

LE DROIT A L'EDUCATION : PANORAMA MONDIAL

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUME

Le droit à l'éducation est reconnu comme un droit universel. Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi, et son affirmation progressive en tant que droit de l'homme, à la fois individuel et garanti par la puissance publique, ne s'est pas fait sans à-coups. La Déclaration universelle des droits de l'homme représente un tournant dans ce parcours, mais une observation attentive montre qu'il reste encore fort à faire. Si les progrès quant à l'accès à l'enseignement primaire sont une réalité, il n'en reste pas moins que l'égalité face au droit à l'éducation, et à une éducation de qualité pour tous, est encore loin d'être atteint. Les États ont en la matière la responsabilité première d'agir, quand bien même les organisations internationales gagnent récemment du terrain, et multiplient les initiatives juridiques internationales. À travers l'étude du contexte et des textes juridiques liés au droit à l'éducation, cet article souligne les problèmes qui demeurent, notamment dans un groupe de pays géographiquement identifiés, et signale les pistes juridiques pour l'amélioration d'une application effective du droit à l'éducation au plan mondial.

MOT - C L E S

Droit de l'homme, Education, Droit international, Organisation des Nations Unies.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.22-40

THE RIGHT TO EDUCATION: WORLD PANORAMA

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

ABSTRACT

The right to education is recognized as a universal right. Yet it was not always so, and its progressive affirmation as a human right, both individual and guaranteed by public bodies, has been paved with difficulties. The Universal Declaration of Human Rights represents a turning point in this process, but a careful observation shows that there is still a great deal to be done. While progresses in the access to primary education are a reality, the fact remains that equality in relation to the right to education, and quality education for all, are still far from being achieved. States have the primary responsibility to act, even though international organizations have recently gained ground, and are multiplying international legal initiatives. Through the study of the context and legal texts related to the right to education, this article highlights the problems that remain, particularly in a group of geographically identified countries, and points out the legal avenues for improving an effective application of the right to education at the global level.

KEY WORDS

Human Rights, Education, International Law, United Nations Organization.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.22-40

O DIREITO À EDUCAÇÃO: PANORAMA MUNDIAL

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

O direito à educação é reconhecido como um direito universal. No entanto, nem sempre foi assim, e sua afirmação progressiva como um dos direitos humanos, ao mesmo tempo individual e garantido pelo poder público, não se fez sem hesitações. A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa um ponto de viragem neste percurso, mas uma observação cuidadosa mostra que ainda há muito para fazer. Se o progresso no acesso ao ensino primário é uma realidade, observa-se que a igualdade no direito à educação e à educação de qualidade para todos ainda está longe de ser alcançada. Os Estados têm a primeira responsabilidade de agir, muito embora as organizações internacionais tenham recentemente mais margem de manobra, e multiplicam as iniciativas jurídicas internacionais. Através do estudo do contexto e dos textos jurídicos relacionados com o direito à educação, este artigo destaca os problemas que permanecem, particularmente num grupo de países geograficamente identificados, e aponta as vias jurídicas para melhorar uma aplicação efectiva do direito à educação a nível mundial.

PALAVRAS-CHAVE

Direitos humanos, Educação, Direito internacional, Organização das Nações Unidas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.22-40

Le Droit à L'Éducation : Panorama Mondial

João Casqueira Cardoso

Le droit à l'éducation est, plus que jamais, à l'ordre du jour. Pour bien cerner ses enjeux, il faut d'abord procéder à un cadrage historique de ce droit, en décrivant son développement et les changements survenus dans le sens de sa progressive affirmation (1.). Même si le droit à l'éducation a été affirmé comme l'un des droits de l'Homme, et comme droit fondamental de nombreuses constitutions étatiques, après la seconde guerre mondiale, il faut en revanche prendre la mesure de ses limites. Dans un deuxième temps, cet article aborde les différentes perspectives actuelles du droit à l'éducation (2.), à la recherche des signes d'avancées ou de recul de ce droit. Ce panorama mondial s'interroge sur les limites des instruments juridiques nationaux et internationaux, en laissant partiellement de côté les instruments régionaux (c'est le cas, par exemple, les conventions approuvées au sein du Conseil de l'Europe), dont les effets ne peuvent toutefois pas être négligés. Cependant, l'objectif principal de cette contribution est de faire un bilan sur le parcours au plan mondial, et de discuter les nouveaux instruments normatifs qu'offrent les conventions internationales, dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies.

DEVELOPPEMENT HISTORIQUE ET JURIDIQUE DU DROIT A L'EDUCATION

L'idéal d'une éducation adéquate n'est pas nouveau. En revanche, l'idée d'une éducation adéquate pour tous l'est bien plus. L'idée d'une pratique effective de l'enseignement, public, universel et obligatoire, se développe graduellement en Europe, entre le début du XVIe siècle et la fin du XIXe siècle. Aux premiers pas, bien plus rapides dans certains contextes et plus lents dans d'autres, succèdera l'essor du droit à l'éducation après le second conflit mondial.

PREMIERS PAS

L'un des problèmes qui se pose d'emblée pour l'affirmation du droit à l'éducation est la division des partisans de l'éducation universelle, chacun ayant son propre programme concernant que les enfants devraient ou non apprendre. Par ailleurs, l'idée fut très lente à entrer dans les textes juridiques. Une grande partie de l'élan pour ce qu'il convient de désigner comme « l'éducation universelle » est venue de l'essor du Protestantisme, religion émergente dans la seconde moitié du XVIe siècle, et le rôle dans l'alphabétisation



généralisée des enfants fut majeure, même si celle-ci avait un but éminemment spirituel (Spierling, 2004). Pour Martin Luther, le fondateur de la nouvelle religion, le salut dépend en effet de la lecture que chaque personne fait de la bible. Le corollaire de cette doctrine est que chaque personne doit apprendre à lire. Luther et d'autres dirigeants de la Réforme ont, en somme, promu l'éducation en tant que droit et devoir du chrétien. À la fin du XVIIe siècle, l'Allemagne était devenu le pays leader dans le développement de l'éducation, comptant dans la plupart de ses États des textes juridiques exigeant que les enfants soient scolarisés (Mulhern, 1959).

De l'autre côté de l'Atlantique, en Amérique du nord, c'est l'État du Massachusetts qui est la première colonie à rendre l'école obligatoire, et ce dès le milieu du XVIIe siècle. Le but déclaré de cette mesure était de transformer les enfants en de bons puritains. À partir de 1690, les enfants du Massachusetts et des colonies voisines apprennent à lire le *New England Primer*, un manuel consistant en une compilation de textes religieux chrétiens, mais également un véritable manuel d'alphabetisation (Gutek, 2013)(cf. Figure 1.).

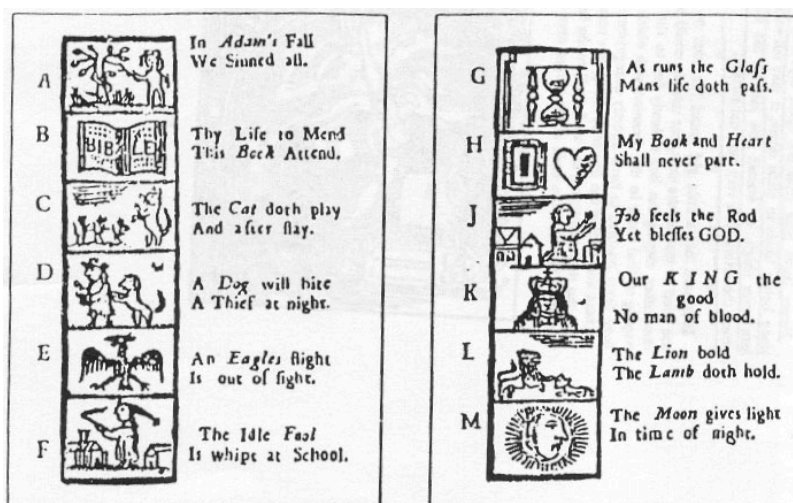


Figure 1. Texte du *New England Primer*, 1727.

Source : <http://longstreet.typepad.com/.a/6a00d83542d51e69e201b8d09c4d53970c-pi>

Le point commun de ces premières mesures était bien l'aspect religieux de l'éducation. Plus que l'acquisition d'une citoyenneté active, elle visait à faire de bons sujets de dieu et des hommes. L'association de l'éducation à l'émancipation individuelle, y compris vis-à-vis des idéaux de la religion ou de la morale, et comme facteur de transformation sociale, tout cela sera bien plus tardif. En Europe, ce sont les utopistes, au début du XIXème siècle, qui se font les chantres d'une éducation citoyenne et égalitaire. Ils sont cependant loin d'être majoritaires, et les idées qu'ils promeuvent sont pour le moins originales pour leur époque. Charles Fourier, par exemple, dans son œuvre *Le nouveau monde industriel et sociétaire*, publiée en 1829, insiste sur l'égalité dans la formation des garçons et des filles, et sur le rôle pédagogique des maîtres (dénommés « bonnins et bonnines, mentorins et mentorines »)(Fourier, 1973).

Toutefois, l'idée d'égalité dans l'éducation aura encore bien du chemin à parcourir. L'élan décisif viendra de deux facteurs combinés, l'un pacifiste, l'autre beaucoup moins.

D'abord, et c'est le premier facteur de changement, il faut prendre en compte l'essor des techniques, et leur pendant humain : le fait que des besoins éducatifs nouveaux sont créés par les nouvelles technologies.

À la charnière des années 1850, l'émergence de nouvelles techniques industrielles exige à la fois des formations aux nouvelles professions et des cadres pour guider la main d'œuvre ouvrière. Dans les premières décennies du XIX^{ème} siècle, la monarchie et le Parlement anglais changent peu à peu de philosophie quant à l'éducation pour tous, sous l'effet notamment des Factory Acts of 1833 et 1844, et procèdent à des investissements éducatifs (notamment à travers la création des Musées à vocation scientifique). Cette tendance sera amplifiée à la suite des bénéfices obtenus de l'Exposition Internationale de 1851. Plusieurs pays européens suivent le même mouvement, se fixant comme objectif un nouvel élément de progrès : l'éducation formelle, dirigée directement ou indirectement par l'État.

En Europe continentale, ce sont les constitutions naissantes, ou encore leurs projets ou amendements, qui intègrent le droit à l'éducation, suivies peu à peu par des lois pionnières.

Au Portugal, la première Constitution politique, datant de 1822, proclame par exemple, à l'article 213: "Les attributions des municipalités seront: (...) 4.º De surveiller les écoles primaires et les autres établissements d'éducation qui sont payés sur les deniers publics" (Assembleia da República, 2017).

En France, le dernier article de la Charte Constitutionnelle de 1830 (article 69) prévoit qu'"Il sera pourvu successivement par des lois séparées et dans le plus court délai possible aux objets qui suivent: (...) 8º L'instruction publique et la liberté de l'enseignements (...)". Également en France, la Constitution de la II^{ème} République (qui ne durera que trois ans), affirme quant à elle (Article 9): "L'enseignement est libre; La liberté d'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception". Elle affirme par ailleurs, à l'article 13: "(...) La société favorise et encourage le développement du travail par l'enseignement primaire gratuit, l'éducation professionnelle, l'égalité de rapports, entre le patron et l'ouvrier (...) " (Conseil Constitutionnel, 2017).

La Constitution de l'Empire Allemand de 1849 (ou Constitution de Francfort), qui n'entrera toutefois jamais en vigueur, s'inspire clairement de cet esprit progressiste. Elle prévoit, à l'Article VI paragraphe 153: "Le système d'enseignement et d'éducation est sous la supervision de l'État, et est, en dehors de l'enseignement de la religion, retiré de la supervision du clergé en tant que tel." En outre, le même article prévoit, au paragraphe 155: "Il doit être partout suffisamment pourvu à l'éducation de la jeunesse allemande par des écoles publiques." Il s'agit d'un texte d'une avancée extraordinaire pour l'époque, prévoyant, outre le statut public des enseignants des écoles primaires, qu'"Aucune contribution financière ne doit être payée pour l'enseignement dans les écoles populaires et dans les écoles populaires inférieures. L'enseignement gratuit doit être garanti dans toutes les institutions d'enseignement publiques aux personnes sans moyens" (Article VI, § 157)(BIJUS, 2014).

Dans le même sens, ces mêmes techniques qui poussent à une émulation progressiste entre pays européens, renforcent les relations internationales et l'imitation des instruments juridiques entre les diverses zones géographiques du globe. A titre d'exemple, c'est dans les années 1860 que les modèles d'enseignement se transforment radicalement en Chine. Dans ce pays, l'apprentissage se diversifie, avec une tendance à



calquer les systèmes étrangers – comme l’illustre l’enseignement en langues étrangères, d’abord en japonais puis en anglais, vers la fin du XIX^{ème} siècle, en particulier dans les villes en contact avec l’étranger, comme Shanghai (Huo, 2004).

La Chine, si elle accumule des retards dans l’alphabétisation de sa population, avait déjà mis en place des mécanismes pionniers, en particulier pour le recrutement des serviteurs de l’État, recrutement auquel, dès le XI^{ème} siècle (et ce jusqu’en 1905), tout citoyen (de sexe masculin) pouvait se candidater (Gernet, 1997). La langue chinoise démontre à cet égard la valorisation de l’éducation comme élément social. En effet, l’un des deux idéogrammes désignant le mot « l’élève » représente la « renaissance ou la vie nouvelle » qui résulte de l’étude (cf. Figure 2).

生
Shēng

Figure 2. L’un des deux Idéogrammes chinois pour désigner le mot élève, et signifiant « Vie ».

Un second facteur de changement doit être signalé : ce sont les rivalités et conflits internationaux, nombreux au XIX^e siècle, et qui aiguïsent la compétition entre les nations, surtout européennes et nord américaines, afin non seulement d’affirmer sa supériorité scientifique, mais également et surtout sa suprématie militaire. Après les conflits tels que la guerre franco-prussienne de 1870-1871, et plus encore après la première guerre mondiale, que se développe l’enseignement primaire pour tous, sachant que l’objectif de ce développement est non seulement faire des citoyens mais également des soldats mieux préparés.

ESPOIRS DE CHANGEMENTS

Après la Seconde Guerre Mondiale, et sur les cendres du conflit, l’espoir renait d’un droit à l’éducation universel, et d’un droit expurgé des discriminations qui le caractérisait jusqu’à lors – surtout la discrimination sexuelle, les filles et les garçons n’ayant jusqu’alors pas un accès égal à l’éducation ou aux mêmes programmes scolaires. En effet, le droit à l’éducation pour tous est finalement inscrit dans un document universel, dans le cadre de l’Organisation des Nations Unies – la Déclaration universelle des droits de l’homme du 10 décembre 1948. Ce document majeur affirme, dès son Préambule :

L’Assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l’homme comme l’idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations

afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés.

L'article 26 de la Déclaration est entièrement consacré au droit à l'éducation. Il rappelle:

Article 26

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. (Nations Unies, 2017)

Dans un article désormais fameux, Jean Piaget salue les innovations introduites par ce texte universel, et les commente dans son ouvrage *Le droit à l'éducation dans le monde actuel* (Piaget, 1949). Dans ses commentaires de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, Piaget identifie toutefois l'alinéa 3 de cet article comme créant un problème potentiel. L'expression de la Déclaration ne laisse aucun doute sur la primauté de la volonté des parents qui ont, « par priorité », le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Cet alinéa conditionne ou, selon l'expression de Piaget « subordonne », l'éducation des enfants à l'approbation des parents, ce qui peut se révéler comme un obstacle potentiel au droit à l'éducation pour tous (Piaget, 1949, p. 26) – Piaget donne l'exemple des parents peu collaboratifs, bornés, ne voyant pas la nécessité d'un apprentissage complet, par exemple. Pour éviter que les parents ne refusent, par exemple, les nouvelles données pédagogiques, Piaget recommande l'éducation aux familles, c'est à dire aux parents, ou tout au moins le renforcement des liens entre l'école et les parents. En somme, il s'agirait là d'une deuxième mission pour les pouvoirs publics, assez irréaliste quand on connaît les difficultés à financer ne serait-ce que la première. On ne saurait reprocher à Piaget ce jugement ; c'est un homme de son temps, dans une époque toute pénétrée de paternalisme.

En fait, le paternalisme présent dans la Déclaration universelle des droits de l'homme animera par la suite un autre document international majeur lié aux droits de l'enfant, la Déclaration des droits de l'enfant, proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959, via la Résolution 1386 (XIV). Le Principe 7 de cette Déclaration affirme certes que



l'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.

Ce même Principe réaffirme toutefois que les parents sont les interprètes prioritaires des intérêts de l'enfant dans ce domaine : "L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents" (Humanium, 2017a).

Force est de reconnaître, à cet égard, que l'on est bien loin de la Constitution de Francfort, pourtant datant du milieu du XIXème siècle, et dont l'article VI paragraphe 155 affirmait : "Les parents ou leurs représentants n'ont pas le droit de laisser leurs enfants ou ceux remis à leurs soins sans l'enseignement qui est prévu pour le cursus primaire des écoles populaires".

La Déclaration universelle des droits de l'homme comme la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 ne sont cependant que des documents ayant valeur déclarative, même si par la suite la première acquerra, en tout ou en partie – valeur juridique de coutume internationale (mais il n'est pas certain que son article 26 intègre ce bloc de droit international. Cf. Charlesworth, 2015). Ce n'est qu'à partir du mouvement d'indépendance des pays colonisés que le principe d'un droit à l'éducation s'impose dans les pays qui, auparavant, étaient sous la tutelle des pays européens. Dans le contexte colonial, l'éducation n'était nullement une priorité pour les pays colonisateurs. Certains des États colonisateurs, dont la France, ont retardés presque à dessein le développement de l'éducation dans les colonies, en éradiquant les cultures locales tout en ne transmettant nullement l'intégralité des acquis éducatifs des colons (Deblé, 1994).

Dans les pays "en développement", au début des années 1960, la Conférence internationale d'Addis-Abeba (conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique, 15-25 mai 1961) fixe comme horizon l'année 1980 pour la concrétisation de l'accès à l'éducation (tout au moins l'enseignement primaire, mais aussi le secondaire et le supérieur), comme l'atteste le Rapport final de la conférence (Organisation des Nations Unies – Commission économique pour l'Afrique/UNESCO, 1961)(Cf. Figure 3).

	1960-61	1965-66	1970-71	1980-81
Enseignement du premier degré	40	51	71	100
Enseignement du second degré	3	9	15	23
Enseignement supérieur	0,2	0,2	0,4	2

Figure 3. Scolarisation en Afrique, par classes d'âges exprimée en pourcentage.

Source : Organisation des Nations Unies – Commission économique pour l'Afrique/UNESCO, 1961.

En réalité, les progrès furent bien plus lents que prévus. La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous se tenant à Jomtien (Thaïlande) entre les 5 et 9 mars 1990 approuve une Déclaration amère, dont le Préambule s'ouvre en ces termes : « Il y a plus de

quarante ans, les nations du monde affirmaient, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, que « toute personne a droit à l'éducation ». Aujourd'hui pourtant, malgré les efforts considérables déployés par les pays du monde entier pour garantir ce droit de tous à l'éducation, la réalité reste celle-ci : plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire. » (Humanium, 2017b).

La Conférence de Jomtien fait suite à l'adoption par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies d'une norme d'une portée extraordinaire. Il s'agit de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989, convention internationale qui entrera en vigueur le 2 septembre 1990 et qui prévoit un dispositif très complet en matière de droit à l'éducation, même s'il fait de nombreuses concessions à une progressivité dans la reconnaissance de ce droit (l'article 28.1 de la Convention affirme d'emblée que "Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances)(c'est nous qui soulignons).

En 2000, au Forum mondial sur l'Éducation de Dakar, les mêmes acteurs étatiques et organisations internationales spécialisées, prenant acte de la persistance de l'existence d'enfants non scolarisés dans le monde, engageaient de la communauté internationale (entendre par là: des États les plus riches) à augmenter les transferts de ressources des pays riches vers les pays pauvres. C'était à cet égard parfaitement cohérent avec le texte et la philosophie de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui rappelait que

Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement. (Article 28.3) (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2017)

Même si son texte est ambitieux, et même "révolutionnaire" (Cardona Llorens, 2012, p. 51) par certains aspects, donnant potentiellement une faculté d'expression politique et sociale aux enfants (cf. les articles 3 et 12 de la Convention), on ne retrouve pas dans la Convention relative aux droits de l'enfant l'idée défendue par Piaget, selon laquelle les parents doivent être amenés, encouragés et même éduqués en vue de scolariser leurs enfants. Là encore, le texte normative fait un concession à la liberté qu'on les parents d'opter ou non pour l'éducation, à travers l'article 3.2. qui affirme que "Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées"¹. Avec autant de réserves, cette obligation des États demeure un acte tout à fait volontariste, voire un vœu pieux. Juridiquement il

1 L'article 14 de la Convention va dans le même sens, en matière d'éducation morale ou religieuse.



s'agit, pour les États et autorités publiques, tout au plus d'une obligation de faire et non d'une obligation de résultat.

En outre, la Convention relative aux droits de l'enfant laisse une marge de manœuvre considérable aux parents (et plus largement aux familles) dans l'interprétation des droits humains contenus dans le texte normatif. Ainsi, l'article 5 de la Convention prévoit que

les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention. (c'est nous qui soulignons)

La Convention relative aux droits de l'enfant, bien qu'enserrant des lacunes intrinsèques, demeure un instrument juridique innovant. Toutefois, les perspectives actuelles ne semblent pas avoir encore tiré tout le parti de ses potentialités.

PERSPECTIVES ACTUELLES DU DROIT A L'EDUCATION

UN BILAN NUANCE

Malgré les difficultés que représentent sa mise en œuvre, et notamment le paternalisme des instruments juridiques existants, le droit à l'éducation est, apparemment, en progression relative. En 2000, les objectifs fixés par la Déclaration du millénaire de l'Organisation des Nations Unies du 8 septembre 2000, et les huit « Objectifs du millénaire pour le développement » (OMD) qu'elle comprend intégrait le droit à l'éducation. En effet, l'objectif 2 des OMD consistait à assurer d'ici 2015, à tous les enfants, garçons et filles, de façon égale et partout dans le monde, au moins un cycle complet d'études primaires (United Nations, 2017a).

Faisant un bilan de l'application des OMD, l'Organisation des Nations Unies note que la scolarisation des enfants dans l'enseignement primaire dans les régions en développement a atteint 91% en 2015 (contre 83% en 2000). Par ailleurs, chez les jeunes entre 15 et 24 ans, le taux d'alphabétisation s'est amélioré globalement, passant de 83% à 91% entre 1990 et 2015, avec une diminution de l'écart entre les femmes et les hommes. Entre 2000 et 2012, le pourcentage d'enfants n'allant pas à l'école primaire est passée de 40% à 22% en Afrique subsaharienne et de 20% à 6% en Asie du Sud. Cela dit, et même si les progrès de la scolarisation sont notables, l'inégalité face au droit à l'éducation se maintient ou s'accroît. Ainsi, dans les régions en développement, les enfants des ménages les plus pauvres sont quatre fois plus susceptibles de n'être pas scolarisés que ceux des ménages les plus riches (United Nations, 2017b). Par ailleurs, en

2015, 57 millions d'enfants en âge scolaire primaire n'étaient pas scolarisés, et ce nombre augmente – passant à 61 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire (6-11 ans) (UNESCO, 2016). Enfin, dans les pays touchés par un conflit, la proportion d'enfants non scolarisés est passée de 30% en 1999 à 36% en 2012, et ce nombre n'a cessé de croître dans les zones de conflit armés, où 50% des enfants ne vont pas à l'école primaire (UNESCO, 2016)².

La promotion du droit à l'éducation comme droit humain pour tous demeure mitigée, et ce malgré les nouveaux objectifs prévus par l'Organisation des Nations Unies depuis le 1er janvier 2016 – les Objectifs de Développement Durable (ODD). Ceux-ci intègrent la question de l'éducation parmi les 17 objectifs de développement durable à atteindre avant l'échéance de 2030 (Organisation des Nations Unies, 2017). La nouvelle désignation de cet objectif éducatif est l'"éducation de qualité" (Objectif 4 des ODD). Contrairement aux ODM, les ODD affinent en effet les perspectives, incluant les jeunes et les adultes dans la stratégie d'acquisition des compétences et, même si cela n'est hélas pas dit explicitement, un droit à des compétences éducatives permettant le développement de la personne. Les cibles spécifiques que l'Objectif 4 des ODD se propose avant 2030 (ou même avant 2020, dans le cas de l'augmentation de bourses d'études dans les pays en développement) renforcent une logique qualitative. Ainsi, la Cible 4.a prévoit de "faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous". De même, la Cible 4.c se fixe, jusqu'à 2030, d'"accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement."

La dynamique lancée par les ODD est ainsi plus ambitieuse que celle des ODM. En revanche, le fait que l'objectif "Éducation" s'insère dans une panoplie bien plus ample d'objectifs programmatiques représente un risque de dilution de l'attention spécifique consacrée au droit à l'éducation.

PROBLEMES A RESOUDRE

Les descriptions de la situation mondiale en ce qui concerne le droit à l'éducation actuellement insistent surtout sur les lacunes en matière d'éducation, bien plus que sur les aspects juridiques du problème ou sur les droits garantis. Il est vrai que ces lacunes, qui sont surtout de deux ordres – la pauvreté et l'inégalité entre les hommes et femmes – sont de nature à empêcher la concrétisation des droits eux-mêmes, quand ils existent.

La question de la pauvreté comme facteur clé pour expliquer les manques en matière de droit à l'éducation illustre ce problème. Il est à cet égard relativement rare de trouver des analyses qui vont plus loin que la simple constatation des chiffres et la critique des

² Dans certains cas, comme en Syrie, le taux de scolarisation des enfants dans l'enseignement primaire est passé – durant les dernières années de conflit armé – de près de 100% à un taux proche de 60% (et à un taux de scolarisation dans le secondaire proche de 40%) (Guasp Teschendorff, 2015).



politiques menées. C'est pourtant toute la notion de pauvreté en matière d'éducation qui est en cause. À titre d'exemple, Humanium, une ONG spécialisée dans les droits de l'enfant, se penchant sur les "causes du manque d'éducation", met l'accent sur non seulement la pauvreté, mais également la marginalisation, qui conduit à un taux élevé d'abandon scolaire difficile à endiguer, compte tenu de l'ampleur du déficit financier des pays en développement.³

Cette même ONG présente la situation des régions les plus touchées par les lacunes en matière d'éducation, sachant que

L'Afrique subsaharienne est la zone la plus touchée avec plus de 32 millions enfants d'âge scolaire restant sans instruction. L'Asie centrale et orientale, ainsi que le Pacifique, sont également gravement touchés par ce problème avec plus de 27 millions enfants non scolarisés. (Humanium, 2017c)

En fait, les pays dont le revenu national brut est «faible» (1025 dollars ou moins par habitant en 2015, selon la méthodologie de la Banque mondiale. Cf. The World Bank, 2018)⁴, sont principalement des pays africains, soit un total de vingt-sept pays: le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Tchad, Les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée-Bissau, la Guinée, le Libéria, Madagascar, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Niger, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Sénégal, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud, la Tanzanie, le Togo, l'Ouganda, et le Zimbabwe. Il y a également trois pays situés en Asie : l'Afghanistan, le Népal et la République démocratique de Corée.

L'ONG Humanium souligne en outre que "ces régions doivent également résoudre les problèmes persistants de la pauvreté éducative (un enfant en éducation depuis moins de 4 ans) et la pauvreté éducative extrême (un enfant dans l'éducation pendant moins de 2 ans)."⁵ Le concept de "pauvreté éducative" mérite que l'on s'y attarde. La carence qu'il dénonce est en fait une absence de "capabilité" au sens où Amartya Sen et d'autres penseurs du développement utilisent ce terme (Sen, 1999, p. 87). La capabilité d'une personne – élément clé du développement humain – dépend, en synthèse, du degré de liberté dans le choix des "modes de fonctionnement" social de la personne. À ce titre, la notion de pauvreté éducative n'opère pas seulement un changement de perspective sur la pauvreté – mais également sur l'éducation elle-même. La pauvreté et l'éducation ne sont plus vues, dans cette optique, dans une logique quantitative (Monnet, 2007). Elles doivent prendre en compte des éléments plus fins, de nature qualitative, dont la qualité de l'éducation par exemple, ce que tentent de faire les ODD. À cet égard, dans les trente pays sélectionnés ci-dessus, on notera que certains n'ont pas, a priori, de graves problèmes politiques ou civiques. Le Bénin et le Sénégal, par exemple, ne sont pas considérés par les indicateurs internationaux comme des pays problématiques au plan politique (e.g., indicateurs du Freedom House). La réalité du système éducatif et de

3 L'Ong fait également un bilan chiffré. Selon elle, "en raison de la pauvreté et de la marginalisation, plus de 72 millions enfants à travers le monde restent non scolarisés" (Humanium, 2017c).

4 Pour l'année fiscale 2017, les économies à faibles revenus sont définies comme celles où le Revenu National Brut *per capita* est inférieur ou égal à 1025 dollars, calcul se faisant en utilisant les méthodes de l'Atlas de la Banque mondiale.

5 Essentiellement, cela concerne l'Afrique subsaharienne où plus de la moitié des enfants reçoivent une éducation pendant moins de 4 ans. Dans certains pays, comme la Somalie et le Burkina Faso, plus de 50% des enfants reçoivent une éducation pour une période de moins de 2 ans (Humanium, 2017c).

l'accès effectif au droit à l'éducation est plus complexe, et plus globale, que les indicateurs politiques et civiques. Même des pays apparemment respectueux des droits de la « première génération », les droits civiques et politiques, peuvent comprendre de graves lacunes quant au droit à l'éducation, comme l'absence de scolarisation effective de la majorité des enfants entre 6 et 11 ans (alors même que l'enseignement est obligatoire pour ces tranches d'âges) ainsi que les disparités entre garçons et filles (au dépend de ces dernières) quant à l'accès à l'éducation. En somme, toute l'évaluation des droits humains est alors biaisée, y compris l'évaluation des droits de la première génération, car comment voter sans être manipulé, ou être éligible, quand on ne sait pas lire ni écrire ?

Le second problème est, justement, l'inégalité entre les filles et les garçons. Ceux-ci n'ont en effet pas de droits égaux, tout du moins de facto, même si leurs droits formels sont identiques au plan constitutionnel. Les zones régionales où le problème se pose sont facilement identifiables : les États arabes, l'Asie centrale et l'Asie méridionale et occidentale, et le phénomène discriminatoire "s'explique principalement par le traitement privilégié culturel et traditionnel accordé aux hommes. Les filles sont destinées à travailler dans la maison familiale, tandis que les garçons ont le droit de recevoir une éducation." (Humanium, 2017c).⁶

Le troisième problème qui se pose est celui de l'accès aux droits humains. En effet, quand bien même les droits humains sont aujourd'hui plus que jamais reconnus dans le monde, notamment dans les constitutions nationales, ils ne sont pas forcément appliqués ni même connus des populations. Celles-ci n'ont pas la possibilité d'avoir un accès effectif à ces droits, sachant que les enfants sont particulièrement vulnérables en ce domaine (mais également d'autres catégories, qui peuvent se cumuler avec la zone géographique ou la qualité de membre d'une minorité). Pour que l'accès aux droits humains se fasse effectivement, il faut garantir non seulement une participation active de la société civile à la défense des droits – et notamment du droit à l'éducation. Il faut également que les États s'engagent, à travers des mécanismes ad hoc prévus dans les conventions internationales spécialisées, ce qui est un nouvel défi et en même temps un espoir pour le droit à l'éducation.

ESPOIRS JURIDIQUES DU DROIT A L'EDUCATION

Les perspectives actuelles d'amélioration du droit à l'éducation dans le monde dépendent non seulement du bon vouloir des États, mais également des pressions exercées par la communauté internationale – laquelle dispose d'instruments plus ou moins contraignants. À cet égard, la nouveauté la plus remarquable résulte des mécanismes de plainte (ou de « communications ») qui sont peu à peu mis en place, le premier de ces mécanismes résultant de la Convention contre l'élimination de la discrimination raciale, en 1965.

⁶ Selon Humanium, encore une fois, "en Afrique subsaharienne, plus de 12 millions filles risquent de ne jamais recevoir d'éducation. Au Yémen, c'est plus de 80% des filles qui n'auront jamais l'occasion d'aller à l'école. Encore plus alarmant, certains pays comme l'Afghanistan ou la Somalie ne font aucun effort pour réduire l'écart entre les filles et les garçons en ce qui concerne la concrétisation du droit à l'éducation (Humanium, 2017b).



En matière de droit à l'éducation, les normes internationales les plus intéressantes à suivre sont, d'une part, le nouveau mécanisme de plainte prévu dans le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications, datant de 19 décembre 2011 et entré en vigueur au plan international le 14 avril 2014. Toutefois, ce mécanisme a actuellement une portée très limitée, sachant que seulement 36 pays sont actuellement États parties, et que aucun État africain (à l'exception du Gabon, en 2012) – et qu'aucun des États de notre liste de 30 pays vulnérables – n'a approuvé ce Protocole facultatif (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018).

L'autre norme internationale qui ouvre des perspectives d'amélioration du droit à l'éducation est le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, datant du 16 décembre 1966 et entré en vigueur le 3 janvier 1976 dans l'ordre juridique international. Il s'agit d'une convention internationale largement approuvée par les États, bien que de façon très tardive. Ainsi, la grande majorité des États en développement (et également une bonne proportion d'États développés) n'approuveront cette convention qu'à la toute fin des années 1980 ou au début des années 1990, voire plus tard encore. Nombreux sont les États qui, comme le Cambodge, qui signent le Pacte dans les années 80 (le 17 octobre 1980), ne le ratifient que bien plus tardivement (le 26 mai 1992). Cette situation est patente également dans le cas de l'Afrique du sud post-apartheid – qui signe le Pacte le 3 octobre 1994 mais ne ratifie que le 12 janvier 2015. D'autres États suivent cette voie, comme l'État lusophone de Sao Tomé-et-Principe, qui signe le Pacte le 31 octobre 1995 mais ne lui confère une efficacité juridique interne par ratification que le 10 janvier 2017. Autre exemple : le Libéria, signataire précoce (18 avril 1967), et qui semble oublier complètement la ratification du Pacte, qui ne sera faite que le 22 septembre 2004, soit près de 30 ans après l'entrée en vigueur de cette norme au plan international, en 1976 (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018).

Même si une majorité d'États (actuellement 166) ont approuvés cette norme internationale, en particulier certains grands États (la Russie, dès le 16 octobre 1973, tout comme l'Iran – le 24 juin 1975 – et l'Inde, le 10 avril 1979), d'autres États de grande dimension n'approuvent le Pacte que très tardivement (c'est le cas du Brésil, le 24 janvier 1992, et de la Chine, le 27 mars 2001), ou ne l'on pas encore approuvé (c'est le cas des États Unis d'Amérique)(Organisation des Nations Unies, 2017).

L'article 13 du Pacte prévoit un dispositif complet de promotion et de protection du droit à l'éducation. Mais c'est surtout l'article 14 qui enrichit de façon supplémentaire cette convention internationale qu'est le Pacte, en y ajoutant une clause inédite, qui oblige les États parties à une obligation de faire calendarisée. Il prévoit ainsi que :

Tout État partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous. (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2018)

Reprenons la liste des États que nous avons identifiés comme ayant de graves problèmes et une vulnérabilité particulière quant à l'application du droit à l'éducation. Comparons maintenant ceux qui sont effectivement États parties au Pacte : tous sont États parties au Pacte, sauf Les Comores -seulement signataire (depuis le 25 septembre 2008) et le Mozambique qui n'est pas État partie, de même que le Soudan du Sud. L'Afghanistan est État partie (depuis le 24 janvier 1983), le Népal également (depuis le 14 mai 1991), ainsi que la République populaire démocratique de Corée (depuis le 14 septembre 1981). Venons-en maintenant au mécanisme de plainte qui est associé à cette convention. Il s'agit du Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, datant du 10 décembre 2008, et entré en vigueur dans l'ordre juridique international le 5 mai 2013. Ce Protocole a seulement 22 États parties. En reprenant notre liste de pays, on est maintenant en mesure d'évaluer dans quels pays existe un mécanisme de plainte des individus (ou groupes d'individus) auprès des États concernés. Seuls le Niger et la République centrafricaine sont États parties depuis, respectivement, le 7 novembre 2014 et le 11 octobre 2016.

Le Bénin est seulement signataire (24 septembre 2013), mais n'a pas encore ratifié ce protocole; situation identique pour le Burkina Faso – également signataire (24 septembre 2012), mais n'ayant pas ratifié ce protocole. La même situation se passe dans le cas de la Guinée-Bissau (seulement signataire depuis le 25 septembre 2009). De même, Madagascar est signataire (25 septembre 2009) mais n'a pas encore ratifié ce protocole. Le Mali est également signataire (depuis le 24 septembre 2009) mais n'a pas encore ratifié le Protocole facultatif. La République démocratique du Congo est signataire (depuis le 23 septembre 2010), le Sénégal est également signataire (depuis le 24 septembre 2009), et Togo est aussi signataire (depuis le 25 septembre 2009), mais aucun n'a encore ratifié ce Protocole facultatif.

Le Burundi n'est pas État partie ni même signataire. Même constat pour le Tchad, Les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, le Libéria, le Malawi, le Mozambique, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud, la République-Unie de Tanzanie, l'Ouganda, et le Zimbabwe – qui ne sont pas non plus État partie ni même signataire. Parmi les trois pays situés en Asie –l'Afghanistan, le Népal et la République démocratique de Corée – aucun n'est État partie ou même simplement signataire de ce Protocole (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018). En somme, ce rapide bilan en demi-teinte : certes un nombre important d'États se compromettent à mettre en œuvre au plan interne le Protocole, mais il faudra qu'ils se convainquent plus vite que nombre d'entre eux ne l'avaient fait dans la mise en œuvre du Pacte lui-même.

CONCLUSION

La conclusion de cet article est plutôt optimiste. On a noté que le parcours du droit à l'éducation est passé par un cheminement d'affirmation plutôt positif, au plan mondial. La décolonisation a eu des effets à la fois bénéfiques et négatifs sur l'affirmation de ce droit. En effet, en même temps que les peuples récupéraient leur autonomie, la création de nouvelles matrices étatiques, et le respect des souverainetés nouvelles, amena à



laisser une entière liberté aux États nouveaux dans la gestion des matières domestiques, comme c'est le cas de l'éducation. Force est de reconnaître que la plupart des États n'étaient pas préparés, ni même désireux, quant à la mise en œuvre d'un droit à l'éducation de l'intégralité de ses populations. Toutefois, de nouveaux instruments juridiques émergent, et en particulier le Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui est en cours de ratification par un nombre croissant d'États, permettra enfin aux individus et aux organisations de défense du droit à l'éducation d'agir en justice comme les États, y compris au plan international. Cela dit, les instruments juridiques actuels – comme la Convention relative aux droits de l'enfant – laissent encore non seulement une marge de manœuvre importante aux États, mais également aux familles qui, paradoxalement, peuvent « choisir » de non scolariser ou de moins scolariser (ou de moins bien scolariser) certains de leurs enfants. Le choix qui est laissé est dans ce cas tout à fait artificiel, bien entendu, conditionné qu'il est par les préjugés, les coutumes inégalitaires, et le manque de perspective qui est le lot inéluctable de la pauvreté. Si chaque État était plus actif dans les politiques éducatives, plus directif, les choix que les familles auraient à faire seraient certainement moins discriminatoires ou arbitraires, comme c'est encore le cas pour des millions de filles par exemple dans le monde. Il est temps de se remémorer que le droit, s'il doit être respectueux de l'autonomie des personnes, doit aussi être incisif et obligatoire, quand sont en cause les droits humains. Les États Unis d'Amérique, l'un des pays qui n'a pas encore ratifié les principales conventions internationales évoquées dans cet article, est paradoxalement celui qui a su donner le plus frappant exemple de cette efficacité du droit dans l'application par la force de la lutte contre la ségrégation sociale. La jurisprudence de la Cour Suprême des États Unis d'Amérique *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas*, de 1954, qui met fin à la possibilité d'une séparation raciale à l'école, et oblige à une politique active de promotion de l'égalité (Clotfelter, 2004), demeure sans aucun doute une leçon pour tous les autres États – dans ce domaine comme dans d'autres.

RÉFÉRENCES

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. (2017). *Constituição de 23 de setembro de 1822*. En ligne : <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>
- BIJUS (2014). *Constitution de l'Empire allemand* (Constitution de Francfort, 1849). traduction A. E. Schlegel. En ligne : <http://www.bijus.eu/?p=10335>
- CARDONA LLORENS, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.
- CHARLESWORTH, H. (2015). *Universal Declaration of Human Rights* (1948). Max Planck Encyclopedia of Public International Law/Oxford University Press. En ligne : <http://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e887>
- CLOTFELTER, C. T. (2004). *After Brown – The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton (NJ): Princeton University Press.



- CONSEIL CONSTITUTIONNEL. (2017). *Charte constitutionnelle du 14 août 1830*. En ligne : <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/charte-constitutionnelle-du-14-aout-1830.5104.html>
- DEBLE, I., (1994). Différenciation ou uniformisation ? *Afrique contemporaine*, 172, 9-30.
- FOURIER, C. (1973). *Le nouveau monde industriel ou Invention du procédé d'industrie attrayante et naturelle distribuée en séries passionnées*. Paris : Éditions Flammarion.
- GERNET, J. (1997). Le pouvoir d'État en Chine. In *Actes de la recherche en sciences sociales – Genèse de l'État modern* (Vol. 118, pp. 19-27). doi : 10.3406/arss.1997.3220
- GUASP TESCHENDORFF, M. (2015). *Loss of Access to Education Puts Well-being of Syrian Girls at Risk*. United Nations University. En ligne : <https://ourworld.unu.edu/en/loss-of-access-to-education-puts-well-being-of-syrian-girls-at-risk>
- GUTEK, G. L. (2013). *An historical introduction to American education*. 3rd edition. Long Grove, IL.: Waveland Press.
- HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L'HOMME. (2017). *Convention relative aux droits de l'enfant*. En ligne : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L'HOMME. (2018). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. En ligne : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- HUMANIUM (2017a). *Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 Novembre 1959 – Texte intégral*. En ligne : <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>
- HUMANIUM (2017b). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous – 1990 – Texte intégral*. En ligne : <https://www.humanium.org/fr/autres/declaration-mondiale-education-pour-tous/>
- HUMANIUM (2017c). En ligne : <https://www.humanium.org/en/>
- HUO, Yiping (2004). Le lycée en Chine (1922-2002). *Histoire de l'éducation*, 101, 67-85.
- MONNET, E. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 12, 103-120. En ligne : <http://journals.openedition.org/traces/211>
- MULHERN, J. (1959). *A history of education: A social interpretation*. 2nd edition. New York: The Ronald Press Company.
- NATIONS UNIES. (2017). La déclaration universelle des droits de l'homme. En ligne : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES – COMMISSION ECONOMIQUE POUR L'AFRIQUE/UNESCO. (1961). Rapport final - *Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique*, 15-25 mai 1961.



- ORGANISATION DES NATIONS UNIES. (2017). *Objectifs de Développement Durable – 17 objectifs pour transformer notre monde*. Organization des Nations Unies. En ligne : <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- PIAGET, J. (1949). *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*. Liège/Paris: Sciences et Lettres/Librairie du Recueil Sirey, Collection "Droits de l'Homme", N.º 1, UNESCO.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press: Oxford.
- SPIERLING, K. E. (2004). Protestant Reformation. In P. S. FASS, *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Vol. 2, pp. 699-701). New York: Macmillan Reference USA.
- THE WORLD BANK. (2018). *The World Bank Atlas Method – Detailed Methodology*. En ligne : <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/378832-the-world-bank-atlas-method-detailed-methodology>
- UNESCO (2016). Policy Paper 27/Fact Sheet 37, Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? July.
- UNITED NATIONS. (2017a). *Millenium Development Goals and Beyond 2015 – Goal 2*. En ligne : <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
- UNITED NATIONS. (2017b). *Millenium Development Goals and Beyond 2015*. En ligne : <http://www.un.org/millenniumgoals/>
- UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. (2018). En ligne : <http://indicators.ohchr.org/>

*

Received: January 17, 2018

Final version received: February 26, 2018

Published online: February 28, 2018

