

nsi 01

NUMÉRO SPÉCIAL DE **NORRAG**

Mouvements et Politiques du Droit à l'Éducation : Promesses et Réalités

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

A propos de NSI

Le Numéro Spécial de NORRAG (NSI) est un périodique open-source. Il cherche à mettre en avant des auteurs de différents pays ayant des perspectives diverses. Chaque numéro est consacré à un thème spécifique de la politique mondiale de l'éducation et de la coopération internationale en matière d'éducation. NSI inclut un certain nombre d'articles concis provenant de divers points de vue et acteurs dans le but de combler le fossé entre la théorie et la pratique ainsi que le plaider et la politique dans le développement de l'éducation internationale.

NSI est conçu par NORRAG et est soutenu par l'Open Society Foundations (OSF) et la Direction du développement et de la coopération Suisse (DDC). Le contenu et les perspectives présentés dans les articles sont ceux des auteurs et ne représentent pas les opinions de ces organisations.

A propos de NORRAG

NORRAG est un réseau mondial de politiques internationales et de coopération dans le domaine de l'éducation créé en 1986. Le mandat et la force de NORRAG sont de produire, diffuser et renforcer les capacités pour et avec un large éventail de parties prenantes. Ces parties prenantes informent et façonnent les politiques et pratiques éducatives, tant au niveau national qu'international. Ce faisant, NORRAG contribue à créer les conditions pour des décisions politiques plus participatives, mieux éclairées et fondées sur des données probantes qui améliorent l'égalité d'accès et la qualité de l'éducation.

NORRAG est un programme associé de l'Institut de hautes études internationales et du développement de Genève.

Pour en savoir plus sur NORRAG, y compris son domaine de travail et ses domaines thématiques, allez sur www.norrag.org

 @norrag

 @norrag.network

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | C.P. Box 1672
1211 Genève 1, Suisse
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

Numéro Spécial de NORRAG 01 Edition française, juillet 2018

Coordination

Dr. Arushi Terway

Production

Paul Gerhard

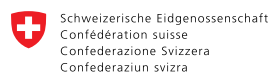
Traduction

Alix Dupeyrat

Design concept

Anouk Pasquier Di Dio

NORRAG est soutenu par :



Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Publié sous les termes et conditions de la licence Creative Commons : Attribution-NonCommerciale 4.0 Internationale (CC BY-NC 4.0)



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISSN: 2571-8010



Mouvements et Politiques du Droit à l'Éducation : Promesses et Réalités

Rédacteurs invités

Archana Mehendale, Professeur,
Tata Institute of Social Sciences, Mumbai, Inde

Rahul Mukhopadhyay, Professeur Invité,
Azim Premji University, Bengaluru, Inde

Avant-Propos

L'année 2018 marque le 70ème anniversaire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH), qui fut adoptée par la communauté internationale en 1948. Parmi les autres droits humains fondamentaux¹, nous devons encore exercer le droit à l'éducation tel que défini à l'Article 26 de la DUDH :

1. **Toute personne a droit à l'éducation.** L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. **L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.** Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. **Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.**²

L'engagement à garantir le droit à l'éducation pour tous a depuis été affirmé dans plusieurs cadres internationaux et, plus récemment, au sein de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4): Assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous et promouvoir un apprentissage tout au long de la vie.

Cependant, d'après l'UNESCO, 264 millions d'enfants et de jeunes ne sont toujours pas scolarisés dans le monde, et ce chiffre prend uniquement en compte la population en âge d'aller en primaire (61 millions) et en secondaire (203 millions). Les plus pauvres et les plus marginalisés, y compris les minorités ethniques et religieuses, les personnes handicapées, les filles et les populations en situation de conflit, sont notamment

souvent incapables d'accéder à un cycle complet d'éducation de qualité. Le premier volume du Numéro Spécial de NORRAG (NSI) est consacré à l'examen des cadres internationaux et des politiques nationales ainsi que des défis liés à l'exercice du droit à l'éducation dans sa mise en pratique.

Depuis sa création en 1986, NORRAG a été chargé de diffuser des connaissances, de fournir des perspectives et une analyse critique, ainsi que de faciliter le dialogue relatif à la politique mondiale de coopération en matière d'éducation et d'enseignement. Au cours des 30 dernières années, sous la direction de notre éminent collègue Kenneth King, professeur émérite de l'Université d'Édimbourg, 54 numéros de *NORRAG News* (NN, La Lettre de NORRAG) ont été publiés. Les *Numéros Spéciaux de NORRAG* (NSI) s'appuieront sur ces réalisations et viseront à décentraliser davantage et à amplifier les voix du « Sud Global » au cœur des analyses critiques de la politique et de la pratique de l'éducation.

La traduction Française et la contextualisation de NSI sur les *Mouvements et Politiques du Droit à l'Éducation : Promesses et Réalités* contient une sélection d'articles du numéro inaugural en anglais publié en janvier 2018, visant à mettre en lumière l'expérience et les perspectives mondiales et nationales de la garantie du droit à l'éducation, telles que définies dans les cadres internationaux, les constitutions nationales, la législation et la politique, lors de la création des structures administratives requises pour garantir que ce droit est respecté, protégé et réalisé pour tous.

NSI en français présente diverses contributions axées sur des thèmes spécifiques de la politique et de la pratique du droit à l'éducation, notamment des articles sur les perspectives mondiales mettant en évidence l'expérience, les opportunités et les défis de la mise en œuvre de cadres normatifs et juridiques mondiaux pour garantir le droit à l'éducation pour tous; des articles qui plongent dans l'évolution historique et la

conceptualisation de l'éducation pour l'expansion progressive du droit à l'éducation; des contributions portant sur la mise en œuvre des cadres internationaux au niveau national; des articles sur l'engagement de diverses parties prenantes pour assurer et tenir le gouvernement responsable de l'exercice du droit à l'éducation; et enfin, le numéro attire l'attention sur les défis auxquels font face certaines populations marginalisées dans le cadre de l'accès à leur droit à l'éducation comme par exemple les réfugiés.

Nous sommes honorés d'avoir reçu comme rédacteurs invités du numéro inaugural de NSI les professeurs Archana Mehendale et Rahul Mukhopadhyay : Archana Mehendale est professeur au Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement de l'Institut Tata des Sciences Sociales. Elle est également chargée de cours à l'Université de Genève dans le cadre du programme de maîtrise en études avancées sur les droits de l'enfant. Elle a été membre du comité CABE, qui a rédigé la législation sur le droit à l'éducation en Inde, et a travaillé avec le Centre pour l'Enfant et le Droit, à l'Université Nationale de Droit de l'Inde à Bangalore, où elle a participé à la conception du Diplôme d'Études Supérieures relatif aux Droits de l'Enfant.

Rahul Mukhopadhyay est actuellement professeur invité au Département de l'Éducation à l'Université Azim Premji. Il

travaille également avec l'Initiative Apprentissage Connecté dans le cadre du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CEIAR) de l'Institut Tata des sciences sociales. Il a travaillé sur plusieurs projets sur l'éducation en Inde liés au droit à l'éducation, à la nature changeante du public et du privé dans l'éducation scolaire, le renforcement des capacités institutionnelles, ainsi que la qualité de l'éducation et la gouvernance de l'éducation.

Les éditeurs invités, le professeur Mehendale et le Dr Mukhopadhyay, aimeraient remercier avec gratitude le soutien accordé par un certain nombre de personnes et d'institutions à la préparation de NSI 01 (version anglaise). L'Institut Tata des sciences sociales de Mumbai et l'Université Azim Premji de Bangalore leur ont permis de se lancer dans cet engagement passionnant et stimulant. Leurs collègues, à savoir Shubhangi Wankhede, Sunita Badrinarayan, Gitanjali Somanathan et le professeur Padma Sarangapani, ont été extrêmement généreux en termes de temps et de soutien. Ils apprécient sincèrement l'appui professionnel fourni par Abhigna A.S. et Aparna Tulpule qui ont aidé à la rédaction de ce numéro.

Gita Steiner-Khamisi
Professeur et Directrice
New York & Genève

Joost Monks
Directeur Exécutif
Genève

Arushi Terway
Senior Lead Research Associate
Delhi

Notes de fin



1. Au sein de ce numéro, NORRAG a préféré utiliser le terme « droits humains » à celui de « droits de l'homme », car il apparaît plus neutre en terme de genre, à l'exception des cas où le propos se réfère à des organisations ou des textes juridiques utilisant le terme « droit de l'homme » telle que la Déclaration Universelle Des Droits de l'Homme.
2. Nations Unies. (1948). *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, Article 26*, Tiré de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf

Table des matières

Exercer le droit à l'éducation : expériences et points de vue	07
Archana Mehendale, Tata Institute of Social Sciences, Inde and Rahul Mukhopadhyay, Azim Premji University, Inde	
01 L'éducation n'est pas un privilège, c'est un Droit Humain	09
Dr. Koumbou Boly Barry, Rapporteur Spécial sur le Droit à l'Éducation	
02 Qui est responsable de l'ODD 4 ? Gérer le changement dans les institutions pour assurer sa mise en œuvre	12
Anjela Taneja, CARE Inde	
03 ODD4, législation nationale et droit à l'éducation	17
Jordan Naidoo et Delphine Santini, UNESCO	
04 L'apprentissage tout au long de la vie examiné dans une perspective fondée sur les droits : le chemin qu'il reste à parcourir	21
Borhene Chakroun et Katrien Daelman, UNESCO	
05 La mission humaniste de l'éducation	26
Kishore Singh, ancien rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation	
06 Entre rhétorique et réalité : la lutte pour le droit à l'éducation en Afrique du Sud	29
Salim Vally, University of Johannesburg, Afrique du Sud	
07 La contribution de la société civile et des tribunaux au développement normatif du droit à l'éducation de base dans la Constitution Sud-Africaine	32
Faranaaz Veriava, Section 27, Afrique du Sud	
08 Le droit à l'éducation en Afrique du Sud : la lutte continue	35
Crain Soudien et Andrea Juan, Human Sciences Research Council, Afrique du Sud	
09 L'éducation ne peut attendre : investir dans notre humanité partagée	38
Yasmine Sherif, Education Cannot Wait	
10 L'éducation des réfugiés : regarder en arrière, penser à l'avenir	41
Sarah Dryden-Peterson, Harvard Graduate School of Education, USA	
11 Le droit à l'éducation pour les réfugiés urbains et le casse-tête de la sécurité nationale : un examen plus approfondi du contexte kenyan	44
Mary Mendenhall et S. Garnett Russell, University of Columbia et Elizabeth Buckner, University of Toronto, Canada	

Exercer le droit à l'éducation : expériences et points de vue

 **Archana Mehendale**, Professeur, Tata Institute of Social Sciences, Mumbai, Inde
 archana.mehendale@tiss.edu

 **Rahul Mukhopadhyay**, Professeur Invité, Azim Premji University, Bengaluru, Inde
 rahul.mukhopadhyay@apu.edu.in

Introduction

Le premier Numéro Spécial de NORRAG est consacré au mouvement du Droit à l'Éducation. En tant que rédacteurs invités, nous sommes honorés de présenter aux lecteurs une collection immensément riche d'articles pointus rédigés par des universitaires, des chercheurs, des praticiens, et des responsables politiques provenant de plusieurs endroits du monde. Ce Numéro Spécial démarre avec une série d'articles introductifs qui présentent un panorama des cadres juridiques et normatifs relatif au droit à l'éducation, en mettant l'accent sur les opportunités et défis majeurs auxquels la communauté internationale fait face. Nous explorons ensuite plus en détails des thèmes importants concernant le droit à l'éducation. Au sein de ces thèmes, les rédacteurs rassemblent un éventail d'articles traitant de l'histoire et des perspectives, de la législation et des politiques, de la mise en place réelle et du progrès, du rôle des différents acteurs institutionnels impliqués et leurs réponses, et le droit à l'éducation dans les contextes fragiles. Nous concluons en soulignant les défis récurrents vers lesquels ces contributions attirent notre attention et les leçons tirées des progrès accomplis jusqu'à présent.

Cadres juridiques et normatifs

La contribution du Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le Droit à l'Éducation, Koumbou Boly Barry, donne le ton pour ce Numéro Spécial. L'article souligne le progrès significatif réalisé par la communauté internationale en faveur de l'éducation pour tous depuis la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, maintenant réaffirmé dans les Objectifs de Développement Durable (ODDs). Étant donné qu'une éducation de qualité et équitable échappe toujours à une grande partie de la population, qui compte différents groupes défavorisés, elle souligne la nécessité de traiter l'ensemble du champ des droits humains. Les gouvernements nationaux, les organisations internationales, et les organisations de la société civile doivent jouer un rôle plus important pour concrétiser ces objectifs insaisissables.

La contribution de Taneja rappelle des préoccupations similaires et attire l'attention sur le lent progrès réalisé au sujet de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4). Elle

suggère que des facteurs tels que le financement inadéquat, une responsabilité faible et diffuse, et un manque d'effort pour gérer le processus de changement institutionnel, soient abordés, en parallèle du développement d'un lien formel entre le processus d'examen des ODD et les organes institutionnels, ceci afin d'assurer une meilleure responsabilisation pour les nombreuses parties prenantes.

L'application des standards internationaux établis à travers les cadres juridiques internationaux et les conventions politiques au sein des juridictions nationales via les lois, politiques, et programmes, est cruciale pour l'exercice du droit à l'éducation. La contribution de Naidoo et Santini met en valeur les développements légaux et juridiques sur le droit à l'éducation, ils partagent leurs découvertes sur leur étude de 11 pays, qui a analysé dans quelle mesure les dispositions juridiques nationales étaient cohérentes et aidaient à l'accomplissement de l'ODD4 et de ses cibles 4.1, 4.2 et 4.5. Ils suggèrent que même si l'inclusion de l'éducation dans la constitution ou la législation d'un pays ne garantit pas son application, elle permet de fournir des fondements juridiques permettant d'invoquer le pouvoir judiciaire dans la protection du droit.

Histoire et perspectives

Le besoin de conceptualiser l'éducation d'une manière plus large est une idée qui a fait partie intégrante de l'expansion progressive du droit à l'éducation et une idée récurrente sous différentes formes dans ce numéro. Deux contributions sur le thème de l'histoire et des perspectives abordent également la même idée, quoique dans des perspectives différentes. Chakroun et Daelman nous rappellent que le droit à l'éducation, tel qu'il est garanti par le droit international des droits humains, ne se limite pas au droit à la scolarisation, mais s'étend également au droit à un apprentissage permanent. Puisque le droit à l'éducation est un droit fondamental et essentiel pour la réalisation de tous les autres droits, ils soutiennent que le défi consiste à envisager comment l'État partage ces responsabilités avec les autres parties prenantes et les réglemente pour garantir que les principes de non-discrimination et d'égalité dans l'accès à un apprentissage permanent soient respectés. L'autre contribution provenant

de l'ancien Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, concerne la crise des valeurs dans l'éducation et le besoin de préserver la mission humaniste de l'éducation en renforçant les valeurs humaines.

La continuité des inégalités historiques avec le régime de l'apartheid et la nature changeante de l'État sont également mentionnées dans la contribution provenant de l'Afrique du Sud : Vally souligne la tension entre les solutions basées sur le marché pour remédier aux défis dans la réalisation du droit à l'éducation et les inégalités structurelles persistantes, ainsi que les options éducatives adaptées au milieu socio-économique-culturel local. Ces tensions, comme le note Vally, sont révélatrices du « compromis négocié » des politiques éducatives chevauchant diverses contraintes politiques.

Mise en œuvre de la législation

Les contributions sur ce thème s'intéressent aux défis rencontrés dans la mise en œuvre des normes juridiques internationales, des objectifs politiques et de la législation nationale relative au droit à l'éducation. L'article de Veriava souligne le rôle que peuvent jouer les organisations de la société civile pour influencer la jurisprudence vers une approche plus substantielle du droit à l'éducation, étant donné que la Constitution sud-africaine considère l'éducation comme un droit absolu, non soumis à une mise en place progressive comme les autres droits sociaux, économiques et culturels.

Acteurs institutionnels : gouvernementaux, non-gouvernementaux et communautaires

Les cadres normatifs et juridiques sur le droit à l'éducation, à la fois au niveau international et national, ont clairement reconnu la nécessité d'une collaboration et d'une participation des principales parties prenantes, outre l'État, vers la réalisation du droit à l'éducation pour tous. Les contributeurs, sur ce thème, partagent des expériences de collaboration et de participation de différentes parties prenantes clés qui ont propulsé le mouvement du droit à l'éducation dans différents contextes.

Un des défis du système d'éducation scolaire en Afrique du Sud sont les conditions d'inégalités historiques qui se perpétuent et qui ont probablement été accentuées par les préoccupations concernant le financement inadéquat de l'État pour l'éducation et le rôle accru du marché dans l'éducation. C'est contre un tel scénario que Soudien et Juan, en s'inspirant de l'exemple d'Equal Education en Afrique du Sud, attirent l'attention sur les efforts des organisations de la société civile pour demander des comptes à l'État et sur le besoin de se concentrer sur la qualité de l'éducation, à la fois en termes d'infrastructures et d'installations scolaires, et également de niveaux d'apprentissage des élèves.

La nécessité d'une collaboration entre de multiples parties

prenantes - les agences de développement international, les gouvernements nationaux et les donateurs publics et privés - est bien illustrée dans la contribution d'Education Cannot Wait. Comme le souligne l'article de Sherif, il est urgent que la communauté internationale finance davantage l'éducation pour l'exercice du droit à l'éducation dans les situations de conflits armés, de catastrophes et d'urgences.

Éducation dans des contextes fragiles

Dans ce Numéro, les articles de Dryden-Peterson, ainsi que de Mendenhall, se focalisent sur les défis auxquels sont confrontés les réfugiés, malgré la reconnaissance de leurs droits à une éducation équitable dans les conventions internationales. Ils soulignent l'importance des stratégies d'intégration - politiques, économiques et de développement - sans lesquelles l'éducation des réfugiés reste un système parallèle, et séparé, des politiques et systèmes d'éducation mis en place pour les citoyens des États-nations. Les contributions mettent également en valeur le rôle que les organisations intergouvernementales et celles de la société civile doivent jouer pour faire en sorte que des conversations géopolitiques plus larges sur le mouvement et l'accueil des réfugiés s'articulent avec les préoccupations nationales concernant la sécurité économique et politique.

Résumé

Cet ensemble de contributions sur le droit à l'éducation montre à la fois des préoccupations récurrentes sur les défis de son avancement et une note d'optimisme en référence aux stratégies et interventions qui ont marquées ces progrès. Parmi les préoccupations, celles du financement insuffisant des États et de la communauté internationale sont notables ; ainsi que la persistance de formes d'inégalités historiques et nouvelles, les discriminations envers différents groupes marginalisés ; et les efforts insuffisants pour un système d'éducation plus intégré pour tous. Les exemples montrent que les inégalités en matière d'éducation sont souvent accentuées par l'expansion des solutions axées sur le marché. Les changements apportés en rendant l'État responsable de l'exercice progressif du droit à l'éducation à travers des interventions judiciaires, des institutions publiques autonomes et des organisations de la société civile montrent les possibilités de telles approches pour renforcer davantage le travail sur le droit à l'éducation. Ces efforts doivent être complémentaires aux efforts de lecture, d'interprétation et d'élaboration de politiques visant à mettre en œuvre le droit à l'éducation comme étant inextricablement lié à des droits socio-économiques, culturels, civils et politiques. C'est grâce à la collaboration de multiples parties prenantes et à des articulations de différents droits humains que la communauté internationale peut résoudre les inégalités historiques et structurelles et élaborer des stratégies pour réaliser le droit à l'éducation pour différents groupes marginalisés.

L'éducation n'est pas un privilège, c'est un Droit Humain

 **Dr. Koumbou Boly Barry**, Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation
 bkoumbabar@gmail.com

Résumé

Cet article souligne comment, malgré les progrès réalisés en terme d'accès à l'éducation au niveau international, l'objectif d'assurer des résultats équitables reste hors d'atteinte pour de nombreux groupes défavorisés - femmes et filles, enfants en situation de handicap, différents groupes minoritaires, et réfugiés. L'article plaide en faveur de l'application de tous les droits humains fondamentaux et d'un rôle important de l'Etat dans la réalisation de l'objectif de résultats éducatifs équitables pour tous les enfants.

Mots-clefs

Droits humains
Qualité de l'éducation
Discrimination

Droit à l'éducation : accès ou résultat?

L'Éducation est un droit humain et l'est depuis 1948. Lorsque la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme a proclamé dans son Article 26 que 'Toute personne a droit à l'éducation', le droit international a consacré le fait que les États étaient obligés de dispenser une éducation à leurs citoyens. Depuis lors, un nombre d'instruments légaux a été développé par les Nations Unies pour faciliter l'exercice du droit à l'éducation, incluant le Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels, la Convention relative aux Droits de l'Enfant et la Convention concernant la Lutte contre la Discrimination dans le domaine de l'Enseignement. Le droit à l'éducation pour tous a également été réaffirmé par de nombreux organes conventionnels mondiaux et régionaux, couvrant des groupes marginalisés spécifiques et des contextes particuliers, et a été protégé dans de nombreuses lois et constitutions nationales.

Avec ce mandat clair, la communauté internationale a fait un grand pas en avant pour assurer l'accès à l'éducation pour tous. Ayant œuvré dans le sens des objectifs du Millénaire pour le Développement, les taux nets de scolarisation atteignaient 91% en 2015 pour l'enseignement primaire, 84% pour le premier cycle du secondaire et 63% pour le deuxième cycle du secondaire (ECOSOC, 2017). Cependant, bien que cela représente un pas dans la bonne direction, ces statistiques dissimulent le fait que des résultats éducatifs de qualité restent encore hors d'atteinte pour de nombreuses personnes. Par exemple, en moyenne 6 enfants et adolescents sur 10 n'atteignent pas le niveau minimum en lecture et mathématiques (UNESCO, 2017), et malgré un accès plus élevé, les enfants des 20% des foyers les plus pauvres sont de moins bons lecteurs en fin d'école primaire que les enfants des 20% des foyers les plus aisés (ECOSOC, 2017). De plus, les filles, les enfants en situation de handicap, les réfugiés, les peuples autochtones, et autres groupes minoritaires (pour n'en citer que quelques-uns) représentent la majorité des élèves non scolarisés. Pour faire court, il est devenu évident qu'un accès plus équitable n'équivaut pas à obtenir des résultats plus équitables.

La classe et au-delà : une éducation qui enseigne la discrimination ?

De nos jours, certaines personnes et certains groupes sont obligés de surmonter des obstacles qui non seulement compromettent leur accès à l'éducation mais aussi leur réussite lorsqu'ils entrent à l'école. Les écoles peuvent manquer d'infrastructures, de matériel, de savoir-faire ou de formation pour gérer les élèves qui ne rentrent pas dans les catégories existantes. En tant que tel, beaucoup se confrontent à une lutte difficile lorsqu'ils essaient de tirer le meilleur parti d'un système éducatif qui échoue à s'adapter à leurs situations particulières. Cela laisse beaucoup d'élèves en difficulté et incapables d'exploiter leurs capacités à l'école, ce qui bien sûr, nuit à leurs opportunités de trouver un travail ou de participer pleinement à la société. Ceci est problématique non seulement pour le bien-être de l'individu mais aussi pour le développement durable de la société. En normalisant les pratiques discriminatoires et les pratiques non-inclusives, de telles barrières éducatives ont de profondes répercussions qui vont au-delà du système éducatif et s'enracinent dans la société en tant que telle. En conséquence, ceux qui sont confrontés à des obstacles en salle de classe seront probablement confrontés à des pratiques discriminatoires similaires dans leur quotidien, perpétuant ainsi un modèle de société non durable qui limite la croissance personnelle, la participation et la productivité. En effet, les attitudes et croyances discriminatoires doivent en premier lieu être traitées avant que les changements du système puissent s'enraciner. Les pratiques éducatives inclusives aident non seulement les élèves exclus et vulnérables, mais à un niveau plus important, elles font naître un comportement de compréhension et de tolérance à l'égard des élèves, éducateurs et parents.

Qui est touché ?

Certaines personnes et certains groupes sont touchés de manière disproportionnée par l'éducation non-inclusive, chacun étant confronté à ses propres difficultés contextuelles. La majorité des personnes exclues sont des femmes et des filles. La division inégale du travail domestique ; enfant, mariage précoce et forcé ; et les croyances et attitudes traditionnelles ont souvent pour conséquence que les familles choisissent de favoriser les garçons en cas d'investissement dans l'éducation. En fait, 15 millions de filles ayant l'âge d'aller en primaire n'auront jamais la chance de lire ou d'écrire à l'école, contre 10 millions de garçons (UNESCO, 2016). Pour ces filles qui fréquentent l'école, les installations non conformes aux normes, la violence sexiste, et les programmes de qualité médiocre, les empêchent souvent de développer leur potentiel.

Les enfants en situation de handicap sont un autre groupe victime de la discrimination à l'école. On estime que plus d'un milliard de personnes dans le monde est touché par une forme de handicap, avec plus de 80% vivant dans les pays du Sud (Organisation Mondiale de la Santé, 2011). Cependant, il existe

un réel manque de données fiables relatives à l'éducation pour saisir totalement la situation à laquelle les enfants handicapés font face à l'école. Ce manque de données est emblématique de l'exclusion qu'ils vivent au quotidien et est souvent cité comme la raison pour laquelle les enfants en situation de handicap sont exclus des plans nationaux éducatifs. Les enfants qui ne sont pas comptés ne sont en conséquence pas inclus. La majorité des écoles à travers le monde restent inaccessibles physiquement, et les élèves en situation de handicap souffrent souvent de la stigmatisation, de préjugés, et de harcèlement.

Les minorités culturelles, ethniques et linguistiques se confrontent aussi à des défis importants dans l'exercice de leur droit à l'éducation. La scolarité formelle ne prête parfois pas l'attention adéquate à la diversité culturelle et linguistique, ce qui fait qu'il est difficile pour de nombreux élèves de se retrouver dans le système scolaire. Cela peut être dû au fait qu'ils se battent avec la langue d'enseignement ou parce que le programme ou la pédagogie ne sont pas adaptés à leur mode de vie. Les peuples autochtones sont confrontés à des difficultés similaires, avec des enfants régulièrement privés de l'accès à une éducation de qualité pertinente et adaptée à leurs besoins spécifiques. En conséquence, les enfants des populations autochtones sont moins enclins à suivre l'enseignement primaire que les enfants non autochtones (UNESCO & ECOSOC, 2008).

Il y a 65,6 millions de personnes déplacées de force dans le monde (UNHCR, 2017). Les réfugiés, les personnes déplacées de manière interne, et les personnes apatrides, qui vivent déjà un bouleversement considérable, font sans surprise partie des exclus de l'éducation. Les États accueillant des réfugiés sont obligés de leur fournir une éducation ; cependant, le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR) estime que seulement 50% des enfants réfugiés ont accès à l'éducation primaire, une statistique qui tombe à 22% pour l'école secondaire. Les personnes déplacées à l'intérieur de leurs propres pays sont aussi vulnérables puisqu'elles sont toujours sous la juridiction géographique de leur propre État, ce qui peut dans certains cas être la cause de leur déplacement. En conséquence, accéder à l'éducation pour les quelques 31 millions de personnes déplacées de manière interne à travers le globe est un gros défi (IDMC, 2016).

Les droits humains et l'éducation : un cercle vertueux ?

Ce ne sont que quelques-uns des groupes qui luttent pour exercer leur droit à l'éducation. Cependant, en réalité, il y en a beaucoup plus. Ceux qui vivent dans les zones rurales, ou qui sont affectés par la pauvreté, sont également confrontés à des défis constants. En effet, les personnes qui appartiennent à plus d'un groupe vulnérable affrontent la discrimination sur plusieurs fronts. Pour ceux qui se confrontent à la discrimination, un système éducatif qui exclut tant de personnes ne peut être considéré comme équitable, sous tous les aspects. Ainsi, dans de nombreuses zones du monde, recevoir une éducation de qualité reste la chasse

gardée des privilégiés – pour les rares qui ne sont pas confrontés à la discrimination sur un ou plusieurs fronts ou ne sont pas victimes de leur situation nationale ou géographique.

Cela a des répercussions claires sur le droit à l'éducation. Pour exercer complètement ce droit, la qualité éducative de référence devrait être basée sur les circonstances individuelles. Tout enfant (ou adulte) devrait pouvoir fréquenter une école en sachant que celle-ci recevra le soutien nécessaire pour atteindre des résultats scolaires de qualité. Cela ne suffit pas de mettre un enfant à l'école ; nous devons nous assurer qu'il apprend pendant qu'il y assiste. Par conséquent, la capacité à exercer le droit à l'éducation dépend largement de l'élimination de la discrimination et de l'entretien d'un environnement qui promeut l'équité et l'inclusion, en abordant la question des barrières éducatives. En d'autres termes, faciliter le droit à l'éducation est crucial pour l'exécution d'autres droits humains fondamentaux et vice versa.

En reconnaissance de cela, dans le cadre de l'Agenda 2030, la communauté internationale s'est engagée à l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 pour « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». L'ODD 4 et ses objectifs connexes ont été délibérément fondés sur une approche basée sur les droits pour refléter l'interprétation selon laquelle le développement durable ne peut qu'être accompli si la pleine jouissance des droits humains est exercée. En conséquence, il en découle une attention plus pointue pour l'exercice d'une éducation de qualité pour tous, que dans les programmes précédents, qui eux mettaient largement l'accent sur l'accès, dans une tentative de garantir que 'personne ne soit laissé pour compte'.

Que pouvons-nous faire ?

Les gouvernements ont désormais la responsabilité de lutter contre la discrimination et l'exclusion dans le domaine de l'éducation en identifiant les personnes et les groupes qui nécessitent un soutien ciblé et spécifique et en mettant en place les actions requises pour répondre à leurs besoins. Grâce à des consultations inclusives avec toutes les parties prenantes, les gouvernements peuvent ainsi s'assurer que les élèves reçoivent le soutien dont ils ont besoin pour réussir une fois qu'ils vont à l'école. Pour que les États respectent ces obligations, il est indispensable que des données désagrégées soient collectées et publiées. Les donateurs et les organisations internationales doivent fournir un soutien financier et technique pour s'assurer que tous les États développent la capacité à contrôler et faire un suivi sur tous les segments de la population et à s'attaquer à des obstacles identifiés. Sans ce soutien, il sera incroyablement difficile pour les états de comprendre pleinement l'étendue du problème pour certains groupes, et de même suivre les progrès réalisés.

Enfin, et peut-être ce qui est le plus important, des efforts doivent être faits pour s'attaquer aux conditions qui favorisent la discrimination dans un premier temps. Les États doivent

s'employer à éliminer la discrimination à travers la société en s'attaquant aux comportements et aux croyances qui dévalorisent ceux qui sont exclus. Les lois et les politiques conçues pour empêcher l'exclusion doivent se retrouver au niveau local et être mises en place avec un soutien politique fort. Les politiciens et les dirigeants des communautés doivent défendre les droits humains lorsqu'ils apportent de nouvelles réformes pour s'attaquer aux vieilles habitudes qui ont créé l'exclusion. Le droit à l'éducation englobe tous les aspects de l'éducation, de la protection de la petite enfance à l'apprentissage tout au long de la vie, et en tant que telles des approches inclusives et équitables doivent être appliquées à tous les niveaux de l'éducation et à toutes les facettes de la société. Ce n'est qu'alors que les individus et les groupes peuvent espérer exercer leur droit humain et être ainsi en mesure de contribuer de manière productive à une société durable, équitable et inclusive.

Bibliographie

ECOSOC. (2017). Progrès vers les objectifs de développement durable : Rapport du Secrétaire Général (Rep. No. E/2017/66). UN.

IDMC. (2016). GRID 2016 : Rapport Global sur les Déplacements Internes (Rep.). Geneva : IDMC. Tiré de <http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2016/2016-global-report-internal-displacement-IDMC.pdf>

UNESCO. (2016). 263 millions d'enfants et d'adolescents dans le monde en âge d'aller à l'école primaire, au collège et au lycée ne sont pas scolarisés. Tiré de http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/single-view/news/263_million_children_and_youth_are_out_of_school_from_primar/

UNESCO, & ECOSOC. (2008). Dimensions inclusives du droit à l'éducation : fondements normatifs. (Document conceptuel) Paris : UNESCO.

Institut de Statistique de l'UNESCO (2017). 6 enfants et adolescents sur 10 n'atteignent pas les Seuils Minimaux de Compétences. Tiré de <http://uis.unesco.org/en/news/6-out-10-children-and-adolescents-are-not-learning-minimum-reading-and-math>

UNHCR. (2017). Les chiffres en un coup d'œil. Tiré de <http://www.unhcr.org/uk/figures-at-a-glance.html>

UNHCR. (2016, Septembre). Missing out, Refugee Education in Crisis (Rep.). Tiré du site web du HCR: <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>

Organisation Mondiale de la Santé (2011). Rapport mondial sur le handicap. Genève : Organisation mondiale de la santé. Tiré de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html

Qui est responsable de l'ODD 4 ? Gérer le changement dans les institutions pour assurer sa mise en œuvre

 **Anjela Taneja**, Directeur technique de l'éducation, CARE Inde
 anjela.taneja@gmail.com

Résumé

Il y a maintenant plus de deux ans que le monde a lancé la mise en place des ODD, et cela a pris du retard. Alors que le changement du paysage politique est en partie responsable de certains délais de mise en application, les véritables raisons sont bien plus profondes et reposent sur une attention inadéquate relative à leur financement, à une responsabilité faible et diffuse et à des efforts inadaptés pour gérer le processus de changement institutionnel nécessaire afin de transformer la vision des ODD en réalité.

Mots clefs

ODD
Agenda éducation 2030
Systèmes de mise en œuvre de la responsabilité

Introduction

Le 25 septembre 2015, les 193 États membres des Nations Unies (ONU) ont adopté un nouveau programme de développement durable, le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Ce programme est beaucoup plus explicitement fondé sur les droits, il est universel, et ne divise plus le monde entre pays donateurs, riches, et bénéficiaires, pauvres comme l'ont fait les agendas des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'Éducation Pour Tous (EPT). Sa nature holistique et interconnectée a semblé renverser la croyance perdue dans les vertus de la simplicité, du concret et de la quantification, en tant que conditions préalables du succès dans le développement (Fukuda-Parr, 2016). Leur rédaction était également plus ouverte avec la majorité du monde dirigée par le G-77, et avec en particulier la Chine qui a joué un rôle crucial dans l'élaboration du programme. Des contributions ont également été recueillies auprès de l'ensemble des parties prenantes, y compris de la société civile, contrairement aux OMD, qui ont été rédigés par des technocrates. Elles semblaient ouvrir de nouvelles opportunités pour une gouvernance mondiale plus participative, les citoyens du monde ayant un droit de regard plus direct (Fox & Stoett, 2016). Pour la communauté éducative, ce programme a marqué une rupture avec le programme mondial de développement défini dans les OMD et a engagé le monde à assurer 12 années d'éducation gratuite et de qualité pour tous, à renforcer les systèmes d'éducation publique et à mettre en place des mécanismes pour permettre un apprentissage tout au long de la vie.

Deux années plus tard, un certain pessimisme commence à prendre place. Un récent sondage réalisé par la Fondation Thomson Reuters auprès de décideurs politiques, de militants et de cadres ayant un intérêt dans les ODD, révèle que les deux tiers des répondants ont considéré que les progrès étaient plus lents que prévus et seulement un quart d'entre eux étaient confiants dans le respect de la date limite (Reuters Staff, 2017). En partie, le monde en lui-même est un environnement différent du fait de la croissance du nationalisme et des gouvernements populistes de droite dans plusieurs pays. Cependant, cela ne représente qu'une partie de l'image. Une approche globalement

plus coordonnée pour garantir la mise en œuvre, ainsi que des mesures concrètes pour combler les lacunes en matière de responsabilité, sont essentielles pour assurer la réalisation du programme.

Faire ce qu'il faut pour mettre en œuvre les ODD spécifiques

D'après les dernières estimations, le financement de la mise en œuvre des ODD nécessitera 6 milliards de dollars US par an, soit près de 90 milliards de dollars US sur 15 ans. Bien que ce chiffre semble prohibitif, le coût de l'inaction est beaucoup plus élevé (Leone, 2017). Le rapport de la Commission sur le Financement de l'Éducation dans le Monde estime que le financement de l'éducation devrait augmenter progressivement de 1,2 à 3 milliards de dollars US d'ici 2030 (Commission pour l'Éducation, 2016). L'une des plus grandes leçons que nous ayons tirée au cours des 15 dernières années est que les bonnes intentions et les engagements politiques ne peuvent être fournis sans un financement public suffisant et de bonne qualité. L'attribution de ressources adéquates correspondant à l'ambition accrue dans la mise en œuvre des ODD n'a pas été fournie. En effet, la part dédiée à l'éducation dans l'aide totale (hors allègement de la dette) a diminué durant six années consécutives, passant de 10% en 2009 à 6,9% en 2015 (Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation, 2017).

Cependant, le problème est loin d'être seulement celui des ressources. La plus grande faiblesse a été l'effort limité pour traduire les spécificités des objectifs de l'ODD 4 et du Programme Éducation 2030 dans des processus qui sont gérés à l'échelle nationale. Cela ne veut pas dire que c'est un problème spécifique aux ODD. Dans mon propre pays, la législation de l'Inde sur le droit à l'éducation (RTE), qui découle d'une disposition constitutionnelle, constate ses propres retards dans la mise en œuvre.

Le rôle des institutions

La présence d'un nouvel accord international ou d'une nouvelle législation ne suffit pas à elle seule de garantie à l'action. La vision ambitieuse des ODD doit être convertie en plans d'action spécifiques et doit prendre place dans les institutions de gouvernance existantes pour avoir un impact. Il faut du temps pour que les institutions mondiales et régionales changent; il faut plus de temps pour que toutes les priorités de politique nationale, les législations, les cycles de planification, les arrangements institutionnels, les programmes et les modes de travail s'harmonisent avec le nouveau paradigme et pour que des moyens humains, financiers et techniques soient mis en place.

Pour que la mise en œuvre se fasse de manière efficace, les gouvernements doivent investir des ressources et du temps pour:

- Un travail de **sensibilisation**, à la fois parmi les citoyens en général, mais aussi de manière plus critique parmi ceux qui sont chargés de la mise en œuvre de l'Agenda. Les

consultations régionales et sous-régionales sur la mise en œuvre de l'ODD 4 ont souligné la nécessité de sensibiliser davantage les décideurs politiques, les hauts fonctionnaires et les agents de première ligne responsables de la mise en œuvre des politiques, aux spécificités de l'Agenda.

- Développer la **capacité d'exercer** le droit à l'éducation par la modification des politiques, législations et plans nationaux existants conformément aux nouveaux engagements des ODD, et par l'allocation des fonds nécessaires à leur mise en œuvre, au renforcement des mécanismes de mise en œuvre et des systèmes de suivi.
- Renforcer leur **capacité à faire appliquer** le droit à l'éducation en renforçant les mécanismes existants de redressement et de responsabilisation de l'État.
- Construire une **communauté plus large de partisans des ODD** qui peuvent faire avancer la mise en œuvre de l'Agenda en créant des environnements favorables à la participation de la société civile et des citoyens aux processus de gouvernance.

Trop peu de choses sont réalisées dans ce sens. Au lieu de cela, une lassitude pour les ODD semble s'être installée et il n'y a pas assez d'efforts de fournis pour diriger l'Agenda à travers les fonds de la mise en œuvre nationale. Bien sûr, cela est dû en partie au fait que cela nécessite des compétences différentes de celles requises pendant les négociations, et donc, que les acteurs nationaux doivent s'approprier le processus.

Surmonter les défis de la responsabilisation dans une déclaration politique

Les attentes doivent également être tempérées puisque les ODD sont une déclaration politique et ne sont donc pas juridiquement contraignantes. Les déclarations politiques ont eu un impact considérable via leur rôle de normalisation indirecte et sont une composante-clé dans l'établissement des repères de planification globale, des normes pour l'évaluation des performances par les États membres, et des normes qui déterminent 'ce qui doit être fait', ainsi que dans l'élaboration du discours sur la mise en œuvre (Fukuda-Parr, 2014). Comme le souligne Tikly (2017), les ODD ne sont pas seulement des structures mais aussi une série de principes, de normes, de règles et de procédures de décision implicites ou explicites autour desquelles convergent les attentes des différents acteurs (Krasner, 1982). Les modifications de ces processus intangibles prennent non seulement du temps, mais nécessitent également un processus de médiation plus actif. Alors que l'UNESCO a déployé des efforts significatifs pour initier le dialogue entre les États membres dans plusieurs régions et que cela semble commencer à s'imposer au sein des discussions du Comité directeur Éducation 2030¹, beaucoup reste à faire pour assurer la fidélité à la vision du Cadre d'Action. Les objectifs mondiaux et les dispositions du Cadre d'action doivent être adoptés ou adaptés au niveau national, sans compromettre l'ambition mondiale des ODD.

Une autre opportunité est inhérente au fait que les ODD soient si intrinsèquement enracinés dans les accords de droits humains existants. Le droit à l'éducation est explicitement reconnu dans 82% des Constitutions nationales et est un droit constitutionnel juridiquement exécutoire dans 107 États (55% des États)². Un alignement clair existe entre toutes les cibles des ODD et les dispositions en vertu des droits humains. Cela offre une réelle opportunité de synergie avec les mécanismes internationaux et régionaux des droits humains pour assurer la responsabilité de la réalisation de l'ODD 4 à travers des moyens tels que la soumission de rapports fantômes mettant en évidence le statut de l'éducation; la soumission de plaintes individuelles et collectives; la soumission de plaintes au bureau du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation; et l'engagement avec le processus de l'Examen Périodique Universel (EPU). Les cadres régionaux africains, européens et inter américains relatifs aux droits humains fournissent des fenêtres de rapport supplémentaires qui pourraient être utilisées pour mettre en évidence les progrès et pousser à la mise en œuvre. L'engagement pour la non-discrimination en matière de droits humains fournirait des arguments supplémentaires pour soutenir la vision des ODD qui consiste à « Ne laisser personne de côté ».

Un lien plus formel entre les processus d'examen des ODD et les organes conventionnels serait également souhaitable. Les recommandations émises par les dispositifs des droits humains des Nations Unies, y compris le mécanisme de l'EPU du Conseil des droits humains et les procédures spéciales, ainsi que les conclusions des organes conventionnels des droits humains tels que la CDE, devraient informer le Forum Politique de Haut Niveau (FPHN). Un lien entre les examens régionaux des ODD et les évaluations par les pairs dans le cadre des dispositifs régionaux des droits humains serait utile. Les mécanismes internationaux des droits humains devraient également mettre l'accent sur les ODD dans leurs examens afin d'assurer leur mise en œuvre conformément aux obligations internationales en matière de droits humains.

Structures de responsabilisation faibles ignorant les spécificités

Le FPHN est l'organe suprême pour la responsabilité des ODD dans le monde. Les premières expériences suggèrent que même s'il représente un espace de rassemblement mondial pour les organisations travaillant sur les ODD, il a souvent été jugé faible quant à sa portée pour assurer la responsabilité de l'Agenda dans son ensemble, sans parler des objectifs et cibles individuels. De même, tous les objectifs sont revus chaque année à l'échelle mondiale (en combinant des données quantitatives et une évaluation qualitative des progrès). Un sous-échantillon de pays fait également l'objet d'un examen national volontaire (VNR) au FPHN, mais les pays doivent également mettre en place leurs propres mécanismes de responsabilisation et de suivi pour les ODD. Des efforts considérables sont donc en cours

pour améliorer les systèmes de données à l'échelle nationale. L'éducation, en tant que l'un des 17 objectifs, est souvent noyée parmi les priorités concurrentes.

L'UNESCO a pris la décision explicite de ne pas créer de structures et de processus en parallèle à l'architecture mondiale des ODD, contrairement au mécanisme formel d'établissement de rapports qui existait pendant la période de l'EPT. Bien que cette logique soit comprise, les mécanismes des ODD mondiaux et régionaux se concentrent davantage sur la création d'un environnement propice à la réalisation de tous les objectifs, plutôt que de fournir des mécanismes de responsabilisation de la mise en œuvre des objectifs individuels (sans parler des cibles). Alors que l'UNESCO a convoqué des Forums Régionaux sur le Programme Éducation 2030, il ne s'agit pas essentiellement d'espaces de responsabilisation. Un lien plus organique entre ces processus et les examens régionaux des ODD serait également souhaitable. Il n'y a pas non plus de lien formel entre le suivi du programme Education 2030 et les VNR ; l'absence de convergence structurelle formelle entre les groupes locaux d'éducation locale du Partenariat mondial pour l'éducation et les groupes d'éducation humanitaire avec les processus de VNR est une occasion manquée.

Un accent considérable a été mis sur le renforcement de la coordination et de la collecte de données, mais moins d'attention a été accordée au suivi de la mise en place des processus et des structures nécessaires à la mise en œuvre. Enfin, les systèmes de responsabilisation dans le cadre des ODD sont fondés sur le principe de la responsabilité mutuelle, selon lequel tous les acteurs du développement sont responsables de leur mise en œuvre. Bien que cela contribue au sentiment d'appropriation collective, il donne aux devoirs des ODD un caractère imparfait (Murphy, 2014), car leur non-respect ne peut être attribué à un devoir spécifique, rendant l'application et la responsabilité complexes. Cette diffusion des responsabilités rend difficile le fait de cerner le rôle joué par un acteur individuel et risque de diluer le rôle central de la responsabilité de l'État, en particulier pour des objectifs tels que l'éducation, où le principal devoir incombe à l'État.

Nouvel agenda, nouveaux risques de responsabilisation

Les ODD sont le premier exemple d'inclusion d'indicateurs pour les résultats d'apprentissage dans le cadre d'un objectif des Nations Unies. Compte tenu de la nature universelle de l'Agenda, les tests globaux font partie intégrante de l'architecture de suivi des ODD. Cela risque d'accélérer la tendance à accroître la responsabilité fondée sur les tests. La qualité et l'apprentissage doivent être évalués sur la base de la gamme complète des indicateurs thématiques des ODD, sans se concentrer uniquement sur les évaluations de l'apprentissage. En effet, le cadrage pourrait être élargi pour inclure plusieurs autres indicateurs d'éducation basés sur les droits. Les efforts

visant à lier l'aide à la performance sur des tests standardisés comparables au niveau international, en tant que principale mesure de la qualité, présentent trop d'inconvénients potentiels.

Le programme des ODD reconnaît le secteur privé comme partenaire dans le réseau de responsabilité mutuelle pour la mise en œuvre des ODD. Le rôle du secteur privé dans les processus des ODD dans le monde a été reconnu et promu pendant les négociations sur les ODD, puis largement critiqué (Scheyvens, Banks et Hughes, 2016). Les ODD encouragent directement les partenariats public-privé (PPP) grâce à la reconnaissance d'un indicateur pour les PPP (pour la cible 17.17). L'accent mis sur l'engagement du secteur privé doit être observé à la lumière de l'augmentation massive de l'investissement dans les PPP dans les pays en développement plus largement (Romero, 2015), et en particulier dans l'éducation. Comme le soulignent Verger et Moschetti (2017), les PPP soulèvent à la fois des problèmes de responsabilité démocratique et administrative et nécessitent une forte capacité de réglementation et de gestion de l'État, qui est souvent limitée dans les pays en développement. La mise en œuvre de la résolution A / HRC / 32 / L.33,³ du Conseil des droits de l'homme exhortant les États à mettre en place des cadres réglementaires pour réguler et surveiller les prestataires d'éducation sera essentielle pour minimiser les risques potentiels inhérents à cet objectif.

Renforcement de l'agence citoyenne et de la responsabilité sociale

Les initiatives de développement durable axées sur l'action menée par l'État ont souvent échoué parce qu'elles n'ont pas reconnu les multiples sources de pouvoir qui entraînent le changement. Alors que la structure de gouvernance mondiale actuelle offre une gamme potentielle d'espaces et de canaux de responsabilisation, la participation des citoyens et de la société civile est la clé du changement. Le rôle organique de la société civile dans l'Agenda des ODD est l'une de ces caractéristiques. La société civile a un rôle important dans la mobilisation des citoyens pour exiger la mise en œuvre; entreprendre le suivi des politiques et générer des preuves; participer au dialogue social pour faire en sorte que les politiques élaborées reflètent les aspirations des peuples; et utiliser les preuves recueillies pour assurer responsabilisation et réparation. Un processus d'engagement plus fort et plus stratégique est nécessaire, s'appuyant sur les mécanismes de la société civile existants établis pendant le régime EPT / OMD.

L'héritage inachevé des agendas des OMD et de l'EPT souligne la nécessité d'un engagement plus large des citoyens pour lutter contre les inégalités persistantes, pour promouvoir une appropriation nationale plus forte et proposer des visions alternatives du développement. Il est peu probable que le potentiel de transformation des ODD sera atteint sans une impulsion forte et plus coordonnée vers la responsabilisation, qui rassemble les citoyens, les organisations de la société civile,

les enseignants, les fonctionnaires, les représentants des États membres et le système mondial.

Notes de fin

1. Aid, advocacy and guidance on the table at key Education 2030 meeting. Consulté sur <https://en.unesco.org/news/aid-advocacy-and-guidance-table-key-education-2030-meeting> le 7 octobre 2017.
2. Basé sur les données disponibles sur <http://www.right-to-education.org>
3. Résolution du Conseil des droits de l'homme A / HRC / 32 / L.33 du Conseil des droits de l'homme sur le droit à l'éducation. Consulté sur <http://bit.ly/29CmWC7>

Bibliographie

Commission pour l'éducation. (2016). The Learning Generation: Investing in education for a changing world. Tiré de http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Learning_Generation_Full_Report.pdf

Fox, O., & Stoett, P. (2016). Citizen participation in the UN Sustainable Development Goals consultation process: Toward global democratic governance? *Global Governance*, 22, 555-574

Rapport mondial du suivi de l'éducation. (2017). Aid to education is stagnating and not going to countries most in need. Policy Paper 31. Tiré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002495/249568e.pdf>

Krasner, S. D. (1982). Structural causes and regime consequences: regimes as intervening variables. *International Organization*, 36, 2.

Tikly, L. (2017). The future of Education for All as a global regime of educational governance. *Comparative Education Review*, 61, 1, 22-57. <https://doi.org/10.1086/689700>

Leone, F. (2017). UNGA launches global conversation on financing SDGs. Tiré de <http://sdg.iisd.org/news/unga-launches-global-conversation-on-financing-sdgs/>

Murphy, S. (2014). Unlocking the beauty of imperfect duty to aid: Sen's idea of the duty of assistance. *Journal of Global Ethics*, 10 (3): 369-383.

Reuters Staff. (2017). Confidence in UN's global goals faltering amid slow progress – survey. Tiré de 07/02/2017, Tiré de <http://in.reuters.com/article/global-sdgs-poll/exclusive-confidence-in-uns-global-goals-faltering-amid-slow-progress-survey-idINL8N1LQ00F>

Romero, M. J. (2015). What lies beneath? A critical assessment of PPPs and their impact on sustainable development (La partie immergée de l'iceberg. Une évaluation critique des partenariats public-privé et de leur impact sur le développement durable). Bruxelles, Eurodad. Tiré de eurodad.org/files/pdf/559e6c832c087.pdf



Fukuda-Parr, S. (2014). Global goals as a policy tool: Intended and unintended consequences. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15:2-3, 118-131, DOI: 10.1080/19452829.2014.910180



Fukuda-Parr, S. (2016). From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: Shifts in purpose, concept, and politics of global goal setting for development. *Gender & Development*, DOI: 10.1080/13552074.2016.1145895

Scheyvens, R., Banks, G., & Hughes, E. (2016). The Private sector and the SDGs: The Need to move beyond "Business as usual". *Sustainable Development*, DOI: 10.1002/sd.1623

Verger, A., & Moschetti, M. (2017). Public Private Partnerships as an Education Policy Approach: Multiple Meanings, Risks and Challenges. février 2017. Education Research and Foresight, Working Papers. Tiré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247327e.pdf>

ODD4, législation nationale et droit à l'éducation

 **Jordan Naidoo**, Directeur, Division pour l'éducation 2030, UNESCO
 j.naidoo@unesco.org

 **Delphine Santini**, Administrateur de projets adjoint, UNESCO
 d.santini@unesco.org

Résumé

L'étude examine les implications pour la législation nationale de trois des cibles (4.1, 4.2 et 4.5) des Objectifs de Développement Durable 4 (ODD 4) sur la base d'un examen des cadres juridiques nationaux de 11 pays, entrepris dans le cadre de l'Initiative pilote sur les ODD4 du Programme de renforcement des capacités pour l'éducation (CapED) de l'UNESCO.

Mots clefs

ODD
Législations nationales
Droit à l'éducation
Éducation gratuite et obligatoire
Discrimination
Développement de la petite enfance
Égalité entre les sexes

Introduction

Cet article sur le droit à l'éducation dans le contexte de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD 4) est basé sur l'examen des cadres juridiques nationaux relatifs aux cibles 4.1, 4.2 et 4.5.^{1,2} dans 11 pays, qui a été entrepris dans le cadre de l'Initiative Pilote ODD4 au sein du programme CapED de l'UNESCO. Les pays examinés incluent l'Afghanistan, le Bangladesh, le Cambodge, la République démocratique du Congo (RDC), Haïti, Madagascar, le Mali, le Mozambique, le Myanmar, le Népal et le Sénégal.

Le droit à l'éducation est un droit humain couvert et garanti par le droit international; et en s'engageant sur le droit à l'éducation, les États le font légalement, via la ratification des instruments relatifs aux droits humains³ et l'adoption d'une législation nationale pertinente. Alors que l'ODD4-Éducation 2030 n'impose aucune obligation légale, les États, par leur engagement politique, doivent s'approprier et établir les cadres nationaux requis, incluant les lois, politiques, plans et programmes, pour la mise en œuvre effective du Programme d'éducation (UNESCO, 2015). L'engagement national vis-à-vis de l'ODD 4 a des implications juridiques claires pour trois des cibles de l'ODD4 (4.1, 4.2 et 4.5). Comme indiqué dans le Cadre d'action (UNESCO, 2015), la cible 4.1 implique d'assurer 12 ans d'éducation gratuite, dont au moins neuf années obligatoires; la cible 4.2 implique l'introduction d'une année d'éducation pré-primaire gratuite et obligatoire; tandis que la cible 4.5 veille à l'élimination de toutes les formes de discrimination.

Cette étude a été entreprise en constatant que les écarts résultant de cadres juridiques nationaux incomplets ou obsolètes entraveraient les efforts déployés pour atteindre l'ODD4. À l'inverse, des cadres juridiques conformes aux normes internationales peuvent être la clé de la réalisation du Programme sur l'Éducation. La résolution *Transforming Our World* (Assemblée générale des Nations Unies, 2015) reconnaît l'importance de la mise en œuvre de l'Agenda ODD conformément aux droits et obligations des États en droit international et au rôle central de la législation nationale: «Nous reconnaissons également le rôle essentiel des parlements nationaux par la promulgation de lois et l'adoption de budgets

et leur rôle dans la responsabilisation pour la mise en œuvre effective de nos engagements »(Assemblée générale des Nations Unies, 2015, paragraphes 18-19).

Un besoin crucial de réformes juridiques cohérentes et appropriées

L'étude montre que l'inclusion de l'éducation dans la constitution ou dans la législation d'un pays n'est pas nécessairement une garantie absolue de sa protection en tant que droit. Il peut en effet être abordé de manière très limitée dans la pratique et ne pas être exécutoire devant les tribunaux nationaux, compromettant ainsi les progrès vers l'ODD4. Par exemple, au Bangladesh, l'éducation n'est pas inscrite comme droit fondamental dans la Constitution mais est seulement indiquée comme étant un « principe fondamental de la politique de l'État ».⁴ En tant que composante de la politique de l'État, le droit à l'éducation n'est pas un droit justiciable sous le régime constitutionnel du Bangladesh.

Sur une note plus positive, certains éléments indiquent que dans certains pays, comme le Mali et le Sénégal, des réformes juridiques conformes aux normes internationales relatives aux droits humains pourraient servir de fondement à la mise en œuvre de l'ODD4. Cependant, l'adoption d'une nouvelle constitution ou la mise à jour des textes juridiques ne sont que des premières étapes importantes. Le cas d'Haïti est instructif. Des réformes juridiques récentes n'ont pas permis d'avancer dans l'exercice du droit à l'éducation. Dans des amendements à sa Constitution de 2011/2012, les sanctions pour non-respect de l'obligation ont été abandonnées et aucune extension significative du droit à l'éducation n'a été introduite. Cela montre que, bien que le processus de réforme juridique soit en soi important, le contenu et la mise en œuvre de la réforme sont encore plus essentiels.

De plus, les réformes juridiques devraient inclure l'étude et le retrait des réserves et des déclarations qui limitent le champ d'application des traités internationaux relatifs aux droits humains et qui entrent en conflit avec les engagements de l'ODD4. Par exemple, Madagascar a formulé une réserve concernant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire.⁵

Éducation primaire et secondaire gratuite et équitable

Alors que la cible 4.1 des ODD de « Garantir à toutes les filles et à tous les garçons une éducation primaire et secondaire gratuite, équitable et de qualité » est pleinement conforme aux instruments internationaux relatifs aux droits humains (notamment, la Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans l'éducation, 1960; le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966), elle concrétise ces engagements en appelant les pays à exercer au moins 12 années d'éducation gratuite, dont au moins

neuf seraient obligatoires (UNESCO, 2015, paragraphe 15). L'étude indique que bien qu'il y ait souvent des dispositions constitutionnelles relatives à la cible 4.1, il existe souvent une différence dans l'application intégrale des dispositions constitutionnelles, par exemple, sur la prescription obligatoire. Dans certains pays, comme en Haïti, l'incapacité de rédiger et d'adopter la législation requise a entraîné une mise en œuvre insuffisante du droit à l'éducation. Dans d'autres pays, où la législation en matière d'éducation existe, le défi réside dans le mauvais alignement entre la constitution et la législation en matière d'éducation, qui peut énoncer différentes dispositions, notamment en matière d'éducation gratuite et obligatoire.

L'existence d'un cadre juridique clair et cohérent consacrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire, avec une durée alignée sur le Cadre d'action, est d'une importance majeure. Pourtant, dans les 11 pays, si des garanties satisfaisantes peuvent exister pour l'éducation gratuite ou obligatoire, elles existent rarement pour les deux. Des progrès importants ont été accomplis en RDC avec l'adoption en 2014 d'une nouvelle législation sur l'éducation abolissant la loi précédente, qui prévoyait le paiement de frais de scolarité. Huit années d'éducation gratuite sont désormais explicitement consacrées par la loi, ce qui représente un pas dans la bonne direction.

Il est également nécessaire de veiller à ce que les développements politiques soient correctement reflétés dans la législation et soient appliqués. Dans plusieurs pays, comme à Madagascar, les développements politiques récents font un effort pour étendre l'éducation gratuite et obligatoire. De tels développements politiques majeurs devraient être considérés comme de précieuses opportunités de révision et de mise à jour de la législation.

Un développement notable est la référence à l'éducation de qualité dans le droit national. Par exemple, le Cambodge garantit par la loi le « droit d'accès à une éducation de qualité » et Madagascar a inscrit dans sa loi la mission de l'État qui est de fournir une éducation de qualité. Bien que les aspects de qualité soient plus fréquemment traités par des décrets ou des règlements, une telle mention de l'éducation de qualité est un moyen positif d'exprimer que l'accès doit aller de pair avec des normes de qualité, et qu'il constitue une priorité à long terme pour les pays moins sujets aux changements de politique.

Développement de la petite enfance

Bien que le droit international des droits humains ne formule pas clairement de droit à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE), il en reconnaît l'importance⁶, avec la cible 4.2 de l'ODD qui exprime l'engagement d'égalité d'accès à une EPPE de qualité. Le Cadre d'Action rend cette cible clairement effective par l'introduction d'au moins une année d'enseignement pré primaire gratuit et obligatoire. Cependant, l'étude montre un sous-développement général des normes juridiques nationales

à ce niveau entre les pays, par rapport à l'enseignement primaire et secondaire.

À l'exception de l'Afghanistan (pour la gratuité de l'éducation), aucun fondement juridique pour l'éducation pré primaire gratuite et obligatoire n'a pu être identifié dans ces pays. Dans environ la moitié de ces pays, la loi définit le système d'organisation de l'enseignement pré primaire, mais sans le traduire en termes juridiques concernant l'introduction recommandée d'au moins une année d'enseignement pré primaire gratuite et obligatoire (UNESCO, 2015, paragraphe 12).

Cependant, ces pays adhèrent aux quatre principes généraux de la Convention relative aux Droits de l'Enfant: 1) la non-discrimination; 2) l'intérêt supérieur de l'enfant; 3) le droit à la vie, à la survie et au développement; et 4) le respect des opinions de l'enfant. De plus, l'article 28 établit le droit de l'enfant à une éducation. Cependant, l'apprentissage et l'éducation ne démarrent pas à l'école primaire, et par conséquent le Comité des droits de l'enfant recommande que les États envisagent de faire de l'éducation de la petite enfance une partie intégrante de l'éducation basique / primaire, afin de renforcer les capacités évolutives de l'enfant dans un environnement sans stress.

Un accent mis sur la non-discrimination, l'exclusion, l'égalité des genres et la protection

L'accomplissement de l'ODD 4, en particulier des cibles 4.1, 4.2 et 4.5, peut être limité par la discrimination et l'exclusion, qui constituent des entraves sévères au droit à l'éducation. Dans de nombreux cas, l'interdiction de la discrimination en droit national est limitée et ne couvre pas l'éventail des motifs interdits énoncés dans les traités internationaux ou dans l'Agenda 2030. Par conséquent, les pays doivent aligner leur définition juridique de la discrimination sur les normes internationales et revoir leur cadre juridique pour mieux respecter les engagements de l'ODD4.

La ratification de la Convention de l'UNESCO contre la Discrimination dans le domaine de l'Éducation (UNESCO, 1960) et d'autres traités internationaux relatifs aux droits humains devrait être considérée comme une priorité. Parmi les pays étudiés, seuls l'Afghanistan, Madagascar, le Mali et le Sénégal ont ratifié la convention. De même, la ratification des 18 principaux traités relatifs aux droits humains⁷ varie considérablement d'un pays à l'autre, allant de quatre ratifications pour le Myanmar à 15 pour le Mali⁸. La ratification fournirait aux pays un environnement juridique favorable à tous les efforts pour atteindre l'ODD4.

En ce qui concerne l'élimination des pratiques néfastes, cette étude indique que la législation n'est pas bien alignée dans la plupart des pays. Par exemple, les lois peuvent fixer des âges minimums différents pour la fin de la scolarité obligatoire, l'admission au travail et l'âge minimum légal pour se marier.

De telles failles peuvent simultanément affaiblir l'exercice de la scolarité obligatoire et couvrir le mariage des enfants et le travail des enfants, avec des conséquences néfastes et durables sur l'éducation des enfants, en particulier celle des filles, entravant ainsi la réalisation de l'ODD4.

De grands progrès ont été réalisés par les pays pilotes qui se sont engagés à respecter les droits des personnes en situation de handicap, ce qui est explicitement couvert par la cible 4.5. Tous ont ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, qui protège le droit à l'éducation inclusive pour les personnes handicapées. Pourtant, dans la majorité des cas, les lois sur les droits des personnes handicapées manquent d'une approche inclusive et fondée sur les droits, et pire encore, certaines promeuvent l'établissement d'un système scolaire séparé ou ne reconnaissent pas leur droit à l'éducation.

L'éducation dans les situations de conflit est également un défi commun important. Comme le souligne le Cadre d'action (paragraphe 27), « les écoles et les établissements d'enseignement – et les routes qui les relient – doivent être exempts d'attaques, de recrutement forcé, d'enlèvement et de violence sexuelle ». Pourtant, le recrutement et l'utilisation d'enfants pendant les conflits et les attaques contre les écoles se poursuivent dans quatre pays pilotes (Afghanistan, RDC, Mali et Myanmar),⁹ bien que ces violations constituent deux des six violations graves des droits des enfants dans les conflits armés identifiées par le Conseil de Sécurité des Nations Unies¹⁰. L'interdiction du recrutement et de l'utilisation d'enfants pendant les conflits fait souvent défaut, de même que l'interdiction de l'utilisation des bâtiments scolaires à des fins militaires et leur ciblage.

Conclusion

Les cadres juridiques ne devraient pas être considérés comme des textes statiques et immuables; ils devraient plutôt accompagner l'évolution des besoins des pays et consacrer des principes fondamentaux applicables à tous. Un cadre juridique favorable est primordial, car il définit les conditions de la prestation et de la durabilité d'une éducation de qualité inclusive et équitable pour tous. Néanmoins, bien que nécessaire, cela ne constitue pas une condition suffisante. Les lois seules sont insuffisantes pour garantir la pleine jouissance du droit à l'éducation sans discrimination. Leur application intégrale, ainsi que d'autres mesures, telles que les campagnes de sensibilisation du public, sont tout aussi importantes pour créer un changement durable dans les attitudes et les normes sociales et pour progresser dans le sens de l'ODD4.

Notes de fin

1. Voir <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002604/260460E.pdf>
2. Cible 4.1: «D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile»; Cible 4.2: «D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire»; Cible 4.5: «D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès aux personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle»
3. En complément de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), qui stipule que «Toute personne a droit à l'éducation», divers traités internationaux ont réaffirmé ce droit comme les suivants: la Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans l'éducation (1960); le Pacte international relatif à l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965); le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966); la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979); la Convention relative aux droits de l'enfant (1989); la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006).
4. L'article 15 de la Constitution du Bangladesh exige de l'État qu'il garantisse à ses citoyens la fourniture de produits de première nécessité, notamment de la nourriture, des vêtements, un abri, de l'éducation et des soins médicaux.
5. La réserve complète est formulée comme suit: «Le Gouvernement malgache déclare qu'il se réserve le droit de différer l'application du paragraphe 2 de l'article 13 du Pacte, notamment en ce qui concerne l'enseignement primaire, car si le Gouvernement malgache accepte pleinement les principes édictés par ledit paragraphe 2 de l'article 13, et s'engage à faire le nécessaire pour en assurer l'application intégrale à une date aussi rapprochée que possible, les difficultés de mise en œuvre, et notamment les incidences financières, sont telles que l'application intégrale desdits principes ne peut être présentement garantie ». Il peut être consulté à: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtmsg_no=IV-3&chapter=4&lang=_fr (Dernière consultation le 8 août 2017).
6. Observation générale n° 7 sur la mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance, par le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies. Bien que les commentaires généraux ne soient pas en eux-mêmes des documents juridiquement contraignants, ils sont largement considérés comme des contributions utiles à la compréhension des instruments relatifs aux droits humains.
7. Y compris notamment le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et la Convention relative aux droits des personnes handicapées, qui couvrent toutes les dimensions du droit à l'éducation et à la non-discrimination.
8. <http://indicators.ohchr.org/>
9. Rapport du Secrétaire général des Nations Unies sur les enfants et les conflits armés (A/70/836-S/2016/306), 2016
10. Les six violations graves identifiées et condamnées par le Conseil de sécurité des Nations Unies comprennent : tuer et mutiler des enfants; le recrutement ou l'utilisation d'enfants en tant que soldats; la violence sexuelle contre les enfants; enlèvement d'enfants; attaques contre des écoles ou des hôpitaux; et le refus de l'accès humanitaire pour les enfants. Voir: <https://childrenandarmedconflict.un.org/effects-of-conflict/six-grave-violations/>

Bibliographie

UNESCO (1960). Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Tiré de http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF

UNESCO (2015). Education 2030 : Déclaration et Cadre d'Action Incheon. Tiré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>

Assemblée Générale des Nations Unies. (2015). Transforming our World (résolution 70/1, adoptée lors du Sommet du développement durable de l'Assemblée générale des Nations Unies, le 25 septembre 2015, New York).

L'apprentissage tout au long de la vie examiné dans une perspective fondée sur les droits : le chemin qu'il reste à parcourir

 Borhene Chakroun, UNESCO

 b.chakroun@unesco.org

 Katrien Daelman, UNESCO

 k.daelman@unesco.org

Résumé

Le droit à l'éducation est reconnu comme un droit d'autonomisation - un moyen indispensable pour l'exercice d'autres droits. Ce document traitera de ce sujet sous un autre angle et, après avoir plaidé pour que l'apprentissage tout au long de la vie soit considéré comme un droit en soi, il examinera si d'autres droits devraient être garantis afin de promouvoir des opportunités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie.

Mots Clefs

Apprentissage tout au long de la vie
Droit à l'éducation

La nécessité de revoir la compréhension du droit international à l'éducation : un développement progressif du droit à l'éducation

La "Charte des Droits Humains" en droit international est la lecture croisée de trois textes reconnaissant les droits humains fondamentaux : la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) et le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966). Dans les trois textes, l'éducation est affirmée comme un droit humain.

Plusieurs autres textes juridiques internationaux ont été adoptés au fil des années, certains d'entre eux étant spécifiques à l'éducation,¹ tandis que d'autres concernent des populations cibles ou des problèmes spécifiques, et contiennent des dispositions relatives au droit à l'éducation.² Ce corpus juridique évolutif a été décrit par Daudet et Singh (2001, p.13) comme le reflet du « développement progressif » du droit à l'éducation. C'est précisément le potentiel de développement innovant dans la formulation et l'interprétation de la règle juridique que le présent document a l'intention d'explorer, à la lumière de la reconnaissance de l'apprentissage tout au long de la vie comme cadre conceptuel et principe organisateur de l'éducation au XXI^e siècle. La question que les auteurs ont à l'esprit est d'examiner si, et dans quelle mesure, les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie peuvent être assurées comme un droit que peuvent revendiquer les individus.

L'apprentissage tout au long de la vie comme modèle de conceptualisation de l'éducation

La tendance dans le passé des programmes d'éducation internationale qui était de se concentrer principalement sur la scolarisation a été critiquée, en raison de sa conception restreinte de l'apprentissage efficace et pertinent pour tous les enfants, jeunes et adultes (UNESCO, 2015). Mais l'Agenda

Éducation 2030 récemment adopté, qui correspond à l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 dans le cadre du Programme de développement durable 2030, promeut une approche de l'éducation qui vise à « assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », mettant ainsi l'accent sur les opportunités qui vont au-delà de l'éducation de base et de l'apprentissage. Compte tenu de la nature transversale de l'apprentissage tout au long de la vie et de son lien avec la vie et le travail, une diversité de cadres juridiques et politiques doit être examinée dans ce contexte, allant au-delà du simple monde de l'éducation.

Responsabilités partagées pour assurer des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie

De plus, l'identification de celui qui doit être tenu pour responsable de l'apport d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie constitue un défi. Comme tous les droits humains, le droit à l'éducation impose trois niveaux d'obligations aux États: l'obligation de respecter, de protéger et de satisfaire (cette dernière comprend à la fois une obligation de faciliter et une obligation de fournir) (UNESCO & Conseil économique et social des Nations Unies, 2003, page 19). Cependant, en raison de la dimension longue durée de l'éducation et de la formation, le rôle de l'État dans le cadre de la garantie du droit à l'éducation a évolué. L'État n'est plus le seul fournisseur d'éducation, avec une implication croissante des autres parties prenantes (telles que le secteur privé et la société civile). Il est donc difficile de déterminer comment les responsabilités peuvent être partagées entre l'État et les autres parties prenantes et comment la réglementation et le contrôle peuvent garantir la préservation de principes tels que la non-discrimination et l'égalité dans l'accès à l'éducation et la formation tout au long de la vie.

L'apprentissage tout au long de la vie garanti comme droit dans les cadres juridiques et politiques nationaux

La grande majorité des pays du monde ont consacré le droit à l'éducation dans leurs constitutions et législations. Généralement caractérisées par leur souci de garantir des opportunités de scolarisation, ces dispositions semblent progressivement intégrer la dimension de l'apprentissage tout au long de la vie. La République de Corée en offre un bon exemple. Sa Constitution prévoit désormais que « l'État promeut l'éducation tout au long de la vie ». Sur le plan législatif, sa loi-cadre sur l'éducation instaure le droit d'apprendre au cours de la vie pour tous les citoyens³, tandis que sa loi sur l'éducation longue durée affirme que « tous les citoyens doivent avoir des chances égales d'éducation longue durée »⁴.

Au-delà de l'affirmation du droit à l'apprentissage tout au long de la vie, les États ont élaboré des mesures et des systèmes qui appuient cette affirmation à des degrés divers, soit en accordant aux individus des possibilités d'apprentissage soit en garantissant que les prérequis nécessaires aux individus pour accéder aux opportunités d'apprentissage tout au long de la vie soient satisfaits (par exemple, par la reconnaissance et la validation des acquis, l'orientation professionnelle ou les systèmes de congé-éducation).

Droits à des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie

Deux rapports de l'UNESCO qui ont largement contribué à l'émergence de l'apprentissage tout au long de la vie comme paradigme majeur de la conceptualisation de l'éducation suggèrent l'idée que des comptes capitalisent sur les droits à l'étude afin de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 1972, p. 230, UNESCO, 1996, page 32). Ces modèles de comptes individuels (y compris ceux qui attribuent d'autres types de droits, tels que les possibilités d'apprentissage, le niveau de qualification, les ressources financières axées sur les possibilités d'apprentissage, etc.) ont depuis été conçus et développés. Ils reflètent un déplacement de l'attention vers l'apprentissage et les individus au lieu d'une attention portée sur l'éducation et les établissements d'enseignement. Cependant, des inquiétudes ont été soulevées concernant le fait que le concept limité d'apprentissage comme moyen d'« adaptation des individus et des sociétés aux changements supposés dans le monde » restreigne l'apprentissage tout au long de la vie à une logique de formation du capital humain, au lieu de libérer tout son potentiel pour la transformation sociale et la justice (Vargas, 2017). Le cas des comptes individuels de la France avec le « compte personnel d'activité » est intéressant à cet égard, car il reflète une dynamique holistique et une approche sociale des activités de l'apprentissage tout au long de la vie, allant au-delà d'une simple vision utilitaire de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le pays a adopté un « compte personnel de formation » en 2014⁵. Le compte est destiné à suivre chaque personne tout au long de sa vie, même pendant une période de chômage ou après un changement de travail, et est crédité annuellement d'heures de formation. Son financement est un investissement partagé entre l'État, les régions et les partenaires sociaux⁶. En 2016, la loi sur le travail 2016-1088 a créé le « compte d'activité personnel », en vertu duquel les droits issus du compte de formation personnelle ainsi que ceux du « compte personnel de prévention de la pénibilité » et du « compte de l'engagement civique » sont regroupés⁷. Le compte de l'engagement civique interagit avec le compte personnel de formation. Les activités de volontariat du titulaire du compte peuvent générer des heures de formation supplémentaires à créditer, mais aussi des jours de congé en soutien à des activités de volontariat.

Un autre exemple de droit à la formation – qui est plus ciblé dans la mesure où il vise à promouvoir l'acquisition d'un certain niveau de qualification - se retrouve dans le droit national australien à la formation. Il a été introduit par l'Accord national australien pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre et crédite une place en formation subventionnée par l'État aux personnes qui n'ont pas encore atteint le premier certificat de qualification III.⁸ En plus des droits à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, les systèmes d'éducation et de travail doivent également prévoir les conditions préalables nécessaires à l'exercice de ces opportunités.

Prérequis pour la réussite de l'apprentissage tout au long de la vie

Parce que l'apprentissage tout au long de la vie se déroule, par définition, durant toute une existence, les individus ont besoin de soutien dans la gestion de leurs parcours d'apprentissage à travers différents contextes pour réussir dans leurs efforts d'apprentissage. Une première illustration en est le besoin de reconnaissance et de validation des acquis - une garantie que les connaissances acquises en dehors du système éducatif formel seront évaluées et reconnues. Plusieurs pays ont reconnu la validation des acquis comme un droit. Au Brésil, par exemple, le plan national de qualification considère les qualifications sociales et professionnelles du travailleur comme un droit et un outil essentiel pour leur inclusion dans le monde du travail. Le Réseau National de Certification Professionnelle (Network CERTIFIC)⁹ vise à offrir des processus de certification professionnelle gratuits pour la poursuite des études ou la pratique professionnelle.

L'orientation est un autre élément clé permettant aux individus d'« identifier et de réfléchir sur leurs capacités, compétences et intérêts, pour prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'occupation » (Cedefop, 2014, p.30), ce qui est particulièrement pertinent pour les groupes cibles vulnérables. La loi française de mars 2014 a introduit une offre de service appelée « conseil en développement professionnel ». Il est gratuit et accessible à toutes les personnes engagées dans la vie active, y compris les travailleurs du secteur privé, les employés du secteur public, les demandeurs d'emploi, les jeunes sans diplôme scolaire, les travailleurs indépendants, les artisans et les professions libérales.

Les systèmes de congé-formation sont un autre type de prérequis nécessaire pour accéder aux opportunités d'apprentissage, car les contraintes de temps sont « l'une des principales raisons de ne pas participer à une formation » (Cedefop, 2014, p.49). La Convention n°140 concernant le congé-éducation payé de l'Organisation internationale du travail (OIT) est un effort international visant à garantir de tels régimes en tant que droits.

Le droit à l'éducation : à la fois un droit d'autonomisation et un droit qui a besoin d'être autonomisé

L'éducation est reconnue comme « un droit humain en soi et un moyen indispensable d'exercer d'autres droits humains », en raison de son potentiel d'autonomisation (UNESCO et Conseil économique et social des Nations Unies, 2003, p.7). Mais le contraire est également vrai, et il existe des conditions nécessaires à l'exercice du droit à l'éducation, en particulier dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Accès à l'information et à Internet dans un monde numérisé et connecté

Le rapport de la Commission « Le large bande au service du développement durable » 2017 indiquait que d'ici la fin de l'année, 52% de la population mondiale ne serait pas connectée, l'un des principaux obstacles étant l'accessibilité à Internet. Le rapport ajoute également qu'une différenciation devrait être faite « entre le simple accès à Internet et la capacité des consommateurs à maximiser pleinement leur expérience en ligne » (Commission « Le large bande au service du développement durable », UIT et UNESCO, 2017, p. 10-11). Pourtant, comme le Conseil des droits de l'homme des Nations Unies l'a reconnu dans une résolution de 2016, « l'accès à l'information sur Internet facilite de vastes possibilités d'éducation inclusive et abordable, ce qui constitue un outil important pour faciliter la promotion du droit à l'éducation ». (Nations Unies, 2016). De plus, la résolution appelle les États à envisager l'adoption de « politiques publiques nationales liées à Internet ayant pour objectif l'accès universel et la jouissance des droits humains ».

Le Livre Blanc du Forum Économique Mondial sur le thème de l'accès à Internet, publié en 2016, révèle qu'environ 4 milliards de personnes n'utilisent pas Internet, l'un des principaux obstacles étant son accessibilité. Il a également montré que les politiques du secteur public peuvent avoir un impact direct sur les coûts (des appareils ou de la connectivité) via des mesures telles que l'aide financière aux familles, les téléphones et les systèmes d'exploitation à bas prix, les taxes et les ruptures sur les appareils et services, et Wi-Fi dans les lieux publics (Forum Économique Mondial et The Boston Consulting Group, 2016).

Le cas du Kenya est cité comme un exemple de la façon dont la diminution ou l'élimination des taxes peut stimuler un marché des téléphones mobiles. À partir de juin 2009, le gouvernement a exempté les téléphones mobiles de la TVA pendant deux ans. Le résultat a été remarquable : les ventes de combinés ont doublé au cours des deux années suivantes et le taux de pénétration des mobiles a grimpé jusqu'à 70%. Du côté des services, une initiative nationale publique intéressante est celle du gouvernement des Philippines, qui prévoit d'offrir une connexion Wi-Fi gratuite dans près de 1 000 villes et dans une grande variété de lieux, tant urbains que ruraux. A une époque où des volumes

croissants d'opportunités de formations sont offerts en ligne, il faudra que l'accès à Internet soit garanti pour tous les individus si l'égalité et la non-discrimination dans les opportunités de formation doivent être améliorées et préservées.

Des droits sociaux complets et cohérents

Dans l'édition 2016 des Perspectives pour l'emploi et le social dans le monde, l'OIT a souligné l'importance de la cohérence entre les évolutions politiques. Il a notamment cité l'exemple des politiques actives du marché du travail dont l'impact global est maximisé lorsqu'elles sont combinées à des mesures passives (c'est-à-dire un soutien du revenu) d'une manière mutuellement compatible (OIT, 2016, p.166). Les possibilités de formation, en particulier, risquaient d'être refusées si elles n'étaient pas accompagnées de mesures de soutien du revenu. Dans la même veine, la recommandation n° 202 du Bureau de la protection sociale prévoit que les États membres doivent « assurer la coordination avec d'autres politiques », notamment dans les domaines suivants : éducation, alphabétisation, formation professionnelle, employabilité ». Un engagement fructueux avec les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, en particulier pour les populations vulnérables, dépend en effet du fait que l'on leur donne également les moyens de soutenir cet engagement ; et les droits sociaux cohérents sont une pierre angulaire à cet égard.

Conclusion

Le droit à l'éducation de tous les individus exige une compréhension renouvelée et élargie à une époque où les individus sont de plus en plus encouragés et supposés se former tout au long de la vie. Garantir des opportunités de scolarisation ne suffit plus pour soutenir l'affirmation selon laquelle tous ont droit à l'éducation et il est nécessaire de garantir des opportunités d'apprentissage au-delà des murs de l'école. Un effort conjoint de représentants du gouvernement, de spécialistes de l'éducation, d'avocats, du secteur privé, de la société civile et de toute autre partie intéressée devrait viser à développer un système complet garantissant l'accès et le financement pour tous. Un tel effort devrait reconnaître la nécessité d'une garantie efficace des droits complémentaires (déjà établis ou émergents) dans la mesure où ils peuvent constituer la condition de l'accès à l'apprentissage.

Notes de fin

1. Traités internationaux sur le droit à l'éducation : La Convention contre la discrimination dans l'éducation (1960) et la Convention sur l'enseignement technique et professionnel (1989).
2. Traités internationaux avec des parties spécifiques sur le droit à l'éducation: Quatrième Convention de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre, art. 24, 50, 94, (1949); Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés non internationaux, art. 4 (3)(a), (1977); Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, art. 10 (1979); Convention relative aux droits de l'enfant, art. 28-30 (1989), Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, art. 12, 30 et 45 (1990); et la Convention relative aux droits des personnes handicapées, art. 24 (2006). Il existe également plusieurs textes juridiques non contraignants, tels que des recommandations internationales, qui promeuvent le droit à l'éducation.
3. <http://www.moleg.go.kr/english/korLawEng?pstSeq=52143>, article 3.
4. <http://www.moleg.go.kr/english/korLawEng?pstSeq=52187&rctPstCnt=3&searchCondition=AllButCsfCd&searchKeyword=lifelong+education>, article 4 § 1.
5. Loi 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la social-démocratie, consulter: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2014/3/5/ETSX1400015L/jo#JORFSCATA000028683585>, Accès le 11 Septembre 2017.
6. Pour des informations détaillées sur le financement, consulter <http://www.cegos.fr/actualites/dossiers-thematiques/reforme-formation-professionnelle/Pages/compte-personnel-formation.aspx>, Accès le 11 Septembre 2017.
7. Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et au développement professionnel, consulter: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032983213&categorieLi en=id>, Accès le 11 Septembre 2017..
8. Consulter: http://www.dpmc.gov.au/publications/skills_for_all_australians/chapter1_overview.html, Accès le 11 Septembre 2017.
9. Consulter : <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF808081475961470147DAC84E0D2754/Res679.pdf>, Accès le 11 Septembre 2017.

Bibliographie

Commission "Le large bande au service du développement durable", ITU, & UNESCO. (2017). *The State of Broadband: Broadband catalyzing sustainable development*. Tiré de https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/pol/S-POL-BROADBAND.18-2017-PDF-E.pdf, Accès le 20 Septembre 2017

Cedefop. (2014). *Policy handbook: Access to and participation in continuous vocational education and training (CVET) in Europe*. Document de travail du Cedefop, n° 25. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.

Daudet, Y., & Singh, K. (2001). *Le droit à l'éducation: une analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*. Série Politiques et stratégies de l'éducation, n°2. Paris, UNESCO. Tiré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001238/123817e.pdf> Accès le 10 Septembre 2017

OIT. (2016). *Emploi et questions sociales dans le monde 2016: Transformer l'emploi pour en finir avec la pauvreté, 2016*. Genève, OIT.

UNESCO. (1972). *Apprendre à être : L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain* Paris, UNESCO.

UNESCO. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Education pour le vingt-et-unième siècle*. Paris, UNESCO.

UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation: vers un bien commun mondial ?* Paris, UNESCO.

UNESCO, & Conseil économique et social des Nations Unies. (2003). *Droit à l'éducation : portée et mise en œuvre; Observation générale 13 sur le droit à l'éducation, Art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Paris, UNESCO. Tiré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113e.pdf> Accès le 10 Septembre 2017

Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. A/RES/70/1. New York, ONU.


Nations Unies, Assemblée générale et Conseil des droits de l'homme. (2016). *La promotion, la protection et l'exercice des droits de l'homme sur Internet*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 1er juillet 2016. A/HRC/32/L.20. New York, ONU. Tiré de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G16/131/89/PDF/G1613189.pdf?OpenElement> Accès le 11 Septembre 2017.

Vargas, C. (2017). *Envisager l'apprentissage tout au long de la vie du point de vue de la justice sociale*. *Recherche et*

Prospective en Éducation (ERF) - Réflexions Thématiques. No. 21. Paris, UNESCO. Tiré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250027E.pdf> Accès le 11 Septembre 2017.

Forum économique mondial, & The Boston Consulting Group. (2016). *Internet pour tous, Adoption et usage marchand de l'Internet : une étude économétrique*. Livre Blanc. Genève, Forum économique mondial. Tiré de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Internet_for_All_Framework_Accelerating_Internet_Access_Adoption_report_2016.pdf Accès le 11 Septembre 2017.

La mission humaniste de l'éducation

 **Kishore Singh**, ancien rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation
 kishoreparis@gmail.com

Résumé

L'article souligne comment, dans les systèmes éducatifs nationaux, les enfants et les adolescents sont déracinés des valeurs humaines dans la poursuite de buts matérialistes. C'est pourquoi il souligne la nécessité pour la politique étatique de préserver et de promouvoir la mission humaniste de l'éducation.

Mots-clefs

Valeurs éducation
Humanisme
Privatisation
Éducation numérique

Introduction

Il y a près de 20 ans, La Déclaration Mondiale sur l'Enseignement Supérieur pour le vingt et unième siècle (UNESCO, 1998) a mis en lumière la crise imminente des valeurs. Dans son Préambule, la Déclaration exprimait le besoin de changements radicaux dans l'enseignement supérieur « pour que notre société, qui subit actuellement une profonde crise de valeurs, puisse surpasser les simples considérations économiques et intégrer les dimensions plus profondes de la moralité et de la spiritualité ». (UNESCO, 1998, p. 25).

Crise des valeurs

Depuis lors, tandis qu'une « crise de valeurs » a pris des dimensions plus larges, la préoccupation exprimée dans la Déclaration reste de nos jours la plus pertinente, non seulement pour l'enseignement supérieur mais également pour l'éducation scolaire. Au lieu d'être éprises de paix, les écoles deviennent sujettes à des faits de violence. Le manque de respect des enfants et adultes vis à vis de leurs enseignants, parents et de la communauté témoigne de cette crise des valeurs. Les enfants et les jeunes sont déracinés des valeurs humaines. La violence dans les écoles et un environnement scolaire qui est irrespectueux des valeurs humaines, en sont les manifestations. Ceci remet en question la responsabilité de la gestion scolaire. Durant ces dernières années, des incidents tragiques en Inde relatifs à des repas du midi dans les écoles ayant causé la maladie et même le décès de plusieurs enfants, témoignent de la dépravation morale des autorités scolaires.

Forces mettant en péril la mission humaniste de l'éducation

Les poursuites matérialistes au détriment de l'humanisme sont devenues monnaie courante de nos jours. L'Éducation est dépourvue de sa mission humaniste. Cela découle en grande partie de la prolifération de la privatisation de l'éducation, ce qui entraîne sa commercialisation. Les écoles en tant que socles des valeurs humaines et les universités en tant que sites d'apprentissage pour la poursuite des idéaux de l'humanité sont entraînées dans un bastion de valeurs matérialistes par les forces de la privatisation. La privatisation et la commercialisation de

l'éducation encouragent une culture organisationnelle dominée par les poursuites matérialistes. Les entrepreneurs privés ou les entreprises qui commercialisent l'éducation propagent des valeurs matérialistes et établissent un système d'apprentissage dénué de diversité culturelle, puisqu'il répond aux besoins d'une couche sociale spécifique à l'intérêt commercial du secteur des entreprises. Les systèmes éducatifs sont également envahis par la corruption. Cela jette un sort, même sur les enseignants.

Les défis pour préserver les valeurs humaines dans l'éducation devraient être considérés face à l'euphorie pour les technologies numériques. L'utilisation des technologies numériques dans l'éducation apporte les avantages de la connectivité, de l'accessibilité à l'information et au matériel, et des processus d'enseignement innovants. Cependant, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ne sont pas seulement des outils pour enrichir les procédures éducatives. Elles ne devraient pas être autorisées à devenir une voie alternative à l'éducation, compromettant l'apprentissage et l'enseignement en face à face, et particulièrement le contact humain dans l'éducation. Les appareils numériques et Internet ont un effet nuisible sur la capacité de « concentration » et de « contemplation » des étudiants, rendant les « éléments humains » démodés et superflus lorsqu'il s'agit de nourrir les esprits de nos enfants : « la pensée méditative, essence même de notre humanité pourrait en devenir une victime » (Carr, 2010).

Fonder un système éducatif sur la mission humaniste

Face à de tels développements, une importance capitale doit être attachée à la préservation d'une éducation avec des valeurs et à l'encouragement d'une mission humaniste de l'éducation. Un défi de taille pour l'éducation scolaire est d'encourager l'esprit critique et de nourrir de valeurs morales les enfants et adultes. De nouvelles approches pédagogiques adaptées aux enfants, inspirantes et motivantes sont nécessaires, tout en veillant à ce que l'enseignement et l'apprentissage reflètent des valeurs humaines. Les enseignants jouent un rôle important en encourageant les valeurs humaines afin qu'elles deviennent partie intégrante des comportements des élèves. Construire un environnement scolaire épris de paix est une vocation essentielle de l'éducation, dans laquelle non seulement les enseignants mais aussi les parents et les communautés, sont tous des parties prenantes et des participants actifs. Cela exige que les autorités publiques assument leurs responsabilités. Elles peuvent s'inspirer de la Déclaration de Paris adoptée par les ministres responsables de l'éducation dans l'Union Européenne, manifestant leur « devoir particulier de s'assurer que les valeurs civiques et humanistes [qu'ils] partagent soient sauvegardées et transmises aux générations futures »¹. Dans ce contexte, une lourde responsabilité incombe à l'enseignement supérieur d'aider à protéger et à valoriser les valeurs sociétales et [à] renforcer (...) les perspectives humanistes, (...) inspirées par l'amour de l'humanité et guidées

par la sagesse (UNESCO, 1998, Articles 1, 2). Cela devrait en fait se répandre dans l'ensemble du système éducatif.

On se rend maintenant compte qu'il est crucial de transmettre des valeurs humaines tout en transmettant des compétences par le biais de l'Enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). Au-delà des considérations techniques, l'EFTP ainsi que l'enseignement technique supérieur, doivent inclure le développement des compétences sociales et de l'esprit critique et doivent cultiver l'éthique au travail avec un sens de la responsabilité sociale. Comme c'est le cas en Chine, les politiques éducatives devraient mettre « l'accent sur l'intégration de l'apprentissage avec raisonnement ».²

Droit à l'éducation et fondement normatif des valeurs humaines

Le droit à l'éducation, en tant que droit internationalement reconnu, peut nous guider dans cette direction. Deux dimensions clefs du droit à l'éducation – le droit en termes d'accès à l'éducation et la responsabilisation en matière de transmission des connaissances, valeurs, compétences et habiletés – sont inextricablement liées. Le rôle de responsabilisation de l'éducation doit être jugé en termes de mission humaniste. Ceci est essentiel pour le « plein développement de la personnalité humaine » comme objectif essentiel de l'éducation, inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), dont l'Article 26 fixe les objectifs sur le droit à l'éducation. La Convention de l'UNESCO contre la Discrimination dans l'Éducation (1960) donne une expression verbatim à ces objectifs. Ils sont également établis dans d'autres conventions internationales relatives aux droits humains, notamment à l'Article 13 du Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels (1966), qui prévoit le droit à l'éducation de manière globale. Ces principes sont énoncés dans la Convention Relative aux Droits de l'Enfant (1989), Article 29 (1), qui stipule que l'éducation doit préparer l'enfant à une vie responsable dans une société libre et développer le respect des droits de l'homme, de ses parents, de son ou sa propre identité culturelle, de sa langue et de ses valeurs, pour les valeurs nationales du pays dans lequel vit l'enfant, le pays d'où il est originaire et pour des civilisations différentes de la sienne. Dans ce contexte, il est également important de mentionner l'Article 18 (2) de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (1981), qui stipule que « l'État a le devoir d'assister la famille qui est la gardienne des mœurs et des valeurs traditionnelles reconnues par la communauté ». Le rapport Delors (UNESCO, 1996), tel qu'il est communément connu, reflète plus succinctement les objectifs à atteindre dans l'éducation centrés sur les « quatre piliers de l'éducation » - apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

Il incombe aux gouvernements de mettre en place le cadre normatif international du droit à l'éducation. Les lois et politiques éducatives à cette fin devraient incarner les principes

et les normes du droit à l'éducation et développer sur l'esprit et les concepts sous-jacents. Dans un système éducatif ainsi conçu, il est crucial de bien définir les objectifs et les contenus de l'enseignement. Il a été remarqué avec justesse que « la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme n'enseignent pas seulement des normes : elles nous rendent aussi plus compatissants, plus humains, plus engagés socialement, fournissant ainsi les bases pour assurer la dignité, la liberté et la justice pour tous. » (Conseil de l'Europe, 2017, p.48).

Programme d'éducation 2030 : nouvelle éthique mondiale et valeurs humaines

Les considérations afférentes à la dignité, la liberté et la justice pour tous étaient également au centre de l'élaboration du Programme de Développement pour l'après-2015. Les réflexions sur le programme futur ont identifié la nécessité de développer une « nouvelle éthique mondiale pour notre humanité commune » (Nations Unies, 2013). En s'engageant dans le Programme de développement Durable à l'horizon 2030, les dirigeants mondiaux se sont engagés à « encourager la compréhension interculturelle, la tolérance, le respect mutuel et une éthique de citoyenneté mondiale et de responsabilité partagée » (Nations Unies, 2015).

Le droit à l'éducation est un droit individuel pour le plein développement de la personne humaine ; parallèlement, c'est un droit collectif du développement social et du bien-être commun. Dans sa mise en œuvre, une attention particulière doit être accordée aux valeurs humaines en mettant l'accent sur l'apprentissage de la vie en commun et, par-dessus tout, sur le fait d'« apprendre à être » une personne humaine. Dans cet esprit, la mission humaniste de l'éducation doit être soutenue et encouragée globalement pour créer un monde meilleur.

Bibliographie

Union Africaine. (1981). Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples. Banjul: Union africaine.

Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company, U.S. and Canada.

Conseil de l'Europe. (2017). Rapport sur l'état de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme en Europe, p. 48.

Commission Européenne. (2015). Déclaration de Paris sur la promotion de la citoyenneté et des valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation, 17 Mars 2015.

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Delors, J., and UNESCO. (1996). *L'apprentissage, le trésor intérieur : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Unesco Pub.

Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine. (2010) Plan national de la Chine pour la réforme et le développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-20).

Assemblée générale des Nations Unies. (1966). Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. *Recueil des Traités*, 999, 171.

Assemblée générale des Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de Développement Durable à l'horizon 2030*, 21 octobre 2015, A/RES/70/1.

Nations Unies. (1948). Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.


Nations Unies. (1989). Convention sur les Droits de l'Enfant. *Recueil des Traités*, 1577, 3.

Nations Unies. (2013). Un nouveau partenariat mondial - Rapport du Groupe d'experts de haut niveau, présenté au Secrétaire général des Nations Unies le 30 mai 2013.

Endnotes

1. Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination, 17 mars 2015.
2. Plan national pour la réforme et le développement de l'éducation en Chine à moyen et long terme (2010 – 2020).

Entre rhétorique et réalité : la lutte pour le droit à l'éducation en Afrique du Sud

 **Prof. Salim Vally**, Directeur du Centre Pour les Droits à l'Éducation et à la Transformation (Center for Education Rights and Transformation), Université de Johannesburg, Afrique du Sud
 salimvally1@gmail.com

Résumé

Cet article définit brièvement le sens du droit à l'éducation de base dans le cadre constitutionnel actuel post-apartheid de l'Afrique du Sud. Il énonce que les droits à l'éducation ne peuvent être dissociés de droits socio-économiques plus vastes et des mises en garde contre un usage exempt de critiques des instruments des droits humains, sans qu'ils soient appliqués à la pratique pédagogique, et il appelle à ce que les mécanismes légaux et les instruments de défense des droits humains soient pris en compte dans les réalités plus larges du pouvoir et des relations sociales.

Mots-clefs

Droits à l'éducation fondamentale
Apartheid
Néolibéralisme
Afrique du Sud

Il ne fait aucun doute que la fin, en 1994, de l'apartheid sous sa forme officielle, et la mise en place d'une dérogation démocratique libérale, fut une victoire historique, non seulement pour la population d'Afrique du Sud, mais également pour l'humanité et la promotion des droits humains. Le lyrisme des phrases de notre Constitution, la promesse de ses discours de justice et les politiques d'éducation après des décennies de ségrégation raciale sont devenus un symbole d'espoir pour les défenseurs de la justice sociale et des droits à l'éducation dans le monde entier. Cependant, la Constitution Sud-Africaine, en dépit de ses termes évocateurs, n'est pas en mesure de compenser la dévalorisation systématique de la justice sociale et des droits humains par le fonctionnement routinier de la structure et des institutions de la société.

Un principe fondateur de la Constitution de l'Afrique du Sud est la citoyenneté commune et la jouissance égale d'une palette de droits des citoyens, incluant la liberté de croyance, de religion, d'expression, de réunion et d'association. Une gamme de droits socio-économiques, comprenant le droit à l'éducation de base et à l'éducation des adultes et les droits des enfants, sont soulignés dans le *Bill of Rights*. De plus, le Chapitre 9 de la Constitution précise la fondation de nombreuses institutions telles que la Commission Sud-Africaine des Droits de l'Homme, la Commission pour l'Égalité des Sexes, le Protecteur du Citoyen et d'autres institutions, afin de promouvoir une culture des droits humains en Afrique du Sud.

L'État démocratique a démantelé le système d'éducation pré-1994, regroupant les 18 ministères distincts en un seul ministère central et en neuf ministères provinciaux. La Constitution confère aux neuf assemblées législatives provinciales et aux gouvernements des pouvoirs considérables pour gérer les affaires de l'éducation en fonction du cadre national, et chaque province possède également un Ministère de l'Éducation.

La Loi sur les Ecoles Sud-Africaines de 1996 (RSA, 1996a) et la Loi sur la Politique Nationale de l'Éducation de 1996 (RSA, 1996b), - ancrées dans le discours sur les droits humains-régissent l'administration de l'éducation en Afrique du Sud. La South African Schools Act a abrogé les nombreuses lois

sur l'éducation raciale discriminatoire qui existaient sous le régime de l'apartheid, et la National Education Policy Act vise à « promouvoir et protéger les droits fondamentaux de toute personne » à l'éducation garantie par la Constitution (RSA, 1996b, Section 1, article 4a).

Les réformes de l'équité introduites à la fin des années 1990 visaient à égaliser le financement entre les provinces, les écoles et les groupes socioéconomiques. L'Afrique du Sud a un taux de scolarisation presque universel et, en comparaison avec les écoles d'autres pays africains, a une scolarisation favorable aux filles. Cependant, nombre de ces accomplissements sont compromis par un contexte de pauvreté et d'inégalité persistantes et de ses conséquences sociales. Par exemple, le niveau élevé de violence et de harcèlement sexuel invalide souvent la parité entre les sexes. Les élèves sud-africains ont aussi de mauvais résultats aux tests d'évaluation locaux et aux scores de référence internationaux, ce qui montre de sérieux problèmes de qualité de l'éducation. De nombreuses études ont essayé de comprendre cette situation irrégulière, en pointant du doigt de différentes façons et spécifiquement des domaines tels que la formation des enseignants, la qualité et les conditions de travail ; les infrastructures et les installations ; la langue ; le développement de la petite enfance ; le leadership et la gestion ; la malversation ; et d'autres problèmes flagrants.

L'expérience sud-africaine a montré que bien souvent, les déclarations de droits et les discours sur les droits, tout en fournissant un cadre universel utile comme point de référence, ne se traduisent pas automatiquement en droits sur le terrain. Malgré l'impressionnant recueil de lois et de politiques de l'Afrique du Sud visant ostensiblement à donner effet aux droits, dans et par l'éducation, ces droits n'existent pas toujours dans la pratique. La simple insertion du langage des droits dans le discours public et politique - comme nous l'avons vu en Afrique du Sud depuis 1994 - ne se traduit pas automatiquement par l'exercice des droits, ni ne suffit à assurer que l'Etat respectera ses engagements.

En réfléchissant à cette expérience et aux limites du cadre normatif, certains défenseurs des droits humains (voir Vally & Spreen, 2006, Thapliyal, Spreen, & Vally, 2013) ont adopté la praxis des droits éducatifs critiques avec les éléments clés suivants :

- Les considérations liées aux droits dans l'éducation devraient concerner et informer toutes les facettes du système éducatif et l'ensemble des processus éducatifs: politique, accès, curriculum, gestion, budgétisation, provisionnement, enseignement et apprentissage. Les questions d'accès aux écoles ne sont pas les seules considérations qui affectent le droit d'un élève à recevoir une éducation de qualité.
- Les droits éducatifs ne peuvent pas être distingués des droits socio-économiques plus larges. Atteindre les objectifs se rapportant au cursus, et amener les droits de l'enfant à une

éducation de qualité significative, dépendra, par exemple, de la confrontation des schémas de pauvreté infantile, de la maladie et de la malnutrition, de la discrimination, de l'inégalité spatiale et de l'exclusion sociale. Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les enfants viennent à l'école prêts à apprendre s'ils n'ont pas de parents, s'ils ont faim, s'ils ont été expulsés de chez eux, s'ils passent de longues heures à marcher pour aller à l'école ou s'ils manquent de lumière pour lire le soir. Les questions connexes sont relatives aux transports publics sécurisés là où les écoles ne sont pas accessibles à pied, à la nutrition adéquate pour les élèves, aux installations et infrastructures adéquates dans les écoles. Les questions de pauvreté et d'inégalité sont importantes et ont un impact profond sur l'exercice des droits à l'éducation. L'Afrique du Sud est l'un des pays les plus inégalitaires et les chiffres récents publiés par le Directeur Général des Statistiques en 2017 (Statistics South Africa, 2017, p.14) indiquent que 53,8% des Sud-Africains sont pauvres (vivant avec moins de R779, soit environ 57 \$ US par mois.). En 2016, l'Institut des Enfants de l'Université de Cape Town a montré que près des deux tiers des enfants sud-africains (63%) vivaient dans la pauvreté et 30% vivent dans des foyers où aucun adulte n'a un emploi (Hall & Sambu, 2016 : pp.111 -3, Children's Institute, 2016, Child Gauge, 2016).

- Il est nécessaire de mettre en garde contre un usage exempt de critiques des instruments des droits humains, sans qu'ils soient appliqués à la pratique pédagogique, à une trop grande dépendance à l'égard des experts juridiques et en ignorant l'institution, les luttes et l'activisme des revendicateurs et détenteurs de droits. Les mécanismes légaux et les instruments de défense des droits humains doivent être pris en compte dans les réalités plus larges du pouvoir et des relations sociales. La participation active et directe des circonscriptions marginalisées dans la prise de décisions concernant la disposition et l'exercice de l'enseignement est impérative. Les praxis fondées sur les droits collectifs à travers les organisations communautaires et les mouvements sociaux peuvent être un outil efficace pour engager l'État et exiger des comptes.

L'autonomie de la loi par rapport à la politique, à l'économie et à la société est la présomption normative. Le discours des droits, défendu comme le pilier des institutions publiques sud-africaines et de la Constitution, a souvent servi à promouvoir une fiction. Agir comme si certains droits existaient pour tous de manière égale, inhibe la capacité des gens à reconnaître quand ces droits sont en fait illusoires, et pourquoi la société n'agit pas pour protéger ces droits. Les circonstances structurelles économiques, sociales et politiques qui influent sur les groupes sur la base de la « race », de la classe, du sexe, de la religion, de l'indigénité et d'autres catégories, doivent être prises en compte pour rendre les droits humains concrets et significatifs (Falk, 1996). Une mère célibataire vivant dans l'un des Township

poussiéreux de l'Afrique du Sud ou dans les zones rurales pauvres ne peut pas être considérée comme ayant le même pouvoir de persuasion politique ou d'opportunité par rapport à un dirigeant d'entreprise de banlieue. Ce sont de véritables différences qui donnent à certaines personnes des avantages et des privilèges par rapport aux autres.

De nombreuses politiques éducatives ont été formulées dans l'hypothèse qu'après les élections de 1994, la nouvelle dispense politique se traduirait automatiquement par un meilleur système éducatif pour tous - une rhétorique brillante qui suggérerait que tout ce qui pouvait remplacer le vil passé de l'apartheid était meilleur. De plus, les réalités dissemblables de la « race », de la classe, du sexe, et de la situation géographique, n'ont pas été prises en compte dans la politique derrière la composition des « parties prenantes ». Les documents politiques reflétaient un « compromis négocié » - un équilibre délicat entre des impératifs politiques contradictoires, que sont principalement la justice sociale et la compétitivité économique internationale. Cette tentative de consensus, sans aborder les clivages dans la société, a laissé une empreinte indélébile sur l'évolution des politiques.

L'échec patent du système éducatif public à fournir une éducation de qualité à la plupart des élèves a dangereusement engendré plusieurs propositions, incluant le recours brut à un régime disciplinaire semblable à l'apartheid (comme une réaction défavorable contre la perception estimant que « les élèves ont trop de droits »), et la privatisation de l'éducation. Toutes ces « solutions » ont le potentiel d'ébranler les avancées durement gagnées dans la promotion d'un système d'éducation de qualité fondé sur les droits pour le bien public.

La conséquence du discours néolibéral dans l'éducation a été d'ignorer les problèmes rencontrés par les écoles publiques et de promouvoir des solutions de marché à travers des écoles privées, des bons, des chartes, et autres. Cette proposition de « solution du marché » en réponse à notre crise de l'éducation, même avec la réglementation étatique, est moins un cas de tentative pragmatique de résoudre le problème qu'un cas de vœu pieux idéologique. Ce programme idéologique est indifférent à toute idée des droits humains et de leur rôle dans la production de la cohésion sociale et de l'équité sociale par le biais de l'éducation, mais au contraire, il s'agit d'appât du gain et de profit.

Les restrictions des droits, présentées comme un simple phénomène juridique et justiciable dans la réparation et l'équité, ainsi que le lien déterminant étroit entre l'éducation et la croissance économique, doivent être remis en question. De manière similaire, la structure du système d'éducation et de formation ainsi que le rôle et les possibilités d'action collective par le biais de mouvements sociaux, d'associations et de syndicats de « bénéficiaires des droits », dans la promotion des

droits à l'éducation, devraient susciter davantage d'attention.

Après plus de deux décennies de démocratie, l'injustice sociale et l'inégalité demeurent omniprésentes, malgré les changements progressifs apportés aux divers aspects de notre société, nous rappelant une fois de plus le point de vue de Marx dans son ouvrage « L'idéologie allemande », qui dit « qu'on ne peut combattre le monde réel existant en combattant simplement les phrases de ce monde ». Cependant, les forces populaires, qui soutenaient jadis les puissants mouvements sociaux de l'éducation d'avant 1994, sont à nouveau résurgentes. Tandis que ces nouveaux mouvements sociaux ont établi une continuité avec les luttes passées, ils ont aussi dissipé l'espoir désarmant et mal placé que des changements dans la dispense politique, une constitution progressiste et une nouvelle élite, soient suffisants pour exercer les droits socio-économiques et la citoyenneté démocratique.

Bibliographie

Falk, R. (1996). Foreword, in Felice, W.F, *Taking Suffering Seriously – The importance of collective human rights*, State University of New York Press, New York.

Hall, K and Sambu, W. (2016). Income Poverty, unemployment and social grants in Delany, A, Jehoma, S and Lake, L (eds.), *South African Child Gauge*, Children's Institute, Université de Cape Town, 111-113.

République d'Afrique du Sud (RSA). (1996a). *South African Schools Act*, No. 84 of 1996, Pretoria.

République d'Afrique du Sud (RSA). (1996b). *National Education Policy Act*, No. 27 of 1996, Pretoria.

Statistiques Afrique du Sud. (2017). *Poverty Trends in South Africa*, Pretoria.

Thapliyal, N., C.A. Spreen and Vally, S. (2013). "Until we get up again to fight": Education rights and participation in South Africa, *Comparative Education Review*, Volume 57, Numéro 2, 212-231.

Vally, S, and C.A. Spreen. (2006). Education Rights, Education Policy and Inequality in South Africa (with C. A. Spreen), *International Journal of Educational Development*, vol., 26, issue 4, juillet, 352-362.

La contribution de la société civile et des tribunaux au développement normatif du droit à l'éducation de base dans la Constitution Sud-Africaine

 **Faranaaz Veriava**, Conseillère juridique et chercheur principal, Section 27, Afrique du Sud
 veriava@section27.org.za

Résumé

Une mobilisation des organisations de la société civile a, au cours des dernières années, initié des campagnes dynamiques et des défis juridiques pour remédier au statu quo dans les écoles historiquement défavorisées en Afrique du Sud. Cet article traite de l'influence de cette jurisprudence sur le développement normatif du droit à l'éducation de base et d'une réforme plus large de l'éducation.

Mots Clefs

Éducation, Jurisprudence
Organisations de la société civile
Apartheid
Afrique du Sud

En 2007, Dikgang Moseneke, alors juge en chef adjoint de la Cour constitutionnelle d'Afrique du Sud, a regretté l'absence d'un dossier traitant de la qualité de l'éducation. Il a dit: « Personne n'est venu à moi et m'a dit: 'Mon fils étudie sous un arbre, il n'y a pas de craie, il n'y a pas de tableau, les professeurs ne viennent pas à l'école tous les jours.' Personne n'est ici pour dire cela (voir Barron, 2007). » A ce moment-là, il n'y avait pas eu une seule contestation judiciaire pour ce qui était de l'apport du gouvernement Sud-Africain en matière d'éducation de base, malgré le fait que le système éducatif soit largement en crise profonde.

Un pilier fondamental de l'apartheid était le financement inégal de l'éducation des Noirs pour créer et maintenir une source de main-d'œuvre noire bon marché. Cet héritage de l'éducation de l'apartheid persiste aujourd'hui. La plupart des étudiants pauvres noirs continuent de fréquenter des écoles historiquement défavorisées, qui sont ravagées par des décennies de manque de ressources et qui restent insuffisamment redressées dans le contexte post-apartheid.

L'impact d'une mauvaise qualité de l'éducation est évident au niveau des résultats des évaluations nationales et transnationales des performances scolaires. Ces résultats suggèrent que les élèves fréquentant des écoles historiquement défavorisées aient des performances qui se situent bien en-dessous de celles de leurs homologues fréquentant des écoles historiquement favorisées et mieux dotées en ressources, de nombreux élèves luttant pour avancer au-delà des compétences de base en lecture et en calcul.

La Constitution Sud-Africaine stipule que toute personne a droit à une éducation de base. Ce droit a été décrit comme un droit socio-économique « non qualifié » parce qu'il n'est pas concerné par les qualificatifs - « réalisation progressive » et « dans les ressources disponibles de l'État » - qui caractérisent

les autres droits socio-économiques dans la Constitution (qui incluent les droits à la formation continue, aux soins de santé, à la nourriture, à l'eau et à la sécurité sociale).

La norme de contrôle adoptée par la Cour constitutionnelle Sud-Africaine, en ce qui concerne ces droits socio-économiques qualifiés, a été nommée « norme de contrôle du caractère raisonnable ». Ainsi, en cas de contestation de ces droits socio-économiques qualifiés, un tribunal évalue simplement si le programme gouvernemental étudié est raisonnable dans la facilitation progressive de l'exercice de ce droit. De plus, la jurisprudence de la Cour constitutionnelle, en ce qui concerne les droits socio-économiques qualifiés, a établi une liste de critères permettant d'évaluer si les programmes gouvernementaux peuvent être considérés comme raisonnables. La Cour constitutionnelle a adopté ce critère du « caractère raisonnable », plutôt qu'une approche alternative, suggérée par certains juristes, ce qui impliquerait de définir le contenu essentiel d'un droit socio-économique et exigerait ensuite que le gouvernement fournisse la solution en conséquence.

Étant donné les différences textuelles entre les droits socio-économiques qualifiés et non qualifiés, jusqu'à récemment il n'existait que des spéculations parmi les juristes et les militants des droits à l'éducation, en ce qui concerne l'approche possible à adopter par les tribunaux vis-à-vis du droit absolu à l'éducation de base. Beaucoup d'entre eux ont fait valoir que la définition différente du droit à l'éducation de base suggère qu'il est nécessaire d'accorder un niveau de protection plus élevé à ce droit que celui prévu par la révision du caractère raisonnable.

Un moment décisif dans la jurisprudence de l'éducation de base en Afrique du Sud a eu lieu dans le cas de Juma Musjid (2011). L'affaire ne portait pas sur l'apport en éducation, mais concernait un propriétaire privé qui cherchait à déloger une école publique établie sur sa propriété.¹ La Cour constitutionnelle saisit néanmoins de manière proactive l'opportunité de distinguer le droit absolu à l'éducation de base des droits socio-économiques qualifiés, et a posé les fondements d'une approche substantielle de l'interprétation du droit à l'éducation de base. Ce faisant, la Cour constitutionnelle a déclaré ce qui suit:

- Il est important, pour les besoins du présent jugement, de comprendre la nature du droit à une éducation de base en vertu de l'alinéa 29 (1) a). Contrairement à d'autres droits socio-économiques, ce droit est immédiatement réalisable. Il n'y a pas de limitation interne exigeant que le droit soit « progressivement réalisé » avec les « ressources disponibles » sous réserve de « mesures législatives raisonnables ». Le droit à l'éducation de base prévu à l'alinéa 29 (1) a) ne peut être limité que par une loi d'application générale « raisonnable et justifiable dans une société ouverte et démocratique fondée sur la dignité humaine, l'égalité et la liberté ». Ce droit est donc distinct du droit à la « formation continue » prévu à l'article 21 (1) (b). En vertu de ce droit, l'État est obligé,

par des mesures raisonnables, de rendre l'enseignement complémentaire « progressivement disponible et accessible » (Juma Musjid, 2011, par. 37, guillemets ajoutées).

La Cour constitutionnelle a ensuite identifié « l'accès » comme l'une des composantes « nécessaires » du droit à l'éducation de base.

À la suite de ce jugement, un noyau d'organisations de la société civile² encouragé par les signaux prometteurs du plus haut tribunal d'Afrique du Sud, a lancé une série d'affaires sur l'offre d'éducation, chacune reposant sur la notion sous-jacente qu'un approvisionnement inadéquat d'apports spécifiques tels que l'infrastructure, les manuels scolaires, l'offre d'enseignants, le mobilier et le transport, dans les écoles historiquement défavorisées, constitue une violation du droit à une éducation de base.

Ce mouvement d'adéquation faiblement coordonné est devenu un acteur régulier du contentieux relatif à l'offre d'éducation, agissant parfois en collaboration les uns avec les autres, parfois indépendamment les uns des autres, mais avec une approche commune de l'interprétation du droit à l'éducation de base. Ainsi, dans chacun de ces cas, ces organisations ont affirmé le principe de réalisation immédiate établi par Juma Musjid (2011) comme indice révélateur que c'était un droit directement applicable. De plus, dans chaque cas, ils ont soutenu qu'un droit particulier est « essentiel » à la réalisation du droit, prônant ainsi une approche concrète de ce droit.

Cette approche commune a eu un impact significatif sur l'évolution de la jurisprudence en définissant de façon progressive le contenu de ce droit. Ainsi, dans le jugement de la Cour Suprême d'Appel du Ministre de l'éducation de base (2016), il a été retenu que chaque élève a droit à un manuel dans chaque matière au début de l'année scolaire. Le jugement a de plus explicitement précisé que le corollaire de cette affirmation est le devoir du gouvernement de fournir ces manuels à tous les élèves.

Les tribunaux inférieurs ont identifié de manière similaire d'autres droits qui cherchent à donner du corps au droit à l'éducation de base. Ainsi, dans l'affaire Madzodzo (2014), la Cour a jugé que le gouvernement avait une obligation de fournir des bureaux et des chaises aux élèves dans les écoles avec « effet immédiat ». Dans le cas du Comité directeur tripartite (2015), le tribunal a estimé que ce droit incluait un droit direct à se voir fournir un transport de et vers l'école, aux frais de l'État, pour les élèves qui vivent loin et qui n'ont pas les moyens de supporter le coût de transport. Un peu moins explicitement, les tribunaux ont suggéré que les postes d'enseignants et les postes non enseignants dans les écoles soient des droits supplémentaires en ce qui concerne le droit à l'éducation de base (voir Center for Child Law, 2012, voir Linkside, 2015). Des affaires liées à l'infrastructure scolaire ont également été réglées en faveur des demandeurs et suggèrent qu'une infrastructure scolaire adéquate constitue une autre composante du droit (voir, par

exemple, Centre for Child Law, 2011, Equal Education, 2011).

Cependant, dans bon nombre de ces cas, malgré les ordonnances du tribunal ordonnant aux Ministères de l'éducation concernés de fournir ces droits spécifiques, les ministères ont omis de s'y conformer. Cette apparente résistance du gouvernement a nécessité une vigilance constante de la société civile pour surveiller le respect des ordonnances judiciaires et, dans plusieurs cas, a obligé des organisations à se tourner de nouveau vers les tribunaux en cherchant des recours de plus en plus novateurs, expérimentalistes et même coercitifs pour assurer la mise en conformité.

Ainsi, alors que les progrès ont parfois été lents, ces affaires ont néanmoins exercé une pression sur le gouvernement pour améliorer les conditions dans les écoles défavorisées en ce qui concerne les droits spécifiques pour lesquels des litiges ont été entrepris. Ces cas ont simultanément sensibilisé le public aux problèmes systémiques qui compromettent l'éducation de base en Afrique du Sud. Nous espérons que cela aura un impact pour pousser davantage le gouvernement à une réforme plus efficace de l'éducation, conformément à ses obligations constitutionnelles et conformément à la vision de réduire l'héritage d'inégalité structurelle en Afrique du Sud.

Bibliographie

Barron, C. (2007, April 1). From courtroom to campus, this is a man in his element. Sunday Times.

Centre for Child Law & Others v. Minister of Basic Education & Others. 4 All SA 35 (ECG). (2012).

Centre for Child Law & Seven Others v. Government of the Eastern Cape Province & Others. Case No. 504/10. (2011). Eastern Cape High Court, Bhisho Case.

Equal Education & Others v. Minister of Basic Education & Others. Case No 81. (2012). Eastern Cape High Court, Bhisho Case.

Juma Musjid Primary School & Another v. Ahmed Asruff Essay N.O. & Others. (8) BCLR 761 (CC). (2011).

Linkside & Others v. Minister of Basic & Others. (3844/2013). ZAECGHC. (2015).

Madzodzo & Others v. Minister of Basic Education & Others. (3) SA 441 (ECM). (2014).


Minister of Basic Education & Others v. Basic Education for All & Others. 1 All SA 369 (SCA). (2016).



Tripartite Steering Committee & Another v. Minister of Basic Education & Others (5) SA 107 (ECG). (2015).

Notes de fin

1. Alors que l'expulsion a eu lieu parce que les élèves avaient été placés avec succès dans des écoles alternatives, la Cour constitutionnelle a néanmoins reconnu le principe selon lequel les entités privées ont l'obligation de respecter le droit à l'éducation de base des élèves sur leur propriété.
2. Les organisations juridiques et les mouvements sociaux constituant ce groupe de base comprennent le Centre des ressources juridiques; le Centre pour le droit de l'enfant; Section27; Égalité d'éducation; et l'Equal Education Law Centre.

Le droit à l'éducation en Afrique du Sud : la lutte continue

 **Professeur Crain Soudien**, Human Sciences Research Council, Afrique du Sud
 csoudien@hsrc.ac.za

 **Dr. Andrea Juan**, Human Sciences Research Council, Afrique du Sud
 ajuan@hsrc.ac.za

Résumé

L'Afrique du Sud a, au cours des dernières décennies, élaboré un cadre exhaustif législatif et politique, pour donner effet au droit à l'éducation de base pour chaque enfant. Cet article résume ce qui a été accompli, et ce qui n'a pas été réalisé en ce qui concerne le droit à l'éducation de base. Il étudie également les efforts déployés par Equal Education (EE) pour forcer l'État à se conformer à son propre cadre politique en tant qu'initiative importante de la société civile.

Mots clés

Législations de l'éducation
Initiatives de la société civile
Égalité des chances dans l'éducation
Inégalités
Afrique du Sud

Au cours de sa domination pendant plus de 40 ans, le gouvernement de l'apartheid sud-africain a introduit une gamme de lois qui ont eu des effets dévastateurs sur le développement social de son peuple. Cela a créé privilège et pouvoir pour les personnes classifiées comme blanches, et subjugation pour les personnes noires. Cela fut notamment le cas dans le domaine de l'éducation (Fiske et Ladd, 2004). Lorsque le nouveau gouvernement démocratique est arrivé au pouvoir en 1994, il a dû faire de l'éducation l'une de ses priorités. Sa première mesure a consisté à abolir les onze départements d'éducation hérités de l'apartheid, séparés sur le plan racial, grandement inégaux, et différenciés et à les remplacer par un système national unique de jure. Ce faisant, sur une période de deux ans entre 1994 et 1996, il a inscrit dans la loi, à travers la Constitution et la Loi sur les écoles sud-africaines (adoptées en 1996), le droit à l'éducation de base pour tous. Ce droit devait être atteint en élargissant le système, en garantissant l'accès, en corrigeant les déséquilibres passés et en normalisant la qualité de l'éducation.

Dans ce qui suit, nous essayons de montrer à quel point ce processus de correction sociale a été difficile. Nous fournissons un résumé du programme législatif ambitieux mis en place par le gouvernement post-apartheid et une brève analyse de ses résultats. De plus, nous essayons de montrer comment ce programme a stimulé une nouvelle vague de résistance sociale. Nous nous concentrons sur le travail d'une initiative phare de la société civile, Equal Education (EE). EE a exigé que le gouvernement remplisse ses promesses faites après son arrivée au pouvoir en 1994.¹

Promesses et déceptions législatives

Dans une récente évaluation de l'efficacité du travail politique du gouvernement post-apartheid en matière d'éducation, nous avons constaté qu'entre 1994 et 2017, au moins 172 instruments politiques (lois, règlements et directives) avaient été introduits (Soudien, Juan, Harvey, Zulu, & Hannan, 2017). La Constitution de l'Afrique du Sud (RSA, 1996a), la Loi sur l'éducation nationale (NEPA) (RSA, 1996b) et la Loi sur les écoles sud-africaines (SASA) (RSA, 1996c) en sont les principales, elles ont tous été introduites en 1996, deux ans après la fin de l'apartheid.

La Constitution stipule sans ambiguïté que tout le monde a droit à l'éducation de base. La NEPA, dans le cadre du processus d'élimination des inégalités héritées du passé, a prescrit les normes et standards nationaux pour la fourniture de tous les aspects de l'éducation. La SASA prévoyait un système uniforme pour l'administration, la gouvernance et le financement des écoles, dans le but de garantir à tous les élèves un accès à une éducation de qualité sans discrimination. Motivé par la nécessité d'offrir aux communautés précédemment marginalisées beaucoup plus d'influence dans le cadre de l'éducation de leurs enfants, un modèle de gouvernance scolaire permettant de déléguer des pouvoirs importants aux organes directeurs des écoles a été adopté. Des réformes drastiques du curriculum ont également été introduites. Cependant, ces réformes ne sont pas discutées ici.

En examinant ce programme législatif, nous avons reconnu que le gouvernement avait fait des progrès significatifs depuis 1994. Il avait atteint l'objectif d'assurer l'accès à l'éducation. En 2015, il avait atteint un taux de scolarisation presque universel de 1,2 million d'enfants en première année. De plus, le nombre de personnes âgées de 15 ans et plus ayant terminé leurs études secondaires et supérieures avait augmenté. Entre 1996 et 2016, le nombre de Sud-Africains âgés de 15 ans et plus ayant complété leur douzième année est passé de 3,7 millions à 11,6 millions (Statistics South Africa, 2017).

Tout en reconnaissant ces réalisations, il est clair que le poids du passé pèse lourdement sur le système. Si les réformes récentes ont apporté des améliorations, elles ont également involontairement exacerbé les anciennes inégalités, aboutissant à un système d'éducation à deux branches—d'une part, la création d'un système scolaire de mauvaise qualité, en grande partie pour les noirs—et d'autre part, la perpétuation du système historiquement blanc d'une qualité beaucoup plus élevée. Cela est particulièrement évident dans deux domaines de l'expérience éducative—l'accès et la langue d'enseignement.

En ce qui concerne l'accès, le nouvel État démocratique a choisi une politique macro-économique qui a limité les dépenses sociales, y compris en matière d'éducation (Fataar, 2008). Malgré ses promesses, il n'était pas en mesure de fournir une éducation de base gratuite et obligatoire pour tous. Il a introduit à la place un système de frais liés au marché (Christie, 2010). En 2006, pour tenter de résoudre certains des problèmes liés à la mise en œuvre de ce système, le gouvernement a déclaré que plusieurs écoles étaient des « écoles sans frais ». Ces écoles étaient et restent entièrement subventionnées par l'État et ne sont pas autorisées à percevoir des frais de scolarité. Cela a entraîné un taux d'inscription presque maximal au niveau de l'éducation de base. La sous-consommation a cependant persisté. Le Rapport du Système National de Gestion de l'Infrastructure Éducative (Ministère de l'éducation, 2011) a révélé que sur les 24 793 écoles publiques du pays, 3 544 n'étaient pas alimentées en électricité,

2 402 n'avaient pas d'eau courante et 913 n'avaient pas d'installations sanitaires (Equal Education, 2016). À l'inverse, les écoles riches, ayant accès à un soutien parental abondant grâce à des frais de scolarité élevés, ont prospéré (Soudien et al., 2017).

En ce qui concerne la langue d'enseignement, le pays se trouve empêtré dans une situation créée pendant la période de l'apartheid. Le gouvernement a tenté d'annuler le décret de l'apartheid qui stipule que les enfants devraient apprendre en anglais ou en afrikaans. Les élèves ont maintenant le droit de recevoir une éducation dans leur langue d'origine (RSA, 1996a, RSA, 2011). Cependant, via la poursuite de la pratique, la plupart des écoles du pays passent de l'enseignement en langue maternelle à l'anglais ou à l'afrikaans en 4ème année; et le pouvoir accordé aux organes directeurs des écoles de déterminer la langue d'enseignement de leur école - qui est invariablement l'anglais - a été annulé, avec des effets néfastes sur le développement scolaire des enfants (Soudien et al., 2017). En 2006, l'étude PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a déterminé que la moyenne sud-africaine en lecture aux niveaux 4 et 5 était la plus faible de tous les 45 systèmes d'éducation où les tests étaient menés. Les élèves sud-africains de 4ème année ont obtenu 253 points, tandis que les élèves de 5ème année ont obtenu un score moyen de 302, tous deux bien en-dessous du point central international de 500 points (Howie et al., 2007).

La société civile demande des comptes au gouvernement : le cas de l'égalité d'éducation

L'Afrique du Sud fait face à l'un des niveaux les plus intenses de protestation civile dans le monde. Dans l'éducation, compte tenu des défis décrits ci-dessus, les résultats de la protestation civile ont été étonnamment faibles. Au lieu de cela, la lutte pour le droit à une éducation de qualité a pris place à un niveau juridique où l'État a été contraint, par le biais du système judiciaire, de remplir son mandat constitutionnel d'éducation de base pour tous. Une affaire de la Cour constitutionnelle qui a créé le précédent pour l'interprétation du droit à l'éducation de base a été soulevée par le Projet de Loi sur l'enseignement scolaire de 1995. Dans cette affaire, la Cour a statué qu'en vertu de la Constitution provisoire, un devoir positif a été créé pour que l'État fournisse une éducation de base à tous les citoyens. Une obligation négative a également été créée, l'État ne pouvant empêcher une personne de poursuivre son éducation de base.

L'organisation qui a été la plus active dans ce domaine est EE, un mouvement social composé d'élèves, de parents et d'enseignants. L'objectif d'EE a été d'exiger que l'État remplisse ses promesses. Cela a permis à l'organisation de mener des campagnes d'éducation pour ses membres et, surtout, d'engager directement l'État sur les questions de qualité, comme promis dans la NEPA, ainsi que les engagements qu'il a pris pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il a régulièrement convoqué ses membres et le grand public dans

des réunions, des conférences et des forums, autour des défis de l'apprentissage et de l'enseignement de qualité dans les écoles. EE est en train d'élaborer une Charte de l'éducation qui «... reconnaît la base de l'inégalité historique et établit les principes d'un système éducatif de qualité et égalitaire » (EE, 2015/2016, p.12).

C'est dans le domaine de la qualité qu'EE a été la plus active. Depuis 2010, l'organisation a lancé la Campagne d'infrastructures scolaires pour obliger le Ministre de l'éducation de base à « promulguer des réglementations juridiquement contraignantes pour les normes et les standards de l'infrastructure scolaire » (EE, 2016, p.4). « La campagne a été motivée par des recherches menées par EE, qui ont montré » l'échec du gouvernement à fournir des infrastructures en vertu de la section 5A de la [SASA], un problème qui affecte le plus sévèrement les écoles les plus pauvres du pays ... (EE, 2016, p.5). EE a déposé une demande contre le Ministre en 2012, accompagnée de campagnes telles que *Ten Days of Action* en Mars 2012, des marches dans tout le pays, des piquets de grève au parlement, des inscriptions, et des campements devant les tribunaux. Bien que le gouvernement ait accepté les demandes et publié les projets de normes et de standards en janvier 2013, EE a trouvé ces projets inacceptables. De plus, EE a jugé que les mesures prises par le gouvernement n'étaient pas satisfaisantes. Une étude réalisée par EE a révélé qu'en Juin 2016, 171 écoles du pays n'avaient toujours pas accès à l'eau courante, 569 n'avaient pas d'électricité, et 68 écoles n'avaient pas d'installations sanitaires (EE, 2015/2016, page 18). Du fait de ces résultats, EE a conclu qu'elle avait remporté « une victoire incomplète » (EE, 2015/2016, p.18). Cela a conduit à d'autres protestations, principalement dans la province du Cap-Oriental, où les conditions d'éducation font partie des pires dans le pays. Une nouvelle campagne a été lancée pour assurer que les normes et standards soient effectivement mis en œuvre. La campagne porte le nom de Michael Komape, un garçon de cinq ans qui est décédé après être tombé dans les latrines de son école. La lutte continue.

Notes de fin

1. Consulter <https://equaleducation.org.za/our-movement/>

Bibliographie

- Christie, P. (2010). The complexity of human rights in global times: The case of the right to education in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 3-11.
- Constitution de la République d'Afrique du Sud, Act no. 108 of 1996.
- Ministère de l'Education. (2011). Rapport du système national de gestion de l'infrastructure de l'éducation. Tiré de <https://edulibpretoria.files.wordpress.com/2008/01/school-infrastructure-report-2011.pdf>
- Equal Education. (2015/2016). *Rapport Annuel 2015/2016*. Tiré de <https://equaleducation.org.za/wp-content/uploads/2017/07/Annual%20Report%202017.pdf>
- Equal Education. (2016). *Infrastructure Scolaire*. Tiré de <https://equaleducation.org.za/campaigns/school-infrastructure/>
- Fataar, A. (2008). Education policy reform in post-apartheid South Africa: Constraints and possibilities. *The Education of Diverse Student Populations*, 97-109.
- Fiske, E & Ladd, H. (2004). *Elusive Equality*. Washington, D C: Brookings Institution Press.
- Howie, S. J., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., du Toit, C., ... Archer, E. (2008). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 summary report: South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: University of Pretoria.
- République d'Afrique du Sud. (1996a). Constitution of South Africa Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printers.
- République d'Afrique du Sud. (1996b). National Education Policy Act 27 of 1996, Pretoria: Government Printers.
- République d'Afrique du Sud. (1996c). South African Schools Act 84 of 1996, Pretoria: Government Printers.
- République d'Afrique du Sud. (2011). Basic Laws Amendment Act 15 of 2011, Pretoria: Government Printers.
- Soudien, C., Juan, A., Harvey, J., Zulu, N., & Hannan, S. (2017). *Furthering the Developmental Imperative? An assessment of the past 20 years of education legislation and policy in South Africa*. Rapport Macro préparé pour le National Education Collaboration Trust.
- Loi sur les écoles sud-africaines no. 27 of 1996.
- Statistics South Africa. (2017). *Rapport 92-01-03 - Education series volume III: Educational enrolment and achievement*. Retrieved from http://www.statssa.gov.za/?page_id=1854&PPN=Report%2092-01-03&SCH=6977

L'éducation ne peut attendre: investir dans notre humanité partagée

 **Yasmine Sherif**, Directrice, Education Cannot Wait
 ysherif@unicef.org

Résumé

Dans cet article, la directrice du premier fonds mondial pour l'éducation en situation d'urgence, Education Cannot Wait (ECW), parle de sa réponse à un appel à l'action en faveur des 75 millions d'enfants en situation de crise qui veulent, ont besoin et ont droit à l'éducation. La vision, l'engagement, l'approche et le financement qu'ECW offre aux pays en situation de crise sont présentés.

Mots Clefs

Education en situation d'urgence
Objectifs de développement durable
Education Cannot Wait
Sommet Mondial Humanitaire

Le premier fonds mondial pour l'éducation dans les situations d'urgence a été lancé à un moment charnière, lorsque les dirigeants du monde se sont engagés à adopter une nouvelle façon de travailler dans les contextes humanitaires pendant le Sommet Mondial Humanitaire (SMH). Cet esprit de collaboration et cette volonté collective de faire les choses différemment ont imprégné le travail de ECW (Education Can not Wait), créant un mouvement défini par la vision partagée d'un monde où aucune éducation d'enfant ne serait stoppée à cause de crises. Ne se laissant pas décourager par la complexité et la durée croissante des crises, ECW a identifié l'investissement dans l'éducation dans les situations d'urgence comme le moyen le plus efficace de combler le fossé humanitaire et de développement. Le SMH a marqué un tournant historique, en considérant l'éducation dans l'action humanitaire comme un privilège, en le reconnaissant comme un droit essentiel qui sauve la vie, protège et est non négociable - quelles que soient les circonstances, le droit à l'éducation ne doit pas être compromis.

Fournir une éducation sûre, gratuite et de qualité pour chaque enfant lors de crises requiert un niveau de collaboration et de partenariat sans précédent, et le fonds se consacre à mobiliser des ressources opérationnelles, politiques et financières nécessaires pour que cela devienne une réalité.

L'éducation planétaire est résolument dans l'agenda politique, avec un accord historique sur nos ambitions partagées. Nous avons un accord universel sur l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 pour « assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Le travail de la Commission de l'éducation et de la Banque Mondiale a mis en lumière les crises de l'éducation et de l'apprentissage qui menacent de compromettre ces promesses. Des groupes de la société civile dynamique, des champions de haut niveau et des défenseurs mondiaux sont à l'origine de la demande de dépenses accrues plus efficaces pour traduire ces engagements en résultats concrets.

Le Programme de Développement Durable à l'horizon 2030 a été à l'avant-garde de la 72^e Assemblée générale, durant laquelle de

nouvelles demandes ont été formulées en faveur de nos valeurs universelles qui ont établies les fondements de l'Organisation des Nations Unies (ONU). « Investir dans l'éducation est le moyen le plus rentable de stimuler le développement économique, d'améliorer les compétences et les opportunités pour les jeunes femmes et hommes, et de faire avancer les 17 objectifs de développement durable », a déclaré António Guterres, secrétaire général de l'ONU, de façon forte et claire.

Les dirigeants du monde ont réaffirmé leur engagement en matière d'éducation dans les situations d'urgence grâce à des investissements importants du Danemark, de l'Union européenne et de Dubai Cares apportant beaucoup de ressources nécessaires, ainsi que d'autres partenaires engagés d'ECW tels que l'Australie, le Canada, la France, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis.

Notre devoir moral et notre obligation légale à l'égard de ces enfants sont fermes – ces jeunes filles et garçons qui luttent pour conserver leur espoir au milieu de circonstances anormales de conflits armés et de pauvreté abjecte, avec leur dignité menacée. Le manquement dans la progression de l'éducation des enfants touchés par les crises rendrait la réalisation des ODD impossible : 63 millions d'enfants non scolarisés du primaire et du premier cycle de l'école secondaire vivent actuellement dans des pays touchés par un conflit (Institut de statistiques de l'UNESCO, 2016). Et dans les catastrophes et les conflits, les plus vulnérables sont les plus affectés. Le conflit élargit les inégalités en matière d'éducation, en touchant particulièrement les disparités fondées sur la richesse et entre les sexes. Même si les catastrophes naturelles ne “sélectionnent pas leurs victimes” en fonction de leur appartenance ethnique ou de leur sexe, l'histoire démontre systématiquement que les femmes et les filles souffrent de manière disproportionnée de ces types de crises.

La communauté internationale est appelée à relever d'énormes défis – avec des niveaux de déplacement historiques, des crises de plus en plus complexes et prolongées ; la durée moyenne que les réfugiés passent à l'extérieur de leur pays s'établit à plus de 10 ans et certains réfugiés ont passé plus de 20 ans en exil (Devictor, 2016). Malgré la priorité donnée aux familles dans ces circonstances, l'éducation est souvent le premier service suspendu et le dernier service remis en place.

L'éducation apporte un sentiment d'espoir, de dignité et de normalité aux familles qui ont subi des horreurs inimaginables. Pour les personnes les plus touchées, c'est une bouée de sauvetage et une protection continue qui permet aux communautés de façonner positivement leur avenir. L'éducation a le pouvoir de briser les cycles de la pauvreté, de l'injustice et de l'inégalité, qui alimentent les crises en premier lieu. Les chiffres indiquent une situation qui se détériore. Le nombre de personnes touchées par des catastrophes naturelles devrait augmenter de 50% d'ici 2030 par rapport à 2000-15, alors

que les conflits violents ont fortement augmenté depuis 2011 (Commission de l'Éducation, 2016). Ceci est particulièrement important, étant donné qu'à l'heure actuelle la moitié des pays sortant d'un conflit violent rechutent dans un conflit dans un délai de cinq ans (Mueller, Piemontese & Tapsoba, 2017). Les niveaux d'enseignement supérieur, en particulier lorsque l'éducation favorise la participation de l'étudiant et l'expression d'opinions divergentes, tendent à renforcer l'engagement civique, la compréhension et le soutien à la démocratie et au règlement des conflits, la participation à la vie civique, la tolérance envers les différentes races et religions, la préoccupation pour l'environnement, l'égalité des sexes et l'adaptation au changement climatique.

Notre capacité et notre volonté à faire face aux crises est heureusement en augmentation. En 2016, le financement humanitaire mondial pour l'éducation dans les situations d'urgence a atteint un niveau historique de 433 millions de dollars US¹. De plus, en 2017, plus de 150 millions de dollars US supplémentaires pour l'éducation dans les situations d'urgence ont convergé vers ECW. Ces réussites ne devraient cependant pas masquer le fait que les besoins sont encore plus grands – avec un déficit de financement estimatif de 8,5 milliards de dollars US pour atteindre l'ODD 4 pour les enfants en contextes de crise.

ECW ne s'est pas laissée décourager et a développé des mécanismes adaptés pour atteindre les enfants affectés par la crise. ECW gère un fonds catalytique unique en son genre, qui fournit des financements de lancement pour donner la priorité à l'éducation dans les pays touchés par les crises. Cette approche encourage les acteurs éducatifs gouvernementaux et non gouvernementaux dans les pays à unir leurs forces pour développer et mettre en place des programmes d'éducation contextualisés, holistiques et durables. ECW cherche à aller au-delà du « *business as usual* » et à promouvoir l'utilisation de meilleures données désagrégées et l'évaluation des résultats tels que l'achèvement, l'apprentissage ou l'apprentissage socio-émotionnel.

Grâce au **Guichet de Réponse Rapide**, le fonds fournit un soutien pour faire face à des crises soudaines ou imprévues, et fournit un financement pouvant aller jusqu'à un an pour aider le pays à se remettre de la crise. Ce mécanisme est activé dans un court délai, généralement dans les quatre semaines suivant le début d'un état d'urgence. L'ECW a alloué 1,9 million de dollars US pour assurer un accès continu à un apprentissage de qualité pour les enfants les plus touchés par les inondations au Népal en août 2017, qui ont touché 1,7 million de personnes dans 75 districts avec 460 000 personnes déplacées. Les inondations ont détruit 80 écoles et en ont endommagé 710 autres. Le financement de l'ECW soutiendra jusqu'à 50% de la réponse à l'éducation d'urgence jusqu'en février 2018, tel que défini dans le plan d'intervention commun du Népal publié par le Coordonnateur Résident du Système des Nations Unies.

Le **Guichet pluriannuel de résilience ECW** est conçu pour les crises prolongées et fournit un soutien financier durable, généralement d'une durée de trois à cinq ans, pour aider à combler le fossé entre l'intervention d'urgence et le renforcement du système éducatif à plus long terme. Il fournit un financement pluriannuel dans les crises prolongées avec niveau de besoins élevé pour des propositions conjointes élaborées par une large coalition d'acteurs. Ce mécanisme peut nécessiter plusieurs mois d'évaluation et de planification conjointes. Le fonds a choisi la Syrie comme l'un de ses financements initiaux en réponse à des crises prolongées et la subvention de 15 millions de dollars US vise à fournir une approche stratégique pour répondre aux besoins éducatifs sévères et complexes en Syrie, comme convenus par le Whole of Syria (WoS) mécanisme de coordination de l'éducation et le Groupe des partenaires pour le développement de l'éducation en Syrie (DPG). Le résultat de cette collaboration a été la création du Forum de Dialogue sur l'Éducation en Syrie pour assurer une approche unifiée et coopérative, et pour résoudre les problèmes d'éducation stratégique et technique.

Grâce à ces deux guichets de financement, ECW a touché 3,4 millions d'enfants dans ses premières opérations. Le fonds est fermement engagé sur sa voie pour dépasser ses objectifs programmés en première année, avec des délais de réponse rapides et un financement plus prévisible à la base de ce succès initial.

Nous savons que l'éducation est la pierre angulaire du développement, de la paix et de la sécurité, et que le retour sur investissement en termes de capital humain, de stabilité et de prospérité est inégalé. Alors que les crises en elles-mêmes sont les plus grands obstacles à l'accès des enfants à leur droit à l'éducation, seule notre inaction menacera nos avancées, pas seulement les crises. En partenariat avec les partenaires gouvernementaux, les acteurs de l'humanitaire et du développement, tels que le Partenariat mondial pour l'éducation, les agences des Nations Unies, la Banque mondiale, les ONG et la société civile, nous renforçons l'engagement politique, la coopération, la qualité, la responsabilisation et le financement de l'éducation dans les situations d'urgence et de crise,

ECW a incarné les principes de l'Agenda pour l'Humanité, les valeurs de l'ONU et l'énergie de nos défenseurs. Ceci est clair dans la façon dont nous sommes structurés - minces et agiles - et comment nous réagissons, en nous déplaçant avec une vitesse humanitaire et une profondeur de développement. Le soutien des donateurs a alimenté notre détermination à créer un monde où aucun enfant ne verrait son éducation interrompue en raison de crise. Comme l'a si bien dit l'Envoyé spécial des Nations Unies pour l'éducation mondiale, Gordon Brown : « l'éducation est la lutte pour les droits civiques de notre temps. » ECW répond à un appel à l'action pour le compte des 75 millions d'enfants en situation de crise, qui veulent, ont besoin et ont droit à une

éducation. Investir dans leur éducation signifie investir dans notre humanité partagée.

Notes de fin

1. Base de données de suivi financier d'OCHA. Tiré de <https://fts.unocha.org/global-funding/sectors/2016>

Bibliographie

Devictor, Xavier (2016). *How many years do refugees stay in exile?* Tiré de <http://blogs.worldbank.org/dev4peace/how-many-years-do-refugees-stay-exile>



Commission de l'Éducation. (2016). *La génération de l'apprentissage : investir dans l'éducation pour un monde en évolution*. New York, NY : Commission internationale sur le financement de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Mueller, Hannes Felix, Piemontese, Lavinia, and Tapsoba, Augustin, (2017, Février 14). *Recovery from Conflict: Lessons of Success*. World Bank Policy Research Working Paper No. 7970. Washington, DC: World Bank.

ODI (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a Fund for Education in Emergencies*. London: Overseas Development Institute.

Institut de Statistiques de l'UNESCO. (2016). *263 million children and youth are out of school*. Montreal, Canada: UNESCO.

L'éducation des réfugiés : regarder en arrière, penser à l'avenir¹

 Sarah Dryden-Peterson, Professeur associé, Harvard Graduate School of Education
 sarah_dryden-peterson@gse.harvard.edu

Résumé

L'éducation est importante pour les opportunités de vie des réfugiés et pour la sécurité politique et économique d'une politique mondiale interconnectée. Cet article fournit un cadre pour comprendre l'exercice du droit à l'éducation pour les réfugiés dans le contexte des exclusions des non-citoyens au sein des États-nations.

Mots clefs

Réfugiés
Agences des Nations Unies
Non-citoyens

Définir le droit des réfugiés à l'éducation vis-à-vis des États-nations

Les réfugiés sont ceux qui ont franchi une frontière internationale en raison d'une crainte fondée de persécution (HCR, 2010a). Quatre-vingt-six pour cent des réfugiés dans le monde vivent dans des pays voisins de leurs pays d'origine touché par un conflit (HCR, 2014). Il s'agit principalement, mais pas exclusivement, de pays dont les systèmes éducatifs sont surexploités, avec des institutions politiques fragiles et des économies en difficulté. La plupart des réfugiés fuient leur pays d'origine avec l'intention de rentrer rapidement chez eux; cependant, la durée moyenne de l'exil pour les réfugiés est de 17 ans (Centre de Surveillance des Déplacements Internes [IDMC], 2014). Malgré la nature prolongée de l'exil, l'accès à la citoyenneté n'est généralement pas accessible aux réfugiés qui restent dans leurs régions d'origine (p. Ex., Nunn, McMichael, Gifford et Correa-Velez, 2015).

L'éducation est un droit humain, inscrit dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et dans la Convention relative aux droits de l'enfant, entre autres. En théorie, ce droit est post-national et existe au-delà d'un État-nation, d'un ensemble d'institutions ou d'un statut de citoyenneté particulier (Goodale, 2007). Pourtant, pour les réfugiés, l'articulation du droit à l'éducation est variable. L'Article 22 de la Convention de 1951 stipule que les États signataires « accorderont aux réfugiés le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire ... [et] un traitement aussi favorable que possible... en matière d'éducation autre que primaire » (HCR, 2010b). Alors que 144 États sont parties prenantes à cette Convention, plusieurs États dans lesquels un grand nombre de personnes demandent l'asile ne le sont pas : l'Inde, le Liban et la Malaisie, par exemple. Dans ces États, les droits des réfugiés ne sont pas liés par des conventions internationales. En outre, certains États n'ont ratifié que des portions des instruments internationaux. L'Égypte, par exemple, ne cautionne pas l'Article 22 de la Convention de 1951 sur les réfugiés, notant « des réserves parce que ces articles considèrent le réfugié comme l'égal du national » (HCR, 2011).

L'exercice du droit à l'éducation pour les réfugiés est également variable. Par exemple, en 2014, 50% des réfugiés avaient accès à l'école primaire, contre 93% des enfants dans le monde ; au niveau secondaire, 25% des réfugiés avaient accès à l'éducation, pour 62% au niveau mondial. Cette différence est encore plus manifeste dans un contexte national donné : au Pakistan, 43% des réfugiés ont accès à l'éducation primaire contre 72% des nationaux ; 5% des réfugiés ont accès à l'enseignement secondaire contre 38% des nationaux (Dryden-Peterson, 2015, pp. 9-10).

L'exercice du droit à l'éducation pour les réfugiés

A partir du milieu des années 1980 jusqu'au début des années 2010, le modèle d'éducation des réfugiés privilégié par le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et les gouvernements hôtes était un système parallèle où les réfugiés et les nationaux fréquentaient des écoles séparées. Ce modèle privilégié s'est développé parallèlement à la prolifération des camps de réfugiés, où les réfugiés vivaient isolés de leurs ressortissants, souvent dans des régions reculées des États-nations. L'exercice du droit à l'éducation pour les réfugiés était donc influencé par les intérêts politiques et économiques de l'État-nation, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des États-nations, et par l'apport de services éducatifs éloignés des structures étatiques. Tout en travaillant dans le cadre de la souveraineté des États-nations, les agences de l'ONU agissaient à l'époque comme un « pseudo-État » pour les réfugiés (Waters & Leblanc, 2005).

Néanmoins, entre 1998 et 2011, le HCR ne comptait aucun responsable de l'éducation travaillant dans des États-nations accueillant des réfugiés. Les programmes d'éducation pour les réfugiés étaient « en proie à des incohérences » (Service d'inspection et d'évaluation du HCR, 1997, p.1), avec des implications pour l'exercice du droit à l'éducation dans différents contextes. En 2000, par exemple, 25% des enfants réfugiés au Soudan ont eu accès à l'éducation primaire, tandis que 98% l'ont eu en Ouganda (Unité de l'Éducation HCR, 2002).

En 2012, le HCR a publié la Global Education Strategy (GES) 2012-2016, qui représentait un changement dans la conceptualisation de la manière dont le droit à l'éducation pour les réfugiés serait exercé. Cette politique mettait l'accent sur « l'intégration des apprenants réfugiés dans les systèmes nationaux » (HCR, 2012, p.8). En 2010, seulement 5 des 14 « pays prioritaires » du HCR ont intégré les réfugiés au programme et à la langue nationale ; en 2014, 11 de ces 14 pays l'ont fait. En outre, bien qu'historiquement les réfugiés soient absents des plans de développement nationaux et des plans sectoriels de l'éducation, le Cameroun, le Niger et le Pakistan incluaient pour la première fois les réfugiés dans les documents de planification provinciaux et nationaux d'ici 2014 (Gouvernement du Baloutchistan, Cameroun, 2013, République du Niger, 2013), recentrant ainsi le droit à l'éducation des réfugiés au sein de l'État-nation plutôt

que via un « pseudo-État » de l'ONU.

Même dans les situations où le droit à l'éducation des réfugiés était conceptualisé au sein de l'État-nation, il n'existe pas d'État-nation où les réfugiés ont les droits légaux qui pourraient permettre une future participation économique, politique et sociale pour laquelle cette éducation cherche, en théorie, à les préparer.

L'avenir du droit à l'éducation pour les réfugiés

Les réfugiés sont de plus en plus en mesure d'accéder à leur droit à l'éducation. Cependant, l'accès universel à l'éducation pour les réfugiés n'a pas été concrétisé. Il est important de noter que les réfugiés sont également des non-citoyens et que, sans, par exemple, les droits légaux connexes au travail, ils continuent d'être incapables de faire usage de leur éducation pour jouer un rôle dans la société. Cependant, si l'éducation doit contribuer au bien-être des réfugiés individuels, de leurs pays d'exil et de leurs pays d'origine touchés par les conflits, il est essentiel qu'ils puissent participer économiquement, politiquement et socialement. Ainsi, la question centrale de la recherche et de la pratique doit être de savoir comment permettre l'exercice du droit universel à l'éducation et la capacité des réfugiés à utiliser cette éducation au profit d'eux-mêmes et de leurs communautés.



Notes de fin

1. La bourse d'origine a été publiée dans *Educational Researcher* (Dryden-Peterson, 2016).



Bibliographie

- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 1-18.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: the crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Goodale, M. (2007). Introduction: Locating rights, envisioning law between the global and the local. In M. Goodale & S. E. Merry (Eds.), *The practice of human rights: tracking law between the global and the local* (pp. 1-38). Cambridge ; New York : Cambridge University Press.
- Gouvernement du Baloutchistan Pakistan. (2013). *Plan sectoriel de l'éducation du Baloutchistan 2013 - 2018*. Tiré de Balochistan, Pakistan
- Centre de Surveillance des Déplacements Internes. (2014). *Global Estimates 2014: People displaced by disasters*. Tiré de Geneva: <http://www.internal-displacement.org/publications/2014/global-estimates-2014-people-displaced-by-disasters>
- Nunn, C., McMichael, C., Gifford, S. M., & Correa-Velez, (2015). Mobility and security: The perceived benefits of citizenship for resettled young people from refugee backgrounds. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-18. doi:10.1080/1369183X.2015.1086633
- République du Cameroun. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013-2020)* [Stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013-2020)]. Yaoundé : Ministère de l'économie, de la planification et du développement régional
- République du Niger. (2013). *Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024): Document de stratégie*. Niamey: République du Niger.
- UNHCR. (2010a). *Convention et protocole relative au statut des réfugiés* Genève
- UNHCR. (2010b). *Convention et protocole relative au statut des réfugiés* Genève
- UNHCR. (2011). *Convention relative au statut des réfugiés de 1951* Tiré de https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=V-2&chapter=5&Temp=mtdsg2&clang=_fr
- UNHCR. (2012). *Stratégie d'éducation du HCR pour 2012-2016*. Genève: <http://www.unhcr.org/fr/protection/operations/5658279f6/strategie-deducation-hcr-2012-2016.html>
- UNHCR. (2014). *Facts and Figures about Refugees*. Tiré de <http://www.unhcr.org.uk/about-us/key-facts-and-figures.html>
- UNHCR Education Unit. (2002). *Report on Statistics of UNHCR-Assisted Refugee Education 2000*. Genève.
- UNHCR Inspection and Evaluation Service. (1997). *Review of UNHCR's Refugee Education Activities*. Genève.
- Waters, T., & Leblanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129-147.

Le droit à l'éducation pour les réfugiés urbains et le casse-tête de la sécurité nationale : un examen plus approfondi du contexte kenyan

 **Mary Mendenhall**, Ed.D., Professeur associé, Teachers College, Columbia University
 mendenhall@tc.columbia.edu

 **S. Garnett Russell**, Ph.D., Professeur assistant, Teachers College, Columbia University
 sgrussell@tc.columbia.edu

 **Elizabeth Buckner**, Ph.D., Professeur assistant, Université de Toronto
 esb2174@tc.columbia.edu

Résumé

Cet article donne un bref aperçu des préoccupations croissantes de sécurité nationale qui menacent d'entraver les pratiques prometteuses pour élargir l'accès à l'éducation pour les réfugiés urbains au Kenya, même si le Kenya a ratifié trois traités internationaux qui garantissent le droit des réfugiés à l'éducation.

Mots clefs

Éducation des réfugiés
Sécurité nationale
Organisations intergouvernementales
Kenya

Introduction

Six réfugiés sur dix vivent maintenant dans des zones urbaines à travers le monde (Crawford, Cosgrave, Haysom et Walicki, 2015). Alors que la population réfugiée continue de croître, avec actuellement plus de 21 millions de réfugiés déplacés au niveau mondial (Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés, HCR, 2017a), les mouvements de réfugiés vers les espaces urbains et leurs désirs d'envoyer leurs enfants dans les écoles des villes ne feront qu'accroître. Les réfugiés qui vivent dans les villes sont généralement auto-installés et dispersés dans les communautés d'accueil. Contrairement aux réfugiés basés dans les camps, leur survie dépend de leur intégration dans les économies formelles et informelles locales. Les coûts élevés de la vie dans les villes signifient que les réfugiés urbains ont tendance à être très mobiles lorsqu'ils se déplacent pour trouver des modes de vie plus durables. Ils sont plus susceptibles de dépendre des gouvernements nationaux et locaux pour les services sociaux que dans les camps, où les organisations internationales et nationales de la société civile jouent un rôle important dans la fourniture de services. De plus, les familles de réfugiés urbains sont confrontées à des défis majeurs pour envoyer leurs enfants à l'école, incluant les éléments suivants : prendre des décisions sur le fait d'aller à l'école plutôt que de chercher des moyens de subsistance dans les villes où le coût de la vie est plus élevé ; la distance pour aller à l'école et le manque de moyens de transport dans de nombreux centres urbains, sans mentionner la crainte d'interactions négatives avec la police et d'autres responsables de l'application de la loi, sur le chemin de l'école ; et la discrimination et la xénophobie dans la communauté d'accueil qui imprègnent souvent les murs de l'école, pour n'en citer que quelques-uns.

Des cadres globaux défendent le droit à l'éducation pour les réfugiés urbains

Au niveau international, trois traités établissent la base juridique du droit à l'éducation pour les réfugiés urbains : 1) la Convention relative au Statut des Réfugiés de 1951 et son Protocole de 1967 ; 2) le Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels (PIDESC); et 3) la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE). Un seul de ces trois traités - la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés et le Protocole de 1967 qui l'accompagne - aborde spécifiquement les droits des réfugiés. D'autre part, le PIDESC et la CDE concernent le droit à l'éducation de tous les individus, y compris des réfugiés, indépendamment de leur origine, de leur localisation actuelle et de leur statut juridique. Ces trois traités sont des instruments puissants en ce sens qu'ils sont juridiquement contraignants pour les pays qui les signent et peuvent, par conséquent, être légalement appliqués lorsqu'un pays manque à ses obligations.

En 2016-2017, nous avons mené une étude dans le but d'examiner les politiques et les pratiques existantes en matière d'éducation des réfugiés urbains et d'identifier les lacunes, les opportunités et les exemples prometteurs pour mieux répondre aux besoins distincts des réfugiés urbains (voir Mendenhall, Russell, Buckner, 2017 pour l'étude complète et les résultats connexes). En procédant de la sorte, nous avons constaté que les instruments juridiques et politiques mondiaux sont largement favorables au droit à l'éducation des réfugiés urbains, et que ces engagements politiques ont contribué à créer un environnement politique plus accueillant au niveau national pour garantir le droit à l'éducation des réfugiés urbains. Cela a également mis en lumière, cependant, comment les gains prometteurs dans le secteur de l'éducation peuvent être contrariés par les décisions et les actions prises dans d'autres parties du gouvernement, en particulier lorsqu'un pays fait face à des problèmes de sécurité nationale.

Opportunités et défis pour la mise en œuvre des politiques : la situation au Kenya

Le Kenya fournit un exemple clair de la manière dont les politiques mondiales et régionales ont été adoptées et, dans certains cas, davantage élargies. Il dépeint également à quel point le contexte politique peut être fragile et contradictoire, et comment les préoccupations concernant la sécurité compliquent encore davantage les choses. Le Kenya accueille actuellement plus de 500 000 réfugiés à l'intérieur de ses frontières (HCR, 2017b), avec des estimations du nombre de réfugiés vivant dans des centres urbains allant de 50 000 à 100 000 personnes. Les réfugiés proviennent de plusieurs pays différents de la région, notamment la Somalie, le Soudan du Sud, le Soudan, la République démocratique du Congo, l'Éthiopie, le Burundi et l'Ouganda (HCR, 2017c). Les enfants des familles réfugiées fréquentent à la fois les écoles publiques et communautaires dans les camps et les villes, en fonction de leur lieu de résidence.

La Constitution du Kenya (adoptée en 2010) précise que le gouvernement kenyan est responsable de l'adhésion aux conventions internationales dont il est signataire, y compris la Convention de 1951 relative au statut des Réfugiés, le PIDESC et la CDE. Tandis que la Constitution du Kenya reconnaît légalement sa responsabilité de se conformer à ces conventions, l'insécurité nationale dans le pays a entraîné des politiques limitant les droits des réfugiés. Suite à une série d'attentats terroristes en 2012 et 2014, le gouvernement kenyan a ordonné la stricte application d'une Politique de Campement, une « politique » (car sa légalité a été fortement contestée) limitant la résidence des réfugiés exclusivement aux camps. Cette directive indiquait que Dadaab et Kakuma (les deux camps de réfugiés du pays, qui existent depuis plus de 25 ans) étaient les seules zones désignées pour les réfugiés et les demandeurs d'asile résidant au Kenya. Cela signifiait que toutes les familles de réfugiés et leurs enfants vivant à Nairobi et dans d'autres villes et villages à l'extérieur des camps, y compris ceux ayant des requêtes approuvées pour aller à l'école à Nairobi et ailleurs, étaient obligés d'interrompre leurs études et de retourner dans les camps.

En mai 2016, le gouvernement kenyan a publié une directive pour fermer ces camps de réfugiés. Se justifiant via les charges économiques et environnementales, ainsi que la sécurité nationale, le gouvernement kenyan a démantelé le Département kenyan chargé des affaires de réfugiés (DRA), créé en 2006 et a menacé de fermer le camp de réfugiés de Dadaab en novembre 2016 (bien que ce ne soit pas la première fois que le gouvernement ait publié ce type de déclarations). Avant la loi de 2006 sur les réfugiés, le HCR était responsable de la gestion des affaires des réfugiés et de la détermination du statut de réfugié depuis 1992. Au sein du Ministère de l'Immigration et de l'Enregistrement des personnes, le DRA était responsable de l'admission, de la coordination et de la gestion des réfugiés au Kenya. La fermeture de la DRA a menacé les droits de plus d'un demi-million de réfugiés dans le pays. Actuellement, les gouvernements provinciaux semblent gérer les activités de détermination du statut de réfugié et le camp de réfugiés de Dadaab reste en activité, malgré les nombreuses menaces du gouvernement de le fermer.

Au milieu de ces préoccupations relatives à la sécurité nationale et aux contraintes strictes sur les mouvements de réfugiés, le Ministère de l'Éducation avec les partenaires des Nations Unies et de la société civile, ont élaboré de nouvelles directives sur les admissions des non-citoyens aux institutions d'éducation et de formation au Kenya (Directives d'Admission) (République du Kenya, 2015) qui visaient à fournir une clarté et un soutien aux réfugiés et autres élèves qui s'efforcent d'accéder aux possibilités de scolarisation au Kenya, y compris dans ses villes.

Engager et soutenir les gouvernements nationaux

L'environnement politique changeant et instable, illustré par l'exemple kenyan ci-dessus, est l'un des principaux obstacles politiques qui peuvent interférer et finalement nuire à l'accès, à la rétention et à la réussite des réfugiés urbains dans l'éducation formelle. Les décisions relatives à l'offre d'enseignement dans un pays, et en particulier envers les réfugiés, ne peuvent être considérées séparément des grandes conversations géopolitiques qui influent sur un pays ou une région accueillant des réfugiés. Que cela soit au Kenya et dans les autres analyses de cas de l'étude, nous avons constaté que les préoccupations concernant la sécurité sont souvent utilisées comme justification pour limiter le déplacement des réfugiés, ce qui a une incidence sur la capacité des enfants réfugiés à aller à l'école. Nous croyons que la communauté internationale peut démontrer plus énergiquement que le fait de garantir aux enfants réfugiés un accès ininterrompu à la scolarité est essentiel, non seulement pour des raisons normatives, mais également parce que c'est une clé de leur intégration et de leur bien-être, et que c'est important pour la stabilité future de leurs sociétés, peu importe qu'ils repartent, s'intègrent ou se réinstallent.

Étant donné que le rôle des gouvernements nationaux doit être respecté et renforcé en ce qui concerne les possibilités d'éducation offertes aux réfugiés (à l'intérieur et à l'extérieur des camps), les organisations intergouvernementales et de la société civile doivent jouer un rôle plus complémentaire par rapport à ces efforts, tout en identifiant simultanément de nouvelles stratégies pour obtenir un soutien aux réfugiés dans le pays.

Lors de l'élaboration des Directives d'Admission mentionnées ci-dessus, l'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) et ses partenaires ont créé des opportunités pour les représentants du Ministère de l'Éducation de visiter à la fois les écoles de Nairobi et les deux camps de réfugiés. Cette exposition et cette interaction avec les membres de la communauté des réfugiés ont sensibilisé davantage les autorités éducatives à leur sort et les ont aidées à comprendre la valeur incroyable que de nombreuses familles de réfugiés accordent à l'éducation de leurs enfants. Des efforts similaires peuvent s'avérer utiles pour les représentants d'autres ministères, en particulier ceux qui travaillent sur les mesures de sécurité nationale et de lutte contre le terrorisme.

Des efforts supplémentaires, tant au niveau des politiques nationales qu'au niveau des programmes scolaires, sont nécessaires pour aider les enfants réfugiés à aller, et à rester dans les écoles des centres urbains, où ils ont finalement de meilleures chances d'accéder à une éducation de qualité grâce à des enseignants formés et certifiés qui les aideront eux, leurs familles, et une grande population de réfugiés à améliorer leur avenir et apporter des contributions bénéfiques à leurs communautés, qu'ils restent où ils sont, se rapatrient dans leur

pays d'origine une fois la paix revenue, ou se déplacent dans un autre pays pour une réinstallation à long terme.

Bibliographie

Crawford, N., Cosgrave, J., Haysom, S., & Walicki, N. (2015). *Protracted displacement: uncertain paths to self-reliance in exile*. London: Overseas Development Institute.

Mendenhall, M., Russell, S.G., & Buckner, E. (2017). *Urban Refugee Education: Strengthening Policies and Practices for Access, Quality and Inclusion*. New York: Teachers College, Columbia University.

République du Kenya. (2015). *Guidelines on Admissions of Non-Citizens to Institutions of Basic Education and Training in Kenya*. Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology.

Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR). (2017a). *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. Geneva: UNHCR.

HCR. (2017b). *Global Focus*. Geneva: UNHCR. Tiré de http://reporting.unhcr.org/node/2537#_ga=2.161136765.1747032194.1505733574-1926211055.1470396325

HCR (2017c). *UNHCR Kakuma: Population Statistics by Country of Origin, Age, Sex and Age Group*. Tiré de <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/57657>

Numéro Spécial de NORRAG 01 Edition française, juillet 2018



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | C.P. Box 1672
1211 Genève 1, Suisse
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch



@norrag



@norrag.network

www.norrag.org/nsi

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



01