
3. L'acceptation croissante de la valeur de **l'éducation inclusive** pour *tous les* apprenants, indépendamment de leurs capacités ou d'autres caractéristiques individuelles et sociales. Cela implique de reconnaître que chaque apprenant est spécial et unique et qu'il a besoin d'un soutien personnalisé. Il est urgent de l'ancrer davantage dans le cadre du droit à l'éducation, en soutenant les principes de non-discrimination et d'égalité. Les systèmes éducatifs doivent être inclusifs de par leur conception et aider à aborder et surmonter les obstacles individuels, à réparer les injustices passées et les inégalités actuelles, à permettre à tous les apprenants d'apprendre ensemble et à célébrer la diversité dans le cadre d'un processus transformateur et collaboratif d'apprentissage par les pairs.
4. Il subsiste des niveaux élevés de **discrimination directe et indirecte dans l'éducation**, avec des obstacles qui empêchent les groupes et les individus vulnérables d'atteindre l'égalité des chances et de bénéficier d'espaces d'apprentissage sûrs. Il est possible d'intégrer dans le cadre juridique international de nouveaux droits substantiels qui s'attaquent à ces obstacles individuels. Ces droits pourraient englober la protection explicite, par exemple, des filles et des femmes enceintes et des mères contre la discrimination dans l'éducation, le droit à l'enseignement dans la langue maternelle et les droits qui assurent une protection contre la violence, le harcèlement et les châtiments corporels.
5. **L'accès à la continuité de l'apprentissage doit être pris en compte**. Les pandémies, le changement climatique, les risques naturels, les conflits armés et les troubles sociaux et civils contribuent tous à la perturbation de l'éducation et à la perte d'opportunités d'apprentissage dans le monde entier, et ce à une échelle croissante. Si le droit humanitaire offre une certaine protection, toutes les **populations touchées par une crise** devraient bénéficier de droits spécifiques adaptés à leur contexte individuel et le cadre juridique international devrait mieux souligner la continuité du droit à l'éducation pendant les situations d'urgence et permettre le rétablissement et la reconstruction, en encourageant le retour à l'éducation dans un délai raisonnable. Les États devraient être tenus d'améliorer la préparation et la résilience de leurs systèmes éducatifs, en particulier dans les zones vulnérables aux conflits

et sujettes aux catastrophes, et de tenir pour responsables ceux qui provoquent ou contribuent aux crises. Les réfugiés, les demandeurs d'asile, les apatrides, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDI) devraient voir leur droit à l'éducation inscrit dans la loi, ainsi que des dispositions qui soutiennent leurs besoins spécifiques et éliminent les obstacles à l'exercice de leur droit à l'éducation et à l'apprentissage à tous les niveaux.

6. **Le changement climatique** et la perte de biodiversité doivent être des éléments clés de toute révision du cadre juridique international. Les apprenants affectés ou déplacés par le changement climatique ou les catastrophes naturelles devraient bénéficier d'une attention particulière pour garantir leur droit à l'éducation. L'éducation au changement climatique, qui fait partie de l'éducation au développement durable, devrait être intégrée dans tous les systèmes et processus éducatifs et, surtout, dans le contenu des programmes d'études et la pédagogie.
7. L'utilisation de la **technologie dans l'éducation**, y compris l'utilisation croissante de l'intelligence artificielle générative (IA), offre des possibilités prometteuses pour l'apprentissage hybride et à distance, de nouvelles façons de connecter les apprenants et les enseignants, d'améliorer l'enseignement, les stratégies d'apprentissage et d'évaluation, le déploiement et l'évaluation des enseignants, les expériences d'apprentissage participatif, le partage des connaissances et la collaboration. Dans le même temps, il faut s'attaquer à la fracture numérique pour éviter que les disparités ne se creusent davantage. L'accès à des solutions technologiques appropriées et inclusives doit soutenir des approches d'apprentissage flexibles et personnalisées, y compris pour les apprenants handicapés. L'utilisation éthique de l'IA dans l'éducation, la protection en ligne des apprenants et le respect de la vie privée devront également faire l'objet d'une attention particulière dans toute réaffirmation du droit à l'éducation.
8. Le **rôle de l'enseignant** a énormément évolué au cours du siècle dernier. Les attentes à l'égard des enseignants pour qu'ils dispensent une éducation inclusive et de qualité à un corps étudiant diversifié avec l'appui des modalités numériques doivent s'accompagner d'un renforcement de la formation des enseignants, d'une amélioration des pratiques de développement professionnel et d'une autonomisation des enseignants en tant que co-concepteurs du programme d'études, ce qui couvre les compétences techniques requises, ainsi que d'un plus grand respect et d'une meilleure reconnaissance de leur profession, et d'un soutien et de ressources adéquats, en particulier compte tenu de la pénurie mondiale d'enseignants. En outre, il est urgent d'accorder une plus grande considération et une meilleure protection au personnel de l'EPPE, aux enseignants contractuels, aux enseignants suppléants et aux enseignants travaillant dans le domaine de l'éducation et de l'alphabétisation des adultes.
9. Les responsabilités de l'État concernant les **normes minimales de qualité, la gouvernance et les pratiques de suivi** devraient être rendues plus explicites dans le cadre juridique international afin de garantir l'orientation et la responsabilité et de soutenir les progrès dans la réalisation du droit à l'éducation.
10. **Les structures de gouvernance** évoluent. Aujourd'hui, le droit à l'éducation ne peut plus relever de la seule responsabilité des départements en charge de l'éducation, mais nécessite une collaboration et une solidarité intersectorielles et interinstitutionnelles reflétant

l'**interdépendance des droits** et les exigences de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'éducation inclusive et de l'équité.

11. **Rôle des acteurs non étatiques** : Compte tenu des répercussions négatives de la marchandisation et de la commercialisation sur l'éducation, où les apprenants sont perçus comme des consommateurs, le cadre du droit à l'éducation devrait envisager des moyens justes d'orienter, de réglementer et d'évaluer le rôle des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation - par exemple en exigeant la mise en place d'un cadre réglementaire clair pour des normes minimales en matière d'éducation et en créant des restrictions sur les activités lucratives dans l'éducation - et de favoriser et renforcer la capacité des systèmes éducatifs et des parties prenantes, notamment les décideurs, les chefs d'établissement et les enseignants, afin de garantir une réglementation appropriée. Les partenariats public-privé peuvent être utilisés pour remplir l'obligation première de l'État de garantir les droits fondamentaux à une éducation de qualité pour tous.
12. Les obligations du cadre normatif international en matière de **financement de l'éducation** pourraient être affinées. Les concepts de "réalisation progressive" et d'assistance et coopération internationales" gagneraient à être clarifiés et l'obligation de financer l'éducation en utilisant "le maximum de ressources disponibles" devrait être actualisée pour inclure l'obligation d'accorder la priorité aux ressources dans certains contextes et en mettant l'accent sur les groupes et les personnes défavorisés.

Introduction

Une conséquence de la symétrie du droit est qu'il ne peut y avoir de droit à l'éducation sans obligations correspondantes pour les gouvernements.

- Katarina Tomaševski² -

Les instruments juridiques internationaux relatifs aux droits de l'homme imposent aux États des obligations concrètes quant à leur respect, protection et mise en œuvre. Le droit à l'éducation n'est pas différent. En tant que droit établi dont la base normative a été établie pour la première fois dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme ("DUDH", 1948), puis dans la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ("CADE", 1960) et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et politiques ("PIDESC", 1966), cela fait maintenant plus d'un demi-siècle que bon nombre des dispositions clés ont été rédigées.

Depuis lors, un large éventail d'instruments et d'agendas mondiaux ont permis de renforcer et d'étendre le droit à l'éducation. Plus récemment, l'objectif de développement durable n° 4 ("ODD 4") a ouvert la voie à la redéfinition des priorités en matière d'éducation au 21st siècle, mais même depuis la création des ODD en 2015, le monde a connu des changements significatifs.

Dans ce contexte, l'*Initiative sur l'évolution du droit à l'éducation*³ a été conçue pour ouvrir un dialogue sur les aspects du cadre du droit à l'éducation qui pourraient nécessiter un recadrage à la lumière des tendances et des défis du 21^e siècle. Reconnaisant que l'éducation est un bien public, les États ont la responsabilité première de veiller à ce que le droit à l'éducation soit mis en œuvre au niveau national. Comme le cadre juridique international fournit une base pour tenir les États responsables du respect de leurs obligations, le renforcement du droit à l'éducation améliorera la mise en œuvre au niveau national, mais garantira également sa pertinence durable, développera un nouveau contrat social pour l'éducation et, entre autres, soutiendra la transformation de l'éducation pour répondre à la double crise de l'équité et de la pertinence. Cela reflétera mieux le rôle crucial de l'éducation dans la diffusion des notions de paix et de droits de l'homme dans toutes les régions du monde.

Objectif

Ce document vise à examiner le cadre juridique international existant sur le droit à l'éducation afin de déterminer comment il pourrait être renforcé. Il présente les aspects de l'éducation qui ne bénéficient pas d'une protection et de garanties suffisantes dans le cadre juridique international existant et aborde les normes nouvelles et émergentes qui dépassent les obligations juridiques existantes. Sur la base de ces recherches, ce document propose des **obligations juridiques nouvelles et actualisées à envisager dans le cadre du droit à l'éducation, ainsi que les modalités**

² Katarina Tomaševski a été le premier rapporteur spécial des Nations unies sur le droit à l'éducation de 1998 à 2004.

³ <https://www.unesco.org/en/education/right-education/evolving>

correspondantes qui créeront les conditions nécessaires à la réalisation de ce droit humain fondamental au XXI^e siècle et au-delà.

Boîte 1: Différence entre droit contraignant et droit souple

Le droit contraignant (appelé dans le présent document "cadre juridique international" ou "droit international des droits de l'Homme") englobe les instruments juridiquement contraignants tels que les traités, les conventions et les pactes. Les États qui les ratifient sont tenus de respecter les droits et obligations juridiques qu'ils contiennent. D'autre part, les instruments juridiques souples comprennent les déclarations et les recommandations qui n'ont pas de force juridique contraignante, mais qui ont une grande autorité politique et morale. Les instruments juridiques souples peuvent constituer la première étape vers l'élaboration d'instruments juridiquement contraignants tels que la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, qui a eu un impact profond sur le développement du droit international en matière de droits de l'Homme.

Ce document s'attache à identifier les lacunes du cadre juridique international (c'est-à-dire le droit contraignant) tout en se référant aux instruments de droit souple qui peuvent guider l'élaboration de dispositions juridiquement contraignantes.

Structure du rapport

La **section 1** donne un bref aperçu de certains des **instruments et principes clés** du droit à l'éducation. La **section 2** plaide en faveur d'une meilleure intégration de la **perspective de l'apprentissage tout au long de la vie** dans le droit à l'éducation, comme l'existence d'une variété de possibilités et de cadres d'apprentissage formels, non formels et informels et leur reconnaissance, validation et accréditation, ainsi que des droits plus protecteurs pour l'EPPE, l'enseignement secondaire, l'EFTP et l'enseignement supérieur.

La **section 3** examine si les principes centraux de la CADE, la non-discrimination et l'égalité, seraient renforcés par la mention explicite d'un droit à l'**éducation inclusive**, reflétant ainsi un changement d'orientation similaire à celui observé dans certains systèmes juridiques nationaux. Cette section envisage également des droits ciblés qui bénéficieraient aux **groupes vulnérables, marginalisés et défavorisés** qui continuent de lutter pour la réalisation de leur droit à l'éducation, y compris des principes qui promeuvent l'égalité des sexes et protègent les personnes en déplacement, d'autres populations affectées par les crises et les apatrides. Elle examine en outre les responsabilités des États dans la lutte contre la "fracture numérique" croissante, en explorant les opportunités et les risques liés à la "transformation numérique" de l'éducation. Cette section examine également la nécessité de revoir les objectifs de l'éducation et appelle à une protection juridique plus explicite pour aborder l'EDH, l'ECM, l'EDD et l'ESS dans les programmes d'études.

La **quatrième et dernière section** porte sur l'évolution des **structures de gouvernance et de financement**. Le droit à l'éducation ne peut plus être du seul ressort du département en charge de l'éducation, mais nécessite plutôt une mise en œuvre holistique à l'échelle de l'ensemble du gouvernement par le biais d'une collaboration intersectorielle. Des responsabilités plus explicites et

plus précises concernant les normes minimales d'éducation⁴ sont suggérées, de même qu'une clarification des obligations de l'État en matière de financement de l'éducation. La section aborde l'évolution du **rôle des enseignants** dans l'éducation au 21st siècle, qui nécessite une révision de leur formation et de leurs conditions. Elle se penche également sur l'influence croissante des **acteurs non étatiques** et sur la question de savoir si ce facteur doit faire l'objet d'une attention renouvelée dans le cadre du droit international à l'éducation. Dans le même ordre d'idées, il explore les implications de l'utilisation de l'IA générative et les moyens de **réglementer les espaces en ligne** en termes de vie privée, de protection des données et de protection des enfants en ligne, qui doivent être définis de plus en plus rapidement.

Contexte et méthodologie

Ce document de recherche et d'orientation fait partie de l'*Initiative sur l'évolution du droit à l'éducation* et représente une phase importante du travail de recherche et de politique qui alimente la feuille de route vers l'élaboration d'un cadre mondial. L'Initiative a débuté en 2021 par un processus consultatif (la "Conversation mondiale"), dans le cadre duquel des contributions écrites ont été accueillies via une [plateforme en ligne](#) et une [enquête complémentaire en ligne](#). Plus de 340 contributions ont été reçues dans le cadre d'un certain nombre d'événements et d'actions de communication ciblées, de la part d'éducateurs, de spécialistes de l'éducation, de militants, d'experts d'organisations internationales et d'ONG, ainsi que d'apprenants et d'autres parties intéressées du public.

En décembre 2021, l'UNESCO a organisé le [Séminaire international sur l'évolution du droit à l'éducation](#) (ci-après dénommé "Séminaire"). Un document de référence intitulé "[Le droit à l'éducation au 21e siècle](#)" a été préparé pour le séminaire afin de présenter et d'examiner les questions qui ont été fréquemment évoquées dans le cadre de la conversation mondiale et du travail de suivi de l'UNESCO. Les riches contributions apportées lors de l'événement ont été consignées dans un [rapport sur les conclusions du séminaire](#).

En décembre 2022, une consultation des jeunes sur l'initiative a été organisée afin d'entendre la voix des jeunes sur les questions qu'ils considèrent comme particulièrement pertinentes pour une mise à jour du droit à l'éducation. Les jeunes participants ont souligné que les jeunes doivent avoir une voix fondamentale dans l'adaptation des cadres internationaux de l'éducation en tant que parties prenantes importantes.

L'année 2022 a également été marquée par l'organisation d'une série de réunions intergouvernementales couvrant un vaste éventail de domaines d'apprentissage. Outre le [Sommet sur la transformation de l'éducation](#), qui a appelé à une approche transformatrice de l'éducation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la [troisième Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur \(WHEC2022\)](#) avait pour objectif de définir et de préparer une feuille de route pour une nouvelle ère de l'enseignement supérieur, avec le droit à l'éducation au cœur de ses préoccupations. La [septième conférence internationale sur l'éducation des adultes \(CONFINTEA VII\)](#) a adopté la déclaration de Marrakech en mettant l'accent sur les droits à l'éducation et à la formation

⁴ Le droit international des droits de l'homme précise que les États doivent veiller à ce que l'éducation soit conforme à des normes minimales, telles que définies ou approuvées par l'autorité compétente.

tout au long de la vie. La [deuxième Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance \(WCECCE2\)](#), qui a adopté la déclaration de Tachkent, axée sur le droit de l'enfant à une éducation précoce de qualité. Les résultats de ces événements et les réunions d'experts organisées sur les dimensions des droits dans leur cadre alimentent également cette initiative.

Ce document de recherche et d'orientation représente une élaboration plus poussée du document de référence, incorporant les résultats clés du séminaire et des recherches supplémentaires menées au sein de l'UNESCO. Dans les mois qui ont suivi, une revue de la littérature a été réalisée, examinant en profondeur certains des sujets clés tels que l'éducation inclusive, l'apprentissage tout au long de la vie, l'enseignement supérieur et la numérisation dans l'éducation.

Lorsque la mise en œuvre des dispositions internationales proposées est moins évidente, les expériences des pays ont été explorées pour montrer les progrès et l'orientation des systèmes nationaux. Des mesures de politique nationale ont également été incluses, car les principes des droits de l'Homme doivent être traduits non seulement dans la législation, mais aussi dans les politiques. En outre, à l'instar de la législation, les mesures politiques nationales peuvent contribuer à l'évolution du cadre normatif.

Dans le même ordre d'idées, le travail de l'UNESCO en matière de suivi du droit à l'éducation, et notamment les conclusions de la dernière [consultation sur la Convention et la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement](#) ("10e Consultation"), ont révélé des tendances communes quant à l'extension du champ d'application du droit à l'éducation dans les législations et les constitutions nationales, ainsi que des défis communs.

Le rapport poursuit également le travail entrepris par l'[initiative de l'UNESCO sur l'avenir de l'éducation](#), qui a lancé son [rapport](#) en novembre 2021 pour réimaginer l'éducation à travers un nouveau contrat social.

Cette initiative est liée à et s'appuie sur un certain nombre d'événements et de jalons. En 2020, nous avons célébré le 60e anniversaire de la CADE de l'UNESCO au plus fort de la pandémie de COVID-19. Le même mois que le séminaire, la Déclaration mondiale de RewirEd sur la connectivité pour l'éducation a été lancée, établissant des normes claires pour tirer parti de la puissance technologique tout en garantissant le droit fondamental à l'éducation.

L'*initiative sur l'évolution du droit à l'éducation* participe également à des événements et des processus axés sur des composantes spécifiques de l'éducation, tels que l'exercice de révision de la Recommandation de l'UNESCO sur la paix et les droits de l'Homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable (2023), récemment adoptée, et le lancement de la Stratégie pour l'EFTP articulée autour des compétences nécessaires pour répondre aux attentes et aux aspirations des individus, des économies et des sociétés, en mettant l'accent sur le travail et la vie. En outre, des ateliers ont été organisés sur les droits à l'EPPE et les acteurs non étatiques afin de discuter ensemble des moyens concrets de renforcer ces domaines dans le cadre du droit à l'éducation.

Section 1. Le droit à l'éducation tel qu'il est développé dans le cadre du droit international des droits de l'Homme

Après avoir présenté l'objectif, le contexte et la méthodologie dans la section précédente, la section 1 examine en détail le droit à l'éducation dans le cadre du droit international des droits de l'Homme. Cela inclut une analyse des principales obligations juridiques des États ainsi que d'autres engagements internationaux pertinents, tels que les instruments juridiques non contraignants et les objectifs de développement durable (ODD).

1.1. Obligations juridiques de l'État

Le droit à l'éducation et à ses composantes est légalement garanti pour tous, sans discrimination, par les instruments internationaux relatifs aux droits de l'Homme que les pays ratificateurs sont tenus de respecter. La CADE est le premier instrument à définir les obligations concrètes nécessaires à la réalisation de ce droit et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) s'appuie sur les obligations énoncées.

En outre, plusieurs traités sur les droits de l'Homme consacrés à des groupes spécifiques, tels que la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes ("CEDAW", 1979), la Convention relative aux droits de l'enfant ("CRC", 1989) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées ("CRDP", 2006) réaffirment le droit à l'éducation pour ces groupes et développent des aspects spécifiques à leur situation. La liste complète des instruments relatifs aux droits de l'homme figure en annexe.

Boîte 2: Aperçu des grands principes du droit à l'éducation inscrits dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'Homme

- Un enseignement primaire gratuit, obligatoire et universel

- Un enseignement secondaire, y compris technique et professionnel, qui soit généralement disponible, accessible à tous et progressivement gratuit
- L'enseignement supérieur, accessible à tous en fonction des capacités individuelles et progressivement gratuit
- Éducation de base pour les personnes qui n'ont pas achevé leur scolarité
- Opportunités de formation professionnelle
- Non-discrimination et égalité des chances dans l'éducation
- Qualité égale de l'éducation grâce à des normes minimales
- Un enseignement de qualité et des fournitures pour les enseignants
- L'éducation qui vise à développer la personnalité humaine, à renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales
- Liberté de choix
- Système de bourses adéquat

Pour clarifier les obligations juridiques, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels ('CESCR') a élaboré un cadre pour la réalisation de tous les droits de l'Homme. En ce qui concerne le droit à l'éducation, les États ont l'obligation de:

- ◇ **Respect** : veiller à ce que les mesures prises n'entraient ni n'empêchent l'exercice du droit à l'éducation,
- ◇ **Protéger** : prendre des mesures pour éviter que des tiers n'interfèrent avec le droit à l'éducation, et
- ◇ **Réaliser**: prendre des mesures positives pour réaliser pleinement le droit à l'éducation.

Les États peuvent être tenus responsables des violations ou privations de ce droit. En outre, la réalisation du droit à l'éducation peut être évaluée à l'aide du **cadre des "4 As"**, qui affirme que pour que l'éducation soit un droit significatif, elle doit être **disponible, accessible, acceptable et adaptable**.⁵

1.2. Autres engagements internationaux

Au-delà des instruments juridiquement contraignants, la communauté internationale a adopté plusieurs instruments et programmes 'souples' qui ont une **autorité morale et politique** et que les États, bien qu'ils n'y soient pas obligés, s'engagent à respecter.

Le cadre politique mondial le plus récent est le Programme de développement durable adopté en 2015, que les 193 États membres des Nations unies se sont engagés à réaliser. Le cadre d'action Éducation 2030 a été élaboré afin d'analyser l'objectif de développement durable n° 4 (ci-après dénommé "ODD 4"), qui est le principal objectif lié à l'éducation. L'agenda appelle explicitement à des garanties légales d'au moins douze années d'enseignement primaire et secondaire gratuit et neuf

⁵ Pour plus d'informations, voir le chapitre 3 du manuel sur le droit à l'éducation (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Accessible à l'adresse [suivante](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>.

années d'enseignement obligatoire, ainsi qu'une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire. L'Agenda traite des moyens d'assurer l'inclusion de tous et est centré sur le concept de l'apprentissage tout au long de la vie afin de réaliser effectivement le droit de chacun à l'éducation, de la naissance à la fin de la vie. Il est important de noter que le cadre d'action Éducation 2030 est assorti de délais et que la date limite pour atteindre l'ODD 4 est 2030.

De nombreux autres instruments juridique 'souples' (qui ne lient pas juridiquement les États) couvrent des éléments du droit à l'éducation et seront mentionnés ci-après dans la mesure où ils sont pertinents pour chaque sous-section.

Document de travail

Section 2. Garantir l'apprentissage tout au long de la vie

S'appuyant sur les discussions de la section précédente, la section 2 examine comment nous pouvons mieux garantir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Les sous-sections examinent l'éducation de la petite enfance, l'enseignement secondaire et supérieur (y compris l'EFTP), ainsi que l'alphabétisation des jeunes et des adultes et le concept plus large d'apprentissage tout au long de la vie.

Lorsque le droit à l'éducation a été initialement conçu et développé, les niveaux traditionnels d'un système d'éducation formel - primaire, secondaire et tertiaire - étaient naturellement au premier plan dans l'esprit des législateurs. L'éducation était largement assimilée à la scolarisation. Même lors de l'élaboration des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) au début du 21st siècle, le principal objectif en matière d'éducation (OMD 2) était exclusivement axé sur la réalisation de l'enseignement primaire universel. Depuis lors, notre compréhension et notre définition de l'éducation ont considérablement évolué. Au moment où les ODD ont été rédigés en 2015, l'ODD 4 énonçait comme mission "d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et de **promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous**", créant ainsi un changement de paradigme pour placer l'éducation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Le droit à l'éducation a donc adopté une vision plus large et plus inclusive, à la fois en élargissant notre conception de ce qu'est l'éducation - l'apprentissage tout au long de la vie, plutôt que la scolarisation formelle -, et de qui elle est destinée : les personnes de tous âges, et pas seulement les enfants et les jeunes, tout en reconnaissant également que les écoliers apprennent en dehors des murs de l'école, au sein de la famille, de la société et/ou par le biais des multimédias et du cyberspace. En d'autres termes, l'éducation est étendue et enrichie "**dans tous les temps et tous les espaces**" (Commission internationale sur l'avenir de l'éducation, 2021). Le principe clé est que les opportunités de parcours d'apprentissage formels, non formels, informels et flexibles tout au long de la vie peuvent avoir un véritable potentiel de transformation pour les individus et une importance particulière pour les groupes vulnérables qui n'ont peut-être pas accès à un environnement scolaire traditionnel ou qui ne s'y sont pas épanouis.

Tableau 1: Aperçu de la législation internationale en matière de droits de l'Homme : Apprentissage tout au long de la vie

Thème	Cadre international des droits de l'Homme	Absence d'obligations légales spécifiques /ou obligations légales faibles
Éducation et protection de la petite enfance	Le DIDH reconnaît le droit de l'enfant (toute personne âgée de moins de dix-huit ans) à l'éducation. Il prévoit également l'intérêt supérieur de l'enfant et le droit au repos, aux loisirs et au jeu.	Aucun instrument contraignant n'établit le droit à l'EPPE. Il n'existe aucune disposition explicite sur l'enseignement préprimaire obligatoire et gratuit d'une durée minimale d'un an, ni sur le droit aux

	Voir les articles 3, 28 et 31 de la CRC	services et équipements de garde d'enfants et de soins de santé. Le droit des parents à un soutien et à une assistance dans l'éducation et le développement de l'enfant, ainsi que leur droit à une éducation et à des connaissances en matière de santé infantile, de nutrition, d'allaitement, d'hygiène, de salubrité de l'environnement et de prévention des accidents , ne sont pas non plus des droits clairement établis.
Enseignement primaire et secondaire	Alors que le DIDH prévoit l'obligation d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire, l'enseignement secondaire doit être progressivement gratuit. Voir : UNESCO CADE article 4(a) ; ICESCR article 13(2) ; CRC article 28 (1) ; CRPD article 24(2)	Il n'existe pas d'obligation claire prévoyant 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit, dont 9 sont obligatoires.
Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP)	Dans le cadre du PIDESC, l'enseignement et la formation techniques et professionnels généralement disponibles et accessibles ne sont mentionnés que comme faisant partie de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne le droit au travail, les programmes d'orientation et de formation techniques et professionnels doivent être inclus. La convention de l'UNESCO sur l'EFTP mentionne la mise en place de mécanismes d'assurance qualité, la participation d'un large éventail d'acteurs publics et privés à la gouvernance des systèmes d'EFTP et la garantie d'un EFTP abordable et suffisant au niveau tertiaire. Voir : PIDESC, articles 6 et 13(2)(b), Convention de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel.	Aucune disposition n'indique que l'EFTP doit viser à assurer un développement économique, social et culturel constant et un plein emploi productif. L' orientation scolaire et professionnelle n'est pas non plus garantie par le droit à l'éducation.
Enseignement supérieur	La gratuité de l'enseignement supérieur doit être introduite progressivement et être accessible en fonction des capacités. Voir : PIDESC, articles 6 et 13(2)(b) ; Convention mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur.	Le DIDH ne prévoit pas d'enseignement supérieur au moins abordable , ni d' incitations financières telles que des subventions et des bourses pour les groupes les plus défavorisés, marginalisés et vulnérables.
Enseignement et apprentissage post-tertiaires	Une éducation de base est dispensée aux personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas achevée.	Les possibilités d'apprentissage et de formation au-delà de l'enseignement supérieur ne sont pas garanties par le DIDH, pas plus que l' alphabétisation fonctionnelle et de qualité gratuite, y

	Voir : CADE article 4(c) ; ICESCR article 13(2)(d) ; CDEAW article 10(e), CRC article 28(c)	compris l'alphabétisation numérique, la numératie et l'éducation de base.
Éducation et formation tout au long de la vie	La CRDP fait référence à l'égalité en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Voir l'article 24(5) de la CRDP	Le droit à l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas consacré. La reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage dans différents contextes, ainsi que des parcours d'apprentissage flexibles et sans rupture entre l'éducation et la formation formelles et non formelles, sont également absentes.

2.1. Education et protection de la petite enfance

Droits de la petite enfance

Tout le monde a des droits, y compris les enfants. La Déclaration universelle des droits de l'Homme décrit l'enfance comme une période "qui a droit à une protection et à une assistance spéciales" (article 25, paragraphe 2) et il est de plus en plus reconnu que la petite enfance est une **période de développement absolument critique**. Les jeunes enfants connaissent le stade de développement le plus rapide, en termes de maturation du corps et du système nerveux, d'amélioration de la mobilité et de la motricité et d'augmentation des niveaux de communication, des capacités intellectuelles et de la croissance socio-émotionnelle. Il est nécessaire de défendre certains droits pour ce groupe d'âge afin de garantir que cette croissance se déroule dans un environnement optimal pour leur donner le meilleur départ possible dans la vie. On sait que l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) jouent un rôle impératif dans l'égalisation des chances, de sorte que les enfants défavorisés prennent un meilleur départ dans la vie et entrent dans l'enseignement primaire en étant prêts à apprendre.⁶

Le **droit à l'éducation s'applique dès la naissance**, conformément à l'Observation générale n° 7 (2005) du Comité de la Convention relative aux droits de l'enfant, même si, au moment de sa rédaction, la Convention était largement muette sur le contenu du droit dans ce contexte. L'une des raisons de cette omission pourrait être attribuée à une réticence à créer une obligation pour les gouvernements d'intervenir auprès des très jeunes enfants, normalement considérés comme étant sous la protection de leurs parents (Lee, Krappmann & Akosua Aidoo, 2015). Bien que l'influence positive de programmes, de structures et d'institutions solides pour le développement de l'enfant ait été mieux appréciée, il reste important que les droits à l'EPPE soient développés de manière à soutenir les droits et la liberté des parents et des personnes qui s'occupent des enfants.

⁶ Voir le Rapport mondial de suivi sur l'éducation / Document d'orientation de l'UNESCO (2021) : [Right from the start : build inclusive societies through inclusive early childhood education](#) pour un résumé des études démontrant la valeur de l'inclusion dans l'EPPE pour les futurs résultats d'apprentissage individuels et l'inclusion sociale.

La **CRC définit certains droits relatifs** aux soins, à l'éducation et au soutien des parents et des personnes qui s'occupent des enfants, notamment des soins prénatals et postnatals appropriés (article 24 (d)), une éducation et des connaissances adéquates en matière de santé infantile, de nutrition, d'allaitement, d'hygiène et de salubrité de l'environnement pour les parents et les personnes qui s'occupent des enfants (article 24 (e)), des services et des structures de garde d'enfants appropriés pour les enfants dont les parents et les personnes qui s'occupent des enfants travaillent (article 18 (3)) et un soutien et une assistance appropriés pour l'éducation et le développement de l'enfant (articles 18 (2) et 27 (3)). Ces droits sont soutenus par la CEDAW qui définit le droit à l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation (article 10) et invite les États à prendre des mesures pour "encourager la mise en place des services d'appui nécessaires pour permettre aux parents de concilier leurs obligations familiales avec leurs obligations professionnelles et leur participation à la vie publique, en particulier en favorisant la création et le développement d'un réseau de structures de garde d'enfants" (article 11, paragraphe 2, point c)).

L'Observation générale n° 4 du Comité des droits des personnes handicapées (" Comité CRDP ") (2016, paragraphe 65) souligne l'importance des **interventions dans la petite enfance** pour les enfants handicapés, et exhorte les États à " assurer un accès précoce à un développement de la petite enfance, à des soins et à une éducation préprimaire de qualité, ainsi qu'un soutien et une formation aux parents et aux personnes qui s'occupent de jeunes enfants handicapés ".

Seuls deux traités internationaux font explicitement référence à l'éducation avant l'école primaire : la Cedaw qui exige des États qu'ils garantissent l'égalité des filles dans l'enseignement préscolaire, et l'article 30 de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, qui interdit de refuser ou de limiter l'accès à l'enseignement préscolaire public en raison de la situation irrégulière de l'enfant ou de ses parents.

Quels sont les droits qui devraient exister dans le domaine de la protection et de l'éducation de la petite enfance ?

L'EPPE est parfois divisée en deux catégories, le développement éducatif de la petite enfance (0-2 ans) et l'éducation préprimaire (3 ans jusqu'à l'âge de l'école primaire) (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Ces divisions peuvent varier d'un pays à l'autre en fonction de leur structure organisationnelle, et c'est pourquoi le terme "educare" est parfois utilisé pour signaler une évolution vers des services intégrés et une approche multisectorielle.

Au cours des premières années de la vie, de nombreux services d'EPPE sont intrinsèquement liés aux besoins des parents qui travaillent en matière de garde d'enfants. Le Comité de la CRC a confirmé que les États parties doivent fournir une assistance aux parents et aux tuteurs en mettant en place des institutions, des équipements et des services pour la prise en charge des enfants et que les parents qui travaillent et les personnes qui s'occupent d'enfants ont le droit de bénéficier des services et des équipements de prise en charge des enfants auxquels ils peuvent prétendre (article 18). En termes de droits concrets, cela pourrait impliquer la mise en place d'un **nombre suffisant de programmes et d'institutions pour** chaque enfant souhaitant bénéficier de services éducatifs en dehors de son domicile, sur une base accessible et abordable.

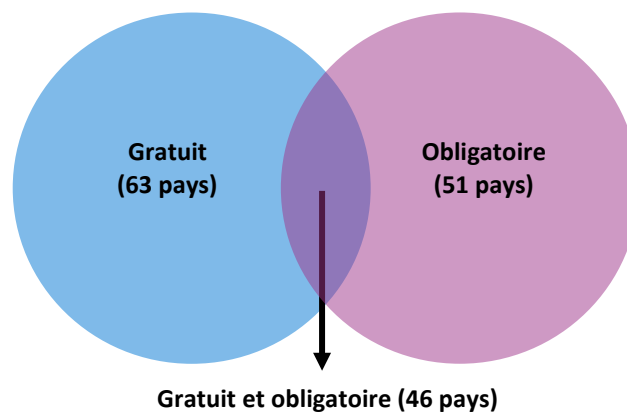
Les droits dans le domaine de l'EPPE vont de pair avec les préoccupations relatives à l'**égalité des sexes**, car dans de nombreux pays, les soins aux enfants non rémunérés (et rémunérés) sont principalement assurés par des femmes. Dans la petite enfance, les droits des enfants dépendent fortement du bien-être et des ressources dont disposent les personnes chargées de s'occuper d'eux. La reconnaissance de ces interdépendances et de l'importance de donner aux deux parents la possibilité de reprendre le travail après la naissance d'un enfant est un aspect crucial de la politique et de la planification dans le domaine de la petite enfance. Il est important d'offrir aux parents un choix de structures d'accueil qui corresponde à leurs besoins et à leurs préférences. Il est également essentiel de veiller à ce que les services d'EPPE soient financièrement abordables, d'autant plus que le coût peut être un facteur prohibitif pour le retour des femmes sur le marché du travail, en particulier pour les femmes qui occupent des emplois à temps partiel ou faiblement rémunérés, où le coût peut dépasser ou presque leur salaire.

Comme cela a été souligné lors de la réunion parallèle au pré-sommet "Transformer l'éducation", l'**interdépendance de tous les droits de l'homme** s'applique également à la petite enfance, y compris le droit de l'enfant à un développement maximal, le droit de participer à la vie culturelle et aux arts, et le droit de jouer. Cela nécessite l'adoption d'une approche holistique de l'EPPE.

Reconnaissant qu'à ce jeune âge, de nombreux parents préfèrent garder leur enfant avec eux, les États peuvent les soutenir dans leur rôle de premiers éducateurs en matière de développement en veillant à ce qu'il y ait des campagnes, des centres et des spécialistes de la santé disponibles pour **enseigner aux parents les moyens de promouvoir un développement sain de l'enfant** au cours des premières années de sa vie. La France, par exemple, a mis en place en 1945 des centres de *protection maternelle et infantile* (PMI), qui offrent des points d'appui gratuits aux futures et actuelles mères et à leurs jeunes enfants dans un cadre pluridisciplinaire. Médecins, infirmières, sages-femmes, éducateurs de jeunes enfants et psychologues de l'enfance y assurent des soins et des bilans de santé, des cours de parentalité et des actions de soutien et d'éducation familiale.

Que l'enfant soit placé dans une structure d'accueil ou dans un environnement familial au cours des premières années, l'État devrait avoir la responsabilité de veiller à ce que son développement se fasse dans le **respect et la protection des droits à l'éducation, à la santé, à la nutrition et à l'assainissement**. Des interventions précoces doivent être prévues pour les enfants présentant des difficultés de développement et des contrôles suffisants doivent être effectués pour s'assurer que les besoins émotionnels et de développement des enfants sont satisfaits.

Le niveau préprimaire de l'EPPE a pris de l'ampleur ces dernières années. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un droit explicite en droit international, la cible 4.2 de l'ODD 4 stipule que les États doivent mettre en œuvre, dans leur législation et leurs politiques, au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire. Comme le montre le graphique ci-dessous, un nombre croissant d'États en font un droit dans leur cadre juridique.

Figure 1: Dispositions légales relatives à l'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire

Source : Adapté de l'UNESCO, 2021c, p. 26. L'infographie représente 63 des 194 pays étudiés qui ont mis en place un enseignement préprimaire gratuit et/ou obligatoire dans le cadre légal.

Comme le souligne Sheppard (2022), le CESCR a considéré l'éducation préprimaire comme relevant de sa compétence lorsqu'il a examiné le droit à l'éducation des États dès 1994, et le Comité de la CRC, dans son Observation générale n° 6 (paragraphe 28), a reconnu avec satisfaction l'intention des États de rendre "une année d'éducation préscolaire accessible et gratuite pour tous les enfants", ce qui suggère un mouvement progressif vers son acceptation en tant que partie intégrante du droit à l'éducation.

Les principes directeurs de l'Organisation internationale du travail (OIT) sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance (2013) définissent des principes pour le personnel de l'EPPE. Cependant, pour les programmes, les institutions et les centres qui fournissent une éducation et une prise en charge pendant toute cette période, les États ont besoin d'obligations plus fortes en ce qui concerne les **normes de qualité et la formation des enseignants**. L'EPPE a une fonction importante à jouer dans la préparation à l'école et dans la garantie d'un niveau de soins et de diligence qui réponde aux besoins émotionnels et aux besoins particuliers de développement des enfants. Le cadre international du droit à l'éducation devrait s'efforcer d'améliorer les normes à ce niveau en créant des droits et des responsabilités juridiques.

Renforcer le cadre juridique international

Il existe un consensus sur le fait que les droits des enfants dans la petite enfance doivent être renforcés sous la forme d'engagements juridiquement contraignants de la part des États.

Reconnaître l'EPPE comme un droit légal est essentiel pour responsabiliser les gouvernements et garantir des investissements adéquats dans tous les secteurs. Si la mise en œuvre d'au moins une année d'enseignement préprimaire dans le cadre juridique international suscite un grand élan, l'importance des services destinés aux enfants de 0 à 3 ans, voire des droits de la mère pendant la grossesse, a été fortement soulignée au cours du processus de consultation.

L'UNESCO peut jouer un rôle dans l'élaboration d'instruments normatifs en matière d'éducation qui intègrent les droits à l'EPPE dans les domaines prioritaires des ministères de l'éducation. Lors de la

Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (novembre 2022), un large éventail d'acteurs a convenu d'un ensemble de priorités et de stratégies, telles que décrites dans la Déclaration de Tachkent (2022), afin d'accélérer les progrès de l'objectif 4.2 de l'ODD.

Boîte 3: Pratiques prometteuses en matière d'EPPE

Au **Danemark**, la loi sur les jardins d'enfants a été modifiée en 2009 pour garantir à tous les enfants le droit à une place en jardin d'enfants dès l'âge d'un an (article 12 (a)). Cette même loi garantit également que les responsables pédagogiques sont des enseignants de maternelle formés et le ministère de l'éducation et de la recherche a établi des règlements et des programmes pour la formation des enseignants de maternelle (Haug & Storø, 2013). Dans le même ordre d'idées, la France a décidé, en 2019, de légiférer pour rendre l'enseignement préscolaire (maternelle) gratuit et obligatoire pour tous. Dans un pays où 97 % des enfants fréquentaient déjà ce niveau d'enseignement, la décision de le rendre obligatoire visait à "aplanir les inégalités sociales" et à avoir le plus grand effet sur les enfants des territoires français d'outre-mer, où le taux de scolarisation est d'environ 70 % (Blog mondial de l'éducation de l'UNESCO, 2018).

Un autre exemple inspirant est celui de la **Nouvelle-Zélande**, qui dispose d'un programme d'études pour la petite enfance, le Te Whāriki : Te Whāriki, qui illustre la manière dont les droits à l'éducation peuvent être interprétés même pour le développement de l'enfant dans la petite enfance. Ce programme reconnaît que tous les enfants, dès la naissance, ont droit à la protection et à la promotion de leur santé et de leur bien-être, à un accès équitable aux possibilités d'apprentissage, à la reconnaissance de leur langue, de leur culture et de leur identité et, de plus en plus, à la prise en charge de leur propre vie. Le programme scolaire décrit des "dispositions d'apprentissage" utiles pour l'apprentissage tout au long de la vie, telles que le courage et la curiosité (s'intéresser), la confiance et l'esprit ludique (s'impliquer), la persévérance (persister face à la difficulté, au défi et à l'incertitude), la confiance en soi (exprimer un point de vue ou un sentiment) et la responsabilité (assumer ses responsabilités).

2.2. Enseignement secondaire

Le cadre du droit à l'éducation établit actuellement une distinction entre l'enseignement primaire, qui doit être gratuit, obligatoire et universel, et l'enseignement secondaire, qui doit être généralement disponible, accessible à tous et progressivement gratuit. Toutefois, un bond en avant a été réalisé avec l'élaboration de la cible 4.1 des ODD, qui invite les États à "**faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, débouchant sur des résultats d'apprentissage pertinents et effectifs**". La cible de l'ODD a effectivement créé un délai de 15 ans pour atteindre un objectif d'au moins 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit, financé par des fonds publics, inclusif et équitable, dont au moins neuf années obligatoires. Le droit souple a évolué vers un droit à

l'enseignement secondaire gratuit, comme en témoignent les communications du Comité de la CRC aux États membres, du rapporteur spécial des Nations unies sur le droit à l'éducation et du Comité de la CRPD (Sheppard, 2022).

Dans un nombre croissant de pays, l'enseignement secondaire est désormais considéré comme faisant partie de l'éducation de base et bénéficie d'un statut gratuit et obligatoire. Selon le rapport UNESCO-GEM (2020), 73 % des pays garantissent 9 années d'enseignement primaire et secondaire obligatoire et 52 % des pays garantissent 12 années d'enseignement primaire et secondaire gratuit. Les avantages de l'enseignement secondaire, qui comprend l'EFTP, doivent à peine être énoncés : un enseignement secondaire de qualité est essentiel pour permettre l'accès aux niveaux post-secondaires ou à l'enseignement supérieur, constitue souvent une condition préalable nécessaire pour entrer sur le marché du travail et permet aux adultes d'acquérir les compétences et la formation nécessaires pour s'adapter à des sociétés en mutation.

Toutefois, les **pays à faible revenu peuvent rencontrer des difficultés** pour accroître l'accès à l'enseignement secondaire en raison du coût et des implications de la suppression des frais de scolarité, qui n'est pas toujours abordable (Caillods, 2010). Les écoles ne peuvent pas supprimer les frais de scolarité si elles ne reçoivent pas une allocation équivalente de la part du gouvernement. Les pays qui peinent à supprimer les frais de scolarité dans l'enseignement secondaire en raison des coûts qu'ils engendrent pourraient préférer des mesures ciblées, en mettant l'accent sur les filles et les groupes minoritaires, par exemple (Caillods, 2010). On ne peut ignorer que dans certaines régions, l'enseignement secondaire gratuit est difficile à atteindre - 17 pays d'Afrique subsaharienne offrent une forme ou une autre d'enseignement secondaire inférieur et/ou supérieur gratuit, ce qui représente seulement 17 % des gouvernements (Kerr, 2020).

La création d'un droit à l'enseignement secondaire d'application immédiate pourrait avoir un effet contre-productif. Plutôt que de renforcer le droit à l'enseignement secondaire, les États qui s'empressent de fournir un enseignement secondaire gratuit et obligatoire pourraient entraîner une baisse de la qualité globale de l'éducation. La disponibilité des ressources, de l'expertise et des infrastructures est une considération importante (UNESCO et Right to Education Initiative, 2019).

Quoi qu'il en soit, il est difficile de s'opposer à la mise en œuvre d'un droit à l'enseignement secondaire gratuit et obligatoire du point de vue des droits. Dans un sens, le **droit peut déjà exister de manière implicite**. Grove (2010) affirme que, bien que les instruments internationaux ne stipulent pas que l'éducation doit être gratuite et obligatoire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, ils stipulent que le droit de l'enfant à l'éducation implique le droit de développer son "plein potentiel", ce qui n'est probablement pas le cas pour la plupart des enfants qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire. De même, l'éducation doit viser au "plein épanouissement" de la personnalité humaine. Un droit à l'éducation qui ne garantit que la gratuité de l'enseignement primaire "créé de nombreuses incohérences internes dans le cadre des droits de l'homme", en faisant dépendre l'accessibilité de la capacité ou de la volonté des parents de payer des frais, ce qui va à l'encontre du principe primordial de la CRC selon lequel l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale (Sheppard, 2022).

Grove (2010) souligne également que les pays qui n'ont pas légiféré sur l'enseignement secondaire obligatoire ne sont pas toujours des pays moins développés. Les pays à revenu élevé qui ne garantissent pas ce niveau d'enseignement affichent des niveaux élevés d'abandon scolaire parmi les apprenants défavorisés et les groupes minoritaires, ce qui montre des liens évidents avec les questions d'inégalité.

Les avantages pour l'État et les individus sont indéniables. Tomaševski (2002) a constaté que la clé de la réduction de la pauvreté réside dans l'enseignement secondaire, plutôt que dans l'enseignement primaire. Ce niveau n'est pas seulement impératif pour la dignité humaine et l'épanouissement, mais il est également lié à la santé de l'économie nationale. Dans le même rapport, le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a cité l'expérience de la République de Corée, qui a constaté une "relation cruciale" entre l'investissement dans l'enseignement secondaire et la croissance économique du pays. On estime que la pauvreté dans le monde pourrait être réduite de moitié si tous les adultes terminaient leurs études secondaires (Rapport UNESCO-GEM, 2017a).

Enfin, on peut plaider en faveur d'une extension de la scolarité obligatoire, car il est important que le droit à l'éducation soit harmonisé avec les cadres de l'OIT qui établissent un lien entre l'éducation et **l'âge minimum d'admission à l'emploi**. Si la fin de l'enseignement obligatoire est alignée sur l'achèvement de l'école primaire, il en résulte un "vide" dangereux pour les enfants, qui ne sont pas légalement en mesure de travailler, mais qui ne vont pas non plus à l'école. C'est dans ce vide que le travail et l'exploitation des enfants se développent, en contradiction directe avec les droits établis de l'enfant. Dans le même ordre d'idées, les jeunes ont réfléchi à la nécessité de veiller à ce que le programme et le développement des compétences proposés dans l'enseignement formel soient adaptés au monde du travail, car dans les pays où ce n'est pas le cas, les enfants risquent d'abandonner l'école et d'occuper des emplois peu qualifiés.

2.3. Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au 21^e siècle

La nature de l'enseignement supérieur⁷ est en train de changer. Sa forme s'est élargie, englobant désormais non seulement l'enseignement universitaire, mais aussi une vaste offre d'EFTP, ainsi que des parcours d'apprentissage flexibles comprenant des possibilités d'apprentissage à temps partiel, en ligne et à distance, le développement de micro-crédits, *etc.* En outre, l'enseignement supérieur a connu une augmentation considérable de la participation dans le monde entier. Au cours des dernières décennies, le **taux brut de scolarisation a doublé** dans le monde, passant de 19 % en 2000 à 40 % en 2020 (données de l'ISU, n.d.), tout en reconnaissant de fortes disparités entre les régions et les niveaux de revenus⁸. Les taux ont particulièrement augmenté dans les pays à revenus moyens

⁷ Selon la CITE, l'enseignement supérieur s'appuie sur l'enseignement secondaire et dispense un apprentissage dans des domaines spécialisés de l'éducation, comprenant à la fois ce que l'on entend généralement par enseignement académique, mais aussi l'enseignement professionnel avancé.

⁸ Dans la région africaine, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur n'était que de 9 % en 2020 (données de l'ISU, n.d.).

et faibles et chez les femmes. Parmi les facteurs qui y contribuent, on peut citer la demande accrue des classes moyennes, l'amélioration des taux de progression dans le primaire et le secondaire, une plus grande richesse et davantage d'options pour les étudiants non traditionnels, y compris les étudiants à temps partiel et les adultes qui travaillent (Rapport UNESCO-GEM & IIEP, 2017). Cette tendance à la hausse est souvent appelée "massification".

La croissance rapide de l'enseignement supérieur a été identifiée comme un problème potentiel dès les années 1970, lorsque Trow (1973) a décrit la transition des systèmes d'enseignement supérieur 'd'élite' à l'enseignement supérieur de "masse" et finalement à l'accès universel. Selon Trow, ce parcours de croissance est associé à divers effets positifs et négatifs. Parmi ces derniers, il peut avoir un impact sur le financement, la gouvernance, le recrutement et la sélection des étudiants, le programme et la forme d'enseignement, ainsi que le recrutement, la formation et la socialisation du personnel.

Frais et financement

Le financement de l'enseignement supérieur est une question récurrente. Lorsque le PIDESC a été rédigé, l'enseignement supérieur devait être rendu "accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'**instauration progressive de la gratuité**". Vingt-trois ans plus tard, la CRC a coupé la queue de la disposition, en rendant "l'enseignement supérieur accessible à tous en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés". Malgré l'obligation de non-rétrogression du droit à l'éducation, les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur augmentent dans de nombreux pays. Dans environ un tiers des pays et économies de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les frais de scolarité pour les diplômes de licence facturés par les établissements publics aux étudiants nationaux ont augmenté d'au moins 20 % au cours de la dernière décennie, en termes réels (OCDE, 2021). Par ailleurs, 40 % des pays considèrent qu'ils offrent un certain niveau de gratuité de l'enseignement supérieur, les systèmes bien financés proposant un enseignement supérieur gratuit pour tous (UNESCO IESALC, 2022). En Europe, la plupart des pays proposent un enseignement supérieur gratuit (ou à un coût très faible) dans les établissements publics et, dans de nombreux autres pays, on assiste à une évolution vers des droits d'inscription proportionnels aux revenus, ou progressifs.

L'une des préoccupations les plus courantes pour de nombreuses personnes interrogées dans le cadre de la conversation mondiale était le **coût de l'enseignement supérieur** dans leur pays. Cela vaut aussi bien pour les pays développés que pour les pays en développement : "les frais universitaires constituent un obstacle sérieux à l'accès équitable à une éducation de qualité pour la majorité de la population qui vit dans la pauvreté", a déclaré l'une des personnes interrogées, tandis qu'une autre a fait état de "frais universitaires dissuasifs pour les étudiants issus de milieux défavorisés". Ces coûts comprennent à la fois les frais initiaux de candidature, d'inscription et de scolarité, mais aussi les coûts cachés de l'enseignement supérieur, tels que le logement, la nourriture, les livres, les fournitures et les activités nécessaires pour maintenir un équilibre de vie sain (UNESCO, 2022a). Le processus de consultation a également révélé que le coût d'opportunité constitue un obstacle important à l'accès pour les étudiantes à faible revenu des pays du Sud.

Alors que l'enseignement supérieur devient de plus en plus un précurseur nécessaire pour un large éventail de carrières, ces résultats semblent aller à l'encontre du cœur même de la CADE, en

maintenant des **pratiques discriminatoires indirectes à l'encontre des groupes vulnérables** - tels que les personnes issues de milieux à faibles revenus - mais aussi des migrants, des réfugiés, des minorités, etc.

Si la bonne réponse consiste à supprimer les frais de scolarité pour uniformiser les règles du jeu, il ne fait guère de doute, selon McCowan (2012), que des frais élevés auront un effet dissuasif disproportionné sur les étudiants issus de milieux à faibles revenus. Certains affirment que la suppression de tous les frais de scolarité peut également avoir des effets contre-productifs - dans les pays aux ressources limitées et aux niveaux d'inégalité élevés, ce sont parfois les étudiants les plus riches qui conservent l'accès aux établissements d'enseignement supérieur d'élite financés par l'État, tandis que les étudiants disposant de moins de ressources économiques et d'une préparation académique plus faible se retrouvent dans des établissements d'enseignement supérieur de moindre qualité et, dans de nombreux cas, payants (Marmolejo, 2015 ; Rapport UNESCO-GEM & IPE, 2017). Toutefois, dans les pays où l'enseignement supérieur est gratuit, ce sont plutôt les exigences académiques qui en limitent l'accès, car les familles plus aisées peuvent se permettre des écoles secondaires payantes pour accéder aux universités publiques, tandis que les familles plus pauvres envoient leurs enfants dans des universités payantes de moindre qualité.

55 ans après la ratification du PIDESC, **27 États membres** (33% de ceux qui ont répondu) ont déclaré que leur système national d'enseignement supérieur est **disponible gratuitement** dans les universités publiques dans le cadre de la 10e Consultation. Cependant, la définition de la gratuité de l'enseignement supérieur est complexe et bénéficierait d'un consensus sur les critères fondamentaux à respecter pour que l'enseignement supérieur soit considéré comme gratuit (UNESCO, 2022a).

Boîte 4: Pratiques prometteuses en matière de gratuité de l'enseignement supérieur

En **Finlande**, l'enseignement supérieur est gratuit, les repas des étudiants sont subventionnés et des aides financières sont proposées. L'**Allemagne, l'Argentine, la France, la Norvège** et l'**Uruguay** font également partie des États qui offrent un enseignement supérieur gratuit (ou à un coût très faible).

Pour d'autres pays, la gratuité de l'enseignement supérieur n'est peut-être pas réaliste à l'heure actuelle. Cependant, il est important qu'il soit **abordable et accessible** (Rapport UNESCO-GEM & IPE, 2017) et que des efforts soient faits pour le rendre progressivement gratuit. Le CESCR a fait cette distinction dans l'Observation générale n° 13 (1999, paragraphe 6), interprétant l'exigence d'accessibilité économique dans le cadre des 4A comme signifiant " abordable " dans le contexte des niveaux d'éducation qui ne sont pas tenus d'être gratuits dans le cadre juridique international. Cependant, ce qui constitue un enseignement supérieur abordable nécessite des explications supplémentaires pour comprendre ce que cela signifie dans la pratique (UNESCO, 2022a).

L'**accessibilité** signifie probablement que les frais de scolarité, s'ils ne peuvent pas être entièrement supprimés, devraient être maintenus à un niveau minimal en tenant compte des circonstances socio-économiques. Les bourses fondées sur les besoins et les prêts subordonnés aux revenus peuvent être associés à des frais de scolarité peu élevés pour combler le fossé entre la qualité et l'accessibilité

financière (UNESCO GEM & UNESCO IPE, 2017). Les aides ciblées en fonction des ressources, sous forme de bourses, devraient offrir aux étudiants défavorisés, que ce soit en raison du revenu du ménage, de la race, du sexe ou d'autres facteurs, l'aide financière dont ils ont besoin pour entrer dans l'enseignement supérieur et y rester. Une autre approche est celle de la gratuité ciblée sur les revenus, qui crée un enseignement supérieur gratuit pour certains tout en conservant le principe de faire payer des frais d'utilisation à ceux qui peuvent se le permettre, protégeant ainsi le droit des étudiants vulnérables à l'enseignement supérieur. Ce modèle a été adopté dans plusieurs pays, dont le Chili, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick (Canada), New York (États-Unis), l'Italie, le Japon et l'Afrique du Sud (UNESCO-IESALC, 2022). Les établissements d'enseignement supérieur ont besoin de niveaux élevés d'investissements et de ressources fiables pour fonctionner et la massification de l'enseignement supérieur doit être soigneusement équilibrée avec ces besoins afin d'éviter une baisse de la qualité des établissements publics. Les États devraient également prendre en compte le coût de la vie, qui peut être un obstacle à l'accès pour de nombreux étudiants, en mettant en œuvre des mesures garantissant des possibilités de logement, de transport et de repas adaptées aux petits budgets.

Procédures d'admission

L'enseignement supérieur repose sur un certain niveau de sélectivité. Le droit à l'enseignement supérieur reconnaît que toutes les personnes ne voudront pas ou ne seront pas aptes à saisir cette opportunité (UNESCO, 2022a). Lorsque le droit à l'enseignement supérieur a été conçu, son accès était limité à ceux qui étaient considérés comme ayant la "**capacité**" ou le "**mérite**" de s'engager dans l'apprentissage, conformément à l'article 13(2)(c) du PIDESC et à l'article 26 de la DUDH, respectivement. Si ces concepts de "mérite" et de "capacité" sont en principe conçus pour empêcher l'utilisation de critères injustes ou discriminatoires lors du processus sélectif d'admission à l'enseignement supérieur, leur utilisation ne permet pas toujours de remédier aux inégalités sociales existantes entre les groupes sociaux ou au sein de ceux-ci.

L'utilisation des résultats de l'école secondaire, des mesures de classement et des tests standardisés à enjeux élevés ne compense pas les **barrières systémiques** qui existent dans les populations vulnérables. Ces critères reflètent les connaissances déjà acquises, mais pas la capacité à réussir à l'avenir. Les mesures simplistes du "mérite", qui s'appuient fortement sur les résultats des tests et ont des préjugés à l'encontre des minorités et des étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés, obligent les établissements à mettre en œuvre une action positive pour garantir un niveau minimum de diversité dans les universités (Alon & Tienda, 2007). Les politiques de discrimination positive peuvent être efficaces, mais aussi controversées.

Le comité de pilotage SDG-Education 2030 (2020) a **redéfini le terme "mérite"** comme étant "le potentiel de réussite", en faisant du critère "mérite dans le contexte". Cela implique la diversification des mécanismes d'accès et des conditions d'admission qui prennent en compte les variables contextuelles auxquelles les étudiants sont exposés. Le terme "capacité", tel qu'il figure dans le PIDESC et dans la CADE, devrait être interprété de manière prospective et mettre moins l'accent sur les antécédents académiques des étudiants que sur leur capacité à poursuivre leurs études. L'observation générale 13 du CESCR précise que la "capacité" est évaluée en fonction de l'*ensemble* des compétences et de l'expérience de l'individu. McCowan (2012) va plus loin en suggérant que la capacité devrait être confondue avec l'exigence de "remplir le niveau minimum de préparation" et

suggère que dans un système de droit à l'enseignement supérieur universel, il devrait y avoir une place pour chaque apprenant dont on pense qu'il a la "capacité". Comme le "potentiel de réussite" et la "capacité" requièrent le jugement d'une tierce partie, le débat politique reste controversé. Au cours du processus de consultation, certains ont plaidé pour que l'enseignement supérieur soit accessible à tous.

Au cours du processus de consultation, il a été suggéré de mettre en place des méthodes spécifiques pour lutter contre les problèmes d'équité dans les procédures d'admission, telles que la formation des responsables des admissions aux principes de la justice sociale et aux réalités des préjugés et barrières conscients et inconscients qui sont omniprésents dans l'enseignement supérieur. D'autres ont suggéré le développement de compétences spécifiques pour les responsables des admissions et l'amélioration de la transparence dans les procédures d'admission. Plusieurs participants ont rappelé que les universités, même privées, devraient être considérées comme des acteurs étatiques en raison de leur relation étroite avec l'État, par le biais du financement et d'autres facteurs, ce qui les oblige à respecter les normes en matière de droits de l'homme.

Enfin, l'introduction de politiques de quotas est une question politique contemporaine. Certains pays (comme le Brésil et l'Inde) réservent des sièges aux groupes sous-représentés, tels que les minorités ethniques, afin de remédier à la discrimination systémique et d'améliorer la diversité. En revanche, dans une décision récente de la Cour suprême des États-Unis, les politiques de discrimination positive fondées sur la race ont été interdites dans les admissions à l'université au motif qu'elles étaient anticonstitutionnelles.

Boîte 5: Pratiques prometteuses en matière de procédures d'admission dans l'enseignement supérieur

Un exemple positif peut être trouvé à l'Université de la Colombie-Britannique, au **Canada**, où une nouvelle approche holistique des admissions universitaires a été introduite en 2019 - en choisissant d'examiner l'ensemble du relevé de notes du lycée pour déterminer non seulement une moyenne statique, mais aussi si l'individu en question s'est mis au défi ou a excellé dans des cours pertinents pour l'étude de son choix, et avec un espace pour détailler les circonstances personnelles qui ont empêché l'étudiant de démontrer l'ampleur ou la rigueur souhaitée (Université de la Colombie-Britannique, 2018).

Une autre solution intéressante consiste à offrir à chaque diplômé de l'enseignement secondaire supérieur une admission automatique dans l'établissement et le programme de son choix, comme c'est le cas en **Belgique** (UNESCO, 2022a). Les examens d'admission sont organisés au niveau central uniquement pour les professions réglementées telles que les études de médecine et de dentisterie. En outre, des tests sont organisés localement pour l'enseignement des arts visuels et du spectacle, ainsi qu'un test d'aptitude physique pour l'enseignement nautique.

Ces exemples nationaux soulèvent des questions quant à la nécessité supposée de la sélectivité dans l'enseignement supérieur et renforcent l'idée que l'augmentation de la disponibilité des établissements, des programmes, des cours et des espaces réduira la dépendance à l'égard des

procédures d'admission sélectives. En élargissant l'accès et en s'attaquant au problème de la sous-représentation de certains groupes, non seulement nous défendons les droits individuels, mais nous œuvrons également en faveur de la justice sociale. Dans le même ordre d'idées, il est nécessaire de redéfinir ce qui constitue une capacité dans le droit international des droits de l'homme afin de clarifier davantage les obligations des États et de mettre en avant les principes d'inclusion dans l'enseignement supérieur.

Droits à l'entrée dans l'enseignement supérieur

Alors que l'enseignement supérieur devient une réalité pour des étudiants issus de milieux et de niveaux de préparation plus variés, il est important de reconsidérer les droits dont jouissent les étudiants une fois qu'ils entrent dans le système d'enseignement supérieur.

Mohamedbhai (2014), en décrivant la massification de l'enseignement supérieur en Afrique, fait référence à l'importance de " **l'équité dans la réussite** ", constatant que l'augmentation des inscriptions et la massification institutionnelle conduisent à une augmentation des taux d'abandon. Cela peut être dû au fait que les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés trouvent les frais de scolarité ou les frais de subsistance inabordables, ou que les étudiants issus de zones rurales ou d'écoles à faibles revenus ne sont pas suffisamment préparés, ou qu'ils ne maîtrisent pas la langue, par exemple. Il est important que les discussions sur l'accessibilité soient équilibrées par l'utilisation holistique du cadre des droits des 4A. Il ne suffit pas que les étudiants se voient proposer l'admission dans l'enseignement supérieur et que des places soient disponibles, ce niveau d'éducation doit être accessible en permanence (avec le soutien et les mesures nécessaires pour que les étudiants puissent continuer), acceptable (de qualité, répondant aux objectifs de l'éducation et avec une éducation sensible à la culture) et adaptable (répondant aux besoins uniques de tous les étudiants). Essack (2012) identifie un certain nombre de stratégies post-admission qui peuvent être employées pour garantir que les groupes marginalisés bénéficient d'une "équité dans la réussite". Les programmes d'orientation et de mentorat, les services de conseil et d'aide sociale, les systèmes de suivi et d'alerte précoce, ainsi que les programmes d'études et les interventions pédagogiques visant à soutenir les apprenants marginalisés peuvent contribuer à transformer l'équité d'accès en équité de résultats.

La nécessité de sauvegarder plus explicitement le droit à la liberté académique en tant que condition préalable essentielle à une éducation de qualité et, à cet égard, à un enseignement supérieur de qualité, est un élément essentiel de cette discussion. Ce point est apparu comme une considération importante au cours du processus de consultation. En effet, les libertés académiques font partie intégrante du droit à l'éducation, car elles protègent et promeuvent la libre recherche intellectuelle et la production de connaissances (Shaheed, F., 2023 et Observation générale 13, 1999).

Cependant, la liberté académique reste un principe qui fait l'objet de négociations constantes, confronté, entre autres, à des pressions politiques, culturelles et économiques. En vertu du droit international des droits de l'Homme, les États ont l'obligation de s'abstenir des violations de la liberté académique et de protéger contre celles-ci, de soutenir les victimes, de dissuader les violations futures et de promouvoir la compréhension des avantages de la liberté académique pour la société et la démocratie. Pourtant, les États et les acteurs non étatiques peuvent entraver l'expression et la recherche académiques par la violence, les poursuites judiciaires, les mesures d'emploi, la surveillance, la fermeture d'universités et les réglementations (Scholars at Risk, 2020). Il est donc

essentiel de reconnaître publiquement les menaces qui pèsent sur la liberté académique, de remédier aux violations en aidant les victimes et en demandant des comptes aux auteurs, et de promouvoir la liberté académique en droit (*de jure*) et en pratique (*de facto*) (Scholars at Risk, 2020 ; voir également Kaye, 2020).

Inégalités dans l'enseignement supérieur

La cible 4.3 des ODD stipule que les États membres devraient s'efforcer de : "D'ici à 2030, assurer l'accès de tous les hommes et de toutes les femmes, sur un pied d'égalité, à un enseignement technique, professionnel et supérieur de qualité et d'un coût abordable, y compris à l'université". Les données de l'ISU montrent une forte augmentation de l'enseignement supérieur, le chiffre ayant doublé au cours des vingt dernières années. Cependant, certaines régions, comme l'Afrique subsaharienne, ont connu une augmentation plus lente des taux de participation et, dans tous les pays, les populations à faible revenu sont à la traîne, avec 10 % d'accès à l'enseignement supérieur en 2018, contre 77 % dans le secteur à revenu plus élevé la même année (UNESCO-IESALC, 2020). L'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur ne doit pas se faire au détriment du renforcement des vulnérabilités existantes.

Une conclusion positive est que la massification dans certaines régions a conduit à une égalité croissante entre les hommes et les femmes. En Afrique subsaharienne, en 2000, le taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 3,58 pour les femmes et de 5,29 pour les hommes. En 2021, il était de 7,92 pour les femmes et de 10,23 pour les hommes. Malgré une augmentation plus importante en points de pourcentage pour les hommes, cela représente une augmentation de 121 % des inscriptions pour les femmes et de 93 % pour les hommes, ce qui suggère que la massification comble le fossé de l'inégalité entre les sexes, bien qu'à un rythme qui devrait être amélioré (données de l'ISU, n.d.). Néanmoins, davantage pourrait être fait pour encourager les femmes à s'orienter vers les disciplines scientifiques, technologiques, d'ingénierie et mathématiques (STEM), où elles restent terriblement sous-représentées dans toutes les régions. Les femmes restent également sous-représentées dans les rôles de direction et de prise de décision dans l'enseignement supérieur, comme l'a noté le CEDAW dans ses observations finales concernant un certain nombre de pays au cours de la dernière période de référence (UNESCO, 2022a). Dans le domaine de la recherche, les femmes ont tendance à publier moins que leurs homologues masculins (UNESCO-IESALC, 2021).

Enseignement et formation techniques et professionnels

L'enseignement universitaire n'est qu'une forme d'enseignement supérieur. Une offre solide d'EFTP devient de plus en plus une partie intégrante de ce niveau, tout comme pour l'enseignement secondaire. L'EFTP a pour double objectif de préparer les jeunes au travail et à la formation professionnelle continue, tout en étant considéré comme un vecteur essentiel d'équité et d'inclusion sociales (ainsi que de développement durable) dans la mesure où il tend, dans certains pays, à atteindre des parties de la population habituellement exclues de l'enseignement général.

La recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015) préconise que les États **transforment et développent l'EFTP** sous toutes ses

formes pour répondre à la diversité des besoins en matière d'apprentissage et de formation. L'EFTP fait également partie du droit au travail en vertu de l'article 6 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

De nombreux apprenants différents pourraient bénéficier de la transformation et de l'expansion de l'EFTP sous toutes ses formes et celui-ci devrait être plus accessible aux groupes défavorisés et vulnérables, y compris aux populations rurales marginalisées et isolées. Toutefois, en termes d'inclusivité, les politiques de développement des compétences des pays se sont essentiellement concentrées sur les personnes handicapées.

La première consultation sur la recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2015) a eu lieu en 2018-2019. L'une des principales conclusions du rapport sur cette consultation est que les politiques d'EFTP doivent être harmonisées avec d'autres politiques relatives aux compétences, y compris les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, les compétences transversales et les compétences en matière de citoyenneté, qui font partie intégrante de l'EFTP, au même titre que les compétences spécifiques à l'emploi. Cela vaut aussi bien pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement supérieur. Dans de nombreux pays, une mosaïque d'initiatives et de programmes générés par différentes parties du gouvernement répondent individuellement à un besoin distinct et utile, mais il manque une politique globale et un engagement politique pour les rassembler dans une approche holistique (OIT, 2020). Un droit légal à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie à l'âge adulte, offrant une formation à une variété de compétences et combinant la croissance économique, l'équité sociale et les priorités en matière de durabilité, devrait accroître la portée et la priorité accordées à l'EFTP par les gouvernements.

Vers un droit universel à l'enseignement supérieur

Cette section a examiné une interprétation plus généreuse des seuils de "mérite" et de "capacité" dans les processus d'admission afin d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. L'élargissement du groupe considéré comme éligible à l'enseignement supérieur doit correspondre à la disponibilité des capacités, des facultés et des ressources, y compris les diverses modalités d'enseignement et de certification.

Le cadre juridique international se rapproche de la considération de l'enseignement supérieur comme un droit universel, ce qui sera possible en diversifiant l'éventail des options pour y inclure une offre améliorée d'EFTP et en garantissant aux apprenants la possibilité de suivre des cours préparatoires et d'acquérir des compétences fondamentales afin d'atteindre le niveau minimum de préparation académique à l'enseignement supérieur. Cette interprétation est conforme à une approche inclusive de l'apprentissage tout au long de la vie, qui prévoit de soutenir les apprenants dans leur parcours depuis la petite enfance et tout au long de leur scolarité, en partant du principe qu'ils peuvent poursuivre leur apprentissage dans l'enseignement supérieur et au-delà.

Un droit universel à l'enseignement supérieur exige de mettre l'accent sur l'importance connexe d'un enseignement supérieur abordable, dans la perspective d'une gratuité progressive. Le caractère abordable a été interprété comme impliquant des frais de scolarité *peu élevés*, bien qu'une plus

grande clarté soit nécessaire pour que les États comprennent leurs responsabilités en matière de soutien aux établissements d'enseignement supérieur. L'élargissement de l'offre sans tenir compte des frais de scolarité et du financement ne fera qu'accentuer les divisions au sein de la société. La signification de l'expression "progressivement gratuit" pourrait être développée davantage, peut-être même avec des contraintes de temps, afin d'exercer une pression tangible sur les États pour qu'ils avancent dans la bonne direction.

L'enseignement supérieur ne peut plus être considéré comme réservé à une élite. La possibilité de s'engager dans des études approfondies, des recherches approfondies, une réflexion critique et un développement intellectuel devrait être accessible à tous (McCowan, 2012). Les pratiques d'inclusion et de soutien au sein de l'enseignement supérieur revêtent une importance accrue si des apprenants aux antécédents et aux capacités plus diversifiés se voient offrir la possibilité de poursuivre leur apprentissage à ce niveau.

En outre, à mesure que le paysage de l'enseignement supérieur évolue, le rôle croissant des établissements d'enseignement supérieur privés à but lucratif mérite également d'être examiné attentivement, en veillant à ce que leurs contributions soient conformes aux principes d'accessibilité, d'abordabilité et d'inclusivité, favorisant ainsi une approche holistique et équitable de l'enseignement supérieur.

L'application du droit à l'enseignement supérieur et l'élargissement de l'offre d'EFTP dans le cadre de ce droit présentent le double avantage de donner aux individus la possibilité de s'engager dans un apprentissage plus approfondi, mais aussi d'aider les apprenants à réussir leur vie après l'enseignement supérieur, en les préparant à un monde en constante évolution, et en particulier à une économie et à une main-d'œuvre mondialisées.

2.4. Alphabétisation des jeunes et des adultes

Cadre normatif international

Le droit à l'éducation est souvent considéré comme un "droit d'accès", car il permet la réalisation d'autres droits de l'homme. Il permet aux apprenants d'accéder à l'information, de participer à la vie civique et de trouver un emploi décent. Cependant, ce droit d'accès reste fermé sans l'alphabétisation.

L'alphabétisation des jeunes et des adultes est depuis longtemps une préoccupation importante pour les décideurs politiques et les **instruments internationaux** tels que la CRC, la CEDAW et les chartes régionales en Afrique, dans les Amériques et dans les États arabes accordent une attention particulière à l'éradication de l'analphabétisme. La CADE et la PIDESC définissent les obligations des États en matière d'éducation permanente et d'éducation de base, dont l'alphabétisation fait partie. La principale base normative de l'alphabétisation des jeunes et des adultes est la Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (RALE, 2015), qui fournit des orientations normatives dans cinq domaines d'action : les politiques, la gouvernance, le financement, la participation, l'inclusion et l'équité, et la qualité

La cible 4.6 de l'ODD 4 invite les États à "faire en sorte que tous les jeunes et une proportion importante d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter". Le cadre d'action affirme que l'alphabétisation fait partie du droit à l'éducation et cite les **avantages de l'alphabétisation**, en particulier pour les femmes, notamment une plus grande participation au marché du travail, un mariage plus tardif et une amélioration de la santé et de la nutrition des enfants et des familles, ce qui contribue à réduire la pauvreté et à élargir les perspectives d'avenir.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006 de l'UNESCO a souligné le lien vital entre l'alphabétisation et l'éducation, en insistant sur le fait que l'alphabétisation est à la fois un droit de l'homme et un moyen essentiel pour les individus de poursuivre leurs aspirations, d'acquérir des connaissances et de s'engager activement dans la vie locale. L'OIT complète cette perspective en reconnaissant que l'alphabétisation est une compétence fondamentale pour la participation économique et l'emploi décent. La recommandation n° 195 de l'OIT sur la mise en valeur des ressources humaines (2004) souligne en outre l'importance de l'éducation de base, y compris l'alphabétisation, pour garantir un emploi productif, en mettant en évidence le lien intrinsèque entre l'éducation, l'alphabétisation et la réalisation du droit à l'éducation.

Comme indiqué plus haut, l'alphabétisation est la porte d'entrée vers la poursuite de l'éducation, mais il y a encore environ 773 millions d'adultes analphabètes, dont la majorité sont des femmes, des filles, des populations rurales, des familles à faible revenu, des personnes handicapées, des réfugiés, des migrants, des nomades et d'autres groupes vulnérables (données de l'ISU, n.d.). Le cadre juridique international devrait faire davantage pour surmonter ce défi distinct du droit à l'éducation, en particulier en garantissant un accès universel et gratuit aux compétences de base.

2.5. Droits et obligations en matière d'éducation et de formation des adultes

Pour faire progresser le droit à l'éducation tout au long de la vie, il convient d'aborder la question des droits à l'âge adulte. Les **différentes voies ou modalités d'apprentissage**, qui englobent l'apprentissage formel, non formel et informel, sont une facette essentielle des droits à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Il est important que ces différentes modalités soient reconnues, validées et accréditées (RVA). Ce processus est déjà régi par le RALE. Les États membres devraient promouvoir [...] des parcours d'apprentissage souples et sans rupture entre l'éducation et la formation formelles et non formelles (article 27) et [...] les acquis de la participation à l'éducation et à la formation non formelles et informelles des adultes devraient être reconnus, validés et accrédités comme ayant une valeur équivalente à celle des acquis de l'éducation formelle (par exemple, conformément aux cadres nationaux de certification) afin de permettre la formation continue et l'accès au marché du travail, sans se heurter à des barrières discriminatoires (article 28 (g)). Différents pays ont mis en œuvre différents types de RVA dans la législation, comme les systèmes fondés sur les droits en France, au Canada et en Norvège, de nombreux pays ont des cadres nationaux de certification⁹ et d'autres ont utilisé une approche ciblée pour les groupes qui n'ont pas terminé un cycle d'éducation de base ou d'autres groupes vulnérables (UNESCO-UIL, 2018).

⁹ Voir l'UNESCO, la Fondation européenne pour la formation et le CEDEFOP (2023) pour des études de cas sur les cadres nationaux de qualifications de 79 pays.

Ces différents parcours d'apprentissage devraient inclure des possibilités d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires pour rejoindre ou se recycler dans une main-d'œuvre en évolution rapide, en assurant une cohérence entre les compétences recherchées par les employeurs et les formations proposées. Il faut veiller à ce que les jeunes et les adultes puissent acquérir des "compétences vertes", afin de contribuer à la transition vers une économie à faible émission de carbone et des modes de production et de consommation plus durables sur le plan économique.

Le nombre illimité de contextes d'apprentissage tout au long de la vie peut rendre difficile l'identification des mesures que les États sont en mesure de prendre pour garantir le droit à l'apprentissage dans des espaces où ils n'assurent pas directement l'éducation, comme à la maison ou dans la communauté. À cet égard, il est important de reconnaître la valeur d'une participation équitable aux biens communs de la connaissance¹⁰, à la fois en ligne et hors ligne. La sphère numérique est un espace qui pourrait nécessiter une réglementation plus poussée (voir section 4). Les États pourraient également envisager la multi-utilisation des espaces qui peuvent être réimaginés pour des activités d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Boîte 6: Pratiques prometteuses concernant le rôle des universités et des écoles dans la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

Les universités et les écoles peuvent ouvrir leurs portes et devenir une ressource communautaire pour l'apprentissage, comme c'est le cas aux **Philippines** avec la loi sur le système de lycée ouvert (2015), le système d'université ouverte du **Vietnam** qui offre des possibilités d'apprentissage flexibles en dehors des cours traditionnels (UNESCO-UIL, 2017). Le récent rapport de l'UNESCO-UIL (2023) présente en outre des études de cas d'institutions qui promeuvent l'apprentissage tout au long de la vie. Le processus consultatif a également mis en lumière certaines mesures prometteuses prises dans plusieurs États des **États-Unis** (tels que la Caroline du Sud, l'Utah et le Wisconsin), où, dans la limite des places disponibles, des cours universitaires sont proposés gratuitement aux personnes âgées.

Les États peuvent également encourager les lieux de travail adaptés aux apprenants et l'utilisation accrue des espaces publics qui accueillent déjà des possibilités d'apprentissage, tels que les bibliothèques, les musées et les centres communautaires (UNESCO-UIL, 2020). Dans le même ordre d'idées, le RALE invite également les États à prendre des mesures pour mettre en place des infrastructures décentes pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, y compris des espaces d'apprentissage sûrs (article 28 (b)).

La diversité des modalités et des contextes de l'apprentissage tout au long de la vie nécessitera des changements dans les **structures de gouvernance**. Le ministère de l'éducation peut être transformé en un ministère doté d'un mandat d'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO-UIL, 2020).

¹⁰ La Commission internationale sur l'avenir de l'éducation (2021, p. 2) désigne les biens communs de la connaissance comme les "ressources collectives de connaissances de l'humanité qui ont été accumulées au fil des générations et qui se transforment continuellement".

L'article 12 du RALE invite les États membres à renforcer et à créer des forums interministériels pour collaborer entre les secteurs et fournir des structures et des mécanismes appropriés pour l'élaboration de politiques d'apprentissage et d'éducation des adultes. Le financement, bien que relevant de la responsabilité première de l'État, engage la coresponsabilité des pouvoirs publics, des entreprises et des partenaires sociaux (Singh, 2016). Le processus consultatif a révélé la nécessité de s'appuyer sur les enseignements tirés du domaine de la santé, où des initiatives ont encouragé les décideurs politiques à inclure la "santé dans toutes les politiques", par exemple dans des secteurs tels que l'agriculture, l'énergie ou les transports. De même, les experts en éducation ou les parties prenantes pourraient collaborer avec tous les secteurs pour trouver des moyens de promouvoir l'éducation dans une perspective de "vie entière".

Les groupes particulièrement **vulnérables** tels que les migrants, les réfugiés, les personnes âgées, les communautés autochtones, les prisonniers, les populations rurales et les personnes handicapées peuvent avoir besoin de modalités alternatives d'apprentissage non formel et informel dûment accréditées pour réussir. Le cinquième rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes a révélé que ceux qui avaient le plus besoin d'apprentissage et d'éducation des adultes étaient encore les plus privés d'accès aux possibilités d'apprentissage (UNESCO-UIL, 2022). Il est impératif de mettre en place des programmes de la deuxième chance pour compenser l'absence de scolarisation initiale afin de répondre aux cycles permanents de désavantage. La participation et l'inclusion des groupes vulnérables doivent aller de pair avec des "visions émancipatrices de l'éducation des adultes" qui comprennent une appréciation de l'apprentissage informel tout au long de la vie (Commission internationale de l'UNESCO sur l'avenir de l'éducation, 2021). Des stratégies ciblées peuvent être conçues pour répondre à la diversité cognitive et émotionnelle des apprenants de tous les groupes d'âge, de tous les milieux et de toutes les capacités (UNESCO-UIL, 2020).

Boîte 7: Pratiques prometteuses en matière de droits à l'âge adulte

Certains pays ont pris des mesures radicales en légiférant sur les droits à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. **Singapour est un leader mondial dans ce domaine.** SkillsFuture a été lancé en 2014. Il s'agit d'un conseil statutaire créé sous l'égide du ministère de l'éducation, qui propose un éventail de programmes d'apprentissage tout au long de la vie et de développement de la main-d'œuvre pour les personnes de tous âges. Des subventions directes sont offertes à tous les citoyens singapouriens âgés de plus de 25 ans afin d'encourager leur participation. L'Université nationale de Singapour, par exemple, a lancé la School of Continuing and Lifelong Education (SCALE) en 2015 afin d'élargir son offre pour les adultes qui travaillent, y compris les diplômés à temps partiel et les cours de certificat modulaires (Kamei, 2017).

2.6. Un "droit à l'apprentissage tout au long de la vie" dans un cadre général sur le droit à l'éducation et ses implications

Le terme "apprentissage tout au long de la vie" apparaît pour la première et unique fois dans un instrument international juridiquement contraignant, dans la CRDP. Son article 24, paragraphe 1, dispose qu'en "réalisant [le droit des personnes handicapées à l'éducation] sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États parties assurent un système éducatif inclusif à tous les niveaux et l'apprentissage tout au long de la vie [...]". Aujourd'hui, le débat s'oriente de plus en plus vers la reconnaissance d'un "droit à l'apprentissage tout au long de la vie", tel que mentionné dans le cadre d'action de Marrakech de la CONFINTEA VII. La question de savoir s'il s'agit d'un droit entièrement nouveau ou d'une extension du droit à l'éducation existant n'a pas encore été clarifiée.

Au cours du processus de consultation, il est apparu que la vision traditionnelle de l'éducation comme étant destinée aux enfants et aux jeunes n'est pas suffisante. Certains ont estimé que consolider notre compréhension de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que partie intégrante du droit à l'éducation serait un moyen de reconnaître ce changement conceptuel, tout en s'appuyant sur la force des cadres existants. Une autre approche pourrait consister à consacrer le droit à l'apprentissage tout au long de la vie dans un nouveau traité ou à ajouter cette perspective à un instrument existant. Quoi qu'il en soit, la nature de **notre perspective sur l'éducation a changé**. Comme cela a été affirmé au cours du processus consultatif, l'éducation n'est plus considérée comme une préparation à la vie, mais comme la vie elle-même. Dans le même ordre d'idées, la note d'orientation 10 de l'OCA affirme que les systèmes éducatifs ne devraient pas se contenter de préparer les enfants et les jeunes à leur vie d'adulte, mais qu'ils devraient les aider, ainsi que les apprenants de tous âges, à acquérir les capacités d'apprendre tout au long de leur vie.

Le processus de consultation a mis en évidence la nécessité de construire une compréhension commune et acceptée de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que droit humain universel afin de modifier les priorités gouvernementales. Il a été suggéré que le financement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie n'est pas seulement un problème de manque de ressources¹¹, mais aussi un problème d'établissement de priorités - les ressources sont là, mais elles doivent être allouées de manière efficace. Le présent document vise donc à définir certains droits spécifiques pour les détenteurs de droits et certaines obligations pour les détenteurs de devoirs.

Il est possible d'identifier sans trop de rigueur deux groupes de perspectives d'apprentissage tout au long de la vie dans la littérature. Tout d'abord, une **vision élargie** de l'apprentissage tout au long de la vie, en tant qu'apprentissage qui se produit à tous les âges et qui s'étend sur toute la vie¹², se produisant dans divers contextes, selon la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation de l'UNESCO (2021). Il pourrait également être décrit comme un "processus existentiel continu impliquant une transformation biologique tout au long de la vie" (UNESCO-UIL, 2016, p. 4). Dans cette perspective élargie, le droit à l'apprentissage tout au long de la vie a des implications à tous les niveaux de la société et de la vie collective :

¹¹ Le rapport mondial de suivi sur l'éducation estime que le déficit annuel de financement de l'éducation s'élève à près de 100 milliards de dollars.

¹² Au-delà de l'approche de l'apprentissage tout au long de la vie, qui couvre l'apprentissage de la naissance à la fin de la vie, la notion d'"apprentissage tout au long de la vie" fait référence à l'apprentissage par le biais d'un éventail complet d'activités de la vie (personnelles, sociales ou professionnelles).

... communautés, villes et villages, pour notre éthique nationale et nos systèmes culturels, ainsi que pour nos communautés régionales et internationales. Le travail, les soins, les loisirs, les activités artistiques, les pratiques culturelles, les sports, la vie civique et communautaire, l'action sociale, l'infrastructure, l'engagement numérique et médiatique sont autant d'opportunités d'apprentissage potentiellement éducatives, pédagogiques et significatives pour notre avenir commun, parmi d'innombrables autres. (Commission internationale sur l'avenir de l'éducation, 2021).

A l'inverse, une seconde **vision plus étroite** de l'apprentissage tout au long de la vie pourrait limiter son champ d'application à des niveaux, modalités ou espaces éducatifs particuliers, tels que l'apprentissage précoce, l'éducation de base et l'alphabétisation des adultes, l'EFTP ou l'éducation pour des tranches d'âge qui ne relèvent pas de la scolarité traditionnelle (c'est-à-dire les très jeunes enfants ou les adultes). L'UNESCO-UIL (2016, p. 4) décrit la littérature qui défend une vision plus étroite comme décrivant un "processus fonctionnel-épisode", lié à une discipline et orienté vers des compétences et des résultats d'apprentissage à des fins professionnelles.

Avec le cadre d'action Éducation 2030, la vision plus large a généralement dépassé la vision étroite. Il est désormais généralement admis que l'apprentissage tout au long de la vie va au-delà, par exemple, de l'éducation des adultes ou de la qualification, de la requalification et de l'amélioration des compétences des travailleurs sur le marché du travail. Toutefois, cette vision plus large pose problème du point de vue des droits, car il est difficile de définir des obligations spécifiques pour les États en ce qui concerne sa mise en œuvre correcte lorsque l'apprentissage a lieu parfois spontanément et dans des contextes aussi divers. Un droit serait tout à fait dénué de sens s'il n'imposait pas aux États des obligations qu'ils sont tenus de respecter.

Mise en œuvre du "droit à l'apprentissage tout au long de la vie" ou "droit à l'éducation tout au long de la vie".

La mise en œuvre des droits et des obligations qu'implique un "droit à l'apprentissage tout au long de la vie" peut se faire de différentes manières. La première consiste à considérer que le droit à l'apprentissage tout au long de la vie trouve déjà des bases normatives suffisantes dans les instruments internationaux existants relatifs aux droits de l'Homme (Singh, 2016). Par exemple, la CADE énonce des obligations relatives à la formation continue, tout comme le PIDESC, et il existe déjà un droit à l'éducation fondamentale pour tous les âges, y compris les personnes âgées. En outre, le fondement normatif existe déjà dans le cadre des 4A pour la mise en œuvre du droit à l'éducation (accessibilité, disponibilité, acceptabilité et adaptabilité) qui s'applique tout au long de la vie. Par conséquent, pour souligner l'aspect du droit à l'éducation qui s'applique tout au long de la vie, **une première option** pourrait être de simplement mettre à jour la terminologie commune et de redéfinir le droit à l'éducation comme un "droit à l'éducation, à l'apprentissage et à la formation", tel que décrit par le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation (Singh, 2016).

Une deuxième option consiste à considérer le droit à l'apprentissage tout au long de la vie comme un élément spécifique dans le cadre du droit à l'éducation. Cela aurait l'avantage d'attirer davantage l'attention sur la valeur des droits à l'apprentissage continu, plutôt que de les considérer comme une priorité secondaire après l'éducation scolaire. Un instrument normatif nouveau ou révisé définissant

clairement les obligations de l'État en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie apporterait alors de la clarté. Si cette option est envisagée, il faut veiller à ce qu'un "droit à l'apprentissage tout au long de la vie" isolé n'ait pas pour effet de supplanter ou de remplacer le droit à l'éducation existant, dont les définitions, les composantes et les obligations des États sont claires et ont été élaborées au fil de nombreuses années afin de fournir un large filet de protection aux apprenants. Un droit distinct à l'éducation et à la formation tout au long de la vie doit s'harmoniser avec le système actuel de droits en soutenant une approche de parcours pour les apprenants tout au long de leur vie. Le RALE fournit des orientations détaillées sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, qui pourraient être développées dans un document juridiquement contraignant.

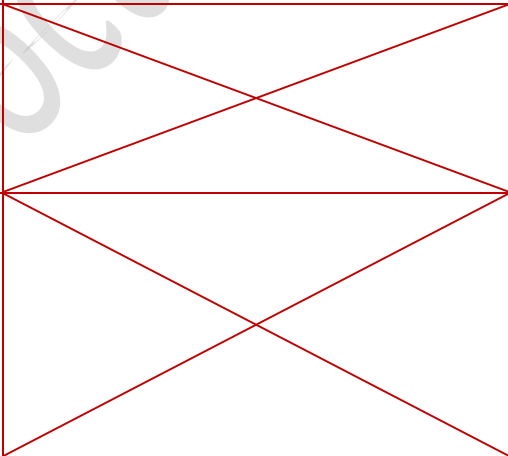
Document de travail

Section 3. Renforcer l'égalité, l'inclusion et redéfinir les objectifs de l'éducation

Reconnaissant l'importance d'une approche de l'apprentissage tout au long de la vie, la section 3 développe la section précédente en accordant une plus grande attention aux questions vitales de l'égalité, de l'inclusion et du soutien au développement complet de la personnalité humaine. Les changements conceptuels sont examinés, ainsi que les défis spécifiques liés au genre, au handicap, aux minorités et aux groupes vulnérables. Le pivot mondial vers les modalités d'apprentissage numérique et à distance, en réponse à la pandémie de COVID-19, a révélé la fragilité et les limites des approches numériques. La section reconnaît les questions urgentes de l'inclusion numérique, étant donné la transition accélérée vers l'utilisation d'outils numériques dans l'éducation et les défis exacerbés liés à la protection des apprenants dans la sphère numérique. Enfin, elle appelle également à la nécessité de revoir les objectifs et la finalité de l'éducation, en mettant l'accent sur le besoin d'un développement humain global.

Tableau 2: Aperçu de la législation internationale en matière de droits de l'Homme : L'éducation inclusive

Thème	Cadre international des droits de l'homme	Absence d'obligations légales spécifiques /ou obligations légales faibles
Inclusion	La CDPH est le seul instrument à faire référence à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Voir l'article 24 de la CDPH	Il manque une définition globale de l'éducation inclusive qui aille au-delà des personnes handicapées et favorise la diversité culturelle, religieuse et linguistique, entre autres aspects.
Discrimination	Selon la CADE, le terme "discrimination" comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement. Voir l'article article 1(1) de la CADE	Au niveau international, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, les réfugiés, les demandeurs d'asile, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays ne sont pas inclus dans les motifs de discrimination interdits dans l'éducation.
Personnes handicapées	Les personnes handicapées ont droit à une éducation inclusive et ne devraient pas être exclues du système éducatif général. Voir l'article 24 de la CDPH	

Égalité entre les hommes et les femmes	<p>Les femmes devraient être traitées sur un pied d'égalité dans l'éducation et les concepts stéréotypés sur les rôles des hommes et des femmes devraient être éliminés.</p> <p>Voir l'article 10 de la CEDAW</p>	<p>Le Droit international relatif aux droits de l'Homme n'aborde pas toutes les questions liées aux stéréotypes et à la stigmatisation. En outre, il n'existe pas d'obligation claire concernant la garantie de la continuité de l'éducation, la réinscription à l'école et l'interdiction de toute restriction à l'éducation, pour les filles et les femmes enceintes ou mères. L'éducation à la santé et au bien-être n'est pas prévue.</p>
Peuples autochtones et minorités	<p>Le Droit international relatif aux droits de l'Homme prévoit certains droits à l'éducation pour les populations autochtones et les minorités, notamment la création de leurs propres établissements et installations d'enseignement.</p> <p>Voir l'article 26 de la Convention relative aux peuples indigènes et tribaux et l'article article 5(1)(c) de la CADE.</p>	<p>L'enseignement dans la langue maternelle et les possibilités d'apprentissage ne sont pas prévus.</p>
Réfugiés, migrants, personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et demandeurs d'asile	<p>Le Droit international relatif aux droits de l'Homme prévoit également une protection très limitée du droit à l'éducation des réfugiés, des apatrides et des migrants.</p> <p>Voir l'article 30 de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille ; l'article 22 de la Convention des Nations Unies relative au statut des réfugiés ; l'article 22 de la Convention des Nations Unies relative au statut des apatrides.</p>	<p>Le droit à l'éducation des demandeurs d'asile et des personnes déplacées à l'intérieur de leur pays (y compris les personnes déplacées pour des raisons climatiques) n'est ni inscrit ni détaillé. L'élimination des barrières administratives, les cours de langue, les cours de rattrapage, entre autres, ne sont pas explicités dans le droit international humanitaire.</p>
Crises d'urgence et prolongées		<p>Le droit à un environnement d'apprentissage sûr et les mesures visant à garantir la résilience et la réactivité de l'éducation font défaut dans le Droit international relatif aux droits de l'Homme.</p>
Apprentissage à distance et inclusion numérique		<p>Aucune disposition légale ne traite de l'inclusion numérique, notamment de l'utilisation des technologies dans l'éducation et de la nécessité d'acquérir des compétences en matière de culture numérique, afin de donner la priorité à la connectivité et d'établir des normes.</p>
Objectifs de l'éducation	<p>La CDE précise les objectifs de l'éducation.</p> <p>Voir l'article 29(1) de la CDE</p>	<p>Les objectifs de l'éducation ne comprennent pas le développement de</p>

		<p>compétences non techniques et l'éducation au changement climatique.</p> <p>Aucune disposition légale ne fixe le droit des apprenants à s'informer sur le développement durable et la citoyenneté mondiale.</p> <p>Les châtimets corporels dans l'éducation ne sont pas explicitement interdits.</p>
--	--	--

3.1. L'évolution des concepts

Égalité et non-discrimination

Les **principes d'égalité et de non-discrimination** sont au cœur du droit à l'éducation. Ces principes sont à la base de la CADE et sont repris dans l'article 2 (2) du PIDESC, l'article 26 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques ("PIDCP", 1966) et de nombreuses autres dispositions internationales relatives aux droits de l'Homme. L'Observation Générale n° 20 et l'Observation Générale n° 13 du CESCR interprètent plus profondément l'interdiction de la discrimination, affirmant que les formes directes et indirectes de traitement différencié constituent une discrimination.

Le droit international des droits de l'Homme interdit la discrimination fondée sur divers motifs, tels que la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale, ethnique ou sociale, la fortune, la naissance ou le handicap, mais cette liste n'est pas exhaustive et d'autres statuts pourraient inclure également l'âge, la nationalité, l'état matrimonial et familial, l'orientation sexuelle et l'identité de genre, l'état de santé, le lieu de résidence et la situation économique et sociale, pour n'en nommer que quelques-uns.

Bien qu'elles soient incontestablement au cœur du droit à l'éducation, l'égalité et la non-discrimination continuent d'être citées parmi les problèmes les plus répandus dans les systèmes éducatifs nationaux. Les réponses à la Conversation Mondiale ont cherché à souligner la nécessité d'une éducation véritablement inclusive pour tous les groupes vulnérables ou défavorisés. L'une des préoccupations les plus courantes concernait les personnes vivant dans des zones reculées, rurales ou pauvres, où l'on estime que l'éducation est encore trop souvent absente. Environ 40 % des personnes ayant répondu à l'enquête ont qualifié la non-discrimination et l'égalité "d'insuffisamment garanties" dans leur pays (voir figure 2 ci-dessous).

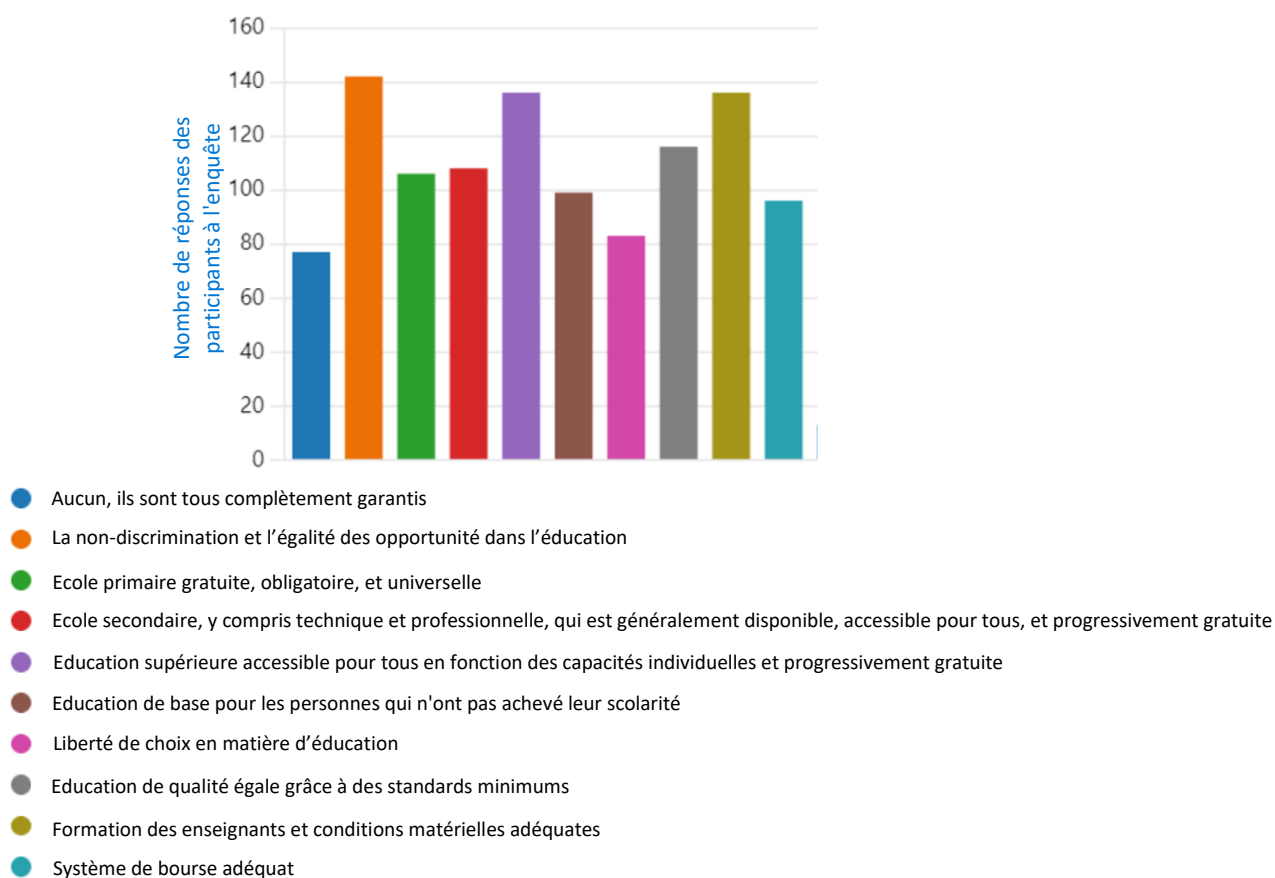
L'inclusion est apparue dans le vocabulaire du droit à l'éducation pour soutenir et renforcer les concepts de non-discrimination et d'égalité. Alors que la non-discrimination était la pierre angulaire de la CADE, l'ODD 4 impose aux États "d'assurer une éducation de qualité inclusive et équitable...". Le fait de mettre l'accent sur l'inclusion impose clairement **aux États l'obligation positive** de mettre en œuvre leurs dispositions en matière de non-discrimination et d'égalité. Cependant, si le concept

d'“éducation inclusive” doit être explicitement incorporé dans le cadre juridique international, il est important qu'il soit clairement défini et qu'il stipule des obligations précises pour les États.

Document de travail

Figure 2: Réponses à l'enquête en ligne de l'UNESCO sur l'évolution du droit à l'éducation

Certains aspects du droit à l'éducation sont-ils insuffisamment garantis dans votre pays ?
Veuillez sélectionner toutes les réponses qui s'appliquent.



Source : Graphique tiré de l'enquête en ligne de l'UNESCO sur l'évolution du droit à l'éducation, extrait de Google Forms, correct au 10/06/2022.

Définition de l'inclusion

La difficulté de trouver une définition commune de l'éducation inclusive a conduit à une mise en œuvre incohérente entre les pays (Krischler, Powell & Pit-Ten, 2019). Dans son acception la plus limitée, l'éducation inclusive est définie comme le simple fait de placer des apprenants handicapés ou ayant des besoins éducatifs particuliers dans des classes d'enseignement général. Bien que l'on s'accorde aujourd'hui à dire que l'éducation inclusive va "au-delà du simple placement physique" (Göransson & Nilholm, 2014), la nature multidimensionnelle de l'éducation inclusive la rend "difficile à cerner" (Rapport UNESCO-GEM, 2020).

L'une des principales sources permettant de comprendre l'éducation inclusive est la CDPH. Si le droit à l'éducation inclusive qui y est énoncé s'adresse aux personnes handicapées, le Comité CDPH a précisé dans son Observation Générale n° 4 que l'inclusion impliquera un processus de "réforme systémique" de l'ensemble du système éducatif, car le fait de placer des apprenants handicapés dans des classes ordinaires sans les accompagner de changements structurels, par exemple au niveau de l'organisation, du programme ou des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, ne constituera pas une inclusion (2016, par. 11). Cette nécessité de réorganiser l'ensemble du système éducatif fait

écho au consensus atteint dans la Déclaration de Salamanque (1994) qui appelait à une "réforme majeure de l'école ordinaire".

L'examen de la littérature permet de dégager cinq caractéristiques clés auxquelles il est souvent fait référence dans le contexte de l'éducation inclusive, et qui peuvent servir de fondation pour une définition commune.

1. **Tout le monde apprend ensemble** - cela signifie que les écoles spéciales ou les unités d'éducation sont généralement découragées, bien qu'il faille noter que dans des circonstances spécifiques, certaines communautés peuvent préférer une éducation autonome, par exemple, les membres de la communauté sourde peuvent se considérer comme une minorité linguistique et devraient avoir le droit de choisir des écoles bilingues séparées (Rapport UNESCO-GEM, 2020).
2. **L'élimination des obstacles** - l'attention est portée sur les obstacles personnels auxquels les apprenants individuels sont confrontés dans l'éducation. L'identification et l'élimination des obstacles impliquent de mettre l'accent sur les apprenants qui risquent d'être marginalisés, exclus ou sous-performant (Ainscow, 2019).
3. La conception de l'éducation pour l'inclusion comme un **processus de transformation** (UNESCO, 2017a ; Rapport UNESCO-GEM, 2020 ; Engagement de Cali, 2019). Certains aspects de ce processus comprennent : des programmes, des méthodes d'enseignement et des stratégies d'apprentissage flexibles, des parcours d'apprentissage individualisés, des espaces d'apprentissage inclusifs tout au long de la vie (UNESCO-BIE, 2021) et des moyens de mesurer les progrès des apprenants.
4. Une **approche collaborative de l'enseignement et de l'apprentissage** - Cette caractéristique comporte plusieurs facettes, notamment l'implication de la communauté dans l'éducation et les partenariats entre les principales parties prenantes, telles que les parents/responsables d'enfants, les enseignants et autres professionnels de l'éducation, les formateurs d'enseignants et les chercheurs, les administrateurs et gestionnaires aux niveaux national, local et scolaire, les décideurs politiques et les prestataires de services dans d'autres secteurs (par exemple, la santé, la protection de l'enfance et les services sociaux), les groupes civiques au sein de la communauté et les membres de groupes minoritaires menacés d'exclusion (Ainscow, 2019). Cela signifie également que la profession enseignante doit devenir une profession collaborative. Les enseignants travailleront en équipe avec leurs collègues et d'autres spécialistes de l'école, ainsi qu'avec leurs élèves, afin de personnaliser l'éducation et de la rendre authentique et pertinente pour l'apprenant (Commission internationale sur l'avenir de l'éducation, 2021).
5. Embrasser, valoriser et célébrer la **diversité** et offrir un sentiment d'appartenance (Rapport UNESCO-GEM, 2020). L'idée est de célébrer la diversité, ce qui constitue une évolution par rapport à la logique qui sous-tend la loi sur la non-discrimination, où l'attention est principalement portée sur la nécessité de surmonter les différences.

Obligations de l'État

Sur la base de ces caractéristiques communes de l'éducation pour l'inclusion, quelles obligations concrètes des États peuvent être envisagées pour donner un sens au "droit à l'éducation inclusive" ?

On peut s'inspirer de l'article 24 (2) de la CDPH, qui contient des principes directeurs et souligne clairement que les États doivent, pour les personnes handicapées : assurer l'accès à l'éducation, veiller à ce qu'elles bénéficient d'aménagements raisonnables, d'un accompagnement visant à faciliter une éducation efficace et de mesures d'accompagnement individualisées efficaces qui optimisent le développement scolaire et social, conformément à l'objectif d'une pleine inclusion. Ces obligations peuvent être généralisées à tous les apprenants du système éducatif.

Hunt (2020) distille ces éléments en trois devoirs essentiels pour un cadre législatif inclusif : la **non-discrimination**, le **zéro rejet** (personne n'est exclu de l'éducation) et le principe de l'**aménagement raisonnable** qui trouve ses origines dans la CDPH (défini à l'article 2 comme signifiant "les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'Homme et de toutes les libertés fondamentales").

Une autre source pouvant servir d'orientation est le Cadre d'action Éducation 2030, qui fournit des détails sur l'objectif primordial de l'ODD 4, à savoir "assurer une éducation de qualité inclusive et équitable...". Le Cadre d'action reprend certains termes inclusifs tels que l'appel lancé aux États pour qu'ils élaborent ou améliorent des politiques et des plans intersectoriels " afin d'éliminer les obstacles sociaux, culturels et économiques qui privent des millions [...] d'une éducation et d'un apprentissage de qualité " (paragraphe 19) et s'attaquent à "toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités, la vulnérabilité et les inégalités en matière d'accès, de participation, de maintien dans le système scolaire, d'achèvement des études et de résultats d'apprentissage" (paragraphe 13). Les mesures d'inclusion doivent inclure des changements, selon les besoins des personnes en situation d'exclusion, en ce qui concerne "les contenus, les méthodes, les structures et les stratégies de financement" (paragraphe 19).

Enfin, le **rôle et les droits des enseignants devront être** redéfinis. Pour beaucoup d'entre eux, l'éducation inclusive entraînera une augmentation de leur charge de travail et de leurs compétences. Les enseignants devront être formés et préparés à enseigner à *tous* les apprenants, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux (Rapport UNESCO-GEM, 2020). Ils devront travailler en collaboration, devenir des "praticiens réflexifs" et être habilités à concevoir, développer et mettre en œuvre des programmes flexibles et individualisés (Commission internationale sur l'avenir de l'éducation, 2021). Le niveau de formation et de compétences exigé des enseignants devrait être reconnu par une rémunération et des droits à l'emploi appropriés.

Un droit possible à l'éducation inclusive ?

Enfin, s'il est possible d'envisager un droit spécifique à l'éducation inclusive dans le cadre juridique international, la question de savoir si tout le monde pense que ce droit est souhaitable reste une question distincte. Le processus consultatif a révélé que le contenu de l'éducation inclusive est déjà

bien reflété dans les traités existants, même si le droit pourrait être rendu plus explicite. D'autres ont estimé que le terme "inclusif" était trop technique et ne ferait pas avancer la cause.

L'un des avantages d'un droit codifié à l'éducation inclusive est qu'il engendre un changement de réflexion, passant d'une réflexion sur les groupes vulnérables ou marginalisés, comme c'est la nature de la loi sur la non-discrimination, vers la prise en compte des individus et des barrières individuelles. En regroupant les apprenants, par exemple le groupe très diversifié des "filles et des femmes", le système ne prend pas en compte les individus souffrant de discriminations multiples, cumulées ou intersectionnelles (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019).

Une extension explicite du principe de "**l'aménagement raisonnable**", appliqué à chaque apprenant, serait révolutionnaire pour s'attaquer aux désavantages qui ne correspondent pas bien aux catégories de groupes vulnérables traditionnels protégés par les lois sur la non-discrimination, tels que les personnes vivant dans des zones rurales ou issues de milieux socio-économiques défavorisés. La pauvreté, en particulier, et d'autres problèmes systémiques de la société continuent de peser lourdement sur l'éducation. Il est ressorti du processus de consultation qu'une approche individualisée était considérée comme une avancée positive pour de nombreuses personnes, car elle permet de tenir compte des spécificités du contexte.

Un autre avantage de la mise en avant d'un droit à l'éducation inclusive pour tous est qu'elle moderniserait les mentalités, notamment en ce qui concerne à qui s'adresse l'éducation inclusive. Au lieu de la perception dépassée selon laquelle l'éducation inclusive ne concerne que les personnes handicapées, les décideurs politiques, les enseignants et les autres personnels et acteurs de l'éducation auraient une vision de la transformation de l'ensemble du système qui est nécessaire pour faire de l'éducation inclusive une réalité pour tous.

Boîte 8: Pratiques prometteuses en matière d'éducation inclusive

Dans les systèmes juridiques nationaux, sur les 194 États étudiés, seuls le Chili, l'Italie, le Luxembourg, le Paraguay et le Portugal ont des lois sur l'éducation inclusive qui couvrent tous les apprenants (Rapport UNESCO-GEM, 2020, p. 32). Par exemple, la loi **chilienne** sur l'éducation inclusive n° 20.845 (2015) actualise les principes de l'éducation pour promouvoir une éducation libre, diversifiée, flexible, intégrative et inclusive et actualise le langage de la loi générale sur l'éducation n° 20.370 (2009) pour inclure une référence à l'éducation inclusive dans l'ensemble de la loi. Au **Paraguay**, la loi 5136 de 2013 sur l'éducation inclusive définit l'éducation inclusive comme suit : " le processus systémique d'amélioration et d'innovation éducative visant à promouvoir la présence, la performance et la participation des élèves dans tous les établissements du système éducatif national où ils sont inscrits, en accordant une attention particulière aux élèves les plus vulnérables à l'exclusion, à l'échec scolaire ou à la marginalisation, détectant et éliminant ainsi les obstacles qui limitent ce processus " (*traduction non officielle*. Rapport UNESCO-GEM, n.d.). Il définit un élève ayant des besoins spécifiques en matière d'aide à l'éducation non seulement comme un élève handicapé, mais aussi comme un élève présentant "des troubles spécifiques de l'apprentissage, des capacités intellectuelles

élevées, une intégration tardive dans le système éducatif, des circonstances personnelles ou des antécédents scolaires qui nécessitent un soutien et/ou des adaptations pour parvenir au développement maximal possible de leurs capacités personnelles".

Au cours du processus de consultation, d'autres exemples progressifs de politiques nationales inclusives ont été partagés. En **Équateur**, une série de services ont été mis en place pour éviter que des individus ne soient laissés pour compte, comme la mise à disposition d'enseignants pour les enfants hospitalisés ou incarcérés, et la réouverture de centres d'éducation ruraux. Le développement de l'"école réellement inclusive" a eu lieu au **Portugal**, où "chaque élève, quelle que soit sa situation personnelle et sociale, peut trouver les réponses qui lui permettent d'acquérir un niveau d'éducation et de formation correspondant à son potentiel, à ses attentes et à ses besoins, dans des conditions effectives d'égalité".

Ces lois nationales suggèrent qu'un changement de mentalité est en train de se produire dans certaines parties du monde, et que le droit à l'éducation intègre désormais progressivement les concepts de l'éducation inclusive en tant qu'élément central de la réalisation de l'égalité. En donnant à l'éducation inclusive une base plus solide dans le cadre juridique international, on peut espérer que les principes de l'éducation inclusive seront diffusés dans d'autres pays et régions.

Les sous-sections suivantes examinent certaines questions spécifiques, des tendances et des solutions qui entourent l'inclusion des groupes particulièrement vulnérables.

3.2. Égalité entre les hommes et les femmes

Malgré des décennies d'efforts en faveur de l'égalité des sexes dans l'éducation, il subsiste des **disparités considérables** dans le traitement des filles et des femmes, par rapport aux garçons et aux hommes, dans les systèmes éducatifs. Un traité entier - la CEDAW - a été adopté pour lutter contre les multiples formes omniprésentes de discrimination fondée sur le genre. La CEDAW définit des droits spécifiques pour les femmes dans le domaine de l'éducation, dont beaucoup garantissent "l'égalité d'accès", par exemple aux mêmes programmes d'études, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant des qualifications de même niveau, à des locaux scolaires de même qualité, à des bourses et autres allocations d'études, à des programmes d'éducation permanente, aux mêmes conditions d'orientation professionnelle et de carrière, etc. (article 10). Étant donné que la CADE a été élaborée il y a plus de soixante ans, elle ne fait pas référence au genre, mais stipule explicitement que la discrimination fondée sur le sexe doit être éradiquée et prévenue.

Dans un esprit d'inclusion, il est toutefois essentiel de ne pas se contenter d'assurer l'équivalence des droits à l'éducation et de **s'attaquer aux obstacles spécifiques** auxquels sont confrontées les filles et les femmes. L'ODD 4, sous la cible 4.5, appelle à l'élimination des disparités entre les sexes et mentionne spécifiquement l'effet de "la violence fondée sur le genre, le mariage des enfants, les grossesses précoces et la lourdeur des tâches ménagères" sur la jouissance de l'éducation des filles et des jeunes femmes. Une action ciblée pour les garçons, dans les contextes où ils sont désavantagés, est également soulignée. Les garçons représentent plus de la moitié des enfants non

scolarisés et davantage d'efforts sont nécessaires pour lutter contre leur propension à l'abandon scolaire, au redoublement et au désengagement de l'éducation (UNESCO, 2022b). Les normes sociales, les dynamiques de pouvoir et les attentes différentes auxquelles sont confrontés les garçons doivent également être prises en compte.

Le **mariage précoce et les grossesses non désirées** constituent une expérience de vie commune et souvent préjudiciable à laquelle sont confrontées les filles et les jeunes femmes du monde entier. La Conversation Mondiale a souligné que de nombreuses personnes considèrent qu'il s'agit du principal obstacle à l'éducation des filles et des femmes dans leur pays. Il s'agit d'un problème mondial qui touche divers contextes et de nombreuses filles, puisqu'une fille sur cinq dans le monde est mariée avant l'âge de 18 ans (Filles, pas Epouses, n.d.).

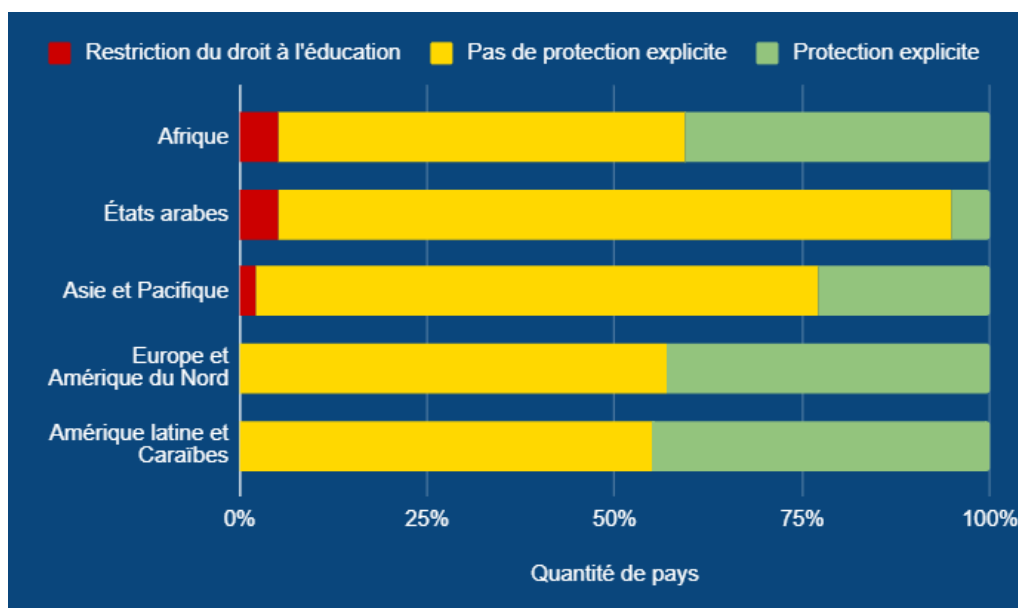
Le lien entre les grossesses précoces et l'abandon scolaire peut être difficile à établir, car il est difficile de déterminer quelle est la cause et quelle est la conséquence, bien qu'une étude menée au Chili ait révélé que le fait d'être mère réduit de 24 à 37 % la probabilité pour une fille de fréquenter et d'achever l'école secondaire (UNESCO, 2017b). Quoi qu'il en soit, une grossesse précoce est dangereuse en soi - les mères adolescentes âgées de 10 à 19 ans sont confrontées à des risques plus élevés de complications liées à la grossesse, entraînant une morbidité ou une mortalité, que les femmes âgées de 20 à 24 ans (OMS, 2023, voir également Maheshwari et al, 2022 ; Plan International, 2013a).

Une façon de protéger les filles et les garçons des conséquences négatives du mariage et de la grossesse précoces serait d'établir un **droit à recevoir une éducation à la santé et au bien-être**, y compris une éducation sexuelle complète ("ECS"). L'ECS contribue notamment à prévenir les abus sexuels, la violence sexuelle, le harcèlement sexuel et l'exploitation sexuelle, qui sont des expériences auxquelles sont confrontés tous les apprenants (UNESCO, 2018). Les organes de traités des Nations Unies ont considéré le manque d'accès à l'éducation sexuelle et reproductive comme un obstacle au respect des obligations des États de garantir les droits à la vie, à la santé, à l'information, à l'éducation et à la non-discrimination, et ont souvent expressément recommandé que l'éducation sexuelle et reproductive soit une composante obligatoire de l'apprentissage (Muñoz, 2010).

Une autre avancée significative serait d'éliminer les politiques et les pratiques qui expulsent ou excluent les filles enceintes et les jeunes mères et de prévoir explicitement la poursuite de leur éducation (World Vision, 2020). Un récent projet de recherche de l'UNESCO, *Son Atlas*¹³, qui examine le droit à l'éducation des filles dans les cadres nationaux, a révélé que seuls 26 % des États disposaient de lois protégeant explicitement le droit à l'éducation des filles et des femmes enceintes ou mères, tandis que 8 % des États restreignaient activement leur droit à l'éducation.

¹³ <https://fr.unesco.org/education/girls-women-rights>

Figure 3: Protection juridique du droit à l'éducation des filles enceintes et des mères dans la législation nationale



Source : UNESCO. *Chiffres clés sur le droit à l'éducation des filles et des femmes* (dernière consultation le 16/10/2023).

L'éducation peut également jouer un rôle dans la lutte contre la **stigmatisation et les préjugés** inhérents qui se reflètent dans la société en général. Dans le cadre de la 10^e Consultation, certains États ont décrit des mesures progressives qui ont permis de surmonter les modèles stéréotypés de genre (UNESCO, 2022c). 49 pays (60 %) ont déclaré avoir adopté des mesures garantissant la parité entre les sexes dans les STIM et la formation technique et professionnelle (EFTP), par exemple la stratégie *Advancing Women in STEM* dévoilée par l'Australie en 2019 et, en Allemagne, une " Journée des filles " annuelle visant à promouvoir l'intérêt des filles pour les matières STIM et une " Journée des garçons " pour les professions généralement choisies par les femmes.

3.3. Personnes handicapées

Les personnes handicapées font partie des groupes les plus marginalisés et se voient **régulièrement refuser leur droit à l'éducation**. Par rapport aux enfants non handicapés, les enfants handicapés sont 47 % plus susceptibles de ne pas aller à l'école primaire, 33 % plus susceptibles de ne pas aller à l'école secondaire inférieure et 27 % plus susceptibles de ne pas aller à l'école secondaire supérieure (UNICEF, 2021).

Traditionnellement, les personnes handicapées qui ont eu accès à l'éducation ont généralement été scolarisées dans un **système parallèle, dans des écoles ou des unités spéciales**. On s'accorde de plus en plus à penser que, même si des établissements séparés peuvent avoir leur place, l'idéal serait que les établissements d'enseignement ordinaires deviennent suffisamment inclusifs pour accueillir les personnes handicapées, et que le besoin de services spéciaux diminue en conséquence.

Pour construire des écoles et des institutions inclusives, les décideurs politiques devront prendre en compte l'accessibilité, l'adaptation des infrastructures éducatives, la forme et le contenu de

l'éducation et des méthodes d'enseignement, et utiliser une perspective d'apprentissage tout au long de la vie pour être conscients que les personnes handicapées devraient également pouvoir participer à l'enseignement pré-primaire et supérieur, et avoir accès à l'éducation formelle et non formelle des adultes pour développer leurs compétences.

Boîte 9: Pratiques prometteuses en matière d'intégration des personnes handicapées

71 États (88 %) ont déclaré avoir pris des mesures pour garantir l'inclusion des personnes handicapées dans le cadre de la 10^e Consultation. **L'Allemagne**, tout en disposant d'écoles adaptées aux personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, s'efforce également, dans la majorité des Länder, de donner aux élèves et à leurs parents le choix entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées. Ce choix pour les apprenants et les parents peut être considéré comme un élément clé de la politique d'éducation pour les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

La CADE ne fait pas explicitement référence aux personnes handicapées, bien qu'elle soit fondée sur le principe fondamental de l'égalité des chances. La CDPH protège le droit à l'éducation des personnes handicapées, sans discrimination sur la base de l'égalité des chances, et dans le cadre d'un système éducatif inclusif à tous les niveaux. La CDE aborde spécifiquement le droit à l'éducation des enfants handicapés à l'article 23. La cible 4.5 de l'ODD 4 invite les États à "assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux de l'éducation et de la formation professionnelle pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées...".

Il est essentiel de **renforcer le cadre normatif international** avec des principes qui protègent globalement le droit à l'éducation des personnes handicapées. Le handicap devrait être ajouté comme motif interdit de discrimination dans l'éducation, et la consolidation des principes de la CDPH dans d'autres instruments relatifs à l'éducation renforcera leur portée et encouragera les États à invoquer les amendements constitutionnels, législatifs et politiques nécessaires pour s'assurer que les handicaps n'empêchent personne de jouir pleinement de son droit à l'éducation.

3.4. Peuples autochtones et minorités

Les peuples autochtones et les minorités connaissent des vulnérabilités spécifiques en matière d'éducation et sont souvent privés d'une éducation de qualité en raison de leurs antécédents ou des **obstacles culturels, linguistiques ou financiers** auxquels ils sont confrontés. On estime que 40 % de la population mondiale n'a pas accès à l'éducation dans une langue qu'elle parle ou comprend (Rapport UNESCO-GEM, 2016), et dans certaines régions, ce pourcentage est considérablement plus élevé.

Les minorités et les peuples autochtones peuvent se prévaloir des clauses de non-discrimination et d'égalité de la CADE et du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, bien qu'il ne s'agisse pas de groupes spécifiques, tandis que la Convention relative aux droits de l'enfant accorde une attention particulière aux peuples autochtones en vertu de l'article 30, qui

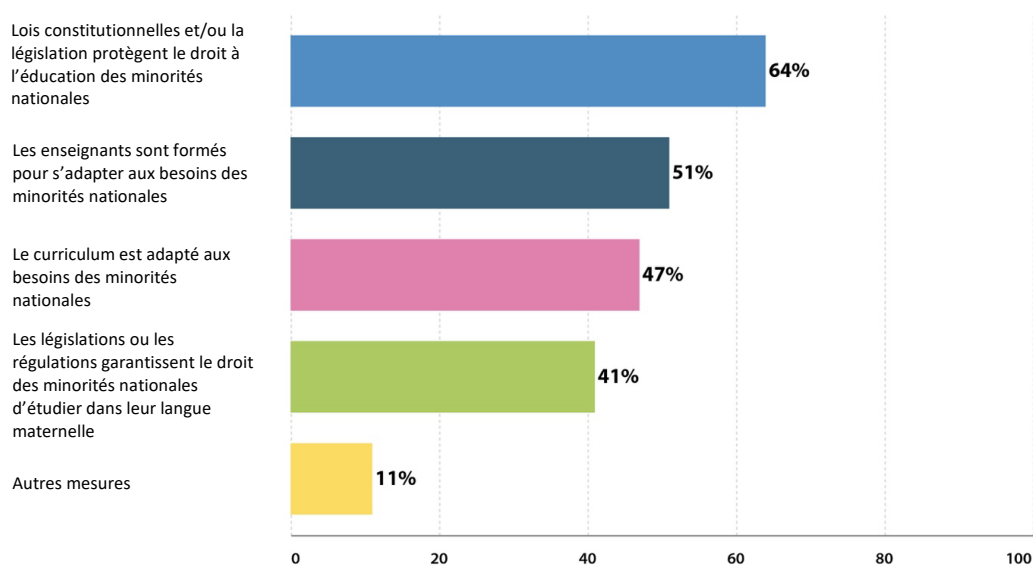
stipule qu'un "enfant (...) autochtone ne peut être privé du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de son groupe, sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion, ou d'employer sa propre langue".

La déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (2007) promeut de manière exhaustive les droits des peuples autochtones, y compris leur "droit d'établir et de contrôler leurs systèmes et établissements d'enseignement dispensant un enseignement dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage" (article 14).

Les minorités nationales font l'objet d'une attention particulière en vertu de l'article 5, paragraphe 1, point c), de la Convention, dans lequel les États ont convenu de l'importance de reconnaître spécifiquement le droit des membres des minorités nationales à mener leurs propres activités éducatives, y compris l'entretien des écoles et, en fonction de la politique éducative de l'État concerné, l'utilisation ou l'enseignement de leur propre langue, à condition que certaines normes de qualité et d'accès soient respectées. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (1992) protège, en son article 4, paragraphe 3, le droit des minorités d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir un enseignement dans leur langue maternelle.

Le cadre d'action Éducation 2030 précise en outre que les groupes vulnérables nécessitant une attention particulière comprennent les peuples autochtones et les minorités ethniques. Malgré cela, les lois et règlements visant à protéger ces groupes font défaut dans les contextes nationaux.

Figure 4: Pourcentage d'États membres prenant des mesures pour protéger les droits des minorités



Source : UNESCO, 2022c, p. 38 ; UNESCO, 2022c, p. 38.

Les droits des minorités et des peuples autochtones à un **apprentissage multilingue** fondé sur la langue maternelle ont été jugés d'une grande importance par plusieurs personnes interrogées dans le cadre de la Conversation Mondiale. Une réponse du Costa Rica a décrit les politiques éducatives progressistes du ministère de l'éducation publique, telles que le programme d'éducation indigène bilingue et le protocole contre les situations de discrimination raciale, de xénophobie et de toute

autre forme de discrimination dans les centres d'éducation, comme un premier pas positif vers l'intégration de la culture indigène dans l'éducation. La **promotion du droit à l'éducation dans la langue maternelle** pourrait contribuer à surmonter certains des désavantages systémiques auxquels les peuples autochtones et les minorités sont confrontés dans le domaine de l'éducation.

D'autres réponses à la Conversation Mondiale ont estimé que leurs systèmes éducatifs nationaux devraient se concentrer sur la **pédagogie et le contenu**, qui sont souvent en décalage avec les modes d'apprentissage et de connaissance autochtones. Dans le même ordre d'idées, la Nouvelle-Zélande a indiqué que la loi sur l'éducation de 1989 prévoit des dispositions pour les parents qui souhaitent que leur enfant soit éduqué en te reo Māori et que les écoles ont le choix entre deux programmes scolaires - le programme néo-zélandais et le Te Marataunga o Aotearoa.

3.5. Réfugiés, migrants, personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et demandeurs d'asile

Globalement, le **nombre estimé de migrants internationaux a augmenté** au cours des cinq dernières décennies. En 2020, 281 millions de personnes vivaient dans un pays autre que leur pays de naissance, soit plus du double du chiffre de 1990 et plus du triple du nombre estimé en 1970 (OIM, 2020). À la fin de l'année 2020, quelque 55 millions de personnes vivaient en situation de déplacement interne (IDMC). Ce chiffre est appelé à augmenter de manière exponentielle à mesure que les effets du changement climatique auront des conséquences dévastatrices dans le monde entier et que le nombre massif de réfugiés déplacés par la récente crise en Ukraine s'ajoutera au décompte.¹⁴ Le HCR (2021) estime que près de la moitié des enfants réfugiés (47 %) ne sont toujours pas scolarisés.

Lorsque des personnes sont déplacées de leur domicile et de leur communauté, leur droit à l'éducation est menacé. Les **obstacles à l'éducation** sont nombreux et variés, mais peuvent inclure, entre autres, l'absence de papiers d'identité, l'absence de certificats d'examen ou de cours, l'éloignement de l'école, le coût de l'éducation, la xénophobie, l'intolérance, les barrières linguistiques et l'incompatibilité des programmes scolaires.¹⁵

Une série de traités internationaux protègent le droit à l'éducation de ces groupes vulnérables. La Convention sur les réfugiés garantit le droit à l'éducation publique des réfugiés dans son article 22. La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes interdit les différences de traitement fondées sur "l'origine sociale", "la condition économique" ou "la naissance" et demande aux États d'offrir aux "ressortissants étrangers résidant sur leur territoire le même accès à l'éducation que celui qui est accordé à leurs propres ressortissants" (article 3). L'Observation Générale n° 20 (2009) du CESCR précise que les droits énoncés dans le Pacte

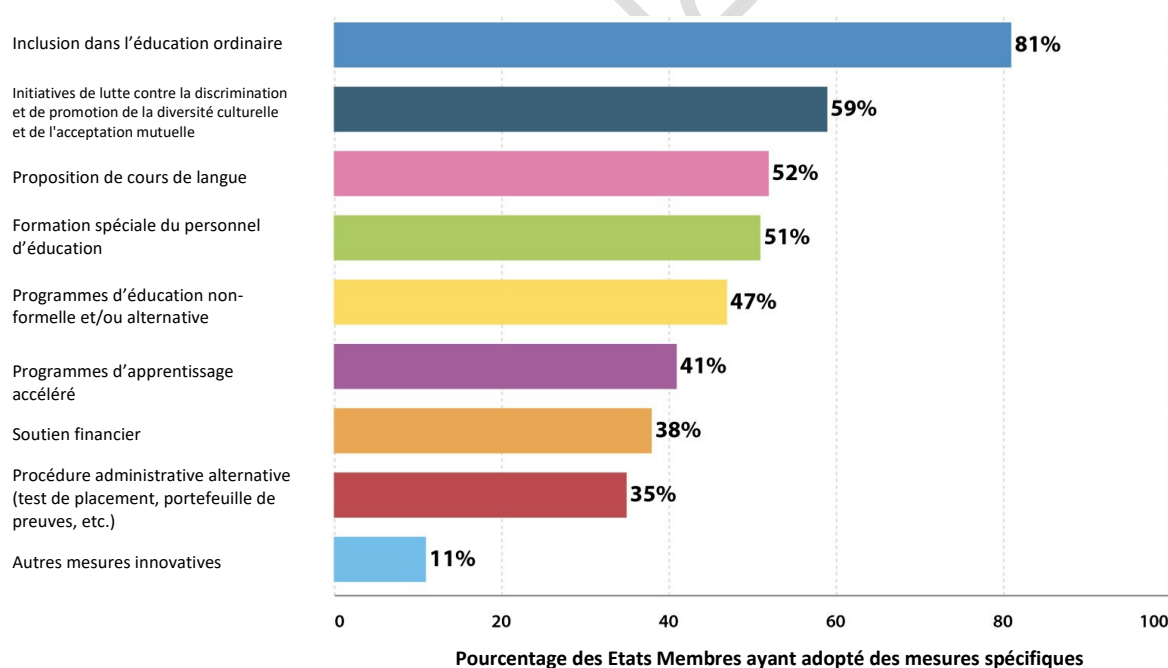
¹⁴ Pour plus d'informations sur les déplacements climatiques et leur impact sur l'éducation, voir le site web de l'UNESCO, *Comment le changement climatique et les déplacements affectent le droit à l'éducation*. Accessible à l'adresse [suivante : https://www.unesco.org/en/right-education/climate-change-displacement](https://www.unesco.org/en/right-education/climate-change-displacement)

¹⁵ Pour plus d'informations sur les obstacles à l'éducation rencontrés par les réfugiés, les migrants et autres populations déplacées, voir : UNESCO, 2019a, *Faire respecter le droit à l'éducation pour les réfugiés*. Accessible à l'adresse [suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366839](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366839).

s'appliquent à tous, y compris aux non-ressortissants, tels que les réfugiés, les demandeurs d'asile, les apatrides, les travailleurs migrants et les victimes de la traite internationale, indépendamment de leur statut juridique et de leurs papiers (Observation générale n° 13 (1999)). La Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (articles 30 et 45) et la Convention relative au statut des réfugiés (article 22) prévoient des droits similaires. La Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur a été adoptée par l'UNESCO en 2019 et vise à réduire les obstacles rencontrés par les personnes déplacées qui ont besoin d'une reconnaissance de leurs qualifications pour accéder à l'enseignement supérieur ou poursuivre leurs études dans une autre région ou un autre pays.

Les instruments de *soft law* tels que la Déclaration de New York de 2016 et les Pactes mondiaux pour des migrations sûres, ordonnées et régulières et pour les réfugiés engagent les États à fournir une éducation inclusive et à en faciliter l'accès. La Déclaration d'Incheon sur l'éducation 2030 engage explicitement les États, au paragraphe 11, à développer des systèmes éducatifs plus inclusifs, réactifs et résilients pour répondre aux besoins des enfants, des jeunes et des adultes dans le contexte des conflits et des crises, y compris les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et les réfugiés.

Figure 5: Pourcentage d'États membres prenant des mesures pour protéger les droits des réfugiés et des migrants



Source : UNESCO. 2022b, p. 43.

Il est encourageant de constater que de nombreux États ont fait des progrès impressionnants dans leur offre d'éducation pour les réfugiés. La figure 5 montre le pourcentage d'États membres ayant pris différentes mesures.

Parmi les **mesures innovantes signalées par les États** pour protéger le droit à l'éducation de ces groupes vulnérables, la République démocratique du Congo a indiqué que les plans d'action annuels incluront désormais des mesures visant à adapter l'éducation aux nouveaux besoins générés par une

crise ou une catastrophe naturelle, notamment en offrant un soutien psychologique aux enfants traumatisés et en facilitant l'accès à l'éducation pour les personnes déplacées et les réfugiés en supprimant les frais de scolarité. L'Italie a supprimé l'exigence d'un document de résidence pour s'inscrire à l'école et en Suède, les demandeurs d'asile ont le même droit à l'éducation que les résidents en vertu de la loi.

Une coopération internationale et régionale impressionnante a été illustrée par le processus de Quito. Treize États membres d'Amérique latine et des Caraïbes se sont unis pour mettre en place une coordination régionale concernant les flux de mobilité humaine des citoyens vénézuéliens. L'UNESCO soutient les ministères de l'éducation pour garantir le droit à l'éducation des apprenants dans le contexte du déplacement vénézuélien.

Cependant, il reste encore du travail à faire. Le droit à l'éducation des migrants et des réfugiés n'est toujours pas pleinement inscrit dans de nombreux cadres juridiques nationaux et n'est souvent pas comparable aux droits dont jouissent les citoyens. Les États doivent s'inspirer du solide réseau de protection offert par les instruments internationaux susmentionnés et élaborer des politiques et des programmes pour les personnes en déplacement, conformément aux principes du cadre des 4A. L'absence de documents officiels étant un obstacle majeur à la participation des réfugiés, des migrants et des personnes déplacées dans les systèmes éducatifs, les États devraient envisager de ratifier la récente Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications (2019) et légiférer pour la reconnaissance des qualifications des personnes en déplacement.

Il serait également avantageux de renforcer les droits à l'éducation pour les personnes qui se déplacent pour des raisons liées au changement climatique (UNESCO, 2020a). En 2011, le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a confirmé que les situations d'urgence ne dispensent pas les États de leur obligation de prendre toutes les mesures appropriées pour assurer la réalisation du droit à l'éducation de toutes les personnes se trouvant sur leur territoire, y compris les non-nationaux, les réfugiés ou les groupes déplacés à l'intérieur de leur propre pays, et que "garantir un soutien financier à l'enseignement primaire pour qu'il continue d'être disponible dans les situations d'urgence, rendre l'enseignement secondaire accessible sans discrimination et promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur en fonction des capacités ne sont rien d'autre que l'accomplissement d'une obligation en matière de droits de l'homme" (par. 67). Dans cette perspective, le cadre juridique international existant pourrait être renforcé en **protégeant explicitement le droit à l'éducation des personnes fuyant les effets du changement climatique et des catastrophes naturelles**, au même titre que les droits des réfugiés et des demandeurs d'asile.

Sachant que la majorité des personnes déplacées par le climat devraient rester dans leur pays d'origine (UNESCO, 2020a), il convient d'accorder davantage d'attention aux personnes déplacées à l'intérieur de leur pays, qui restent largement invisibles dans les cadres juridiques internationaux et nationaux. Bien qu'ils restent dans leur pays d'origine et puissent bénéficier de leurs droits en tant que citoyens, les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays ont des besoins spécifiques, des vulnérabilités et des obstacles à l'éducation et méritent donc des lois et des protections qui tiennent compte de leur situation unique. Un exemple positif peut être trouvé dans la "Stratégie nationale sur la gestion des déplacements internes induits par les catastrophes et le climat" du Bangladesh (2015). En plus de fournir une définition officielle d'une personne déplacée à l'intérieur de son propre pays à

cause du climat, cette stratégie établit un cadre complet et réaliste basé sur les droits qui respecte, protège et garantit les droits des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays à cause du climat, à différents stades du déplacement. Le paragraphe 2.2.7 "garantit le droit à l'éducation des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays à cause du climat, en particulier les enfants et les jeunes. Aucun élève déplacé à l'intérieur de son propre pays à cause du climat ne se verra refuser l'accès à une école au motif qu'il n'a pas de dossier scolaire (les enfants peuvent être testés pour déterminer leur éligibilité à la classe appropriée)".

Enfin, il faut reconnaître que plus de **85 % des réfugiés sont accueillis dans des pays en développement** et que les plus grands pays d'accueil ne peuvent tout simplement pas répondre seuls à la demande de services - la coopération internationale est vitale et la solidarité mondiale est impérative pour travailler ensemble pour le bien commun de tous les peuples dans tous les pays.

3.6. Urgences et crises prolongées

La pandémie de COVID-19 a mis en évidence la nécessité de systèmes éducatifs **résilients, réactifs et capables d'assurer la continuité de l'apprentissage** en période de crise et de reprise. Aucun système éducatif au monde n'était préparé à la perturbation généralisée causée par la pandémie, qui a aggravé les inégalités existantes et augmenté le nombre d'abandons scolaires. Pour les enfants vivant dans des logements pauvres ou dangereux, s'occupant d'autres personnes, connaissant des difficultés économiques ou la faim, ou dont les parents parlent une langue différente de celle utilisée à l'école, l'apprentissage à distance était un défi (Boly Barry, 2020). Cependant, les pandémies mondiales ne sont pas les seules crises qui nécessitent une réponse d'urgence : les risques naturels, le changement climatique, les conflits, les troubles sociaux et les crises économiques sont autant de défis urgents pour les États.

Les situations de crise ne sont pas des préoccupations auxiliaires du droit à l'éducation, elles doivent être placées au premier plan et au centre de toute réitération future du cadre juridique international. Même avant la pandémie, 127 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire vivant dans des pays touchés par une crise n'étaient pas scolarisés en 2019, ce qui équivaut à près de la moitié de la population mondiale non scolarisée (INEE, 2020).

Dans les zones de conflit et d'occupation, les **écoles font l'objet d'attaques**, les apprenants et les enseignants subissent des blessures et des traumatismes, et peuvent craindre d'aller à l'école pour leur propre sécurité, ce qui peut entraîner des problèmes liés à l'absentéisme des enseignants. Entre 2015 et 2019, plus de 11 000 attaques ont été signalées contre des écoles, des universités, leurs étudiants et leur personnel (GCPEA, 2020). Les risques naturels entraînent également la destruction d'écoles et de routes et ont un impact sur les enseignants. À mesure que l'intensité, la fréquence et la gravité des catastrophes augmentent, non seulement les journées d'école sont perdues, mais les conséquences à long terme, telles que les problèmes physiques et psychologiques et les retards ou la perte des acquis scolaires, augmentent parallèlement. Chaque année, la vie de 3,6 millions d'enfants et de jeunes est gravement perturbée par des catastrophes dans la seule région Asie-Pacifique (GADRRRES, 2022).

Enfin, le nombre de **personnes déplacées de force dans le monde** a doublé au cours des dix dernières années, atteignant 82 millions de personnes, dont 42 % sont des enfants (HCR, 2021a). Ainsi, 1 personne sur 95 est aujourd'hui déplacée de force en raison de persécutions, de violences, de violations des droits de l'homme et d'événements troublant gravement l'ordre public. Le droit à l'éducation des personnes en déplacement sera examiné plus en détail dans la sous-section suivante.

Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence

Le droit à l'éducation dans le contexte d'une situation d'urgence doit être respecté. Ce droit est universel et inaliénable et s'applique à tous, de manière égale, à tout moment. Il est indérogeable, de sorte que les États ne sont officiellement pas autorisés à en limiter temporairement l'exercice pendant une crise. Toutefois, l'article 4 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels contient une clause de limitation qui autorise les limitations **nécessaires, raisonnables et proportionnées**, et une attention particulière doit être accordée aux groupes marginalisés (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019).

Quoi qu'il en soit, les États sont toujours liés par des obligations fondamentales minimales, telles que garantir l'éducation de base et progresser aussi rapidement et efficacement que possible vers la pleine réalisation du droit à l'éducation, conformément au concept de réalisation progressive (Comité de la CDE, 2008). L'importance de cette obligation de rétablir l'éducation dès que possible après une perturbation est devenue encore plus évidente à la lumière de la pandémie de COVID-19 (Boly Barry, 2020 ; Human Rights Watch, 2021).

Le Cadre d'action Éducation 2030 fait spécifiquement référence aux obligations des États de "s'occuper de l'éducation dans les situations d'urgence" - "Les pays doivent donc prendre des mesures pour développer des **systèmes éducatifs inclusifs, réactifs et résilients** afin de répondre aux besoins des enfants, des jeunes et des adultes dans les contextes de crise". Le droit international humanitaire peut également être pertinent, garantissant que les États protègent les personnes et les biens civils, y compris les écoles, les enseignants et les étudiants, contre les attaques.¹⁶

Selon le contexte, le cadre international du droit à l'éducation est renforcé par le droit international humanitaire, le droit des réfugiés et divers autres documents de politique internationale, des deux Pactes mondiaux sur les réfugiés et les migrants aux Normes minimales du Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence ("Normes minimales de l'INEE"), en passant par le Cadre global pour la sécurité dans les écoles (2017) et la Déclaration sur la sécurité dans les écoles (2015) qui met en œuvre les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire en période de conflit armé.

Développer le cadre juridique

¹⁶ Conventions de Genève et leurs protocoles, en particulier les articles 48 et 51 du protocole additionnel I, l'article 13 du protocole additionnel II, l'article 94 de la convention de Genève IV, l'article 77 du protocole additionnel I, l'article 50 de la convention de Genève IV ; statut de Rome (article 8).

Dans les contextes de crise, il existe déjà un large éventail d'instruments juridiques et politiques internationaux et régionaux qui définissent les obligations des États. Pourtant, il y a encore trop de cas où l'éducation est dépourvue de priorité ou mise en danger pendant les situations d'urgence et les conflits. Le cadre juridique international pourrait répondre en soulignant à la fois la **nature durable du droit à l'éducation dans les situations d'urgence** et la responsabilité des États de **rétablir l'éducation en personne dès que possible** après une crise.

Les Lignes directrices de l'UNESCO pour renforcer le droit à l'éducation dans les cadres nationaux (UNESCO, 2021a) proposent quelques moyens de garantir le droit à l'éducation en temps de crise, en accordant une attention particulière aux solutions d'apprentissage à distance. Un suivi individuel, un repérage et un soutien psychosocial doivent également être mis en place pour s'assurer qu'aucun apprenant n'est laissé pour compte. Pour ce faire, il faut mettre en place des mesures qui vont au-delà de la crise elle-même et englobent un rétablissement rapide et des mesures correctives concrètes pour assurer la transition vers le retour à l'école dans un environnement sûr, favorable et inclusif. Une partie de cette résilience pourrait impliquer le développement de systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS) solides dans les pays sujets aux crises, qui pourraient être reliés à d'autres systèmes de données pertinents tels que les systèmes de données sur la protection sociale ou les données sur la gestion des risques de catastrophes, permettant aux gouvernements de suivre les familles susceptibles d'être déplacées et d'identifier les apprenants les plus exposés aux risques pendant les situations d'urgence.

On pourrait également encourager davantage les pays à s'engager dans une **planification de l'éducation sensible aux crises**. Le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a recommandé aux pays d'élaborer des plans de préparation aux situations d'urgence en matière d'éducation en s'appuyant fortement sur le cadre de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité (Boly Barry, 2020). L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO fait référence à la planification de l'éducation sensible aux crises qui implique " l'identification et l'analyse des risques pour l'éducation posés par les conflits et les risques naturels, y compris les risques climatiques, afin d'éclairer l'élaboration de politiques et de plans d'éducation qui aident à réduire l'impact négatif des crises sur l'apprenant individuel, l'enseignant et l'administration de l'éducation et à prévenir les catastrophes grâce à des mesures adéquates de préparation et d'atténuation " (UNESCO, 2020a, p. 16). Les principes du cadre normatif international tels que la préparation, la réponse et le relèvement peuvent être intégrés dans les politiques éducatives.

Au cours du processus de consultation, certains participants ont fait référence aux pays leaders mondiaux des Caraïbes et des îles du Pacifique Sud qui ont déjà élaboré des plans de préparation aux crises causées par les impacts climatiques, y compris des mesures pour sauvegarder les fournitures et assurer la formation du personnel afin que l'éducation ne soit interrompue que pour une courte période et qu'un retour rapide à l'éducation soit rendu possible.

Il est essentiel d'assurer la sécurité des écoles, des apprenants, des enseignants et des autres appareils éducatifs dans le contexte d'un conflit armé. Les États se sont engagés, en vertu du droit humanitaire, à protéger l'éducation contre les attaques, mais il reste encore beaucoup à faire. La résolution 2601 du Conseil de sécurité des Nations unies, adoptée le 29 octobre 2021, exprime de vives inquiétudes quant à l'augmentation significative des attaques contre les écoles et les

établissements d'enseignement au cours des dernières années et au nombre alarmant d'enfants privés de leur droit à l'éducation dans le contexte d'un conflit armé. La résolution, dans ses paragraphes 3-4, appelle les parties à :

...sauvegarder, protéger, respecter et promouvoir le droit à l'éducation, y compris dans les conflits armés" et "élaborer des mesures efficaces pour prévenir et combattre les attaques et les menaces d'attaques contre les écoles et les établissements d'enseignement et, le cas échéant, élaborer des cadres juridiques nationaux pour assurer le respect de leurs obligations juridiques internationales pertinentes qui leur sont applicables...".

La Déclaration sur la sécurité dans les écoles (2015) appelle les États à " assurer la poursuite de l'éducation pendant les conflits armés, à soutenir le rétablissement des établissements d'enseignement et, lorsqu'ils sont en mesure de le faire, à fournir et à faciliter la coopération et l'assistance internationales aux programmes visant à prévenir les attaques contre l'éducation ou à y répondre ". Les recommandations clés de la 4^e Conférence Internationale de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles, qui s'est tenue à Abuja (Nigeria) en 2022 ("conférence d'Abuja"), peuvent également servir d'inspiration pour les transposer à plus grande échelle dans un accord international, surtout :

- Limiter l'utilisation militaire des établissements d'enseignement
- Assurer la poursuite de l'éducation pendant les conflits (ce qui nécessitera un financement accru).
- Renforcer l'obligation de rendre compte des attaques contre l'éducation
- Renforcer le suivi et le rapport sur les attaques contre l'éducation

Lors de la conférence d'Abuja, il a été signalé que les forces armées ukrainiennes utilisent les principes de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et les *lignes directrices* qui l'accompagnent à des fins de formation et de sensibilisation, par exemple en plaçant les unités aussi loin que possible des établissements d'enseignement, ce qui démontre la valeur matérielle des orientations internationales dans ce domaine (GCPEA et al., 2022).

L'UNESCO et l'UNICEF ont été désignés pour faciliter la célébration de la Journée internationale pour la protection de l'éducation contre les attaques, le 9 septembre , avec l'intention de sensibiliser et de renforcer les mécanismes juridiques et politiques qui protègent l'éducation dans ce contexte. Il serait bon de reconnaître l'attention croissante accordée à la sécurité des écoles dans tout instrument nouveau ou actualisé sur le droit à l'éducation.

Enfin, **le cadre juridique international pourrait souligner la responsabilité internationale partagée de garantir l'éducation dans le monde entier** par le biais de l'assistance internationale en temps de crise. L'éducation est l'un des premiers services demandés par les familles et les enfants en temps de crise, mais c'est souvent le premier service suspendu et le dernier service repris. Des fonds doivent être dégagés pour fournir l'aide humanitaire qui fait cruellement défaut à l'heure actuelle et l'éducation doit être considérée comme une priorité dans les plans d'intervention des pays, au même titre que le droit à la sécurité, à la nourriture, à un abri et à l'eau. Malgré la visibilité accrue de l'éducation en tant que réponse essentielle en cas d'urgence, en particulier depuis la création d'Education Cannot Wait en 2016, la part de l'aide humanitaire ne représentera que 2,6 % en 2019 (INEE, 2020). En outre, la majorité des fonds sont consacrés à des crises très médiatisées, laissant à

de nombreux enfants et jeunes gens vivant dans des "crises oubliées" peu d'espoir de bénéficier d'une éducation de qualité.

3.7. Apprentissage à distance et inclusion numérique

Plus de 70 % des personnes interrogées dans le cadre de la conversation mondiale ont souligné que l'éducation numérique était un nouveau défi majeur pour le droit à l'éducation aujourd'hui. Cependant, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont également ouvert de **nouvelles perspectives dans le domaine de l'éducation**. Dès la fin du 20th siècle, les TIC ont été intégrées dans les salles de classe, avec une augmentation progressive des ordinateurs, des ordinateurs portables, des tableaux blancs interactifs et des projecteurs aidant les éducateurs à diffuser des contenus éducatifs multimédias. Récemment, on a assisté à un changement plus important par le biais de la numérisation, de la digitalisation et de la transformation numérique. L'utilisation accrue de technologies "synchrones" telles que les conférences audio-vidéo et les chats textuels, associée à des technologies "asynchrones" qui permettent l'enregistrement et la récupération d'activités et de projets d'apprentissage et d'enseignement à des moments différents, a aidé les enseignants à dispenser un enseignement à leurs apprenants, même lorsqu'ils sont physiquement éloignés en raison de fermetures successives.

Les technologies numériques représentent de vastes possibilités d'apprentissage, de partage des connaissances, de connexion et de collaboration. Le pouvoir des TIC pour compléter et suppléer l'enseignement en personne a été souligné dans le Cadre d'action Éducation 2030 et la Déclaration de Qingdao (2015). Les TIC peuvent offrir une expérience d'apprentissage plus participative. Les contenus multimédias et les expériences ludiques peuvent engager les apprenants de tous âges. En outre, les enseignants bénéficient d'avantages en termes de planification, d'évaluation et de réactivité, avec des moyens de plus en plus sophistiqués pour suivre et évaluer les apprenants et cibler les individus qui risquent d'abandonner l'école ou qui ont besoin d'un soutien supplémentaire. Le processus de consultation a révélé que l'utilisation de la technologie de l'IA présente à la fois un immense potentiel (et des risques qui sont décrits à la section 4.6), nécessitant une approche globale qui englobe les aspects cognitifs, académiques, sociaux et émotionnels. Les espaces d'apprentissage sont en train de changer, ce qui a des répercussions sur la manière dont l'apprentissage se déroule.

L'éducation peut se faire n'importe où, n'importe quand, ce qui élargit les possibilités de cours à temps partiel qui s'adaptent au travail, ou pour ceux qui ont des responsabilités familiales, ce qui offre des options aux parents qui travaillent, et en particulier aux mères qui travaillent. L'absence de contraintes géographiques peut avoir d'énormes avantages pour les apprenants les plus susceptibles d'être exclus de l'éducation, tels que les apprenants handicapés physiques qui doivent surmonter d'importants obstacles en matière d'accessibilité. Le développement des cours ouverts massifs en ligne (MOOC) a révolutionné l'accès à l'enseignement supérieur en raison de leur faible coût et de la flexibilité des points d'entrée (UNESCO, 2022d) et permet désormais un certain niveau de mobilité et d'accessibilité virtuelles, les apprenants des régions à faible revenu pouvant s'inscrire dans des universités de pays plus riches sans avoir à supporter les coûts d'un déménagement. En outre, les enseignants bénéficient d'avantages en termes de planification, d'évaluation et de réactivité, grâce à

des moyens de plus en plus sophistiqués pour suivre et évaluer les apprenants et cibler les individus qui risquent d'abandonner leurs études ou qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Cependant, l'augmentation de l'utilisation des TIC dans l'éducation suscite deux préoccupations majeures : premièrement, une augmentation de la marginalisation, souvent appelée "fracture numérique", et deuxièmement, l'absence de réglementation pour la protection des apprenants, y compris la protection des données et de la vie privée en ligne (voir le point 4.6).

Marginalisation et fracture numérique

La moitié des apprenants touchés par les fermetures d'écoles pendant la pandémie de COVID-19 n'avaient pas accès à un ordinateur domestique et 43 % n'avaient pas accès à Internet à la maison (UNESCO, 2020b). Les États qui ont présenté un rapport dans le cadre de la 10e Consultation ont indiqué que la suspension des cours en face à face et les problèmes de connectivité pour les enseignants et les apprenants constituaient le principal obstacle auquel le système éducatif national avait été confronté pendant la pandémie.

L'apprentissage en ligne peut également aggraver les inégalités entre les apprenants en raison de **l'inégalité d'accès à l'internet et aux équipements** tels que les ordinateurs, les smartphones et les tablettes. Les apprenants déjà vulnérables, tels que ceux qui vivent dans la pauvreté ou dans les zones rurales, ou ceux qui vivent des conflits, des migrations, des déplacements ou des catastrophes naturelles, seront probablement confrontés à un manque d'accès aggravé. Les obstacles à l'apprentissage à distance sont également souvent ressentis de manière plus aiguë par les filles, qui ont généralement moins accès aux appareils électroniques, et par les personnes handicapées, qui peuvent avoir du mal à accéder à des technologies d'adaptation ou à des contenus numériques dans un format approprié.

En outre, les obstacles à l'éducation numérique **ne sont pas répartis uniformément sur le plan géographique**. Dans le monde entier, 50 % des apprenants n'ont pas accès à un ordinateur domestique, alors qu'en Afrique subsaharienne, ce chiffre est de 89 %.¹⁷ Au sein des pays, le fossé entre les zones urbaines et les zones rurales s'est indubitablement creusé, car les habitants des zones urbaines ont généralement accès à un internet de meilleure qualité, tandis que ceux des zones reculées sont parfois complètement coupés du monde.

La fracture numérique va plus loin que l'accès physique aux appareils et à la connectivité internet. On reconnaît de plus en plus l'existence d'une barrière psychologique à l'accès à l'éducation numérique, qu'elle soit due à un manque d'intérêt, à une anxiété face à l'ordinateur ou à un manque d'attrait pour les nouvelles technologies (van Dijk & Hacker, 2003). Ce **déficit de compétences numériques a une dimension sexospécifique** - les femmes sont beaucoup plus susceptibles que les hommes de déclarer que le manque de compétences est un obstacle à l'utilisation de l'internet, et ce déficit est plus prononcé pour les femmes plus âgées, moins éduquées, à faible revenu ou vivant dans des

¹⁷ Voir l'affiche de l'UNESCO, *COVID-19 : une crise mondiale pour l'enseignement et l'apprentissage*. Accessible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373233>.

zones rurales et des pays en développement (UNESCO, 2022d). Ces obstacles devront être surmontés par le développement de compétences **en matière de culture numérique**. Il ne s'agit pas seulement de compétences fonctionnelles et de savoir-faire technique, mais aussi d'une "culture numérique critique" - comprendre la politique de la société et de l'économie numériques, reconnaître les motivations des acteurs des espaces numériques et la manière dont les technologies exercent une influence profonde sur les personnes (Commission internationale sur l'avenir de l'éducation, 2021).

Droits interconnectés

La Commission sur l'avenir de l'éducation (2021) préconise d'élargir notre compréhension du droit à l'éducation et de reconnaître l'interconnexion de ce droit avec d'autres droits, à savoir le **droit à l'information**, le **droit à la culture** et le **droit à la connectivité**.

Le droit à l'éducation s'appuie sur le **droit à l'information** et le soutient à son tour. L'éducation a pour rôle de donner aux gens les compétences nécessaires pour rechercher, recevoir et transmettre des informations et des idées, et permet le partage d'informations exactes dans un monde où la désinformation est de plus en plus répandue. De même, l'éducation interagit avec le **droit de participer à la vie culturelle** en aidant les personnes à accéder et à contribuer aux ressources culturelles.

La question de savoir s'il existe ou non un **droit** indépendant à la **connectivité** (incluant l'internet, la disponibilité des appareils, d'autres exigences infrastructurelles de base telles que l'électricité) est une autre question. Plusieurs personnes interrogées dans le cadre de la conversation mondiale ont précisé que, de leur point de vue, la connectivité à l'internet est désormais une "*nécessité de base*" ou une "*composante de service*" du droit à l'éducation. En 2016, l'Assemblée générale des Nations unies (2016) a adopté une résolution non contraignante qui "déclare que l'accès à l'internet est un droit fondamental" et "un outil important pour faciliter la promotion du droit à l'éducation", mais qui s'est contentée d'empêcher les gouvernements de "supprimer" l'accès à l'internet, plutôt que de le garantir. La déclaration ReWired peut donner des indications sur l'évolution des responsabilités des États en ce qui concerne la garantie de la connectivité.

Boîte 10: Déclaration de RewirEd sur la connectivité pour l'éducation

L'UNESCO, en partenariat avec Dubai Cares, a lancé la **Déclaration RewirEd sur la connectivité pour l'éducation** le 15 décembre 2021. Cette déclaration, qui reflète les contributions d'un groupe consultatif d'experts composé de 22 personnes et d'un processus de consultation mondial, s'articule autour de trois principes fondamentaux :

1. Centrer les plus marginalisés (en s'engageant notamment à faire en sorte que la connectivité atteigne tous les apprenants, en commençant par ceux qui sont défavorisés).
2. Accroître les investissements dans des contenus éducatifs numériques gratuits et de haute qualité

3. Le passage de l'éducation à l'espace numérique nécessite des innovations et des changements pédagogiques, y compris un engagement à protéger les données des élèves et des éducateurs.

Ces principes peuvent constituer l'ossature de toute version future du droit à l'éducation.

Au cours du processus consultatif, le droit à la connectivité a été considéré davantage comme un "allié" du droit à l'éducation que comme une condition préalable à sa réalisation. Néanmoins, les participants ont estimé que si l'apprentissage numérique fait partie de la scolarité obligatoire, l'État pourrait avoir la responsabilité d'en garantir l'accès. Ils ont réfléchi à la question de savoir si le droit à la connectivité serait satisfait en connectant les écoles, ou si les États pourraient avoir une responsabilité envers les ménages ou les individus à l'avenir également, puisque l'apprentissage est censé se faire dans tous les espaces et tout au long de la vie. Il a été convenu que les plans du secteur de l'éducation devraient réorienter les financements vers les zones les plus sous-développées afin de créer un accès à l'électricité et une connexion à l'internet, en priorité.

Renforcer le cadre juridique de l'inclusion numérique

Le cadre juridique international actuel peut être interprété pour l'ère de la transformation numérique en utilisant le **cadre des 4A** - l'éducation doit être disponible, accessible, acceptable et adaptable. Dans ce contexte, les États sont déjà tenus de garantir un accès équitable aux appareils numériques, à la connexion internet, aux infrastructures de base connexes, telles que l'électricité, ainsi qu'aux plateformes et outils nécessaires pour que les apprenants puissent s'engager dans ce type d'apprentissage, sans discrimination, étant donné qu'il devient un élément indispensable à tous les niveaux de l'éducation. Les TIC devraient être adaptables aux apprenants menacés d'exclusion et le contenu devrait être acceptable en termes de qualité et de pertinence.

Le processus consultatif a également mis en évidence certains droits et obligations spécifiques pour lutter contre l'exclusion numérique, tels que l'obligation de garantir des compétences en littératie numérique, de réglementer les espaces d'apprentissage numériques dans le contexte de l'implication privée/commerciale, de mettre en œuvre et de garantir des normes de qualité et de permettre aux enseignants de produire leurs propres ressources numériques pour garantir l'inclusion de tous leurs apprenants. La prédominance des ressources numériques dans les langues dominantes, telles que l'anglais, a également été relevée, suggérant la responsabilité de garantir la création de ressources dans les langues locales.

Dans son **Observation Générale n° 25** (2021), le Comité de la Convention relative aux droits de l'enfant a élaboré un certain nombre de mesures législatives, administratives et autres que les États devraient prendre pour protéger les enfants dans l'environnement numérique, notamment des investissements équitables dans l'infrastructure technologique dans les établissements d'enseignement, l'enseignement de la culture numérique dans les écoles et l'élaboration de politiques et de normes fondées sur des données probantes à l'intention des écoles afin d'améliorer les avantages éducatifs. L'observation générale regroupe ses conseils autour de quatre droits

fondamentaux de l'enfant : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de l'enfant à la vie, à la survie et au développement, et le respect des opinions de l'enfant.

Boîte 11: Pratiques prometteuses en matière de numérisation de l'éducation

En 2007, l'**Uruguay** a installé et entretenu une infrastructure informatique (ordinateurs portables, contenus numériques, ressources, programmes, etc.) qui touche toutes les écoles élémentaires et publiques, avec une formation et un soutien pour les apprenants et les enseignants, ainsi que des systèmes et des ressources adaptables pour les personnes handicapées (UNESCO, 2018). L'**Égypte** a signalé à la 10e Consultation la création de la Banque égyptienne du savoir en 2015, qui englobe une vaste collection de ressources éducatives en ligne accessibles gratuitement à tous les Égyptiens. Des ordinateurs tablettes sont distribués gratuitement à tous les élèves de première et deuxième année du secondaire.

Dans le contexte de la pandémie de COVID-19, certains pays, comme le Rwanda, ont décidé de rendre l'internet gratuit, de sorte que les apprenants ont pu poursuivre leurs études en vase clos (Iliza, 2020). En 2020, l'Argentine a lancé le "Plan national pour la connectivité", un effort majeur pour universaliser les services de TIC, impliquant la fourniture de télécommunications à 100 000 familles rurales et l'élargissement du réseau de fibres optiques. Des efforts sont en cours pour moderniser le centre national de données, élargir les plans WiFi et offrir un accès gratuit à l'internet dans tout le pays (Commission des Nations unies pour le développement social, 2021).

3.8. Redéfinir les objectifs de l'éducation

Un paysage changeant pour le droit à l'éducation

L'intersection dynamique des droits de l'homme et de l'éducation trouve son fondement dans le droit international, notamment dans des documents tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (CADE), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE). Ces documents reflètent une évolution historique des objectifs de l'éducation. Au 20th siècle, l'éducation a d'abord été conçue pour servir la citoyenneté nationale et les objectifs de développement, ce qui a conduit à mettre l'accent sur la scolarisation obligatoire. Néanmoins, le monde se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins. L'aggravation des disparités sociales et économiques, le changement climatique, la dégradation de l'environnement, les technologies perturbatrices, les reculs démocratiques et l'escalade de la violence nécessitent une réévaluation des objectifs de l'éducation.

L'intégration de l'"éducation transformatrice" dans le cadre du droit à l'éducation peut contribuer à favoriser l'éducation inclusive, à encourager la cohésion sociale et à promouvoir le respect des droits

de l'homme. Ces approches théoriques sont fondées sur le principe d'universalité et soulignent le rôle de l'éducation dans la construction d'un monde plus pacifique, plus inclusif, plus équitable et plus juste.

Éducation aux droits de l'homme (EDH) et éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) : composantes essentielles

L'objectif premier de l'éducation est le plein épanouissement de la personnalité humaine, comme le souligne la Recommandation 2023 sur la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable, récemment révisée et adoptée par l'UNESCO. Cette recommandation encourage les pays à intégrer les principes de la Charte des Nations Unies, de l'Acte constitutif de l'UNESCO et de la Déclaration universelle des droits de l'homme dans leurs systèmes éducatifs, en faisant des droits de l'homme et de la recherche de sociétés justes, égales, équitables, saines et durables des principes centraux de l'éducation. La cible 4.7 des objectifs de développement durable (ODD) renforce cette perspective, en soulignant l'importance de former des apprenants qui comprennent les droits de l'homme, promeuvent le développement durable, embrassent l'égalité des sexes, épousent une culture de la paix, encouragent la non-violence, apprécient la diversité culturelle et prônent la citoyenneté mondiale.

Aujourd'hui, le droit à l'éducation dépasse le simple accès aux établissements d'enseignement. Il englobe la qualité et la pertinence de l'éducation, les principes d'égalité et de non-discrimination, ainsi que la promotion des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Au 21^e siècle, le droit à l'éducation est un concept dynamique qui doit évoluer pour répondre aux défis des sociétés contemporaines.

Fondement juridique du droit à l'éducation aux droits de l'homme

La Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011) affirme sans équivoque que chacun a le droit de connaître les droits de l'homme et les libertés fondamentales. L'EDH englobe les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements qui permettent aux individus de défendre les droits de l'homme et de prévenir les abus. Les approches holistiques de l'EDH, comme le démontrent les programmes scolaires de l'USAID et le modèle THRED en Inde et au Conseil de l'Europe, sont inestimables. Une mise en œuvre efficace nécessite une collaboration entre les gouvernements, la société civile et les acteurs non étatiques afin de coordonner et de dispenser l'éducation aux droits de l'homme dans des contextes formels et non formels.

Favoriser la citoyenneté mondiale par l'éducation

La CMEG permet aux apprenants d'acquérir des compétences liées aux questions mondiales et aux valeurs universelles, à la pensée critique, à l'empathie et aux capacités comportementales pour une action collaborative et responsable. Cette éducation favorise l'empathie, la solidarité et le respect de la diversité, encourageant les apprenants à se considérer comme des citoyens du monde. Les

exemples efficaces de la Thaïlande et de la Colombie montrent qu'il est possible d'intégrer la CEDG dans les politiques et les programmes nationaux. Toutefois, il est essentiel de définir les objectifs et les composantes de la CMEG au niveau international afin de garantir la cohérence et d'éviter les variations locales qui pourraient compromettre son efficacité.

Éducation au développement durable (EDD)

L'éducation au développement durable est primordiale à une époque définie par des défis environnementaux pressants. L'EDD transmet les connaissances, les compétences, les valeurs et les comportements nécessaires à la construction de sociétés durables. En se concentrant sur des questions telles que le changement climatique, la biodiversité et les moyens de subsistance durables, l'EDD ne prépare pas seulement les individus au présent, mais les équipe également pour relever les défis environnementaux futurs. En outre, l'EDD reconnaît l'interdépendance du droit à l'éducation avec d'autres droits, notamment le droit à un environnement propre et sûr et le droit à des moyens de subsistance durables (article 12 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966 ; Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948 ; Déclaration de Berlin sur l'éducation en vue du développement durable, 2021).

Construire la paix et lutter contre les discours de haine et toutes les formes de discrimination par l'éducation

Dans un monde en proie aux discours de haine, au racisme et à la discrimination, l'éducation apparaît comme un outil puissant pour lutter contre ces problèmes. Le droit international oblige les États à utiliser l'éducation pour remettre en question les doctrines racistes et promouvoir la compréhension entre tous les groupes, comme le précise la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (CIEDR). Une approche holistique englobant des compétences non techniques telles que la solidarité, la compassion, l'éthique et l'empathie gagne en importance. Cette transformation est résumée dans l'aspiration à favoriser "le plein épanouissement de la personnalité humaine". Le Portugal offre un exemple convaincant d'une nation qui actualise ses objectifs en matière d'éducation en fonction des défis contemporains.

Réévaluer les objectifs de l'éducation : un impératif juridique

La réévaluation des objectifs de l'éducation est un impératif juridique urgent face à l'évolution des défis mondiaux. Il est nécessaire d'intégrer dans le cadre juridique du droit à l'éducation des interventions éducatives spécifiques, telles que le droit à l'éducation aux droits de l'homme (EDH), l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), l'éducation au développement durable (EDD), l'éducation à la santé et au bien-être (ESS) et l'éducation à la lutte contre les discours haineux, le racisme et toutes les formes de discrimination. Ces changements soulignent la nature multiforme de l'éducation, qui évolue de la transmission de connaissances traditionnelles au développement global de compétences, de valeurs et de perspectives essentielles pour permettre aux individus de naviguer dans un monde complexe et interconnecté. Il s'agit d'une étape essentielle vers la construction d'une société mondiale plus pacifique, plus inclusive, plus équitable et plus juste.

Violence et harcèlement

Les brimades et autres formes de violence (y compris la violence sexiste) à l'école sont un problème endémique dans le monde entier. Environ un tiers des enfants sont victimes de brimades entre 13 et 15 ans et la moitié des élèves de cette tranche d'âge subissent une forme de violence entre pairs (UNICEF, 2018). La violence ou les menaces liées à l'école comprennent "la violence psychologique, physique et sexuelle (...) non seulement dans les locaux de l'école, mais aussi sur le chemin de l'école, à la maison ou dans le cyberspace" (UNESCO, 2017c). Les conséquences sont notamment l'absence de cours, l'évitement des activités scolaires, l'école buissonnière ou l'abandon pur et simple de l'école, ce qui a un impact négatif sur les résultats et la réussite scolaires (UNESCO, 2019b).

Le droit international des droits de l'homme protège les enfants contre la violence. En vertu de l'article 19 de la CDE, "les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle". En outre, le Comité de la Convention relative aux droits de l'enfant a confirmé qu'une "école qui autorise les brimades ou d'autres pratiques violentes et d'exclusion n'est pas une école qui répond aux exigences [des buts de l'éducation] en vertu de l'article 29" (2001, paragraphe 19). Dans le cadre de l'élaboration des ODD, la cible 4.a invite les États à "Construire et moderniser des établissements d'enseignement qui tiennent compte des besoins des enfants, des personnes handicapées et des sexes et qui offrent à tous un environnement d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace", et un indicateur thématique porte sur le "pourcentage d'élèves victimes de brimades au cours des 12 derniers mois dans (a) l'enseignement primaire et (b) le premier cycle de l'enseignement secondaire".

Boîte 12: Pratiques prometteuses en matière de législation contre les brimades

Il est prometteur de constater qu'un certain nombre de pays mettent en œuvre une législation contre le harcèlement. Parmi les caractéristiques communes de ces lois (citées par l'UNESCO, 2017d), on peut citer :

- **Garantir un environnement scolaire sûr** (Finlande, loi de 1998 sur l'éducation de base ; Pérou, loi de 2011 ; Québec, Canada, loi visant à prévenir et à faire cesser l'intimidation et la violence dans les écoles, 2012)
- **Élaboration de plans ou de stratégies visant à réduire la violence et les brimades** (République de Corée, loi contre la violence et les brimades à l'école de 2004 ; Suède, loi sur l'éducation de 2010 ; Mexique, loi sur la protection des droits des enfants et des adolescents de 2014).
- **Sensibilisation nationale** (Philippines, Anti-Bullying Act 2013)
- **Il incombe aux écoles d'adopter des politiques, de traiter les incidents et d'établir des rapports** (Philippines, loi anti-brimades 2013 ; Suède, loi sur l'éducation 2010).
- **Dispositions relatives à la formation des enseignants et du personnel scolaire à la gestion des brimades et des mécanismes** (Mexique, loi sur la protection des droits des enfants et des adolescents, 2014).

Il est possible de visualiser ces exemples nationaux d'obligations légales concernant un environnement scolaire sûr à l'échelle d'accords normatifs internationaux. Un examen approfondi de la mise en œuvre des lois anti-brimades par la **Suède** et les **Pays-Bas** a révélé que les deux pays ont réussi à la fois à réduire et à maintenir une faible prévalence de la violence et des brimades à l'école, ce qui montre l'efficacité du recours à la législation pour s'attaquer au problème (UNESCO, 2019b). Un coup d'œil au *Safe to Learn Global Programmatic Framework & Benchmarking Tool* (2020) fournit également des stratégies indicatives pour les États.

Les châtiments corporels ont de nombreuses répercussions négatives : ils risquent de provoquer des blessures physiques graves, sont liés à des problèmes de santé mentale et de comportement et entraînent une baisse des résultats, une baisse des revenus, une augmentation des besoins en matière de santé physique et mentale et une dépendance à l'égard des services sociaux - et tout cela sans réellement améliorer la discipline ou l'apprentissage (Gershoff, 2017). Il existe également des disparités dans son utilisation en fonction de la race, du sexe, du groupe ethnique ou de la situation de handicap.

La CDE invite les États membres à "prendre toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention" (article 28, paragraphe 2). Selon le Comité de la CDE, les châtiments corporels sont invariablement dégradants, qu'ils soient physiques ou non physiques. Par exemple, les formes de châtiments cruels et dégradants peuvent inclure les châtiments qui rabaisent, humilient, dénigrent, désignent des boucs émissaires, menacent, effraient ou ridiculisent l'enfant (Comité de la CDE, 2006).

La violence et les châtiments corporels infligés aux enfants portent atteinte aux droits de l'enfant au respect de sa dignité humaine, à son intégrité physique et à une égale protection de la loi, et "les États sont tenus de prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour les éliminer". De même, le CESCR estime que le recours aux châtiments corporels à l'école est incompatible avec la dignité humaine et "se félicite des initiatives prises par certains États parties qui encouragent activement les écoles à introduire des approches "positives" et non violentes de la discipline scolaire" (CESCR, 1999).

À l'heure actuelle, 135 pays interdisent les châtiments corporels à l'école, tandis que 64 pays les autorisent encore (End Corporal Punishment, 2022). Il est temps que le cadre juridique international **interdise explicitement les châtiments corporels** dans l'éducation afin d'éradiquer totalement leur usage dans le monde, pour les adultes comme pour les enfants.

Section 4. Garantir une approche holistique des droits, des systèmes et de la gouvernance en matière d'éducation

La section 4, la dernière, nous permet de relier les points et plaide en faveur d'une approche intégrée et systémique de la gouvernance et de la réalisation des droits à l'éducation. Elle examine minutieusement les méthodes de suivi, les structures de responsabilité et les stratégies de financement durable, le tout dans un cadre général qui englobe l'ensemble de l'écosystème éducatif. La profession d'enseignant étant en cours de transformation, l'accent est mis sur le renforcement de l'enseignement en s'intéressant à la formation et aux conditions de travail des éducateurs. En outre, cette section explore les implications des acteurs non étatiques sur la qualité et l'équité de l'éducation, en se concentrant sur l'équilibre entre le choix de l'éducation et le maintien de normes éducatives minimales. L'augmentation de l'utilisation des technologies dans l'éducation fait également l'objet d'une attention particulière afin de garantir les droits des apprenants en matière de protection en ligne et de respect de la vie privée.

Tableau 3: Aperçu de la législation internationale en matière de droits de l'Homme : Système éducatif, gouvernance et prestation

Thème	Cadre international des droits de l'homme	Absence d'obligations légales spécifiques /ou obligations légales faibles
Gouvernance	Pour les traités des Nations unies, les États qui les ratifient sont tenus de rendre compte des mesures prises pour les mettre en œuvre.	Le DIDH ne fait pas référence à l'interdépendance des droits de l'Homme, ni à l'approche intersectorielle et sectorielle de l'éducation . Aucune référence n'est faite à la garantie d'un suivi régulier, transparent et participatif du droit à l'éducation .
Financement		Aucune obligation légale n'a été établie pour les États de financer de manière adéquate le système éducatif .
Profession d'enseignant	Le DIDH stipule que les conditions matérielles du personnel enseignant doivent être améliorées en permanence, que la formation doit se faire sans discrimination et que les qualifications des enseignants doivent être les mêmes dans tous les systèmes éducatifs, pour tous les élèves, sans distinction. La Convention relative	Les conditions de travail et le statut social des enseignants, ainsi que le droit à une rémunération équitable, la formation initiale et continue des enseignants, les normes et le personnel de l'éducation non formelle ne sont pas prévus dans le DIDH.

	<p>aux droits des personnes handicapées fait également référence aux enseignants en ce qui concerne les personnes handicapées.</p> <p>Voir : CADE articles 2(a) et 4(d) ; PIDESC 13(2)(e) ; CDPH article 24(4)</p>	
Acteurs non étatiques	<p>Le droit de créer des établissements d'enseignement privés est prévu.</p> <p>Voir : CADE article 2(c)</p>	<p>Le DIDH ne contient aucune réglementation, notamment en ce qui concerne le rôle croissant des acteurs non étatiques, y compris dans le domaine de l'apprentissage numérique.</p>
Protection en ligne et vie privée des apprenants		<p>Il n'existe aucune disposition légale sur le droit à la vie privée dans l'éducation, ni de normes internationales sur le traitement des données dans l'éducation ou la sécurité en ligne dans l'éducation.</p>

4.1 Droits et systèmes holistiques

La reconnaissance accrue de l'interdépendance des droits de l'homme a été un refrain fréquent au cours du processus consultatif. Grâce à la pression politique dans le domaine de l'éducation, initiée par la pandémie de COVID-19 et consolidée dans la récente note politique de l'OCA, la nécessité de reconstruire des systèmes meilleurs et plus résistants a été reconnue. De nouvelles exigences sont imposées à l'éducation, qui doit s'appuyer sur des infrastructures, des pédagogies, des enseignants et du matériel solides pour atteindre ses principaux objectifs.

Une vision holistique de l'éducation, axée explicitement sur l'apprentissage tout au long de la vie, l'équité, l'inclusion, la qualité et les résultats de l'apprentissage, nécessite une **approche à l'échelle du système**. Les ministères doivent travailler dans le cadre d'une approche pangouvernementale et de manière intersectorielle et coordonnée - il est envisagé que le ministère de l'éducation collabore avec les ministères de la santé, du travail, de l'enfance, de la femme et de l'inclusion, entre autres, pour élaborer des politiques et des lois qui fonctionnent en tandem en vue de la réalisation d'un vaste réseau de droits en interaction, depuis la naissance jusqu'à la vieillesse. Tout comme le droit à l'éducation est indispensable à la réalisation d'autres droits, tels que le droit au travail ou le droit à l'égalité des sexes, il est également intrinsèquement **interdépendant** de la protection d'autres droits, tels que les droits de l'enfant et le droit à l'information, en plein essor.

En ce qui concerne les structures de gouvernance, il a été suggéré, lors du processus de consultation, de donner plus de contrôle aux gouvernements locaux, tandis que les gouvernements régionaux et nationaux travaillent au niveau du maintien d'un programme de définition des rôles, des systèmes de responsabilité et de la budgétisation. Les enseignants devraient également bénéficier d'un certain

niveau d'autonomie en tant que "décideurs politiques", puisqu'ils décident de ce qui se passe dans leur classe. Le droit à l'éducation devrait donc permettre aux enseignants et aux autorités locales de concrétiser les principes du droit à l'éducation et de concevoir leurs propres systèmes de mise en œuvre, conformément au droit international des droits de l'Homme. De même, les participants ont rappelé que le droit à l'éducation dépasse les portes de l'école et s'engage avec d'autres acteurs qui jouent un rôle dans la vie des enfants, tels que les familles, les organisations communautaires, les organisations religieuses, les entreprises, les universités, ainsi que les arts et les sports.

4.2 Normes d'éducation et pratiques de suivi

Il est primordial que les États **mettent en œuvre de bonnes pratiques de suivi** du système éducatif afin d'en garantir l'efficacité et l'efficience. Il s'agit notamment de veiller à ce que ces pratiques soient participatives, régulières et transparentes. La conversation mondiale a démontré que, bien que de nombreux États acceptent que leurs constitutions et lois nationales reflètent et défendent les principes du droit à l'éducation, l'État n'a pas toujours réussi à les mettre en œuvre. Ce déficit de mise en œuvre est perçu comme étant dû à un manque de capacité, de financement, d'infrastructure ou de volonté politique. Le processus consultatif a révélé que les participants étaient enthousiastes à l'idée de mettre en place de meilleurs mécanismes de suivi indépendants, tant à l'échelle nationale qu'internationale, notamment par la collecte de données ventilées afin de s'assurer que les mesures politiques atteignent les personnes les plus vulnérables.

Les États ont plusieurs obligations interconnectées en matière de normes minimales et de suivi dans le cadre juridique international actuel. La première consiste à présenter des **rapports périodiques**, par exemple ceux qui sont soumis à la Conférence générale de l'UNESCO en vertu de l'article 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, ou ceux qui sont soumis au Comité des droits économiques, sociaux et culturels en vertu des articles 16 et 17 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Dans les deux cas, les États doivent soumettre des rapports qui couvrent les mesures prises et les progrès réalisés dans l'observation des droits dans les traités, indiquant qu'ils ont une certaine mesure de l'état actuel du droit à l'éducation.

La deuxième obligation des États est de garantir le **droit à une éducation de qualité**. Le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation (2012) confirme que ce droit peut être lu dans le libellé de l'article 1 de la CADE (paragraphe 2), qui fait référence à l'éducation comme étant "tous les types et niveaux d'éducation, y compris l'accès à l'éducation, le niveau et la qualité de l'éducation, et les conditions dans lesquelles elle est dispensée". Le rapporteur spécial estime que les États ont donc "l'obligation d'établir un cadre uniforme de normes de qualité applicables dans l'ensemble du pays", ce qui suggère un devoir correspondant de contrôler si ces normes sont respectées. De même, l'article 13, paragraphe 3, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels dispose que les États doivent fixer des **normes minimales en matière d'éducation** auxquelles les établissements d'enseignement privés doivent également se conformer.

Troisièmement, l'Observation Générale n° 13 du CESCR (1999, paragraphe 49) confirme que les États sont tenus de mettre en place et de maintenir un système transparent et efficace permettant de

vérifier si l'éducation est effectivement **orientée vers les objectifs éducatifs énoncés** dans les buts de l'éducation, article 13 (1). Cette Observation Générale demande également aux États de suivre de près l'éducation afin d'éliminer la discrimination, notamment en collectant des données sur l'éducation ventilées selon les motifs de discrimination interdits (paragraphe 37) et d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale d'éducation pour l'enseignement secondaire, supérieur et fondamental qui comprenne des mécanismes, tels que des indicateurs et des critères sur le droit à l'éducation, permettant de suivre de près les progrès accomplis (paragraphe 52).

Enfin, l'Observation Générale n° 13 (CESCR, 1999, paragraphe 44) confirme que l'obligation des États de réaliser progressivement le droit à l'éducation indique une "forte présomption d'inadmissibilité de toute mesure régressive prise en rapport avec le droit à l'éducation" et implique une manière de mesurer cette action progressive.

En outre, la Déclaration d'Incheon (2015, paragraphe 13) appelle à " une collaboration, une coopération, une coordination et un suivi solides aux niveaux mondial et régional pour la mise en œuvre de l'agenda pour l'éducation ", notamment en instituant et en améliorant les mécanismes, les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation, les procédures de financement, les dispositifs de gestion institutionnelle et la mise à disposition des données. L'importance de disposer de données solides et ventilées sur l'éducation pour lutter contre la discrimination est primordiale (Éducation 2030 : Cadre d'action, 2015, paragraphe 18).

Des orientations existent sous la forme des "Lignes directrices de l'UNESCO pour renforcer le droit à l'éducation dans les cadres nationaux" (2021), qui fournissent aux États un modèle proposé pour les processus de suivi, contenant une liste de contrôle claire des indicateurs et des données qui doivent être collectés et examinés pour évaluer la mise en œuvre de leurs obligations en vertu du droit à l'éducation.

Bien qu'il existe une série d'obligations pour les États de contrôler leur mise en œuvre du droit à l'éducation, une grande partie de la clarté concernant les pratiques de contrôle provient de l'Observation Générale n° 13 du CESCR, qui est considérée comme une autorité directrice, mais qui n'est pas juridiquement contraignante. On pourrait plaider en faveur de responsabilités plus explicites et plus précises en matière de normes minimales et de suivi dans le droit international.

4.3 Financement

Un obstacle commun à la mise en œuvre nationale du droit à l'éducation n'est pas l'absence d'un cadre juridique et politique efficace, mais l'insuffisance des ressources pour financer correctement sa mise en œuvre (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Il est manifestement nécessaire que les États reviennent sur leur responsabilité de veiller à ce que le système éducatif soit **financé de manière adéquate, équitable et efficace** pour réaliser le droit à l'éducation. Si la portée du droit à l'éducation est élargie, par exemple en étendant les droits à l'enseignement pré-primaire gratuit ou à l'apprentissage numérique, le financement sera d'une importance capitale pour sa mise en œuvre. Le financement de l'éducation concerne les obligations de l'État de deux manières principales :

premièrement, le financement national du système éducatif et deuxièmement, les responsabilités potentielles de l'État en matière d'assistance et de coopération internationales.

Dans le cadre juridique international, les États ont l'obligation de financer l'éducation "**au maximum de leurs ressources disponibles**" (PIDESC, article 2 (1) ; CDE, article 4). Le concept de "ressources disponibles" s'est élargi au fil du temps et implique désormais des ressources non monétaires telles que les ressources naturelles, humaines, technologiques, organisationnelles, informationnelles et administratives (Dommen & Sepúlveda, 2017). En outre, les organes de traités et les procédures spéciales en sont venus à interpréter cette obligation comme une obligation de mobiliser les ressources, en les préservant et en les développant, plutôt que d'adopter une vision statique des fonds actuellement disponibles pour le trésor.

Cette obligation implicite des États de mobiliser des fonds pourrait être remplie par des flux de recettes fiscales, tels que l'imposition progressive des particuliers (les plus riches payant des niveaux d'imposition plus élevés), ou l'imposition des entreprises (Archer & Muntasim, 2020). Cette obligation s'est reflétée dans la rédaction du Cadre d'action Éducation 2030, qui a souligné l'importance de renforcer la mobilisation des ressources nationales par l'élargissement de l'assiette fiscale (en mettant fin aux incitations fiscales dommageables), la prévention de l'évasion fiscale et l'augmentation de la part du budget national allouée à l'éducation (2015, paragraphe 106). Il est également admis que les États manqueraient à leur obligation de prendre des mesures au maximum des ressources disponibles en ne cherchant pas à obtenir des ressources auprès de la communauté internationale si ces ressources sont nécessaires, en particulier pour les obligations fondamentales minimales (UNESCO & Right to Education Initiative, 2019, p. 139). **Cette responsabilité de mobiliser des fonds pourrait être rendue plus explicite dans le cadre juridique**, car l'obligation d'utiliser les "ressources disponibles" a des connotations plus limitées.

Une ligne directrice explicite pour le financement du système éducatif a été fournie par le Cadre d'action Éducation 2030, qui engage les États à allouer "**au moins 4 à 6 % du produit intérieur brut (PIB) à l'éducation ; et/ou à allouer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation**" (paragraphe 105). En 2015, la médiane des dépenses publiques mondiales en matière d'éducation s'élevait à 4,7 % du PIB, ce qui laisse penser que ce critère est réalisable, même si, de la même manière, un pays sur quatre n'atteignait ni l'un ni l'autre de ces critères, ce qui indique qu'il existe de grandes disparités dans leur réalisation (Rapport UNESCO-GEM, 2017b). La pandémie de COVID-19 a entraîné des coupes importantes dans les budgets de l'éducation, les gouvernements ayant dû se concentrer sur le redressement au niveau national. Dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, deux tiers des pays ont réduit leur budget de l'éducation, tandis que dans les pays à revenu moyen supérieur et élevé, un tiers des pays ont réduit leur budget (Al-Samarrai et al., 2022). Cette situation est extrêmement préoccupante et conduira à un renforcement des disparités en matière de qualité et de résultats de l'éducation entre les pays à revenu élevé et les pays à faible revenu. Déjà avant la pandémie, 200 milliards de dollars supplémentaires par an étaient nécessaires pour que le monde atteigne l'ODD 4 (ONU, 2022). Aujourd'hui, ce chiffre est encore plus élevé. L'augmentation du nombre d'apprenants déplacés a également exacerbé la pression sur les budgets de l'éducation et, compte tenu des événements climatiques mondiaux, le nombre de personnes déplacées devrait augmenter.

Les grandes différences entre les dépenses d'éducation dans les pays à faible revenu et à revenu élevé sont moins susceptibles d'être représentatives des différences dans la priorité accordée à l'éducation dans les budgets gouvernementaux, mais sont plutôt liées aux différences dans la taille des dépenses du secteur public (Al-Samarrai et al., 2022). En outre, certains affirment qu'il est peu probable que l'accent mis sur le pourcentage du PIB ou des dépenses publiques permette d'obtenir les fonds dont le secteur de l'éducation a désespérément besoin - il serait bien plus efficace d'augmenter la taille du gâteau plutôt que d'ajouter 1 % à la part réservée à l'éducation (Archer & Muntasim, 2020). Inversement, un pourcentage précis pourrait garantir une plus grande responsabilité et un étalonnage plus clair. Quoi qu'il en soit, il incombe aux gouvernements de mobiliser des fonds en augmentant le montant des dépenses publiques.

La deuxième obligation de l'État dans le domaine du financement se trouve également dans l'article 2 (1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui exige des États membres qu'ils "prennent des mesures, tant par leur effort propre que par l'**assistance et la coopération internationales**, notamment sur les plans économique et technique " [italiques ajoutés]. [Afin de réaliser le droit à l'éducation, les États ont l'obligation de rechercher l'assistance et la coopération internationales, et les États en mesure de le faire ont le devoir de les fournir. Le CESCR indique clairement que la pleine réalisation du droit à l'éducation dans le monde entier incombe aux États qui sont en mesure de le faire d'avoir un "programme actif d'assistance et de coopération internationales" (CESCR, 1990, paragraphe 13). L'article 28 (3) de la CDE exige des États qu'ils favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation. Les États donateurs doivent respecter les principes et les priorités énoncés dans les Principes de Maastricht relatifs aux obligations extraterritoriales des États dans le domaine des droits économiques, sociaux et culturels (2011).

Le CDESC et la CDPH ont interprété les obligations en matière d'assistance et de coopération internationales de manière stricte et conformément à l'objectif de 0,7 % (du produit national brut) de l'aide publique au développement (APD), qui est largement approuvé par les organisations internationales et régionales. Il est à noter qu'une régression du niveau de l'aide fournie qui n'est pas pleinement justifiée serait traitée, par présomption, comme une violation des obligations des États en vertu du droit international.

Pour s'attaquer aux causes profondes des problèmes de financement à l'échelle mondiale, des changements au niveau macroéconomique sont nécessaires. Le concept d'une "économie fondée sur les droits de l'homme" a récemment émergé pour repenser l'architecture économique mondiale (Center for Economic and Social Rights et al., 2020). Par exemple, un changement est nécessaire pour garantir que la gouvernance économique mondiale n'entrave pas les droits socio-économiques, tels que l'éducation, notamment en "annulant la dette et en coopérant, et non en rivalisant, en réponse à des problèmes collectifs tels que le changement climatique, les pandémies et les flux financiers illicites" (Center for Economic and Social Rights et al., 2020, p. 6). La mise en place d'institutions efficaces et responsables qui défendent les droits de l'homme est également requise par l'ODD 16. En outre, les institutions financières internationales imposent souvent des mesures d'austérité qui peuvent paralyser la capacité d'un pays à fournir des services éducatifs de qualité. Ces institutions pourraient au contraire encourager les pays à augmenter les dépenses liées à la masse salariale du

secteur public afin de soutenir le financement des salaires des enseignants au niveau national (ONU, 2022).

Au-delà de l'augmentation du budget alloué à l'éducation, la réunion parallèle du pré-sommet sur la "Transformation de l'éducation" a souligné l'importance de se pencher également sur la manière dont le budget est alloué. Il faut pour cela garantir une approche inclusive et sensible au genre de l'allocation budgétaire, mais aussi un examen plus approfondi du budget pour s'assurer que les ressources sont allouées, dispersées et dépensées de manière transparente (notamment pour éviter que les recettes fiscales ne soient perdues au profit d'abus en matière d'impôt sur les sociétés). Les obligations de l'État à cet égard contribueraient à garantir que les ressources sont utilisées efficacement et qu'elles atteignent ceux qui en ont le plus besoin.

Ces obligations, relatives à la réalisation progressive, à l'assistance et à la coopération internationales, à des concepts tels que le " maximum de ressources disponibles " et à la résistance aux politiques d'austérité qui réduisent le financement de l'éducation, gagneraient à être clarifiées afin que les gouvernements et les organes de suivi des droits de l'homme puissent évaluer avec précision si les réponses des États sont conformes au droit international (Dommen & Sepúlveda, 2017). Bien qu'il soit délicat d'intervenir dans la gouvernance financière des États, le processus consultatif a révélé que de nombreux participants estimaient que le droit à l'éducation ne pouvait progresser qu'en s'attaquant simultanément aux problèmes sociétaux tels que la pauvreté, l'inégalité, la corruption et la mauvaise gouvernance.

4.4 Profession d'enseignant

Les réponses à la conversation mondiale ont mis en lumière la santé mentale et le bien-être des enseignants dans un système éducatif surchargé. Elles font état d'un "manque d'enseignants de qualité ... parce que les enseignants ne sont pas bien payés", d'un "besoin urgent d'améliorer et d'accroître la capacité des instituts de formation des enseignants" et de l'absence d'un "système complet de développement professionnel pour les enseignants".

Les effets de la pandémie de COVID-19 et la transformation numérique de l'éducation qui en a découlé se sont répercutés sur le corps enseignant, révélant et exacerbant la fracture numérique à tous les niveaux de l'éducation. L'apprentissage à distance étant devenu la principale modalité d'enseignement pendant la pandémie, les enseignants étaient censés se débrouiller même avec un faible niveau de préparation et de formation (Boly Barry, 2020). Une enquête menée par l'Internationale de l'éducation en 2020 a révélé que seulement 29 % des personnes interrogées estimaient que les gouvernements avaient fourni un soutien adéquat et suffisant aux enseignants lors de la transition vers l'apprentissage numérique (Internationale de l'éducation, 2020). De même, 52 des 57 États ayant répondu à une enquête de l'UNESCO sur les effets de la pandémie de COVID-19 sur l'enseignement supérieur ont indiqué un **besoin important de formation des enseignants à l'apprentissage en ligne et à distance** afin de surmonter les défis posés par la pandémie, suivi par la nécessité d'élaborer des lignes directrices, des outils et du matériel d'apprentissage pour développer davantage l'apprentissage à distance. Comme les étudiants et les enseignants s'appuient de plus en

plus sur des sources en ligne, les **enseignants ont également besoin de compétences numériques essentielles** pour travailler dans des environnements éducatifs complexes, incertains et en évolution rapide, en particulier en temps de crise, pour s'engager pleinement dans l'innovation pédagogique et pour devenir eux-mêmes des apprenants tout au long de la vie résilients. L'acquisition de compétences numériques permet également une utilisation pertinente et appropriée des nouvelles technologies dans l'éducation, en tant que moyen de soutenir le processus éducatif, sans pour autant remplacer les écoles ou les enseignants.

Un autre problème fréquemment cité est le manque d'appareils et de connectivité adéquats. Les écoles qui, avant la pandémie, disposaient de ressources suffisantes en termes de technologie et de connaissances numériques pour les enseignants s'en sortent mieux (Human Rights Watch, 2021). Dans d'autres régions, les enseignants manquaient souvent d'aide financière, d'équipement nécessaire ou de connectivité internet pour dispenser avec succès l'enseignement à distance. Certains d'entre eux ont dû compter sur leurs propres biens ou supporter la charge financière des TIC nécessaires.

Au-delà de la pandémie de COVID-19, l'éducation est également menacée par les effets du changement climatique (destruction d'écoles, de routes et d'installations scolaires, déplacement forcé d'enseignants et d'élèves en raison du changement climatique, etc. L'une des conséquences majeures de ces phénomènes est l'**augmentation de la diversité des apprenants dans les classes**, les apprenants issus de minorités linguistiques et culturelles étant souvent les plus touchés. Il est donc difficile pour les enseignants de fournir une éducation de qualité à tous, d'autant plus qu'ils avaient déjà une charge de travail très élevée avant l'apparition de ces phénomènes (en raison des taux d'encadrement élevés, des tâches administratives et de responsabilité qui s'ajoutaient déjà à leurs tâches éducatives, des longues heures de travail, d'un manque d'équilibre entre les activités d'enseignement et les activités non pédagogiques et d'un manque d'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée...). Dans ce contexte, les enseignants devraient recevoir une formation initiale et continue adéquate sur la manière de favoriser un environnement d'apprentissage inclusif, exempt de toute forme de discrimination et fondé sur des principes de coopération et de solidarité, plutôt que sur l'exclusion et la compétition individualiste. Les enseignants devraient être formés et soutenus pour créer des parcours d'apprentissage individualisés et pour rendre l'éducation authentique et pertinente pour un ensemble diversifié d'apprenants, en répondant à leurs différents besoins éducatifs, en respectant leur langue et leur culture, mais aussi en leur apportant un soutien émotionnel dans le cas d'expériences migratoires traumatisantes.

À cet égard, la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation souligne un changement dans la conceptualisation du rôle de l'enseignant. À l'horizon 2050, l'avenir de l'enseignement est redéfini comme une "**profession collaborative**", qui s'appuie sur le travail d'équipe entre les autres membres du personnel éducatif, les parents, la communauté et les autres parties prenantes pour fournir une éducation inclusive. De même, le Groupe de haut niveau sur la profession d'enseignant du Secrétaire général des Nations unies appelle les sociétés à créer des conditions dans lesquelles l'apprentissage et l'enseignement sont soutenus par les parents et les apprenants, et les gouvernements, les établissements d'enseignement, les organisations d'enseignants et les autres parties prenantes à

collaborer en vue de former des enseignants capables de donner aux apprenants les meilleures chances de réussir dans la vie.

La nécessité de former les enseignants aux compétences en matière de TIC ou à la manière de dispenser une éducation inclusive s'inscrit dans le cadre d'une évolution plus générale de la conceptualisation du rôle des enseignants. Comme l'a noté le Groupe de haut niveau sur la profession d'enseignant du Secrétaire général des Nations Unies, les enseignants doivent utiliser stratégiquement la révolution numérique et l'IA dans leur approche pédagogique, en les intégrant dans des méthodes d'enseignement et d'apprentissage engageantes et centrées sur l'être humain. En outre, comme le souligne le nouveau contrat social défini dans la Déclaration de vision du Secrétaire général sur la transformation de l'éducation (2022) et la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation (2021), le rôle de l'enseignant ne doit plus se limiter à diffuser des compétences et des connaissances, mais il doit également agir en tant que producteur de connaissances, facilitateur et guide dans la compréhension de réalités complexes. Les enseignants doivent être capables de travailler en collaboration avec les apprenants pour promouvoir un apprentissage fondé sur l'expérience, la recherche et la curiosité, et être en mesure de développer la capacité, la joie et la discipline nécessaires à la résolution de problèmes. Ils doivent également être en mesure de préparer les apprenants à la citoyenneté, à la vie et au travail, et de contribuer à la durabilité de la planète et de leurs communautés.

Mise à jour du cadre juridique pour les enseignants

Afin d'assurer une éducation de qualité, l'Etat a la responsabilité de garantir les droits des enseignants. L'apparition de ces nouveaux défis et responsabilités pour les enseignants, dans un contexte où leurs conditions de travail et leur reconnaissance sociale étaient déjà une source d'insatisfaction, peut pousser les enseignants qualifiés à quitter la profession. Dans le cadre de la Journée mondiale des enseignants de 2023, l'UNESCO a annoncé qu'il faudrait environ 44 millions d'enseignants supplémentaires pour parvenir à l'enseignement primaire et secondaire universel d'ici 2030 (UNESCO, 2023). Face à cette pénurie mondiale d'enseignants, il est urgent de se pencher sur le cadre normatif qui entoure les enseignants et d'assurer leur **protection et leur rémunération adéquate**, à la fois pour leurs propres droits, mais aussi pour prévenir une crise de l'offre ou de la qualité qui affecterait les droits des apprenants à l'éducation. À l'heure actuelle, selon l'UNESCO, 6 pays sur 10 continuent de payer les enseignants du primaire moins que d'autres professionnels ayant des qualifications similaires.

Le Cadre de compétences de l'UNESCO en matière de TIC pour les enseignants (2018) peut aider le personnel de formation des enseignants, les experts en éducation, les décideurs politiques, le personnel de soutien aux enseignants et d'autres prestataires de développement professionnel à mettre à jour le développement professionnel des enseignants pour y inclure des méthodes d'enseignement utilisant les TIC. La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, adoptée en 1966, fixe les normes internationales pour la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu des enseignants, parallèlement à la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997), et comprend le cadre normatif le plus complet sur les responsabilités et les droits des enseignants.

En octobre 2021, l'UNESCO et l'OIT ont organisé une session du CEART, avec la participation de l'Internationale de l'éducation, afin d'examiner la pertinence des deux recommandations à la lumière de la pandémie de COVID-19 et de la mise en œuvre de l'éducation d'urgence. Des questions ont été soulevées quant à l'opportunité d'une **mise à jour de la Recommandation de 1966 - et, éventuellement, de la Recommandation de 1997** - afin d'inclure des conseils sur la planification de l'éducation d'urgence et d'autres aspects de l'enseignement professionnel moderne, tels que la nécessité d'utiliser des pédagogies numériques pour l'enseignement à distance ou l'enseignement hybride. Parmi les autres aspects à revoir figurent les rôles des enseignants spécialisés, ainsi que des éducateurs du pré-primaire, de l'EFTP et de l'éducation non formelle, qui ne sont actuellement pas réglementés dans le cadre normatif.

Tout en rappelant la pertinence de ces deux recommandations de l'UNESCO et de l'UNESCO/OIT, le Groupe de haut niveau du Secrétaire général des Nations Unies sur la profession enseignante a adopté de nouvelles recommandations (en septembre 2023), applicables à tous les niveaux et à toutes les filières de l'éducation, qui doivent être mises en œuvre par tous les acteurs de l'éducation concernés et qui visent à relever les défis modernes auxquels est confrontée la profession enseignante et, par conséquent, à transformer le personnel enseignant "en une profession de haut niveau, hautement qualifiée, bien soutenue, correctement rémunérée et hautement respectée, capable de guider et de promouvoir un apprentissage inclusif, efficace et pertinent".

4.5 Acteurs non étatiques

Le secteur non étatique assure une part importante et, dans de nombreux pays, croissante de l'offre éducative. L'éducation non étatique se caractérise par une diversité d'acteurs, qui peuvent inclure des institutions religieuses, des organisations non gouvernementales, des fondations, des groupes communautaires, des entreprises, des propriétaires privés et des parents (UNESCO, 2015b). Ils ont un rôle important à jouer dans l'offre d'éducation afin de garantir le choix des parents et la liberté éducative, et le Cadre d'action Éducation 2030, qui définit la feuille de route pour la mise en œuvre de l'ODD 4 relatif à l'éducation, précise en outre que "la société civile, les enseignants et les éducateurs, le secteur privé, les communautés (...) ont tous un rôle important à jouer dans la réalisation du droit à une éducation de qualité" (paragraphe 10).

Tendances en matière de privatisation

En 2014, le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a mis en garde contre la "croissance explosive des prestataires d'enseignement privé" (Singh, 2014). Il est à craindre que l'enseignement privé risque rapidement de supplanter l'enseignement public dans de nombreux pays, au lieu de le compléter. La part des établissements privés dans le monde est passée de 10 % en 2002 à 17 % en 2013 dans l'enseignement primaire et de 19 % en 2004 à 26 % en 2014 dans l'enseignement secondaire (Rapport UNESCO-GEM, 2021b).

La question de la privatisation de l'éducation est de plus en plus complexe. L'offre privée d'éducation peut impliquer une régulation ou une prise de décision privée, où les services éducatifs sont contrôlés par ceux qui les reçoivent, qui vérifient s'ils sont d'un niveau satisfaisant et qui prennent la décision d'en sortir ou d'exiger un meilleur service (Belfield & Levin, 2002).

Le **financement** de l'enseignement privé peut provenir de diverses sources, dans de nombreux cas par des fonds privés provenant de l'apprenant ou de sa famille, et dans d'autres cas par des subventions publiques. L'augmentation des partenariats public-privé (PPP), définis au sens large comme des accords entre acteurs publics et privés pour la fourniture de biens, de services et/ou d'installations, est un nouveau domaine complexe. Les PPP peuvent se limiter à l'externalisation de la gestion des installations scolaires ou à la fourniture de services auxiliaires tels que les repas scolaires ou le transport, mais ils peuvent également impliquer la fourniture par le secteur privé de services éducatifs de base financés par le gouvernement. Enfin, la pandémie de COVID-19 et le passage à des modalités d'apprentissage numérique ont accéléré la prolifération des fournisseurs privés de technologie (c'est-à-dire "EdTech").

La privatisation peut avoir un impact positif dans certains contextes, en augmentant le nombre d'écoles disponibles qui peuvent avoir une importance particulière pour certains groupes, en élargissant le choix de l'éducation, en augmentant la participation des parents à l'éducation de leurs enfants et en créant une perception d'amélioration de la qualité de l'éducation (Right to Education Project, 2014). Toutefois, une privatisation non réglementée peut également conduire à la discrimination et à l'exclusion, créer un système d'éducation à deux vitesses et nuire à l'égalité des chances. La commercialisation peut remettre en cause la position établie de l'éducation en tant que bien public. Une expansion de l'enseignement privé peut même conduire à la possibilité pour l'État de "quitter le domaine" de l'éducation par le biais d'un désinvestissement public et d'un transfert de responsabilité au secteur privé (Right to Education Project, 2014).

Examen du cadre juridique

Lors de l'élaboration du cadre du droit à l'éducation, il y a eu un désir de protéger le droit à la liberté d'éducation en ce qui concerne l'offre d'éducation par des acteurs non étatiques. Cela a conduit à la double reconnaissance de la **liberté de créer ou de maintenir des établissements d'enseignement privés** (article 2(c) de la CADE) et d'une **liberté de choix** correspondante pour les parents de choisir des écoles autres que celles établies par les autorités publiques en vertu de l'article 5(1)(b) de la CADE et de l'article 13(3) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC). Ces dispositions exigent également que les États **mettent en œuvre des normes minimales en matière d'éducation en** ce qui concerne les établissements privés.

Le cadre juridique de l'enseignement privé a été élaboré pour garantir la liberté de choix des parents, car l'enseignement privé est lié au droit des parents d'assurer l'**éducation religieuse, linguistique et morale** de leur(s) enfant(s) (articles 2(c) et 5(b)-(c) de la CADE), ce qui suggère qu'il était à l'origine destiné à répondre à la diversité des besoins et des convictions. Les institutions privées devaient être créées "**en complément**" (article 2(c) de la CADE) de celles fournies par les autorités publiques, soulignant le devoir de l'État de maintenir sa propre offre. Il semble peu probable, dans l'esprit de la CADE, que les droits et libertés qu'elle contient soient destinés à ouvrir la porte à un secteur privé qui adopte une approche commerciale dans laquelle les apprenants sont considérés comme des consommateurs ou qui encourage les divisions fondées sur la richesse et le milieu familial.

Encourager la régulation des acteurs non étatiques

En ce qui concerne les **partenariats public-privé** (PPP), il pourrait être nécessaire de clarifier davantage la question de savoir si les États remplissent leur rôle en tant que principaux fournisseurs et régulateurs de l'éducation. L'Observation générale n° 13 (CESCR, 1999) souligne que les États ont la responsabilité principale de "**l'offre directe** dans la plupart des circonstances". Cela soulève la question de savoir si l'augmentation du nombre d'écoles sous contrat et d'écoles à charte, ou de systèmes de bons d'études (où les écoles privées reçoivent des fonds publics pour chaque élève) peut être considérée comme une prestation directe d'éducation par l'État. Les Principes d'Abidjan (2019) offrent des conseils sur le financement des établissements privés. L'abandon du contrôle de l'éducation financée par l'État à des acteurs non étatiques peut présenter des risques pour le droit à l'éducation - en particulier en ce qui concerne la qualité et l'équité (Zancajo et al., 2021).

Le deuxième aspect du cadre juridique international qui gagnerait à être clarifié concerne les **normes minimales en matière d'éducation**. En vertu du droit international des droits de l'homme, les États ont la responsabilité de veiller à ce que toutes les formes d'éducation, y compris les écoles non publiques, soient conformes à des normes minimales. Celles-ci doivent couvrir des aspects tels que l'interdiction de la discrimination, les qualifications professionnelles minimales du personnel, les exigences en matière de santé et de sécurité, les limites à la suspension et à l'expulsion des apprenants, la discipline et l'interdiction des châtiments corporels, entre autres, mais elles doivent également prendre en compte la qualité des résultats de l'éducation. Une caractéristique impérative de ces normes pourrait résider dans la prévention des frais exorbitants, qui ne peuvent jamais s'aligner confortablement sur l'accessibilité.

Si des normes minimales absolues en matière d'éducation peuvent être établies au niveau international, les gouvernements doivent les contextualiser et les adapter afin de tenir compte des **contextes nationaux et locaux spécifiques, ainsi que de la réalité des environnements opérationnels**. Il faut veiller à ce que les réglementations établissant les normes minimales d'éducation tiennent compte des **droits de l'enfant** et ne fassent pas obstacle à un système éducatif pluraliste. Au-delà de la conformité, les règlements pourraient également viser à favoriser l'amélioration des écoles en encourageant une **approche développementale** pour aider les acteurs à respecter les normes établies. Il serait également utile de définir les obligations concrètes des États en matière de suivi de ces normes minimales.

Une autre piste à explorer est la manière dont le cadre juridique international pourrait rétablir l'équilibre entre les acteurs non étatiques qui exercent un contrôle croissant et détiennent une part plus importante du secteur. Cette question doit être examinée avec tact, en tenant compte du fait que certains acteurs non étatiques ont représenté une grande valeur dans certains contextes en comblant de véritables lacunes dans l'offre d'éducation, par exemple pour les groupes défavorisés dans les établissements informels ou dans les contextes de crise ou d'urgence.

Une réponse pourrait être d'envisager de **fixer officiellement des limites aux établissements d'enseignement à but lucratif** aux niveaux obligatoires. Le rapport UNESCO-GEM "*Les acteurs non étatiques dans l'éducation*" a constaté que "*la recherche du profit est incompatible avec l'engagement de garantir la gratuité de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire*" (2021, p. 25). Les Principes d'Abidjan appellent les États à éviter la commercialisation de l'éducation

(Principe directeur 48) et soulignent qu'ils ne doivent pas financer ou soutenir des institutions privées qui sont commerciales et "poursuivent de manière excessive leur propre intérêt" (Principe directeur 73). L'éducation à but lucratif peut considérer l'apprenant comme un consommateur. Une approche de l'enseignement fondée sur le marché signifie que les entreprises ne placent plus l'intérêt supérieur de l'enfant au cœur de leurs préoccupations. La réduction des coûts est susceptible d'être un objectif principal, en concurrence avec les objectifs d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il est donc nécessaire d'aborder et de réglementer la recherche du profit pour garantir que le droit à l'éducation n'est pas enfreint.

Certains pourraient faire valoir que les écoles privées offrent un enseignement de meilleure qualité et sont la solution au problème de la non-scolarisation dans certains contextes locaux, en comblant les lacunes là où l'État n'est pas en mesure d'assurer l'éducation. Cet argument n'est pas tout à fait convaincant, car la plupart des écoles privées sont présentes et continuent de se développer dans les zones urbaines, où la scolarisation est déjà presque universelle (Rapport UNESCO-GEM, 2021b). Quoi qu'il en soit, la seule façon pour les États de respecter, de protéger et de mettre en œuvre le droit à l'éducation, qui est leur devoir premier, est de s'assurer qu'ils conservent le contrôle global de l'ensemble du système éducatif et visent à réduire leur dépendance à l'égard des acteurs non étatiques et à renforcer la fiabilité et la durabilité du secteur public afin de garantir la liberté de choix.

Cours particuliers

Le tutorat privé peut avoir un impact significatif sur le droit à l'éducation, en créant une fracture potentielle dans l'accès aux opportunités d'apprentissage. Prévalent en Asie, il se développe dans le monde entier et peut être compris comme des leçons supplémentaires sur des sujets académiques fournies par des entreprises spécialisées, des enseignants travaillant à temps partiel et des étudiants universitaires, en échange d'une rémunération (Mark Bray, 2014). Si certains affirment que le soutien scolaire privé améliore les résultats scolaires en apportant une attention personnalisée et un soutien supplémentaire, il peut exacerber les inégalités existantes et même affaiblir la qualité de l'éducation formelle, en raison de la dépendance à l'égard du soutien scolaire privé. Les familles aisées peuvent s'offrir ces ressources supplémentaires, ce qui donne à leurs enfants un avantage injuste sur leurs homologues moins privilégiés. Les pratiques publicitaires, tout en sensibilisant à la disponibilité des services, peuvent également contribuer à la commercialisation de l'éducation, où la qualité de l'éducation dépend de la capacité d'une personne à payer des cours particuliers. Cela peut également créer une pression et des attentes sociétales.

Malgré les répercussions évidentes sur le droit à l'éducation, les normes internationales sont silencieuses sur cette question qui gagnerait grandement à être réglementée.

L'école à la maison

L'enseignement à domicile est loin d'être une pratique récente. Cependant, la pandémie de COVID-19 a donné l'occasion aux parents et aux soignants de simuler la scolarisation à domicile, puisqu'ils ont dû jouer le rôle de guides principaux pour l'apprentissage de leurs enfants à la maison. Bien que le droit international des droits de l'homme soit muet sur la question de l'enseignement à domicile,

les principes mentionnés précédemment, tels que la liberté d'enseignement, les normes minimales d'éducation, mais aussi "l'intérêt supérieur de l'enfant" (article 18(1), CDE), peuvent être appliqués à l'enseignement à domicile. En outre, l'éducation dispensée doit être conforme aux objectifs de l'éducation énoncés dans la CDE, notamment le fait que l'éducation vise "l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités" (article 29, paragraphe 1, point a)).

Outre ces principes et obligations généraux, le cadre international des droits de l'homme pourrait détailler davantage la manière de garantir leur application concrète dans le contexte de l'enseignement à domicile et pourrait fournir des orientations supplémentaires en ce qui concerne sa réglementation afin de garantir une éducation de qualité et la protection des apprenants.

La numérisation dans l'éducation

Enfin, il convient d'accorder davantage d'attention à la réglementation des EdTech, mais aussi, plus généralement, à l'utilisation de la technologie dans l'éducation. Les acteurs non étatiques ont joué un rôle **crucial dans le maintien de l'accès** à l'éducation pendant la pandémie de COVID-19, lorsque l'apprentissage en face à face n'était pas possible. La gestion, l'infrastructure et la fourniture de l'éducation, le contenu des programmes et la connectivité fournis par des prestataires privés ont permis de maintenir l'accès à l'éducation, ainsi que les lignes de communication entre les apprenants et les enseignants.

Toutefois, le fait que des prestataires privés assument une plus grande responsabilité dans la fourniture de l'enseignement n'est pas sans risque. En l'absence d'une réglementation stricte, la **qualité de l'enseignement, la protection de l'apprenant en ligne et de sa vie privée, ainsi que la charge financière imposée aux parents et aux étudiants, suscitent des inquiétudes**. Ces questions peuvent également se poser en ce qui concerne l'utilisation des outils numériques dans l'éducation. La technologie est de plus en plus un domaine où les fonds publics sont détournés au profit d'intérêts privés. Les acteurs de l'éducation doivent donc veiller à ce que les ressources et les outils éducatifs soient utilisés pour promouvoir les intérêts et les capacités des enseignants et des apprenants, et être vigilants à l'égard de la corruption et du détournement des ressources à des fins privées.

Il est impératif que les décisions clés concernant les technologies axées sur l'éducation et l'utilisation des outils numériques dans l'éducation soient prises dans la sphère publique et que le contrôle privé des infrastructures numériques et l'enfermement des "biens communs de la connaissance numérique" soient abordés.

4.6 Protection en ligne et vie privée de l'apprenant

La numérisation et la datafication croissantes de l'éducation soulèvent des préoccupations urgentes liées à la protection de la vie privée et des données. Si l'IA, l'analyse basée sur les données et d'autres TIC présentent un énorme potentiel pour le secteur de l'éducation et la création de parcours flexibles d'apprentissage tout au long de la vie, elles contribuent également à une expansion croissante du traitement des données à caractère personnel. Les progrès numériques sont en constante évolution,

comme le développement récent de l'IA générative, ce qui ouvre non seulement de nouvelles opportunités mais aussi des risques.

Le Consensus de Pékin sur l'intelligence artificielle et l'éducation (2019) décrit le **potentiel des données** pour transformer les processus de planification des politiques fondés sur des données probantes, tels que les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation, et pour soutenir les processus d'apprentissage adaptatif, l'évaluation et l'appréciation, mais il appelle également les États à garantir "une utilisation éthique, transparente et vérifiable des données et des algorithmes de l'éducation".

Les technologies de l'internet permettent de saisir des quantités incroyables d'informations et les **types de données collectées** s'élargissent pour inclure des données administratives (nom, sexe, assiduité, notes), des données sur les processus d'apprentissage (trajectoire d'apprentissage, score d'engagement, temps de réponse, pages lues, vidéos visionnées) et parfois même des informations biométriques, telles que les empreintes digitales ou les scanners oculaires pour accéder aux examens et les passer (UNESCO, 2020c). Les données personnelles sensibles telles que celles relatives aux conditions médicales, à la situation familiale, aux mesures disciplinaires ou même au statut d'immigrant augmentent le besoin de mécanismes de protection solides, mais les données relatives à l'éducation des enfants sont beaucoup moins protégées que les données relatives à la santé, qui tendent à être régies par un cadre réglementaire complexe et complet dans de nombreux pays (Han, 2020).

Outre une faille de sécurité, les **menaces** inhérentes à la collecte généralisée des données des apprenants sont très diverses : le profilage des apprenants, l'utilisation des données à des fins non éducatives et commerciales telles que la publicité ciblée, le manque de transparence des algorithmes et les préjugés et interprétations erronées qui peuvent en résulter, le manque de responsabilité et les intrusions dans la vie privée lorsque des caméras et des microphones sont utilisés dans les espaces privés des enseignants et des apprenants ne sont que quelques-uns des risques encourus (UNESCO, 2022d).

En outre, il est difficile d'obtenir un **véritable consentement** dans l'éducation en ligne, car les déséquilibres de pouvoir existants entre les EdTech, les gouvernements, les enfants et les parents sont amplifiés (Cannataci, 2021). Les régimes "d'avis et de choix" visant à obtenir le consentement sont défectueux - les politiques de confidentialité sont notoirement complexes et si un service a été choisi par l'autorité éducative, l'apprenant n'a guère le choix de s'y soustraire. Malheureusement, les écoles ont tendance à sélectionner les applications et les outils en fonction du programme scolaire et de considérations financières, plutôt que de la protection de la vie privée (Cannataci, 2021).

Outre les problèmes de protection des données et de la vie privée, d'autres risques sont attribués au fait que les apprenants passent plus de temps en ligne. Les enfants et les jeunes qui participent à des activités en ligne peuvent être exposés à des contenus inappropriés pour leur âge ou illégaux, à des contacts inappropriés et à des risques d'atteinte à la vie privée en raison de la publication d'informations personnelles sensibles (UIT, 2020). L'augmentation du temps passé devant un écran suscite également des inquiétudes quant à la santé mentale et physique et au bien-être des enfants.

Quelques cadres d'orientation

Boîte 13: Conseils pour protéger les données des apprenants

La déclaration consultative suivante du Comité CDE (2021, Observation générale n° 25) peut fournir des indications sur la forme que pourraient prendre les mesures de protection pour protéger plus largement les données des apprenants, quel que soit leur âge :

Les États parties devraient prendre des mesures législatives, administratives et autres pour veiller à ce que la vie privée des enfants soit respectée et protégée par toutes les organisations et dans tous les environnements qui traitent leurs données. La législation devrait prévoir des garanties solides, la transparence, un contrôle indépendant et l'accès à des voies de recours. Les États parties devraient exiger l'intégration de la protection de la vie privée dès la conception des produits et services numériques qui touchent les enfants. Ils devraient revoir régulièrement la législation relative à la protection de la vie privée et des données et veiller à ce que les procédures et les pratiques empêchent les atteintes délibérées ou accidentelles à la vie privée des enfants. Lorsque le cryptage est considéré comme un moyen approprié, les États parties devraient envisager des mesures appropriées permettant de détecter et de signaler les cas d'exploitation et d'abus sexuels concernant des enfants ou les matériels d'abus sexuels concernant des enfants. Ces mesures doivent être strictement limitées conformément aux principes de légalité, de nécessité et de proportionnalité.

L'**Institut de technologie de l'UNESCO pour l'éducation** a élaboré un manuel d'orientation pour les étudiants, les enseignants et les parents, basé sur le "Guide technique sur la sécurité des données personnelles pour les plateformes d'éducation en ligne" lancé par l'ITIE de l'UNESCO et l'Université de Tsinghua en 2020.

Une **recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle** a été adoptée par l'UNESCO en tant qu'instrument normatif mondial complet visant à doter l'IA d'une base éthique solide, bien que cet instrument concerne exclusivement l'IA et ne soit pas spécifique à l'éducation. En ce qui concerne l'éducation, la recommandation encourage notamment la promotion de l'éducation à la maîtrise de l'IA ainsi que des compétences préalables à l'éducation à l'IA (y compris l'alphabetisation de base, le calcul, le codage et les compétences numériques), parallèlement à des programmes de sensibilisation générale, qui couvrent l'impact des systèmes d'IA sur les droits de l'homme et leurs implications. La recommandation souligne en outre la nécessité d'une utilisation éthique des technologies de l'IA dans l'enseignement, la formation des enseignants et l'apprentissage en ligne, ainsi que la nécessité de garantir une participation inclusive.

En ce qui concerne la protection des enfants et des jeunes en ligne, les projets menés par l'industrie peuvent également être une source d'inspiration. **La Tech Coalition** est une alliance d'entreprises technologiques mondiales qui travaillent ensemble pour lutter contre l'exploitation sexuelle des enfants et les abus en ligne. Elle fournit des ressources, une formation et un renforcement des

capacités aux entreprises technologiques et sert de ressource pour les parties prenantes externes. Les coalitions d'entreprises privées qui s'engagent ne fournissent peut-être pas la protection la plus complète des droits des apprenants, mais elles sont efficaces, flexibles, autorégulées et ne sont pas limitées par les frontières ou les priorités des gouvernements.

Élargissement du cadre juridique

Toute nouvelle réglementation doit être capable de s'adapter à des technologies changeantes et évolutives et de fournir une protection juridique adéquate en matière de consentement, de traitement des données, de sécurité des données et de transparence. Idéalement, des autorités chargées de la protection des données devraient être mises en place pour assurer l'application de la réglementation.

Tout au long du processus de consultation, la question de la **protection des données et de la vie privée** a été soulevée dans le contexte de l'apprentissage numérique. Ce sujet a été considéré comme absolument essentiel pour les réitérations futures du droit à l'éducation, notamment en ce qui concerne la manière dont les données sont collectées, par qui, et le droit de l'enfant à l'oubli. Les participants ont souligné que les enseignants devraient également avoir des droits en matière de protection des données et de la vie privée. Aucun consensus n'a été atteint quant à la manière de réglementer cette sphère, bien qu'il y ait eu un consensus sur le fait que le marketing et la collecte de données à des fins commerciales devraient être interdits dans le domaine de l'éducation.

L'article 12 de la DUDH, l'article 17 du PIDCP, l'article 16 de la CDE et de nombreux autres instruments internationaux et régionaux relatifs aux droits de l'homme reconnaissent la vie privée comme un droit humain fondamental, mais il **n'existe pas de protection juridique explicite pour les données à caractère personnel**. Actuellement, les principes de protection des données sont plutôt l'affaire d'organisations et d'organismes régionaux ou multilatéraux tels que l'Assemblée mondiale de la protection de la vie privée (AMP), l'Union européenne, le Conseil de l'Europe, l'OCDE et, plus récemment, l'Union africaine et l'Organisation de coopération économique Asie-Pacifique (APEC). Au niveau national, 137 États sur 194 disposent d'une législation sur la protection des données et de la vie privée (UNCATD, n.d.).

Certains estiment que la protection des données en ligne devrait être reconnue juridiquement comme faisant partie du droit à la vie privée existant dans la législation internationale sur les droits de l'homme. Le rapporteur spécial sur le droit à la vie privée a souvent abordé la question de la protection des données en ligne dans le cadre de ses attributions, ce qui témoigne d'un amalgame entre les deux sujets, en reconnaissance du principe selon lequel les droits dont les personnes jouissent hors ligne devraient également être protégés en ligne (Cannataci, 2021 ; Nougrères, 2022).

D'autres préconisent la consécration d'un nouveau droit fondamental et distinct à la protection des données. Cette démarche permettrait de développer des principes fondamentaux distincts en matière de protection des données. Elle donnerait du poids à l'argument selon lequel les gouvernements devraient mettre en place des cadres juridiques et politiques plus protecteurs pour

les apprenants dans l'espace numérique, comme le recommande la Recommandation de l'OCDE de 2012 sur la protection des enfants en ligne.

Certains des principes fondamentaux qui pourraient constituer la base de ce droit ont été élaborés dans le cadre d'un dialogue international, comme l'obligation d'obtenir des informations personnelles de manière loyale et licite, de limiter la portée de l'utilisation des données à leur finalité initiale, de veiller à ce que le traitement soit adéquat, pertinent et non excessif, de garantir l'exactitude des données, de les supprimer lorsqu'elles ne sont plus nécessaires et d'accorder aux personnes le droit d'accéder à leurs informations et de demander des corrections (Scheinin, 2009).

Des droits spécifiques aux fins de la **protection des enfants en ligne** devraient également être envisagés. Certaines parties du monde connaissent des évolutions juridiques prometteuses. Au Royaume-Uni, l'Age-Appropriate Design Code (2020) contient 15 normes flexibles pour intégrer la protection des enfants en ligne, par exemple les paramètres doivent être "haute confidentialité" par défaut, les données des enfants ne doivent pas être partagées et les paramètres de géolocalisation doivent être désactivés par défaut. Le code est contraignant pour tous les services en ligne "susceptibles d'être consultés par des enfants" et est appliqué par le commissaire à l'information. Les législateurs de l'État de Californie utilisent le code statutaire britannique comme modèle pour un projet de loi qu'ils espèrent adopter pour protéger les enfants en ligne (Lima, 2022).

La voie à suivre

Le paysage de l'éducation est très différent de celui de 1960, année d'entrée en vigueur de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. La scolarisation primaire est universelle dans la plupart des pays, les filles sont beaucoup plus nombreuses à suivre un enseignement formel pendant la même durée que les garçons - et plus longtemps dans certains pays - et la majorité des États consacrent désormais le droit à l'éducation dans leur constitution et leur législation : il y a de quoi se réjouir. Aujourd'hui, nous devons essayer de nous projeter dans soixante ans. Nous devons imaginer ce à quoi le monde pourrait ressembler et ce que l'on attendra de l'éducation. À partir de là, la création d'un nouveau contrat social pour l'éducation par le biais du droit à l'éducation sera le meilleur outil pour façonner l'avenir que nous voulons et dont nous avons besoin.

Le document souligne la nécessité d'une approche de l'éducation plus inclusive et tout au long de la vie, en analysant les différentes composantes de ce que la pleine réalisation du droit à l'éducation devrait concrètement impliquer dans le monde d'aujourd'hui. Qu'il s'agisse d'élargir explicitement les possibilités d'éducation au-delà du cadre scolaire traditionnel, de créer de meilleurs liens entre les niveaux ainsi qu'entre les modalités formelles, non formelles et informelles, de clarifier les droits des groupes défavorisés ou de relever les défis posés par l'adoption des outils numériques, le changement climatique et les conflits, le document apporte des éclaircissements sur la manière de progresser et de consolider les normes et standards internationaux.

En ce qui concerne l'avenir, ce document fait des suggestions quant à des droits et obligations juridiques nouveaux ou actualisés dans le cadre du droit à l'éducation, qui doivent servir de base de discussion dans le cadre du processus de consultation. Les suggestions concrètes sont présentées dans le tableau ci-dessous. Il est prévu que ces suggestions bénéficient des contributions de diverses parties prenantes afin de garantir leur pertinence à long terme. Certaines de ces idées peuvent donner lieu à une coopération bilatérale, régionale et internationale qui prendrait des mesures proactives et progressives pour revoir les dispositions existantes. Le droit à l'éducation n'existe pas dans le vide, mais il est lié à de nombreux autres droits, qu'il s'agisse des droits à la culture et à la santé, ou des droits des enfants et des personnes âgées. Ce travail nécessite donc une vision globale et un effort de collaboration.

Recommandations proposées

Éducation et formation tout au long de la vie

Bien que le droit à l'éducation s'applique tout au long de la vie et qu'il existe donc déjà une composante "droit à l'apprentissage tout au long de la vie" dans son champ d'application, il existe un consensus croissant sur le fait que le cadre juridique international pourrait être renforcé en ce qui concerne les droits en matière d'apprentissage des adultes (y compris formel et non formel), d'EPPE, d'enseignement secondaire et supérieur (y compris l'EFTP), afin que les apprenants puissent suivre des parcours d'apprentissage flexibles et continus tout au long de leur vie. En ce qui concerne l'apprentissage informel, les décideurs politiques sont encouragés à exploiter ses expériences et résultats précieux, en donnant aux apprenants les moyens de suivre des parcours flexibles d'apprentissage tout au long de la vie grâce à la reconnaissance et à la validation de divers parcours. Enfin, l'utilisation accrue de la technologie dans l'éducation offre de nouvelles possibilités d'apprentissage à distance, de planification et d'évaluation des enseignants, d'expériences d'apprentissage participatives, de partage des connaissances et de collaboration. Dans le même temps, des inquiétudes ont été exprimées quant à l'existence d'une "fracture numérique", certains groupes ayant moins accès à la même ampleur ou à la même qualité d'éducation.

Des modifications/ajouts au cadre du droit à l'éducation pourraient être envisagés :

- **Reconnaître que le droit à l'éducation commence à la naissance et se poursuit jusqu'à la fin de la vie** et veiller à l'adoption d'une approche holistique de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie en offrant des possibilités d'éducation, d'apprentissage, de formation et de développement tout au long de la vie.
- **Garantir la diversité des modalités d'apprentissage dans l'éducation et promouvoir des parcours d'apprentissage souples et continus** entre l'éducation et la formation formelles et non formelles, en veillant à ce que les résultats de l'apprentissage résultant de la participation à l'éducation non formelle et informelle soient reconnus, validés et accrédités.
- **Reconnaître le droit de tous les enfants à l'EPPE**, notamment en : réalisant progressivement le droit à une place dans une structure d'accueil abordable en dehors du foyer pour chaque famille qui souhaite en bénéficier, y compris en introduisant au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire ; en prenant des mesures appropriées pour soutenir et éduquer tous les parents et les personnes qui s'occupent des enfants à élever leurs enfants d'une manière centrée sur l'enfant et qui favorise un développement sain de l'enfant ; en établissant des normes de qualité minimales dans l'offre d'EPPE ; en mettant en œuvre des mesures qui soutiennent les interventions en faveur de la petite enfance pour les enfants présentant des retards de développement, des handicaps et/ou se trouvant dans des situations à risque.
- **Étendre la gratuité et l'obligation de l'enseignement à douze années d'enseignement primaire et secondaire gratuit**, dont neuf années obligatoires.
- **Rendre l'enseignement supérieur également accessible à tous ceux qui ont le potentiel de réussir**, en tenant compte des circonstances socio-économiques et des désavantages systémiques ; de même, garantir l'équité dans la réussite en aidant les groupes vulnérables, marginalisés et défavorisés à achever leurs études supérieures ;

et garantir des opportunités diverses dans l'enseignement supérieur, y compris l'EFTP, qui répondent aux besoins non seulement du marché de l'emploi, mais aussi de la société dans son ensemble.

- **Lorsque l'enseignement supérieur n'est pas gratuit, garantir qu'il soit abordable**, notamment en offrant des incitations financières telles que des subventions et des bourses, en particulier aux groupes défavorisés, marginalisés et vulnérables, et en prenant des mesures pour rendre les frais de subsistance (c'est-à-dire le logement, le transport et les repas) abordables.
- **Garantir que l'alphabétisation fonctionnelle, y compris l'alphabétisation numérique, la numératie et l'éducation de base** soient universellement accessibles et gratuites pour tous.

L'éducation inclusive

Le concept d'éducation inclusive gagne du terrain et pourrait désormais être consacré comme un droit pour tous les apprenants. La mise en œuvre d'un droit à l'éducation inclusive exige une transformation de l'ensemble du système, nécessitant la reconstruction de systèmes éducatifs capables d'aborder et d'éliminer les diverses barrières individuelles, permettant à tous les étudiants d'apprendre ensemble, indépendamment de leurs antécédents, de leurs capacités ou de leurs besoins supplémentaires. Cette section a également examiné certains droits ciblés qui pourraient renforcer la protection des groupes vulnérables et marginalisés qui continuent à lutter pour la réalisation de leur droit à l'éducation. L'éducation aux droits de l'homme, par les droits de l'homme et pour les droits de l'homme devrait également se voir accorder une place plus importante dans le cadre juridique international.

Des modifications/ajouts au cadre du droit à l'éducation pourraient être envisagés :

- **Garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux**, dans tous les types et selon toutes les modalités, notamment en interdisant l'exclusion de tout individu de l'enseignement général, en prévoyant des aménagements raisonnables, en fournissant des mesures de soutien individualisées, y compris des mesures correctives et une assistance auxiliaire, en garantissant des environnements d'apprentissage exempts de stigmatisation et de stéréotypes et en encourageant la diversité culturelle, religieuse et linguistique en termes de contenu et de prestation de l'enseignement.
- **Mettre à jour les motifs de discrimination** afin d'inclure les personnes handicapées, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, les réfugiés, les demandeurs d'asile, les migrants et les personnes déplacées à l'intérieur de leur pays dans les motifs pour lesquels la discrimination est explicitement interdite.
- **Garantir le droit à l'éducation des filles et des femmes enceintes ou mères en** prévoyant explicitement la poursuite de leur éducation et leur réinscription si nécessaire, ainsi qu'en supprimant toutes les lois, politiques et pratiques qui ont pour effet, intentionnel ou non, de restreindre ce droit.

- **Garantir le droit à l'éducation à la santé et au bien-être**, y compris à une éducation sexuelle complète, en éliminant les obstacles législatifs et constitutionnels à l'exercice de ce droit et en garantissant l'inclusion d'une éducation sexuelle complète dès l'école primaire, qui soit adaptée à l'âge et à la culture.
- **Garantir un enseignement dans la langue maternelle ou des possibilités d'apprentissage, dans la mesure du possible**, pour les populations autochtones et les personnes appartenant à des minorités.
- **Consacrer explicitement le droit à l'éducation des réfugiés, des demandeurs d'asile, des migrants et des personnes déplacées à l'intérieur de leur pays**, y compris celles qui sont déplacées ou affectées pour des raisons liées au changement climatique, *notamment* en éliminant les barrières administratives et en proposant des cours de langue et de rattrapage, des programmes d'apprentissage flexibles et certifiés et un soutien psychosocial.
- **Instituer des mesures pour développer des systèmes éducatifs inclusifs, réactifs et résilients** qui répondent aux besoins des enfants et des adultes dans les contextes de crise, en donnant la priorité à la continuité de l'éducation en temps de crise, en élaborant un plan de rétablissement dans un délai raisonnable, et en assurant la protection des apprenants, des enseignants, des autres personnels de l'éducation, des écoles et des autres infrastructures éducatives dans le contexte d'un conflit armé.
- **Prendre des mesures pour réduire la fracture numérique et supprimer les obstacles à l'éducation numérique**, tels que l'absence de connexion internet, d'infrastructure de base ou d'appareils, et donner la priorité à la connectivité et à l'inclusion des apprenants les plus marginalisés, tout en veillant à ce que l'éducation en ligne élargisse les possibilités d'apprentissage, sans réduire l'éducation en personne.
- **Veiller à ce que les technologies utilisées à des fins éducatives soient conformes aux normes minimales en matière d'éducation** et soient inclusives de par leur conception, y compris pour les apprenants handicapés et dans le respect des droits culturels.
- **Prendre des mesures pour assurer le bien-être des apprenants dans les environnements d'apprentissage en ligne et développer les compétences numériques dans l'éducation**, y compris les compétences techniques ainsi que la culture numérique critique, qui comprend la compréhension de l'environnement numérique, y compris son infrastructure, les pratiques commerciales, les stratégies de persuasion, l'utilisation du traitement automatisé et des données à caractère personnel et la surveillance.
- **Élargir les objectifs de l'éducation** pour y inclure le développement de compétences non techniques, telles que la solidarité, la compassion, l'éthique et l'empathie, ainsi que l'éducation au changement climatique et à la protection de la nature et de la biodiversité.
- **Garantir le droit de tous les apprenants à connaître, rechercher et recevoir des informations sur tous les droits de l'homme et les libertés fondamentales, le développement durable et la citoyenneté mondiale**, en veillant à ce que ces interventions éducatives soient intégrées de manière significative dans toutes les politiques éducatives, les programmes, la formation des enseignants et l'évaluation

des élèves, et en veillant à ce que les apprenants soient dotés des connaissances et des compétences nécessaires pour faire respecter les droits de l'homme.

- **Interdire explicitement le recours aux châtimens corporels dans l'éducation** et prendre des mesures pour garantir un environnement scolaire sûr, exempt de toute forme de violence (y compris la violence fondée sur le genre) et d'intimidation (y compris la cyberintimidation).

Systèmes éducatifs, gouvernance et prestation de services

Aujourd'hui, le droit à l'éducation ne relève plus de la seule responsabilité du ministère de l'éducation. Une collaboration intersectorielle est nécessaire pour refléter l'interdépendance des droits et la priorité de plus en plus accordée à l'approche de l'apprentissage tout au long de la vie, à l'éducation inclusive et à l'équité. Les obligations du cadre juridique international qui détaillent les responsabilités des États en matière de normes minimales et de financement de l'éducation pourraient également être affinées pour garantir l'obligation de rendre compte. Les enseignants ont besoin d'une plus grande protection dans le cadre juridique international, en termes de formation, de droits du travail et de rémunération. Le droit à l'éducation doit également trouver des moyens justes de réglementer le rôle des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation et de rétablir l'équilibre entre leur participation et celle des autorités publiques. Enfin, la sécurité des apprenants et de leurs données en ligne doit également faire l'objet d'une attention particulière dans toute réaffirmation du droit à l'éducation.

Des modifications/ajouts au cadre du droit à l'éducation pourraient être envisagés :

- **Construire des systèmes de gouvernance qui soient intersectoriels, coordonnés et qui adoptent une approche du droit à l'éducation tout au long de la vie et à l'échelle du système**, en reconnaissant l'interdépendance de ce droit avec de nombreux autres droits de l'homme, y compris, mais sans s'y limiter, le droit à la santé, au travail et à l'égalité entre les hommes et les femmes.
- **Garantir un suivi régulier, transparent et participatif**, en mettant en place des mécanismes appropriés et en assurant la collecte de données fiables et ventilées afin de lutter contre la discrimination et de parvenir à l'égalité.
- **Donner la priorité au financement et à la fourniture d'une éducation publique gratuite et de qualité**, en allouant le maximum de ressources disponibles à l'éducation, y compris la mobilisation de ressources internes et/ou la recherche de ressources auprès de la communauté internationale si nécessaire, ainsi que par le biais d'approches rentables et efficaces, en résistant aux mesures d'austérité qui réduisent les dépenses d'éducation et en luttant contre la corruption, la mauvaise gestion et l'évasion fiscale.
- **Établir un cadre réglementaire clair qui définisse des normes minimales en matière d'éducation** couvrant toutes les exigences de fond, de procédure et de fonctionnement, y compris pour l'éducation numérique, auxquelles tous les acteurs publics et non étatiques (y compris les parents/responsables d'enfants scolarisés à domicile, le cas échéant) doivent se conformer, et contrôler régulièrement leur respect de ces normes.

- **Veiller à ce que l'enseignement soit dûment reconnu comme** une profession exigeant des connaissances spécialisées et des compétences pointues, et à ce que les enseignants et les éducateurs soient responsabilisés, recrutés et rémunérés de manière adéquate, motivés, professionnellement qualifiés et soutenus dans le cadre de systèmes bien dotés en ressources, efficaces et gouvernés de manière effective.
- **Garantir le droit des enseignants** à la formation, y compris la formation initiale, la formation en cours d'emploi et la formation professionnelle continue des enseignants, y compris la formation à l'éducation inclusive et à l'enseignement numérique (culture numérique essentielle, formation au déploiement et à l'utilisation de solutions d'apprentissage numérique), et garantir des normes de formation des enseignants à chaque niveau d'enseignement.
- **Reconnaître les droits du personnel de l'EPPE, y compris tous ceux qui ont une fonction d'éducateur dans les premières années de la vie, les éducateurs de l'EFTP et les éducateurs non formels**, ainsi que les droits des personnes ayant un contrat temporaire ou à temps partiel.
- **Garantir que l'offre d'éducation par des acteurs non étatiques ne porte pas atteinte à la responsabilité de l'État en matière d'éducation** et ne remplace pas l'accès à une éducation publique gratuite et de qualité.
- **Les acteurs non étatiques devraient garantir une transparence totale**, notamment en ce qui concerne leurs frais et autres charges, et assurer la protection des droits des apprenants en cas de défaut ou de retard dans le paiement des frais.
- **Les pratiques lucratives pourraient être limitées dans l'enseignement** obligatoire afin de garantir que les approches axées sur le marché ne portent pas atteinte au droit à l'éducation.
- **Interdire le financement ou le soutien direct ou indirect par l'État** de tout prestataire d'éducation non étatique qui est commercial, poursuit de manière excessive son propre intérêt ou impose des frais qui compromettent l'accès à l'éducation (et prévoir des indicateurs de mesure pour l'application de cette interdiction).
- **Prendre des mesures pour garantir que le droit à la vie privée** des apprenants et des enseignants est respecté et protégé par tous les acteurs étatiques et non étatiques qui traitent leurs données, notamment en adoptant une législation spécifique sur la protection de la vie privée des enfants, en exigeant l'intégration de la protection de la vie privée dès la conception dans les produits d'éducation numérique, en exigeant la transparence dans l'utilisation des données, en garantissant que le consentement éclairé est requis, en assurant la sécurité du traitement des données, en consacrant le droit d'accéder à ses propres données personnelles et de les modifier, et en établissant des mécanismes de responsabilisation pour toutes les questions liées à l'activité d'éducation en ligne.
- **Veiller à ce que les outils et ressources pédagogiques numériques soient axés sur l'apprenant et adaptés à son âge dès leur conception**, notamment en interdisant le marketing et la collecte de données à des fins commerciales dans les produits pédagogiques, et à ce que les enfants bénéficient de niveaux élevés de protection en ligne contre la violence, l'exploitation et les abus en ligne.

Document de travail

Bibliographie

Les références énumérées ci-dessous sont celles qui sont directement citées dans le document. De nombreuses autres sources ont été utilisées pour guider et informer les idées contenues dans le document.

Ainscow, M. 2019. Promouvoir l'inclusion et l'équité dans l'éducation : leçons tirées des expériences internationales. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), pp. 7-16.

Alon, S. et Tienda, M. 2007. Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education". *American Sociological Review*, 72(4), pp. 487-511.

Al-Samarrai, S., Cerdan-Infantes, P., Bigarinova, A., Bodmer, J., Vital, M. J. A., Antoninis, M., Barakat, B. F., & Murakami, Y. 2022. *Education Finance Watch 2021 (anglais)*. Groupe de la Banque mondiale. Disponible à l'adresse : <http://documents.worldbank.org/curated/en/226481614027788096/Education-Finance-Watch-2021> (consulté le 23 mars 2022).

Archer, D. et Muntasim, T. 2020. Financing SDG 4 : context, challenges, and solutions, in : Wulff, A. (ed.) *Grading goal 4 : tensions, threats, and opportunities in the sustainable development goal on quality education*. Disponible à l'adresse : <<https://brill.com/view/title/57471>> (consulté le 23 mars 2022).

Belfield, C. R. et Levin, H. M. 2002. Série IPE. Principes de la planification de l'éducation - no. 74. *La privatisation de l'éducation : causes, conséquences et implications pour la planification*. UNESCO, Paris.

Boly Barry, K. 2020. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : droit à l'éducation. impact de la crise du coronavirus sur le droit à l'éducation - préoccupations, défis et opportunités*. Doc. A/HRC/44/39 (20 juin 2020).

Caillods, F. 2010. *Série d'études sur les systèmes d'enseignement secondaire en Asie-Pacifique, n° 2, Françoise Caillods : l'accès à l'enseignement secondaire. 2, Françoise Caillods : accès à l'enseignement secondaire*. UNESCO, Bangkok.

Engagement de Cali en faveur de l'équité et de l'inclusion dans l'éducation. 2019. *Adopté par les participants au Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation qui s'est tenu à Cali, Colombie, du 11 au 13 septembre 2019*. UNESCO, Paris.

Cannataci, J. 2021. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à la vie privée : intelligence artificielle et vie privée, et vie privée des enfants*. Doc. A/HRC/46/37 (25 janvier 2021).

Centre pour les droits économiques et culturels et Christian Aid. 2020. *Une économie fondée sur les droits*. Disponible à l'adresse : <https://www.cesr.org/sites/default/files/Rights%20Based%20Economy%20briefing.pdf> (consulté le 15 mai 2023)

Comité des droits économiques, sociaux et culturels. 1991. *Observation générale n° 3 : la nature des obligations des Etats parties*. Doc. E/1991/23 (14 décembre 1990).

Comité des droits économiques, sociaux et culturels. 1999. *Observation générale n° 13 : le droit à l'éducation*. Doc. E/C.12/1999/10 (8 décembre 1999).

Comité des droits économiques, sociaux et culturels. 2001. *Observation générale n° 1 : les buts de l'éducation*. Doc. CRC/GC/2001/1 (17 avril 2001)

Comité des droits de l'enfant. 2005. *Observation générale n° 7 : mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance*. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1 (20 septembre 2006).

Comité des droits de l'enfant. 2005. *Observation générale n° 7 : mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance*. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1 (20 septembre 2006).

Comité des droits de l'enfant. 2007. *Observation générale n° 8 : le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments*. Doc. CRC/C/GC/8 (2 mars 2007).

Comité des droits de l'enfant. 2008. *Journée de discussion générale sur : "Le droit de l'enfant à l'éducation dans les situations d'urgence"* (3 octobre 2008).

Comité des droits de l'enfant. 2021. *Observation générale n° 25 : les droits de l'enfant en relation avec l'environnement numérique*. Doc. CRC/C/GC/25 (2 mars 2021).

Comité des droits des personnes handicapées. 2016. *Observation générale n° 4. Article 24 : droit à l'éducation inclusive*. Doc. CRPD/C/GC/4 (2 septembre 2016).

Conseil des relations extérieures. 2019. *Discours de haine sur les médias sociaux : comparaisons mondiales*. Disponible à l'adresse : <https://www.cfr.org/backgrounder/hate-speech-social-media-global-comparisons> (consulté le 11 mai 2022).

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won, S., et Zhou, N. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans ; rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*.

Dommen, C. & Sepúlveda, M. 2017. *L'obligation de mobiliser des ressources : Faire le lien entre les droits de l'homme, les Objectifs de développement durable et les politiques économiques et fiscales*. *Institut des droits de l'homme de l'Association internationale du barreau*. Disponible à l'adresse : https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/IBA_Obligation_to_Mobilise_Resources_SDG_2017_En.pdf (consulté le 23 mars 2022).

Internationale de l'éducation. 2020. *COVID-19 et l'éducation : comment les syndicats de l'éducation réagissent - rapport d'enquête*.

Mettre fin aux châtiments corporels. 2022. *Progrès mondial : Compte à rebours vers l'interdiction universelle*. Disponible à l'adresse : < <https://endcorporalpunishment.org/countdown/> > (consulté le 29 mars 2022).

Essack, S. Y. 2012. Traduire l'accès équitable en rétention et en réussite dans l'enseignement supérieur africain : Le rôle et la responsabilité des institutions individuelles. *JHEA/RESA*, 10(2), pp. 47-62.

Gershoff, E. T. 2017. Les châtiments corporels à l'école dans une perspective mondiale : prévalence, résultats et efforts d'intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), pp. 224-239.

Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation (GADRRRES). 2022. *Résultats de recherche : impacts des catastrophes sur l'éducation*. Disponible à l'adresse : <https://gadrres.net/news/disaster-impacts-on-education> (consulté le 5 mai 2022).

Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA). 2020. *L'éducation attaquée en 2020*.

GCPEA, Union africaine, Ministère des affaires extérieures de l'Espagne, Ministère des affaires étrangères et du commerce international de l'Argentine et Ministère norvégien des affaires étrangères. *Rapport sur les résultats de la conférence d'Abuja sur la déclaration sur la sécurité dans les écoles, 2021, quatrième conférence internationale sur la déclaration sur la sécurité dans les écoles, Abuja, Nigeria*. 2022. Disponible à l'adresse : https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/Abuja-Conference-Report_EN.pdf

Girls not Brides. s.d. *Where it Happens*. Disponible à l'adresse : <https://www.girlsnotbrides.org/about-child-marriage/where-child-marriage-happens/> (consulté le 28 mars 2022).

Göransson, K. et Nilholm, C. 2014. Diversités conceptuelles et lacunes empiriques : une analyse critique de la recherche sur l'éducation inclusive. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 265-280.

Grove, S. 2010. L'enseignement secondaire en tant que droit humain universel. *Education and the Law*, 16(1), pp. 21-31.

Han, H. J. 2020. *As schools close over coronavirus, protect kids' privacy in online learning*, *Human Rights Watch Dispatches*, 27 mars. Disponible à l'adresse : <https://www.hrw.org/news/2020/03/27/schools-close-over-coronavirus-protect-kids-privacy-online-learning> (consulté le 5 mai 2022).

Haug, K.H., Storø, J. 2013. Le jardin d'enfants - un droit universel pour les enfants en Norvège. *ICEP*, 7, pp. 1-13.

Conseil des droits de l'homme. 2021. *Table ronde sur le dixième anniversaire de la déclaration des Nations unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme : bonnes pratiques, défis et perspectives*. Doc. A/HRC/49/62 (29 décembre 2021).

Human Rights Watch. 2021. *Years don't wait for them : increased inequalities in children's right to education due to the Covid-19 pandemic (Les années ne les attendent pas : inégalités accrues dans le droit des enfants à l'éducation en raison de la pandémie de Covid-19)*. Disponible à l'adresse : <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-€-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid> (consulté le 28 février 2022).

Hunt, P. F. 2020. *Document commandé pour le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : inclusion et éducation*.

Iliza, Ange. 2020. Les étudiants ne paient pas de frais d'accès à Internet pendant le confinement du COVID-19. *The New Times*, 26 mars 2020. Disponible à l'adresse : <https://www.newtimes.co.rw/news/internet-charges-waived-students-amidst-covid-19-lockdown> (consulté le 14 juin 2022).

Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE). 2020. *20 ans d'INEE : réalisations et défis de l'éducation en situations d'urgence*. INEE, New York.

Observatoire des déplacements internes ("IMDC"). 2021. *Rapport mondial sur les déplacements internationaux 2021*. Disponible à l'adresse : https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/grid2021_idmc.pdf (consulté le 5 mai 2022).

Commission internationale sur l'avenir de l'éducation. 2021. *Réimaginer ensemble nos avenir : un nouveau contrat social pour l'éducation*. UNESCO, Paris.

Organisation internationale du travail. 2020. *Examen des systèmes de droits à l'éducation et à la formation tout au long de la vie : préparé pour l'OIT et l'UNESCO*. Genève, Suisse.

Organisation internationale pour les migrations (OIM). 2019. *Rapport sur la migration dans le monde 2020*. OIM, Genève.

Union internationale des télécommunications ("UIT"). 2020. *Lignes directrices pour l'industrie sur la protection des enfants en ligne*. UIT.

Kamei, R. 2017. How Singapore Encourages Lifelong Learning and Workforce Resilience, *The Diplomat*, 12 octobre. Disponible à l'adresse : <https://www.bibguru.com/g/harvard-online-newspaper-article-citation/> (consulté le 5 mai 2022). Kaye, David et Nations unies. 2020. Rapport du rapporteur spécial sur la promotion et la protection du droit à la liberté d'opinion et d'expression.

Kerr, K. 2020. L'enseignement secondaire n'est pas toujours accessible aux jeunes en Afrique. *The Africa Report*, 22 avril. Disponible à l'adresse : <https://www.theafricareport.com/26442/secondary-education-isnt-always-accessible-for-youth-across-africa/> (consulté le 5 mai 2022).

Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. 2019. Qu'entend-on par inclusion ? Les effets de différentes définitions sur les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), pp. 632-648.

Lee, Y., Krappmann, L., & Akosua Aidoo, A. 2015. Early childhood care and education is a right, in Marope, P. T. M. & Kaga, Y. (eds.) *Investing against evidence. the global state of early childhood care and education*. UNESCO, Paris, pp. 37-54.

Lima, C. 2022. Les législateurs veulent faire de la Californie un leader national en matière de sécurité des enfants en ligne. *The Washington Post*, 3 mai. Disponible à l'adresse : <https://www.washingtonpost.com/politics/2022/05/03/lawmakers-aim-make-california-national-leader-kids-online-safety/>. (consulté le 5 mai 2022).

Marmolejo, F. 2015. Le grand défi de l'enseignement supérieur : s'agit-il vraiment d'une question de frais de scolarité ? Blogs de la Banque mondiale, 6 février. Disponible à l'adresse : <https://blogs.worldbank.org/education/great-challenge-tertiary-education-it-really-just-about-fees> (consulté le 5 mai 2022).

McCowan, T. 2012. Existe-t-il un droit universel à l'enseignement supérieur ? *Journal of Educational Studies*, 60 (2), pp. 111 - 128.

Mohamedbhai, G. 2014. La massification dans les établissements d'enseignement supérieur en Afrique : Causes, conséquences et réponses. *Revue internationale de l'enseignement supérieur africain*, 1(1).

Nougrères, A. B. 2022. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à la vie privée : la vie privée et la protection des données personnelles en Amérique latine : un pas vers la mondialisation ?* Doc. A/HRC/49/55 (13 janvier 2022)

OCDE. 2021. Regards sur l'éducation 2021 : les indicateurs de l'OCDE. Disponible à l'adresse : <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/1/3/4/6/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en&csp=9689b83a12cab1f95b32a46f4225d1a5&itemIGO=oecd&itemContentType=book> (consulté le 5 mai 2022).

Plan International. 2013a. *Le droit d'une fille de dire non au mariage : travailler pour mettre fin au mariage des enfants et maintenir les filles à l'école*. Plan Limited, Woking.

Plan International. 2013b. *include us ! a study of disability among Plan International's sponsored children, full report*. Plan Limited, Woking.

Projet sur le droit à l'éducation. 2014. *Privatisation de l'éducation : tendances mondiales des impacts sur les droits de l'homme*. Projet sur le droit à l'éducation, Londres.

Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. 1994. *Adoptée par la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne, 1994*. UNESCO, 1994.

Scheinin, M. 2009. Rapport du rapporteur spécial sur la promotion et la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans la lutte antiterroriste. Doc ONU A/HRC/13/37 (28 décembre 2009)

Scholars at Risk. 2020. Rapport au rapporteur spécial des Nations unies sur la promotion et la protection du droit à la liberté d'opinion et d'expression - Protection de la liberté académique en vertu du droit international des droits de l'homme.

Comité de pilotage SDG-Education 2030. 2020. *Rendre l'enseignement supérieur plus inclusif*.

Shaheed, F. 2023. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Garantir le droit à l'éducation : progrès et défis majeurs*. Doc. A/HRC/53/27.

Sheppard, B. 2022. Il est temps d'étendre le droit à l'éducation. *Nordic Journal of Human Rights*, 1 (22).

Singh, K. 2011. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : rapport intérimaire consacré à la question du financement national de l'éducation de base*. Doc. A/66/269 (5 août 2011).

Singh, K. 2012. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : action normative pour une éducation de qualité*. Doc. A/HRC/20/21 (2 mai 2012).

Singh, K. 2014. Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : privatisation et droit à l'éducation. Doc. A/69/402 (24 septembre 2014).

Singh, K. 2016. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : l'apprentissage tout au long de la vie et le droit à l'éducation*. Doc. A/71/358 (29 août 2016).

Tomaševski, K. 2002. *Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : rapport annuel*. Doc. E/CN.4/2002/60 (7 janvier 2002).

Maheshwari MV, Khalid N, Patel PD, Alghareeb R, Hussain A. Maternal and Neonatal Outcomes of Adolescent Pregnancy : A Narrative Review. *Cureus*. 2022 Jun 14;14(6):e25921. doi : 10.7759/cureus.25921. PMID : 35844352 ; PMCID : PMC9282583.

Muñoz, V. 2010. *Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : droit de l'homme à une éducation sexuelle complète*. Doc. A/65/162 (23 juillet 2010).

Trow, M. 1973. Problems in the transition from elite to mass higher education (Problèmes liés au passage de l'enseignement supérieur d'élite à l'enseignement supérieur de masse). *Commission Carnegie sur l'enseignement supérieur*. Berkeley, CA.

Couverture des réunions de l'ONU et communiqués de presse. 2021. Alors que le COVID-19 met en évidence les disparités mondiales, la réduction de la fracture numérique est essentielle pour parvenir à une croissance durable et équitable, affirment les intervenants à l'ouverture de la session annuelle de la commission du développement social. Doc. SOC/4890 (8 février 2021).

Sommet des Nations unies sur la transformation de l'éducation. 2022. Piste d'action thématique 5 : Financement de l'éducation Document de discussion (Version finale - 15 juillet 2022). Disponible à l'adresse : <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-07/Thematic%20Action%20Track%205%20on%20Financing%20of%20education%20discussion%20paper%20June%202022%20EN.pdf> (consulté le 15 mai 2023)

UNCATD. n.d. *Data Protection and privacy legislation worldwide : an interactive map*. Disponible à l'adresse : <https://unctad.org/page/data-protection-and-privacy-legislation-worldwide> (consulté le 5 mai 2022).

HCR. 2021a. *Maintenir le cap : les défis de l'éducation des réfugiés*. HCR, Genève.

HCR. 2021b. *Tendances mondiales des déplacements forcés : 2020*. HCR, Genève.

Données de l'ISU. s.d. Disponible à l'adresse : <http://data.uis.unesco.org> (consulté le 5 mai 2022).

UNESCO. s.d. *Son Atlas : suivi du droit à l'éducation pour les filles et les femmes*. Disponible à l'adresse : <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights> (consulté le 5 mai 2022).

UNESCO. 2015a. *Éducation 2030 : cadre d'action*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2015b. Vue d'ensemble du rôle des prestataires privés dans l'éducation à la lumière du cadre juridique international existant : les investissements dans l'enseignement privé : nuisent-ils ou contribuent-ils au plein développement du droit de l'homme à l'éducation ? Accessible à l'adresse [suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243823](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243823)

UNESCO. 2017a. *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2017b. *Grossesses précoces et non désirées & le secteur de l'éducation : examen des données et recommandations*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2017c. *Décidons comment mesurer la violence à l'école*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2017d. *Violence et intimidation à l'école : un rapport de situation mondial*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2018. *Renforcer l'inclusion sociale par l'innovation en Uruguay : le cas du plan CEIBAL*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2019a. *Faire respecter le droit à l'éducation pour les réfugiés*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2019b. *Derrière les chiffres : mettre fin à la violence et aux brimades à l'école*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2020a. *L'impact des déplacements climatiques sur le droit à l'éducation*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2020b. *Des fractures numériques surprenantes apparaissent dans l'enseignement à distance*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2020c. *Table ronde sur la réponse du COVID-19 en matière d'éducation. Comment protéger les données, la vie privée et la sécurité des apprenants dans le cadre du passage mondial à l'apprentissage en ligne ? (note conceptuelle et agenda)*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2021a. *Lignes directrices pour renforcer le droit à l'éducation dans les cadres nationaux*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2021b. *L'éducation en tant qu'outil de prévention : aborder et contrer le discours de haine, réunion d'experts : 13-18 mai 2020*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2021c. *Le droit à l'éducation préprimaire : une étude*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2022a. *Le droit à l'enseignement supérieur : analyser le cadre normatif international à la lumière des tendances et des défis actuels*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2022b. *Ne laisser aucun enfant de côté : rapport mondial sur le désengagement des garçons de l'éducation*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2022c. *Des droits à l'action au niveau des pays : résultats de la dixième consultation des États membres sur la CADE et la Recommandation*. UNESCO, Paris.

UNESCO. 2022d. *La maîtrise des données*. UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM. s.d. *Profils d'éducation PEER : Paraguay, inclusion*. Disponible à l'adresse : <https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/paraguay/~inclusion> (consulté le 5 mai 2022).

Rapport UNESCO-GEM. 2016. *Document d'orientation 24 : si vous ne comprenez pas, comment pouvez-vous apprendre ?* UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM. 2017a. *Document d'orientation 32 : Réduire la pauvreté dans le monde grâce à l'enseignement primaire et secondaire universel*. UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM. 2017b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/2018 : la responsabilité dans l'éducation, tenir nos engagements*. UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM. 2020. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : inclusion et éducation*. UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM. 2021a. *Document d'orientation 45 : ne pas détourner le regard, pas de place pour l'exclusion des étudiants LGBTI*. UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM. 2021b. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021 : les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui choisit ? Qui perd ?* UNESCO, Paris.

Rapport UNESCO-GEM et IPE. 2017. *Document d'orientation 30 : six façons de s'assurer que l'enseignement supérieur ne laisse personne de côté*. UNESCO, Paris.

UNESCO-IBE. 2021. *Note thématique no. 1. Curriculum en mouvement : l'inclusion dans l'éducation*. UNESCO-IBE, Paris.

UNESCO-IESALC. 2020. *Vers l'accès universel dans l'enseignement supérieur : tendances internationales*. UNESCO, Paris.

UNESCO-IESALC. 2021. *Les femmes dans l'enseignement supérieur : l'avantage féminin a-t-il mis fin aux inégalités entre les sexes ?* UNESCO, Paris et UNESCO IESALC.

UNESCO-IESALC. 2022. *Le droit à l'enseignement supérieur : Une perspective de justice sociale*. UNESCO, Paris.

UNESCO-UIL. 2016. *Conceptions et réalités de l'apprentissage tout au long de la vie : document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous*. UNESCO-UIL, Hambourg.

UNESCO-UIL. 2017. *L'apprentissage tout au long de la vie en transformation : pratiques prometteuses en Asie du Sud-Est*. UNESCO-UIL, Hambourg.

UNESCO-UIL. 2018. *Reconnaissance, validation et accréditation de l'éducation des jeunes et de l'éducation de base en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie*. UNESCO-UIL, Hambourg.

UNESCO-UIL. 2020. *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie : contribution à l'initiative sur l'avenir de l'éducation. Rapport : une consultation transdisciplinaire d'experts*. UNESCO-UIL, Hambourg.

UNESCO-UIL. 2022. *5th Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. UNESCO-UIL, Hambourg.

UNESCO-UIL et Université ouverte de Shanghai (SOU). 2023. *Pratiques institutionnelles de mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur : Rapport de recherche*.

UNESCO, Programme commun des Nations unies sur le VIH/sida, Fonds des Nations unies pour la population, Fonds des Nations unies pour l'enfance, Entité des Nations unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes et Organisation mondiale de la santé. 2018. *Document d'orientation technique international sur l'éducation sexuelle : une approche fondée sur des données probantes*. Accessible at:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770?posInSet=24&queryId=basket-7516%3A706226ab-b877-499d-8bba-ace398f8425b> (Accessed November 2023)

UNESCO, Fondation européenne pour la formation et CEDEFOP. 2023. *Inventaire mondial des cadres régionaux et nationaux de qualifications, volume II : études de cas nationales et régionales*. UNESCO, Paris.

UNESCO & Initiative pour le droit à l'éducation. 2019. *Manuel sur le droit à l'éducation*. UNESCO, Paris.

UNESCO, UNICEF et Banque mondiale. 2022. *L'état de la pauvreté éducative dans le monde : mise à jour 2022*.

Blog mondial de l'éducation de l'UNESCO. 2018. *Plus qu'un symbole ? La France rend l'école pré-primaire obligatoire dès l'âge de 3 ans*. Disponible à l'adresse : <https://world-education-blog.org/2018/03/28/more-than-just-symbolism-france-makes-pre-primary-school-compulsory-from-age-3/> (consulté le 5 mai 2022).

UNICEF. 2018. *Une leçon de tous les jours : #ENDviolence à l'école*. UNICEF.

UNICEF. 2021. [*Vu, compté, inclus : Utiliser les données pour mettre en lumière le bien-être des enfants handicapés*](#).

Université de la Colombie-Britannique. 2018. *Changements dans les admissions au premier cycle pour les candidats de l'école secondaire en 2019*. Disponible à l'adresse : https://you.ubc.ca/wp-content/uploads/2018/03/UBC_HolisticAdmissions_2019.pdf (consulté le 5 mai 2022).

Van Dijk, J. et Hacker, K. 2003. La fracture numérique en tant que phénomène complexe et dynamique. *The Information Society*, 19(4), pp. 315-326.

Organisation mondiale de la santé (OMS). 2023. La grossesse chez les adolescentes. Accessible à l'adresse suivante : <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy> (consulté en novembre 2023)

Vision mondiale. 2020. *Covid-19 aftershocks : access denied*. World Vision International.

Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A. & Bonal, X. 2021. *Réglementer les partenariats public-privé, gouverner les écoles non étatiques : une perspective d'équité*. Document commandé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2, acteurs non étatiques dans l'éducation.

Annexe : Cadre international des droits de l'homme relatif à l'éducation

Le tableau ci-dessous rassemble tous les instruments internationaux juridiquement contraignants (en violet) et non juridiquement contraignants (en orange) relatifs aux droits de l'homme qui sont liés au droit à l'éducation tout au long de la vie, allant d'une référence minimale à une couverture complète du champ d'application de ce droit.

Cadre international des droits de l'homme (à partir de juin 2023)	Pertinence pour l'éducation
Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)	L'article 26 consacre le droit à l'éducation pour tous.
Conventions de Genève (1949) et protocoles additionnels	Applicables lors des conflits armés internationaux, elles prévoient l'éducation des prisonniers (troisième convention de Genève) et des enfants (protocoles additionnels I et II), en particulier des orphelins et des enfants séparés de leurs parents (quatrième convention de Genève).
Convention des Nations unies relative au statut des réfugiés (1951)	L'article 22 fixe des normes minimales de base pour le traitement des réfugiés.
Convention des Nations unies relative au statut des apatrides (1954)	L'article 22 fixe des normes minimales de base pour le traitement des apatrides.
Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)	Entièrement consacrée au droit à l'éducation, elle appelle à éliminer et à prévenir toute forme de discrimination dans l'éducation et à promouvoir l'égalité des chances et de traitement.
Recommandation de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)	Même contenu normatif que la Convention.
Convention internationale des Nations unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965)	L'article 5 interdit la discrimination raciale, notamment en ce qui concerne le droit à l'éducation, et l'article 7 exige la lutte contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale dans l'enseignement et l'éducation.
Pacte international des Nations unies relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)	Les articles 13 et 14 prévoient de manière exhaustive le droit à l'éducation.
- Protocole facultatif des Nations unies au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (2008)	Établit une procédure internationale de plainte pour les violations des droits contenus dans le pacte, y compris le droit à l'éducation.

- Observation générale 1 : Rapports des Etats parties (1989)	Généralement applicable à tous les droits énoncés dans le Pacte, elle fait spécifiquement référence à l'établissement de rapports sur l'enseignement primaire obligatoire et gratuit (paragraphe 4).
- Observation générale 3 : La nature des obligations des Etats parties (article 2, paragraphe 1) (1990)	Généralement applicable à tous les droits énoncés dans le Pacte, elle se réfère spécifiquement à l'éducation et aux obligations des Etats parties (paragraphe 3, 7 et 10).
- Observation générale n° 5 : Personnes handicapées (1994)	Le paragraphe 35 est entièrement consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées. 35 est entièrement consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées (voir également les paragraphes 1, 15 et 23).
- Observation générale n° 6 : Les droits économiques, sociaux et culturels des personnes âgées (1995)	Les paragraphes 36 à 39 sont spécifiquement consacrés au droit à l'éducation des personnes âgées. 36-39 sont spécifiquement consacrés au droit à l'éducation des personnes âgées (voir également les paragraphes 5, 12, 24 et 41).
- Observation générale 8 : La relation entre les sanctions économiques et le respect des droits économiques, sociaux et culturels (1997)	Couvre l'impact des sanctions économiques, y compris pour le droit à l'éducation (paragraphe 3 et 5).
- Observation générale 9 : L'application du Pacte au niveau national (1998)	Généralement applicable à tous les droits énoncés dans le Pacte, y compris le droit à l'éducation, elle précise comment assurer la mise en œuvre du Pacte au niveau national.
- Observation générale 10 : Le rôle des institutions nationales des droits de l'homme dans la protection des droits économiques, sociaux et culturels (1998)	Les États parties reconnaissent le rôle des institutions nationales de défense des droits de l'homme, notamment dans la promotion de programmes éducatifs destinés à mieux faire connaître les droits énoncés dans le Pacte (paragraphe 3(a)). 3(a)).
- Observation générale 11 : Plans d'action pour l'enseignement primaire (article 14 du pacte) (1999)	Entièrement consacré à l'enseignement primaire.
- Observation générale 12 : Le droit à une alimentation adéquate (article 11) (1999)	indique que les mesures d'éducation devraient faire partie de la stratégie relative au système alimentaire (paragraphe 25).
- Observation générale 13 : Le droit à l'éducation (article 13 du Pacte) (1999)	Entièrement consacré au droit à l'éducation.

- Observation générale 14 : Le droit au meilleur état de santé susceptible d'être atteint (article 12) (2000)	Reconnaît que le droit à la santé est étroitement lié au droit à l'éducation et fait référence à l'éducation à la santé (voir paragraphes 3, 11, 16, 17, 21 et 34).
- Observation générale 15 : Le droit à l'eau (articles 11 et 12) (2003)	souligne l'importance de l'accès à l'eau dans les établissements d'enseignement et la nécessité d'une éducation concernant l'utilisation hygiénique de l'eau (voir les paragraphes 12(c)i, 16(b) et 25). 12(c)i, 16(b) et 25).
- Observation générale 16 : Le droit égal de l'homme et de la femme au bénéfice de tous les droits économiques, sociaux et culturels (article 3) (2005)	Généralement applicable à tous les droits énoncés dans le Pacte, y compris le droit à l'éducation, elle précise comment assurer l'égalité entre les hommes et les femmes dans le contexte de l'éducation (voir les paragraphes 4, 21, 30 et 31).
- Observation générale 18 : Le droit au travail (article 18) (2006)	Couvre la relation entre le droit au travail et à l'éducation (voir paragraphes 13-14).
- Observation générale 19 : Le droit à la sécurité sociale (article 9) (2006)	Souligne la nécessité d'une éducation appropriée concernant les régimes de sécurité sociale (voir les paragraphes 49 et 59(a)). 49 et 59(a)).
- Observation générale 20 : Non-discrimination en matière de droits économiques, sociaux et culturels (article 2, paragraphe 2) (2009)	Généralement applicable à tous les droits énoncés dans le Pacte, y compris le droit à l'éducation, il explique le principe de non-discrimination (voir les paragraphes 3-5, 10(a), 21, 28, 30, 33, 35 et 38). 3-5, 10(a), 21, 28, 30, 33, 35 et 38).
- Observation générale 21 : Droit de chacun de participer à la vie culturelle (2016)	Reconnaît que le droit de participer à la vie culturelle fait partie du droit à l'éducation (par. 2, 15(b), 16, 25- 27, 29, 32, 35, 52(i), 53, 54(c) et 55(c))
- Observation générale 22 : sur le droit à la santé sexuelle et reproductive (article 12) (2016)	Souligne l'importance d'une éducation et d'une information complètes sur la santé sexuelle et génésique (paragraphes 9, 19, 28, 47, 49(f)). 9, 19, 28, 47, 49(f))
Pacte international des Nations unies relatif aux droits civils et politiques (1966)	L'article 18 prévoit la liberté d'enseignement.
Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966)	Elle énonce les droits et les responsabilités des enseignants en ce qui concerne leur préparation initiale et leur formation continue, leur recrutement, leur emploi et leurs conditions d'enseignement et d'apprentissage.
Convention n° 138 de l'OIT concernant l'âge minimum d'admission à l'emploi (1973)	L'article 2 prévoit que l'âge minimum d'admission à l'emploi ne doit pas être inférieur à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et, en tout état de cause, ne doit pas être inférieur à 15 ans (sauf exceptions).

<u>Convention n°140 de l'OIT sur le congé-éducation payé (1974)</u>	L'octroi de congés éducatifs rémunérés dans le cadre de la formation et de l'éducation permanente sur une base non discriminatoire.
<u>Convention n°142 de l'OIT sur la mise en valeur des ressources humaines (1975)</u>	Prévoit la création et le développement de l'enseignement général, technique et professionnel, de l'orientation scolaire et professionnelle et de la formation professionnelle, dans le cadre du système d'éducation formelle ou en dehors de celui-ci.
<u>Convention des Nations unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)</u>	L'article 10 reconnaît l'égalité entre les hommes et les femmes et l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes dans le domaine de l'éducation.
- <u>Protocole facultatif de l'ONU à la CEDAW (2000)</u>	Établit une procédure internationale de plainte pour les violations des droits contenus dans la convention, y compris le droit à l'éducation.
- <u>Recommandation générale n° 3, Programmes d'éducation et d'information du public (1987)</u>	demande instamment l'adoption de programmes d'éducation et d'information du public, qui contribueront à éliminer les préjugés et les pratiques actuelles qui entravent la pleine application du principe de l'égalité sociale des femmes.
- <u>Recommandation générale n° 5, mesures temporaires spéciales (1988)</u>	recommande le recours à des mesures temporaires spéciales telles que l'action positive, le traitement préférentiel ou les systèmes de quotas pour favoriser l'intégration des femmes dans l'éducation.
- <u>Recommandation générale n° 15 : Prévention de la discrimination à l'égard des femmes dans les stratégies nationales de prévention et de lutte contre le syndrome d'immunodéficience acquise (SIDA) (chapitre I) (1990)</u>	recommande de renforcer le rôle des femmes en tant qu'éducatrices dans la prévention de l'infection par le VIH.
- <u>Recommandation générale n° 14, Circoncision féminine (1990)</u>	En ce qui concerne l'excision, recommande la mise en place de programmes et de séminaires d'éducation et de formation appropriés, fondés sur les résultats de la recherche concernant les problèmes posés par l'excision ().
- <u>Recommandation générale n° 19, Violence contre les femmes (1992)</u>	Recommande de mettre en place des programmes d'éducation et d'information du public pour contribuer à l'élimination des préjugés (paragraphe 24(f)).
- <u>Recommandation générale n° 21 : Égalité dans le mariage et les rapports familiaux (chapitre I, A) (1994)</u>	Note que la responsabilité des femmes dans l'éducation des enfants affecte leur droit à l'accès à l'éducation (paragraphe 21) et note la nécessité de garantir l'accès à l'éducation sexuelle (paragraphe 22).

- Recommandation générale 24 : Les femmes et la santé (chapitre I) (1999)	Fait notamment référence à l'éducation à la santé (paragraphe 13, 18, 23, 28 et 31).
- Recommandation générale n° 25, relative à l'article 4, paragraphe 1, de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, sur les mesures temporaires spéciales (2004)	Couvre les mesures temporaires spéciales, y compris pour l'éducation (paragraphe 23, 31, 32 et 37).
- Recommandation générale n° 26 sur les travailleuses migrantes	Détaille l'éducation, la sensibilisation et la formation avec un contenu standardisé pour les migrants (para. 24(b), voir aussi para. 10).
- Recommandation générale n° 27 (2010) Les femmes âgées et la protection de leurs droits humains	Spécifie le droit des femmes âgées à l'éducation des adultes et aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (paragraphe 40, voir également les paragraphes 12 et 19).
- Recommandation générale n° 28 sur les obligations fondamentales des États parties en vertu de l'article 2 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (2010)	Précise la mise en œuvre de l'article 2 de la Convention, notamment en ce qui concerne l'éducation (voir les paragraphes 13, 21, 34, 36 et 38(d)). 13, 21, 34, 36, 38(d)).
- Recommandation générale n° 32 sur les dimensions sexospécifiques du statut de réfugié, de l'asile, de la nationalité et de l'apatridie des femmes (2014)	Reconnaît que les femmes et les filles apatrides, sans statut de ressortissantes ou de citoyennes, sont privées de leur droit à l'éducation et déclare que les femmes demandant l'asile et les femmes réfugiées doivent se voir accorder, sans discrimination, le droit à l'éducation (par. 33, 53 et 55).
- Recommandation générale n° 33 sur l'accès des femmes à la justice (2015)	Précise l'importance de l'éducation pour garantir l'accès des femmes à la justice (paras. 30- 33, voir également les paragraphes 24 et 24(c))
- Recommandation générale n° 34 sur les droits des femmes rurales (2016)	Explique l'obligation de protéger le droit des filles et des femmes rurales à l'éducation (voir en particulier les paragraphes 42-47).
- Recommandation générale n° 35 Violence à l'égard des femmes, mise à jour de la recommandation générale n° 19 (2017)	Détaille les mesures éducatives préventives contre la violence fondée sur le genre à l'égard des femmes (para. 30 (b) et (e)) ainsi que les mesures de protection (para. 30(iii))
- Recommandation générale n° 36 sur le droit des filles et des femmes à l'éducation (2017)	Entièrement dédiée à la garantie du droit à l'éducation des filles et des femmes.

<ul style="list-style-type: none"> - Recommandation générale n° 37 (2018) sur les dimensions sexospécifiques de la réduction des risques de catastrophe dans le contexte du changement climatique (2018) 	<p>Précise l'importance de l'éducation pour atténuer le changement climatique et l'impact du changement climatique sur leur droit à l'éducation (paragraphe. 58-60, voir également les paragraphes 3, 4, 29, 41, 42, 53, 57(f), 62, 67, 68(c) 3, 4, 29, 41, 42, 53, 57(f), 62, 67, 68(c), 75 et 78(b)).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Recommandation générale n° 38 (2020) sur la traite des femmes et des filles dans le contexte des migrations mondiales 	<p>Explique comment l'éducation peut contribuer à s'attaquer aux causes profondes de la traite des femmes et des filles (para. 47, voir également les paragraphes 20, 51, 57(c), 62, 66, 82, 90 et 92). 20, 51, 57(c), 62, 66, 82, 90 et 92).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Recommandation générale n° 39 sur les femmes et les filles autochtones (2022) 	<p>Les paragraphes 47-48 sont consacrés au droit à l'éducation des femmes autochtones. 47-48 sont consacrés au droit à l'éducation des femmes autochtones.</p>
<p>Convention de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel (1989)</p>	<p>prévoit que les États élaborent des stratégies et mettent en œuvre des programmes et des cursus pour l'enseignement technique et professionnel et reconnaît que l'égalité des chances en matière d'emploi devrait être offerte, sans discrimination, aux enseignants et aux autres personnels spécialisés dans l'enseignement technique et professionnel.</p>
<p>Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989)</p>	<p>L'article 28 reconnaît l'éducation comme un droit légal pour chaque enfant sur la base de l'égalité des chances.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Protocole facultatif à la CDE concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés (2002) 	<p>L'article 3 porte à 18 ans l'âge de la participation directe à un conflit armé et interdit l'enrôlement obligatoire des enfants de moins de 18 ans.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Protocole facultatif à la CDE concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (2002) 	<p>Interdit la vente d'enfants, la prostitution enfantine et la pornographie enfantine.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Protocole facultatif à la CDE relatif à une procédure de communication (2014) 	<p>Ce traité établit une procédure de plainte internationale pour les violations des droits contenus dans la Convention et ses Protocoles.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Observation générale n° 3 : Le VIH/SIDA et les droits de l'enfant (2003) 	<p>Elle précise la nécessité d'une éducation sexuelle et d'une éducation à la prévention et au traitement du VIH/SIDA (voir les paragraphes 6-7, 18-19 et 31).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Observation générale n° 6 : Traitement des enfants non accompagnés et séparés en dehors de leur pays d'origine (2005) 	<p>Explique les droits des enfants non accompagnés et séparés, y compris la garantie d'un accès complet à l'éducation (voir paragraphes 41-43).</p>

- <u>Observation générale n° 7 : Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance (2005)</u>	énonce le droit à l'éducation de la petite enfance (voir les paragraphes 28 à 30 et 33).
- <u>Observation générale n° 8 : Le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments (2006)</u>	Explique la discipline scolaire et la protection contre les châtiments corporels en milieu scolaire.
- <u>Observation générale n° 9 : Les droits des enfants handicapés (2007)</u>	Détaille le droit des enfants handicapés à une éducation de qualité et inclusive (paragraphes 62 - 69).
- <u>Observation générale n° 10 : Les droits de l'enfant dans la justice pour mineurs (2007)</u>	Précise les droits à l'éducation de l'enfant condamné à une peine d'emprisonnement (paragraphes 18 et 89).
- <u>Observation générale n° 11 : Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention (2009)</u>	Les paragraphes 56 à 63 sont consacrés au droit à l'éducation des enfants autochtones. 56 - 63 sont consacrés au droit à l'éducation des enfants autochtones.
- <u>Observation générale n° 12 : Le droit de l'enfant d'être entendu (2009)</u>	Explique le droit d'être entendu dans l'éducation et à l'école (paragraphes 105 à 114).
- <u>Observation générale n° 14 : Le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale (2013)</u>	Le paragraphe 79 est consacré au droit de l'enfant à l'éducation et à la nécessité de respecter son intérêt supérieur.
- <u>Observation générale n° 17 : Le droit de l'enfant au repos, aux loisirs, au jeu, aux activités récréatives, à la vie culturelle et aux arts (2013)</u>	Explique les droits des enfants au repos, aux loisirs, au jeu, aux activités récréatives, à la vie culturelle et aux arts en relation avec le droit à l'éducation (paragraphe 27), la pression pour la réussite scolaire (paragraphe 41) et les obligations des États en matière d'environnement scolaire (paragraphe 58 (g)). 58 (g)).
- <u>Observation générale n° 20 sur la mise en œuvre des droits de l'enfant pendant l'adolescence (2016)</u>	Les paragraphes 68-74 sont spécifiquement consacrés au droit à l'éducation des adolescents. 68-74 sont spécifiquement consacrés au droit à l'éducation des adolescents.
- <u>Observation générale n°21 sur les enfants en situation de rue (2017)</u>	Précise les droits et obligations relatifs au droit à l'éducation des enfants en situation de rue (notamment les paragraphes 54 et 55).

<p>- Observation générale conjointe n° 18 du Comité des droits de l'enfant et recommandation générale conjointe n° 31 du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes sur les pratiques préjudiciables (2019)</p>	<p>Le rapport souligne l'importance de l'éducation des filles et des femmes, le rôle de l'éducation dans l'élimination des stéréotypes de genre et la manière dont l'éducation peut prévenir les mariages d'enfants et les grossesses précoces (voir notamment les paragraphes 61 à 69).</p>
<p>- Observation générale n° 25 sur les droits de l'enfant en relation avec l'environnement numérique (2021)</p>	<p>Explique les droits des enfants dans l'environnement numérique, en particulier dans le contexte de l'éducation (paragraphes 99 - 105)</p>
<p>Convention n° 169 de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1989)</p>	<p>La partie IV est consacrée à l'éducation et l'article 26 établit spécifiquement que les peuples indigènes et tribaux ont la possibilité d'acquérir une éducation à tous les niveaux, au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale.</p>
<p>Convention internationale des Nations unies sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990)</p>	<p>L'article 30 garantit des normes d'éducation de base pour les enfants des travailleurs migrants, l'accès aux écoles ne devant pas être refusé ou limité en raison de la situation irrégulière d'un parent ou d'un enfant. L'article 43 énonce également les droits à l'éducation des travailleurs migrants et l'article 45 ceux des membres des travailleurs migrants.</p>
<p>Déclaration des Nations unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (1992)</p>	<p>Fixe des normes essentielles pour garantir les droits des personnes appartenant à des minorités, notamment en matière d'éducation (article 4).</p>
<p>Recommandation de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur (1993)</p>	<p>Recommande d'établir des mécanismes et des procédures pour harmoniser les diplômes, les qualifications et les normes, garantir la qualité et procéder à des évaluations équitables et rapides des aptitudes et des compétences.</p>
<p>Recommandation de l'UNESCO concernant le statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)</p>	<p>Définit les normes et les standards pour les éducateurs travaillant dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur.</p>
<p>Déclaration de Hambourg de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (1997)</p>	<p>Établit le développement de l'éducation et de la formation des adultes.</p>
<p>Déclaration mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur pour le 21e siècle (1998)</p>	<p>Définir des normes mondiales sur les idéaux et l'accessibilité de l'enseignement supérieur.</p>
<p>Statut de Rome de la Cour pénale internationale (1998)</p>	<p>Prévoit que la prise pour cible et la destruction de biens éducatifs peuvent constituer un crime de guerre.</p>
<p>Convention n° 182 de l'OIT concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (1999)</p>	<p>Exige l'interdiction et l'élimination des pires formes de travail des enfants et l'accès à une éducation de base gratuite pour les enfants (préambule et article 7).</p>
<p>Déclaration d'Amsterdam de l'UNESCO sur le droit à l'éducation et les droits dans l'éducation (2004)</p>	<p>Elle énonce des engagements en faveur du droit à l'éducation et des droits en matière d'éducation.</p>

Déclaration de Jakarta de l'UNESCO (2005)	Souligne l'importance du droit à l'éducation de base et la nécessité de mobiliser des ressources financières.
Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005)	L'article 10 est consacré à l'éducation et à la sensibilisation du public à la protection et à la promotion de la diversité culturelle.
Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2006)	L'article 24 vise à garantir le droit à l'éducation des personnes handicapées.
- Protocole facultatif à la CDPH (2008)	Ce traité établit une procédure de plainte internationale pour les violations des droits contenus dans la Convention, y compris le droit à l'éducation.
- Observation générale n° 2 - Article 9 : Accessibilité (2014)	Explique l'accessibilité en termes de droit à l'éducation (paragraphe 39, voir également les paragraphes 3, 6, 28 et 48).
- Observation générale n° 3 - Article 6 : Femmes et filles handicapées (2016)	Met l'accent sur les questions relatives aux filles et aux femmes handicapées, notamment dans le domaine de l'éducation (para. 56, voir également les par. 2, 10, 20, 21, 24, 27, 40, 50, 53, 57 et 64(b)).
- Observation générale n°4 sur l'article 24 : Droit à l'éducation inclusive (2016)	Entièrement consacré au droit à l'éducation inclusive, en particulier pour les personnes handicapées.
- Observation générale n° 5 - Article 19 : Vivre de manière indépendante et être inclus dans la communauté (2017)	lie le droit à l'autonomie de vie au droit à l'éducation inclusive (paragraphe 88, voir également les paragraphes 16(b), 29, 33, 76 et 90). 16(b), 29, 33, 76 et 90)
- Observation générale n° 6 - Article 5 : Égalité et non-discrimination (2018)	Explique le droit à l'égalité et à la non-discrimination, y compris en ce qui concerne l'éducation (para. 63 - 65, voir également les paragraphes 25(c), 30, 50, 57, 67(h), 73(c). 25(c), 30, 50, 57, 67(h), 73(c)
- Observation générale n° 7 - Articles 4.3 et 33.3 : Participation des personnes handicapées, y compris les enfants handicapés, à la mise en œuvre et au suivi de la Convention (2018)	Explique la nécessité d'une approche participative pour garantir une éducation inclusive (paragraphe 85, voir également les paragraphes 20, 45, 59, 85)
- Observation générale n° 8 sur le droit des personnes handicapées au travail et à l'emploi (2022)	Souligne l'importance de l'éducation inclusive pour l'exercice du droit au travail et à l'emploi (para. 76, voir également les paragraphes 60, 62, 64(h) et 68). 60, 62, 64(h) et 68).

<u>Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (2007)</u>	établit un cadre universel de normes minimales pour la survie, la dignité et le bien-être des peuples autochtones, notamment en ce qui concerne leur droit à l'éducation (article 14).
<u>Déclaration des Nations unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011)</u>	Reconnaît l'importance de recevoir et de dispenser une éducation et une formation en matière de droits de l'homme pour contribuer à la promotion, à la protection et à la réalisation effective de tous les droits de l'homme.
<u>Recommandation de l'UNESCO concernant l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) (2015)</u>	Fournit des orientations pour la transformation et l'expansion de l'EFTP et de l'apprentissage tout au long de la vie dans le monde entier.
<u>Recommandation de l'UNESCO sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (2015)</u>	invite les États membres à prendre des mesures dans les domaines de la politique, de la gouvernance, du financement, de la participation, de l'inclusion et de l'équité, ainsi que de la qualité, pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, tout en s'appuyant sur les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication.
<u>Déclaration d'Incheon (2015)</u>	Définit les engagements en matière d'éducation pour atteindre l'ODD 4.
<u>Déclaration sur la sécurité dans les écoles (2015)</u>	soutient la protection des étudiants, des enseignants, des écoles et des universités contre les attaques en période de conflit armé, l'importance de la poursuite de l'éducation en période de conflit armé et la mise en œuvre de mesures concrètes visant à dissuader l'utilisation militaire des écoles
<u>Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur (2019)</u>	Consacré à l'enseignement supérieur, il couvre l'accès, la facilitation de l'enseignement transfrontalier pour les étudiants, les enseignants, les chercheurs et les demandeurs d'emploi, le renforcement de la coopération internationale dans l'enseignement supérieur et l'amélioration de sa qualité.
<u>Recommandation de l'UNESCO sur les ressources éducatives libres (REL) (2019)</u>	Elle englobe le domaine des matériels et technologies éducatifs sous licence libre dans l'éducation.
<u>Recommandation de l'UNESCO sur l'éthique de l'intelligence artificielle (2021)</u>	Définit des normes mondiales sur l'éthique de l'intelligence artificielle, y compris sur l'éducation (voir en particulier les paragraphes 101-111).
<u>Recommandation de l'UNESCO sur l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, à la compréhension internationale, à la coopération, aux libertés fondamentales, à la citoyenneté mondiale et au développement durable (2023)</u>	Elle formule des recommandations visant à promouvoir la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable par le biais de l'éducation.



unesco

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

L'avenir du droit à l'éducation

Document de recherche et d'orientation dans le cadre de

l'Initiative sur l'évolution du droit à l'éducation

Restez en contact



righttoeducation@unesco.org



[www.unesco.org/en/education/right-education /évoluer](http://www.unesco.org/en/education/right-education/évoluer)

L'UNESCO
Secteur de l'éducation
Section de la politique de
l'éducation
7 Place de Fontenoy
75007 Paris, France

