



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

Mise en œuvre de la

Convention et de la
**Recommandation concernant
la lutte contre la discrimination
dans le domaine de
l'enseignement**

Résultats de la huitième
Consultation des États
membres (2011-2013)



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

Mise en œuvre de la

Convention et de la
**Recommandation concernant
la lutte contre la discrimination
dans le domaine de
l'enseignement**

Résultats de la huitième
Consultation des États
membres (2011-2013)

Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2013
Tous droits réservés

Titre original : *Implementation of the UNESCO Convention and Recommendation
Against Discrimination in Education (1960) - Results of the Eighth Consultation
of Member States 2011-2013*

Publié en 2013 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture

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

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

Conception et impression : UNESCO
Imprimeur certifié Imprim'Vert®, initiative écologique des industries graphiques françaises.

Imprimé en France

Table de matières

1.	Contexte et cadre d'application des rapports soumis par les États	5
2.	Mesures générales concernant la mise en œuvre de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et le cadre juridique national.....	7
3.	Le principe de non-discrimination	10
4.	Vers une égalité d'accès aux offres éducatives	12
5.	L'éducation inclusive	14
6.	Vers un enseignement de qualité	24
7.	Les défis à relever et la voie à suivre.....	28
Annexe I – Tableau comparatif des consultations sur l'application de la Convention de 1960 (6 ^e , 7 ^e et 8 ^e consultations)		32
Annexe II – Pourcentage des pays ayant soumis des rapports (6 ^e , 7 ^e et 8 ^e consultations).....		34

1. Contexte et cadre d'application des rapports soumis par les États

Depuis 1960, date à laquelle la Convention et la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (dénommées ici respectivement « la Convention de 1960 » et « la Recommandation de 1960 ») ont été adoptées par la Conférence générale, le Secrétariat a mené sept consultations auprès des États membres, qui toutes ont débouché sur la préparation d'un rapport final du Comité du Conseil exécutif sur les conventions et recommandations envisagées par la Conférence générale.

Comme le prévoit la décision 184 EX/20, et conformément à la procédure par étapes concernant la mise en œuvre des conventions et recommandations de l'UNESCO pour lesquelles aucun mécanisme institutionnel spécifique n'est fourni (adoption par le Conseil exécutif lors de sa 177^e session), la huitième Consultation des États membres sur les mesures prises pour mettre en œuvre les instruments normatifs de l'UNESCO mentionnés ci-dessus au cours de la période 2006-2011 a été lancée en 2011 (CL/3974). Elle a suivi l'adoption par le Conseil exécutif des Principes directeurs pour l'établissement des rapports des États membres – principes élaborés par le Secrétariat (186 EX/Déc., 19 (II)).

Conformément au calendrier de travail 2009-2013 fixé par le Comité sur les conventions et recommandations pour appliquer les instruments normatifs de l'UNESCO, lesquels sont contrôlés par le Conseil exécutif, un rapport sur les résultats de la mise en œuvre de la Convention et de la Recommandation de 1960 est soumis lors de la 192^e session du Conseil. Le 4 juin 2013, la Convention de 1960 comptait 99 États parties¹. À l'occasion de la célébration du 50^e anniversaire de la Convention et de la Recommandation de 1960, des mesures de sensibilisation ont souligné combien il était essentiel de rendre

1 La liste des États parties à la Convention de 1960 est disponible sur : <http://www.unesco.org/eri/la/convention.asp?order=alpha&language=F&K0=12949>

leurs dispositions effectives. Elles se sont accompagnées d'une campagne en faveur de la ratification de la Convention de 1960², ainsi que d'actions visant à assurer un suivi et une assistance en 2010. La campagne de ratification de la Convention de 1960 a été lancée par la Directrice générale (CL/3933) afin d'encourager les États qui ne l'avaient pas encore fait à prendre les mesures nécessaires en ce sens. L'accent a été mis notamment sur l'importance d'agir au niveau national pour instaurer une égalité des chances de telle sorte que l'éducation devienne accessible à tous, sans discrimination et sans exclusion. Il est encourageant de noter que, depuis le lancement de la dernière Consultation (2006), dix États membres ont ratifié la Convention de 1960 (dont deux États membres en 2010 et trois en 2012). Selon les informations reçues, un certain nombre d'États membres ont également entrepris de ratifier la Convention ou envisagent d'initier un tel processus. Ceux qui n'ont pas encore ratifié la Convention de 1960 sont fortement encouragés à le faire.

La Recommandation de 1960, qui fait l'objet d'un suivi conjointement avec la Convention de 1960, a cherché à prendre en compte les difficultés qu'un certain nombre d'États membres pouvaient rencontrer pour ratifier la Convention, notamment en raison de leur structure fédérale. En dépit de quelques différences dans la formulation et la portée juridique inhérente à la nature de ces deux catégories d'instruments, le contenu de la Recommandation de 1960 est identique à celui de la Convention de 1960. De plus, l'obligation de soumettre un rapport prévue par l'article VII de la Convention et de la Recommandation de 1960 est la même.

Conformément à la décision 186 EX/19, la Directrice générale, par l'intermédiaire d'une circulaire datée du 15 septembre 2011, a incité les États membres à soumettre à l'Organisation avant le 31 mars 2012 leurs rapports sur les mesures prises pour mettre en œuvre ces deux instruments. Elle a souligné que même les États qui ne sont pas parties à la Convention de

2 Pour plus d'informations, voir le site du Secteur de l'éducation de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>

1960 doivent rendre un tel rapport sur l'application de la Recommandation de 1960. En conséquence, le Sous-Directeur général pour l'éducation a adressé une nouvelle lettre (datée du 27 avril 2012) aux États membres pour leur rappeler leur obligation de soumettre les rapports requis, en étendant la date limite à la fin du mois de septembre 2012. En octobre 2012, le Secrétariat a reçu plusieurs demandes de délai supplémentaire afin que les gouvernements puissent préparer des rapports complets et de qualité. Il a donc été décidé de reporter l'échéance à la fin de l'année. Cette décision a été communiquée aux États membres par le Sous-Directeur général pour l'éducation, dans une lettre datée du 24 octobre 2012. De plus, le Secrétariat a mobilisé des ONG partenaires entretenant des relations officielles avec l'UNESCO dans le cadre de la huitième Consultation.

Au 4 juin 2013, le Secrétariat avait reçu 58 rapports provenant d'États membres, et répartis de la façon suivante : 8 provenant du Groupe I, 16 du Groupe II, 8 du Groupe III, 10 du Groupe IV, 8 du Groupe V(a) et 8 du Groupe V(b). Au total, on compte 44 rapports sur la Convention de 1960 et 14 sur la Recommandation de 1960. Les rapports nationaux varient au regard de la masse d'informations fournies et de leurs présentations. Si certains suivent le déroulé général des principes directeurs, d'autres ont opté pour une présentation distincte. Ce rapport synthétise les informations fournies par les États membres en réponse aux principes directeurs.

2. Mesures générales concernant la mise en œuvre de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et le cadre juridique national

Les États membres esquissent plus ou moins précisément les mesures constitutionnelles, législatives et administratives prises pour assurer le droit à l'éducation sur une base non discriminatoire. Parmi ceux qui ont rendu un

rapport, presque tous possèdent un cadre constitutionnel ou législatif clair englobant le droit à l'éducation ainsi que le principe de non-discrimination. Par conséquent, la difficulté tient en partie à la manière dont les principes sont énoncés dans les cadres constitutionnels et juridiques des États membres. Il est tout aussi important que des politiques soient mises en place pour veiller à ce que ces principes ne restent pas lettre morte.

À cet égard, les rapports font clairement apparaître que les États qui parviennent le mieux à appliquer le droit à l'éducation sans pratiquer de discrimination sont ceux qui confient clairement à leurs gouvernements et à leurs institutions administratives le devoir d'assurer ce droit à l'éducation.

De plus, les devoirs que les États membres ont acceptés en ratifiant la Convention de 1960 sont suffisamment bien définis pour être invoqués par les individus et la société civile. De ce fait, les principes constitutionnels exposés par les États membres doivent être associés à un cadre institutionnel qui assure aux individus et à la société civile la possibilité de demander des comptes à leur gouvernement et de faire face aux violations des principes soulignés par la Convention de 1960. Certains États ont expliqué comment les dispositions de la Convention de 1960 peuvent être invoquées devant des cours de justice, des tribunaux et des autorités administratives, et être ainsi appliquées.

À l'évidence, une disposition constitutionnelle ou juridique générale stipulant que chaque citoyen possède un droit à l'éducation est nécessaire, mais pas suffisante pour assurer la réalisation de ce droit. Les composantes du droit à l'éducation doivent être définies plus précisément par la loi. On trouve un exemple de ce type de précision à **Chypre**, où « le Procureur général a conseillé de mentionner clairement dans la Constitution de Chypre que le droit à l'éducation ne s'applique pas qu'aux seuls citoyens chypriotes ; par conséquent, même les enfants des immigrants en situation illégale ont le droit de s'inscrire dans les écoles chypriotes sans que leurs parents accèdent par là à quelque droit que ce soit ».

De plus, la possibilité de faire valoir en justice le droit à l'éducation dépend de l'existence de recours efficaces en cas de discrimination. Par exemple, la loi n° 198/2009 Coll. de la **République tchèque** (loi anti-discrimination) garantit que « en cas de violation du [...] droit à l'égalité de traitement ou en cas de discrimination, la personne concernée aura notamment le droit d'exiger devant un tribunal que cette discrimination cesse, que ses conséquences soient réparées et qu'il ou elle reçoive un dédommagement approprié ». De son côté, la **France** a signalé que la gratuité de l'enseignement primaire a été défendue par sa jurisprudence et que les frais pour toutes les activités scolaires obligatoires ont été interdits.

Cependant, parce que l'accès à la justice se révèle parfois bien plus complexe que l'accès à l'éducation, certains pays ont déclaré dans leur rapport avoir créé d'autres institutions auprès desquelles des plaintes peuvent être déposées plus facilement. Par exemple, l'**Éthiopie**, l'**île Maurice**, la **Norvège**, la **Pologne** et la **Suède** ont expliqué avoir des bureaux de médiateurs traitant des problèmes de discrimination dans l'enseignement. En **Suède**, par exemple, les élèves ayant été victime de discrimination ou d'un traitement dégradant peuvent adresser une plainte à l'Inspection académique ou à un Représentant spécial des enfants et des élèves. Charge ensuite aux autorités de mener une enquête et de porter l'affaire devant les tribunaux au nom de l'élève pour réclamer un dédommagement au principal responsable de cette discrimination.

Même si la Convention de 1960 contient suffisamment de dispositions claires pour faire face à de tels manquements, il est impératif que le cadre juridique national garantisse une adaptation des droits au contexte national. La **Pologne** a lancé une initiative louable en la matière en créant un Plénipotentiaire du Gouvernement pour l'Égalité de traitement, chargé de contrôler le respect du principe d'égalité de traitement sur le plan juridique et social (y compris l'évaluation des lois) et qui initie, met en œuvre, coordonne et contrôle les actions visant à assurer l'égalité de traitement et la protection contre les discriminations dans tous les domaines de la vie sociale.

Un autre exemple est offert par le **Qatar**, où le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a institué un Comité permanent pour enquêter sur les manquements à l'enseignement obligatoire. Il est composé des différents acteurs concernés – représentants du Conseil suprême de l'éducation, du Comité national des droits de l'homme, du Conseil suprême de la santé, de la Fondation du Qatar pour la protection des femmes et des enfants et du ministère de l'Intérieur. Le Comité est chargé d'identifier les infractions à la loi et le nombre d'enfants affectés par les manquements à cette dernière.

Parce que les droits ne peuvent être revendiqués que là où les gens ont conscience de leur contenu, la possibilité d'invoquer la Convention de 1960 devant les tribunaux nationaux dépend de la diffusion du texte et des informations concernant le droit à l'éducation sur une base non discriminatoire.

3. Le principe de non-discrimination

La Convention de 1960 rappelle que la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 affirme le principe de la non-discrimination et reconnaît que les États membres ont le devoir d'interdire toute forme de discrimination dans le domaine de l'enseignement et de promouvoir l'égalité des chances et de traitement pour toutes les personnes dans ce domaine. Selon l'article 1 de la Convention de 1960, le terme « discrimination » comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement. L'article 3 de la Convention de 1960 liste les mesures que doivent prendre les États parties afin d'éliminer et de prévenir toute discrimination en matière d'enseignement.

La plupart des États ont adopté des lois constitutionnelles et des textes législatifs qui interdisent toute discrimination dans le domaine de

l'enseignement et qui reposent en grande partie sur les principes spécifiés à la fois dans la Convention de 1960 et dans la Recommandation de 1960. De plus, certains possèdent des dispositions constitutionnelles qui permettent à une instance judiciaire de contrôler si une loi est contraire au principe de non-discrimination. Beaucoup de pays européens ont adopté de nouvelles lois anti-discrimination ces dernières années pour se conformer aux réglementations de l'Union européenne. Il est important que le principe de non-discrimination s'applique non seulement aux lois, mais aussi aux pratiques administratives et aux actes individuels des autorités publiques. De même, il est important que de telles lois ne soient pas restreintes aux institutions publiques éducatives dans la mesure où cela compromettrait l'objectif fixé par la Convention de 1960. Par conséquent, le principe de non-discrimination posé par celle-ci devrait être interprété de telle sorte que les actes discriminatoires commis dans des institutions privées soient également interdits. Les rapports ne font pas apparaître clairement à quel point cela est le cas dans les États membres.

Certains États se concentrent sur un contrôle efficace afin de mettre en œuvre des politiques anti-discrimination et d'identifier des cas de discrimination que les gens sinon ne signaleraient pas de peur de subir des représailles, ou d'être étiquetés, ou par manque de confiance envers les institutions. La **Serbie** signale que les difficultés en matière de discrimination et d'intolérance sont courantes, mais précise qu'une réforme juridique et un travail institutionnel ont porté leurs fruits. L'approche adoptée a consisté à empêcher la discrimination dans l'enseignement à travers des inspections régulières et inopinées grâce auxquelles des instances détenant une autorité et un pouvoir juridictionnel rappellent que la loi assure la protection des droits des enfants, des élèves, des employés et des parents. Cet exemple illustre le rôle que les inspecteurs peuvent avoir pour remédier aux cas individuels de discrimination ainsi que l'importance des contrôles pour collecter des données et analyser les discriminations en s'appuyant sur des contextes historiques et économiques. De manière similaire, dans la **République de Nauru**, des dispositions juridiques (Loi sur l'éducation de 2011) prévoient la nomination d'un inspecteur scolaire qui a le pouvoir

d'entrer dans une école à n'importe quel moment pour contrôler celle-ci ou toute chose en son sein, y compris les listes d'inscription et de présence.

Parce que l'admission non-discriminatoire à l'école n'est pas la dernière des obligations gouvernementales en matière de droits de l'homme, il est important que des lois nationales interdisent toute différence de traitement par les autorités publiques au sein du milieu éducatif (voir la Convention de 1960, article 3 (c)).

À la lecture des rapports, il apparaît clairement qu'identifier les discriminations, puis les combattre efficacement par des politiques pertinentes qui défendent la loi et établissent le principe de non-discrimination, constitue un défi. Certains rapports ont par conséquent abordé le besoin de renforcer les connaissances et de soutenir davantage les recherches menées sur la discrimination.

4. Vers une égalité d'accès aux offres éducatives

L'article 4 de la Convention de 1960 engage les États parties à rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire ; à généraliser et à rendre accessible à tous l'enseignement secondaire sous ses diverses formes ; à rendre accessible à tous, en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, l'enseignement supérieur ; et à assurer l'exécution par tous de l'obligation scolaire prescrite par la loi. Ainsi, l'article 4 affirme le droit à l'éducation et l'obligation d'aller à l'école, c'est-à-dire le devoir pour les États parties de fournir un accès gratuit et obligatoire à l'éducation au niveau national. Ceci est exécuté au niveau constitutionnel, législatif et administratif.

En 2000, le Cadre de Dakar a fixé une série de buts et de stratégies pour remplir les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) d'ici à 2015. Au regard du devoir qu'ont les États de rendre l'enseignement primaire gratuit et obligatoire (article 4 de la Convention de 1960), l'objectif 1 de l'EPT consiste à développer la protection et l'éducation de la petite enfance, alors que

l'objectif 2 cherche à assurer un enseignement primaire universel. Ainsi, étendre l'enseignement gratuit et obligatoire est considéré par les États comme une priorité.

La plupart des États ont essentiellement exposé leurs mesures constitutionnelles et législatives visant à étendre progressivement l'enseignement gratuit et obligatoire, et ils ont aussi souligné l'importance de ce dernier pour généraliser l'accès à l'éducation et accroître les offres éducatives pour tous à tous les niveaux, c'est-à-dire de la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur, notamment pour les populations vulnérables.

Les rapports montrent que les États affichant des progrès en termes de scolarisation et d'achèvement des études ont suivi une approche holistique et identifié leurs atouts et leurs faiblesses.

Parce qu'il est devenu de plus en plus évident que la scolarisation des enfants, leur assiduité et leurs progrès sont favorablement influencés par des programmes éducatifs dont la pédagogie est adaptée à la petite enfance, certains États (notamment la **République tchèque**, la **Norvège** et la **Serbie**) se sont efforcés de fournir un enseignement pré-primaire gratuit aux familles défavorisées afin d'encourager l'apprentissage des enfants dès leur plus jeune âge et de faciliter leur intégration dans l'enseignement primaire. De façon similaire, le **Maroc** a présenté des mesures pour améliorer le soutien éducatif pré-primaire destiné aux enfants issus de foyers pauvres et de familles rurales, et il entend renforcer son soutien. La **Pologne** a mis en place un système dans lequel l'enseignement pré-primaire est obligatoire un an avant d'entrer à l'école primaire. L'**Argentine** et le **Monténégro** ont déclaré avoir instauré des systèmes d'inscription mis à jour pour les enfants afin de mieux s'assurer de leur scolarisation à l'école primaire.

Concernant l'enseignement secondaire, l'**Iraq** a fait part de ses mesures destinées à améliorer l'égalité d'accès à l'éducation en ciblant plus particulièrement les élèves qui n'ont pas pu être scolarisés de 2006 à 2008 en raison de l'insécurité dans le pays. Ces mesures ont notamment pris la forme d'autorisations qui permettaient aux élèves ne pouvant pas continuer à

suivre pleinement leurs études de le faire « à temps partiel » (et de ne passer des examens qu'en milieu et en fin d'année). Une plus grande flexibilité leur a été également offerte pour changer de filière d'enseignement jusqu'au moment des examens de milieu d'année. L'**Afghanistan** a déclaré avoir, d'une part, mis en place et réhabilité des écoles répondant à des normes de qualité et mettant les mêmes équipements à la disposition de tous, et, d'autre part, développé les offres éducatives pour les populations nomades.

Les rapports démontrent clairement les effets d'une politique éducative ambitieuse et, par conséquent, la possibilité qu'ont les gouvernements d'accomplir leur devoir grâce à une stratégie patiente et concertée de réforme englobant la société civile. Certains États discutent de la manière dont celle-ci peut être incluse dans les processus de décision afin de mettre en place des politiques démocratiquement fondées et éclairées. Une éducation de qualité gratuite et accessible a un coût. Afin de mettre en œuvre un système éducatif gratuit et accessible à tous, les États ont le devoir de prévoir des ressources financières destinées à l'éducation au sein de leurs programmations budgétaires nationales et de s'assurer que cet argent est géré correctement et en toute transparence.

5. L'éducation inclusive

L'article 1 (a) de la Convention de 1960 précise qu'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement compte comme un acte de discrimination. De plus, l'article 4 contraint juridiquement les États parties à formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité des chances et de traitement en matière d'enseignement. Ces dispositions expliquent l'extension du droit à l'éducation pour tous au niveau des pays car elles obligent les États parties à rendre leurs systèmes éducatifs respectifs plus inclusifs, notamment en assurant un accès à l'éducation à tous les niveaux et sans discrimination, en particulier pour les plus vulnérables.

■ Les ressortissants étrangers

Conformément à l'article 3 (e) de la Convention de 1960, les États ont entrepris d'éliminer et de prévenir la discrimination dans l'enseignement en accordant aux ressortissants étrangers qui résident sur leur territoire le même accès à l'éducation que leurs propres nationaux. Il est impératif que cette composante du droit à l'éducation soit renforcée. L'exemple de **Chypre**, où le droit à l'éducation des ressortissants étrangers est spécifié, a été mentionné plus tôt afin d'illustrer combien il est important que toutes les composantes fondamentales du droit à l'éducation soient soulignées par la loi. La protection des enfants dépourvus de citoyenneté dans le pays où ils résident est particulièrement décisive à cet égard, et les lois et les politiques doivent prendre en compte les difficultés auxquelles ils sont souvent confrontés. L'**Argentine**, le **Monténégro**, la **Roumanie** et la **Serbie** ont fait part de mesures qui vont en ce sens et qui, en donnant aux gens dépourvus de papiers officiels le droit à l'enseignement obligatoire, leur permet d'accéder au système d'éducation formelle.

Concernant l'enseignement supérieur, la **Lettonie** et la **Norvège** ont déclaré accorder aux ressortissants étrangers le droit d'étudier aussi dans les établissements concernés, comme les nationaux, à condition que les conditions préalables nécessaires soient remplies.

■ Les minorités culturelles, ethniques et linguistiques

Selon l'article 5.1(c) de la Convention de 1960, les États parties ont convenu qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue, à condition que certaines normes de qualité et d'accès soient respectées. Dans leurs rapports, les États se concentrent essentiellement sur les mesures qui favorisent l'inclusion des

minorités présentes chez eux. Le **Chili** a organisé un conseil national avec des représentants des communautés autochtones dans le but d'améliorer les programmes scolaires dans les écoles élémentaires où l'enseignement se fait dans la langue autochtone. La **Lettonie** et la **Pologne** ont mis au point des programmes dans lesquels des assistants fournissent une expertise et une aide additionnelles dans le processus d'apprentissage des enfants roms. Lorsque ces auxiliaires éducatifs ont la compréhension nécessaire de la culture de la minorité, les rapports indiquent que le programme facilite la collaboration entre ceux ayant des origines roms et les parents roms ou issus de milieux ethniques différents qui ont été encouragés à envoyer leurs enfants à l'école et à qui on a expliqué l'importance de l'éducation. De plus, des spécialistes et des éducateurs des institutions éducatives ont la possibilité de mieux appréhender les problèmes liés à l'éducation et à l'intégration sociale des enfants roms. La **Croatie** signale que les enfants de la minorité rom sont cinq fois plus nombreux à suivre l'enseignement primaire obligatoire qu'il y a cinq ans.

Concernant l'éducation des minorités, l'**Iraq** signale aussi que, en plus des dispositions constitutionnelles reconnaissant l'enseignement dispensé dans leur langue, la loi n° 22 du Ministère de l'éducation, adoptée en 2011, a instauré des Directions générales des études kurdes, turkmènes et syriaques. L'**Afghanistan** a précisé que les manuels et les programmes scolaires ont été traduits dans différentes langues locales sans que leur qualité en soit impactée.

■ Les immigrants

En ce qui concerne les immigrants, divers États tels que l'**Argentine**, la **Finlande**, la **France**, la **Géorgie**, l'**Allemagne**, le **Luxembourg**, le **Maroc**, la **Norvège**, la **Pologne** et la **Suède** ont lancé des initiatives éducatives ciblant leurs populations immigrantes respectives. La plupart de ces initiatives portent sur des programmes linguistiques et visent à faciliter l'intégration des immigrants dans la société. En **Finlande**, par

exemple, des établissements polytechniques organisent depuis l'année scolaire 2009-2010 des cours gratuits pour donner aux immigrants les capacités linguistiques et les autres compétences nécessaires au suivi d'un enseignement polytechnique. Au terme de ces études, les immigrants sont encouragés à demander leur admission dans un programme diplômant en se conformant au système de candidature ordinaire des étudiants.

■ Les étudiants présentant des besoins spécifiques

Les États parties à la Convention de 1960 entreprennent de « formuler, développer et appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité des chances et de traitement en matière d'enseignement » (article 4).

De plus, l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) affirme le droit de celles-ci à l'éducation, et les États parties reconnaissent qu'en assurant l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, ils font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux.

Il y a une prise de conscience grandissante que ce groupe constitue un segment important de la société et que, de ce fait, des lois et des politiques s'imposent pour assurer son accès à tous les niveaux du système éducatif.

Certains États ont instauré un droit à une assistance et un plan d'études spécial pour les étudiants handicapés. En **Pologne**, les écoles publiques doivent fournir aux élèves une assistance psychologique et pédagogique impliquant une reconnaissance de leurs capacités psycho-physiques individuelles et répondant à leurs besoins individuels en termes de développement et d'éducation. Le **Monténégro** a adopté une loi disposant qu'une école ou une institution spéciale « devra, dans les 30 jours suivant l'admission d'un enfant présentant des besoins spécifiques, adopter à son intention un programme individuel en coopération avec un de ses

parents, et informer le Bureau des services éducatifs, le Centre d'éducation professionnelle et le Centre d'examen à ce sujet ». Une autre politique très répandue dans un grand nombre d'États ayant soumis un rapport consiste à intégrer les étudiants présentant des besoins spécifiques dans le système scolaire ordinaire (par exemple en **Lettonie**, en **Allemagne** et dans la **République de Nauru**) et à adapter les infrastructures scolaires aux étudiants handicapés. De façon similaire, l'**Iraq** a élaboré un projet stratégique national d'intégration scolaire dans l'enseignement général qui vise à améliorer la qualité des cours dispensés aux enfants présentant des besoins spécifiques. Cette stratégie contribue à promouvoir l'instauration d'une communauté impliquant tous les enfants et tous les jeunes indépendamment de leur nationalité, de leur âge et de leurs capacités, et en respectant leurs différences et le principe de non-discrimination. Ce projet, qui inclut les enfants présentant différents types de handicaps (par exemple des handicaps physiques, des déficiences visuelles ou auditives, des difficultés d'apprentissage, des problèmes d'élocution et de communication), a été étendu au niveau des gouvernorats et des districts. Les méthodes didactiques et thérapeutiques modernes destinées aux étudiants handicapés, associées aux Technologies de l'information et de la communication (TIC), offrent des possibilités sans précédent de garantir le droit à une éducation inclusive.

■ Les enfants issus de milieux pauvres

Les enfants issus de milieux pauvres ne peuvent souvent pas se permettre de poursuivre leur scolarité, notamment les enfants et les adolescents contraints de commencer à travailler très jeunes pour aider financièrement leur famille, ou même les étudiants qui habitent trop loin d'une école et qui n'ont pas les moyens de se déplacer. Par conséquent, les mesures que les États ont déclaré avoir pris en rapport avec ce groupe de personnes portent essentiellement sur des initiatives et des programmes d'aide financière qui facilitent l'accès à l'éducation et l'assiduité des élèves.

Parce que les frais scolaires ne sont pas le seul obstacle économique empêchant les familles d'envoyer leurs enfants à l'école, de nombreux États ont élaboré des politiques qui cherchent à éliminer les autres coûts liés à l'éducation, notamment pour les enfants vivant dans des zones rurales ou éloignées. Parmi ces mesures figurent par exemple des aides financières accordées aux étudiants et/ou aux écoles, telles que des bourses accordées en fonction des résultats scolaires ou des besoins, des crédits, des prêts, des subventions scolaires, des récompenses et des exemptions de frais. Par ailleurs, certains États ont mis en place des transports gratuits (la **Barbade**, la **Bosnie-Herzégovine**, les **Îles Cook**, la **Croatie**, l'**Allemagne**, le **Ghana**, l'**Iran**, le **Monténégro**, le **Maroc** et la **Roumanie**) et d'autres ont opté pour des politiques assurant la gratuité des manuels scolaires (l'**Arménie**, le **Bangladesh**, la **Barbade**, la **Bulgarie**, le **Burkina Faso**, **Cuba**, le **Monténégro**, la **République de Nauru** et la **Pologne**). D'autres États encore ont fait part de la distribution de cartables ou d'uniformes gratuits (le **Maroc** et la **République de Nauru**) ou de repas gratuits (la **Barbade**, la **Croatie**, le **Ghana**, l'**Iran**, la **Jordanie**, le **Lesotho**, la **République de Nauru**, le **Panama** et la **Roumanie**). C'est ainsi que la Jordanie a élaboré des programmes de nutrition scolaire qui ont permis de réduire le taux d'abandon parmi les élèves. Le **Chili** a accordé des fonds supplémentaires aux écoles accueillant des enfants défavorisés, à condition qu'elles signent avec l'État un accord visant avant tout à renforcer la qualité de l'enseignement et l'égalité de tous les élèves.

Ces exemples illustrent quelques-unes des initiatives prises par les États membres au cours de la période 2006-2011. La réalisation du droit à l'éducation continue à dépendre d'une compréhension locale approfondie des circonstances diverses dans lesquelles ce droit est mis en œuvre et des solutions choisies pour remédier aux facteurs sous-jacents qui empêchent les enfants, les jeunes et les adultes de jouir de leur droit à l'éducation.

■ L'égalité des genres

Selon la Convention de 1960, le terme « discrimination » comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence fondée, entre autres choses, sur le sexe. L'objectif 5 de l'EPT visait à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire avant 2005, et à instaurer l'égalité dans ce domaine avant 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite. Dans ce contexte, les États, dans leur grande majorité, ont communiqué leurs différentes initiatives et mesures prises pour assurer l'égalité des genres et, ainsi, rendre leurs systèmes éducatifs plus inclusifs pour les femmes et les hommes, ainsi que pour les filles et les garçons. Les **Philippines** ont présenté des dispositions juridiques qui imposent une révision des documents pédagogiques afin d'éliminer les stéréotypes liés au genre et qui interdisent aux écoles de renvoyer une fille si elle tombe enceinte. La **France** a modifié sa loi éducative pour donner aux écoles un rôle clair dans la lutte contre les violences sexuelles et les comportements et les attitudes sexistes. Lutter contre les stéréotypes, notamment ceux impliquant les femmes et la science, constitue également le but d'une mesure prise par le **Ghana**. Un programme à court terme réunit des filles issues de l'enseignement secondaire et des femmes scientifiques jouant un rôle de modèle. La dimension locale est évidente au **Zimbabwe**, où un « programme de distribution de protections hygiéniques » a été initié pour remédier à ces journées où les filles issues de familles défavorisées ne pouvaient pas se rendre à l'école faute d'avoir des protections hygiéniques. L'**Afghanistan** a exposé une autre initiative visant à encourager l'égalité des genres et une augmentation substantielle du taux de scolarisation chez les filles³. L'Université de Kaboul soutient les études sur le genre, notamment la recherche sur les violences liées au genre au sein des campus universitaires (ce qui a conduit à la promulgation d'un décret par le

3 L'Afghanistan a déclaré que le nombre d'élèves scolarisés a été multiplié par neuf, passant de moins d'un million (et aucune fille) en 2001 à près de 9 millions en 2012, dont 38 % de filles et de femmes.

Ministère de l'enseignement supérieur afin d'éradiquer ces comportements) et sur le rôle des femmes dans le développement économique et agricole du pays. Une autre initiative a vu le jour au **Maroc** pour mettre en place un cadre interdépartemental destiné à coordonner les politiques en faveur de l'égalité des genres. Un Plan gouvernemental 2012-2016 pour l'égalité et l'équité des genres mobilise 25 départements dans le but de stimuler les approches fondées sur le genre dans les programmes et les politiques de développement socioéconomique, la priorité étant d'assurer un accès égal et équitable des filles et des garçons à un système éducatif de qualité.

Ces exemples illustrent le besoin d'une approche fondée sur le genre *dans* l'enseignement, et non pas seulement d'une approche *de* l'enseignement fondée sur le genre.

■ La formation continue

Les États parties à la Convention de 1960 ont l'obligation « d'encourager et d'intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études en fonction de leurs aptitudes » (article 4 (c)).

Un système d'éducation inclusif tient compte de tous les types de difficultés rencontrés dans l'accès à l'éducation. L'objectif 3 de l'EPT consiste à répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes, et l'objectif 4 à améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes. La majeure partie des États ont fait part de mesures prises pour étendre l'accès à l'éducation de façon à toucher les gens qui ne sont plus en âge d'être obligatoirement scolarisés. Ces mesures comprennent avant tout des programmes éducatifs qui visent à éliminer l'analphabétisme chez les adultes. De nombreux États se concentrent sur des programmes destinés aux jeunes qui ont abandonné l'école ainsi que sur des programmes de développement des compétences qui aident des groupes de population dépourvus de qualifications scolaires

à s'intégrer sur le marché du travail⁴. Il est important que ces programmes touchent les personnes marginalisées et, à cet effet, la **France** et la **Pologne** ont signalé avoir mis en place des programmes d'alphabétisation dans les prisons. De même, l'**Afghanistan** et le **Maroc** ont décidé d'étendre leurs programmes d'alphabétisation des centres urbains jusqu'aux zones rurales et d'élaborer de nouveaux cours d'alphabétisation et de nouveaux documents pédagogiques ciblant des apprenants spécifiques tels que les femmes et les fermiers. La **République de Nauru** a également mis en place des programmes locaux d'alphabétisation destinés aux élèves qui ont abandonné précocement l'école et axés sur les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul ainsi que sur les compétences professionnelles élémentaires, et des programmes de réinsertion scolaire visant à fournir une éducation de base aux personnes âgées de 16 à 18 ans.

En matière de formation continue, certains États proposent des programmes courts de formation pour les professions recherchées (l'**Arménie**, l'**Australie**, la **Bosnie-Herzégovine**, la **Croatie** et **Chypre**) et d'autres ont élaboré des programmes qui se concentrent sur le développement de l'entrepreneuriat (l'**Estonie**, la **Lettonie** et l'**île Maurice**). De plus, les centres de formation continue se sont développés au **Bahreïn**, en **Bosnie-Herzégovine**, au **Burkina Faso**, au **Costa Rica**, à **Chypre**, en **Iran** et en **Roumanie**. Ces centres ont été créés dans le milieu d'origine des étudiants. Des lieux de formation destinés aux personnes vulnérables et aux mères adolescentes ont également ouvert en **Australie**. De plus, l'**Allemagne** investit dans la recherche sur les causes socioéconomiques et les conséquences de l'analphabétisme fonctionnel afin de concevoir une offre éducative pertinente pour les adultes dépourvus de qualifications éducatives formelles.

Étant donné la rapidité des changements économiques, techniques et scientifiques – et le danger qu'ils présentent d'enfermer les individus dans

4 Par exemple, le Bangladesh, le Costa Rica, la Croatie, Chypre, la République dominicaine, la France, la Lettonie, le Lesotho, le Luxembourg, le Monténégro, la Pologne, la Serbie et le Zimbabwe.

des professions ayant perdu toute importance économique –, l'**Arménie**, **Chypre** et la **Norvège** ont fait part de mesures positives qui donnent aux personnes dotées d'un diplôme professionnel l'accès à une formation continue à l'université.

De nombreux États ont signalé l'importance des qualifications formelles dans leur société et institutionnalisé en conséquence une voie qui permet aux adultes de finir de suivre leur enseignement primaire et secondaire (le **Chili**, **Cuba**, la **République dominicaine**, l'**Estonie**, la **France**, l'**Allemagne**, le **Luxembourg**, la **Norvège**, la **Pologne**, la **Roumanie**, la **Suède** et le **Zimbabwe**). Le **Chili**, le **Costa Rica**, **Chypre**, la **République dominicaine**, le **Koweït**, la **Lettonie** et le **Qatar** ont expliqué avoir instauré des parcours éducatifs flexibles qui prennent en compte l'obligation qu'ont parfois les apprenants adultes de combiner leurs études avec un emploi ou d'autres responsabilités. De même, la **Lettonie**, le **Lesotho**, le **Panama** et le **Zimbabwe** ont amélioré l'enseignement à distance dans le but mentionné ci-dessus d'apporter plus de flexibilité à l'éducation des adultes, tandis que la **République de Nauru**, la **Pologne** et la **Roumanie** ont renforcé le soutien financier à la formation des adultes.

De nombreux États membres ont reconnu qu'assurer l'accès équitable des jeunes et des adultes à un apprentissage approprié et à des compétences utiles dans la vie quotidienne nécessite des initiatives qui fassent accepter à la société dans son ensemble le concept de la formation continue. Par exemple, l'**Arménie**, le **Bangladesh** et la **Roumanie** ont adopté des documents d'orientation et des notes conceptuelles qui envisagent une société dans laquelle l'éducation tout au long de la vie serait une réalité. Les politiques qui vont en ce sens prévoient, entre autres, l'instauration de partenariats et de réseaux avec la société civile dans le but d'éradiquer l'analphabétisme (le **Bahreïn**, le **Bangladesh**, la **Croatie**, l'**Éthiopie**, la **France**, l'**Allemagne**, le **Maroc** et la **République de Nauru**). De même, l'**Iraq** a adopté une législation pour garantir le droit des adultes à l'éducation et combattre l'analphabétisme (Loi n° 23 de 2011), avant d'annoncer le 13 septembre 2012 le lancement d'une campagne nationale

de lutte contre l'analphabétisme. De son côté, la **Roumanie** a exposé ses efforts pour sensibiliser les employeurs à l'intérêt d'offrir une formation continue à leurs employés. Concernant toujours la question de l'éducation des adultes, de nombreux États ont cherché à se concentrer davantage sur les résultats de l'apprentissage en créant des mécanismes pour reconnaître les compétences acquises dans le secteur éducatif non formel. Par exemple, les **Philippines** reconnaissent les cours de lecture et de calcul suivis en dehors de l'école dans le but de parachever l'enseignement primaire. De même, la **France**, la **Géorgie**, l'**Allemagne**, la **Lettonie**, l'**île Maurice**, le **Monténégro**, la **Norvège**, la **Roumanie** et la **Slovaquie** ont tous élaboré des politiques afin que les résultats de l'apprentissage hors de l'école puissent être reconnus au sein du système éducatif formel.

6. Vers un enseignement de qualité

Il a été demandé aux États membres de faire un rapport sur les mesures prises pour assurer un enseignement de même niveau dans tous les établissements publics de même degré et des conditions équivalentes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé (article 4 (b) de la Convention de 1960). Afin d'élaborer une politique éducative globale qui assure un enseignement de qualité pour tous, il est impératif de prendre en compte le but de l'éducation tel qu'il est énoncé par la Convention de 1960 : « 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 et 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 » (article 5.1 (a)). Cependant, très peu d'États ont abordé cette question de la qualité en faisant d'elle un objectif primordial en matière de droits de l'homme.

Les objectifs de l'éducation ne peuvent être atteints que si les systèmes éducatifs sont évalués à l'aune de ces derniers. Par conséquent, plusieurs

États ont fait part de mesures destinées à évaluer leur système éducatif, à déterminer ses atouts et à remédier à ses faiblesses. Au niveau national, par exemple, la **France**, la **Roumanie** et la **Slovaquie** ont déclaré soutenir la recherche dans le but mentionné ci-dessus et, au niveau local, le **Bahreïn**, la **Lettonie**, le **Monténégro**, le **Nigéria** et la **Roumanie** ont pris des dispositions pour renforcer la capacité des écoles à s'auto-évaluer.

Certains États ont fait remarquer que si l'on souhaite que l'élaboration des politiques éducatives ait un impact, une coordination à long terme des parties prenantes, y compris la société civile, s'avère nécessaire. Par exemple, la **République de Chypre** a initié un programme de réformes éducatives en invitant tous les acteurs concernés (notamment les partis politiques, les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves, les associations d'élèves et le gouvernement représenté par le Ministère de l'éducation et de la culture et le Bureau de la planification) à dialoguer dans le but de créer un système éducatif plus moderne et de meilleure qualité qui répondrait aux besoins et aux défis du XXI^e siècle.

Les politiques que les États ont signalé avoir mises en œuvre pour assurer la qualité de l'enseignement sont nombreuses. Une stratégie très répandue consiste à introduire des pratiques d'enseignement centrées sur l'individualisation de l'apprentissage (notamment en **Allemagne**, en **Iraq**, en **Norvège**, en **Pologne** et en **Roumanie**). À cet égard, l'**Iraq** a initié un plan pour étendre progressivement l'accompagnement pédagogique de façon à inclure tous les niveaux d'enseignement, du jardin d'enfants jusqu'au secondaire. Cela couvre la formation des conseillers éducatifs, l'élaboration de guides et de programmes d'orientation ainsi que la création d'un centre d'orientation dans les nouvelles écoles. De nombreux États ont exposé leurs mesures visant à améliorer les TIC dans l'éducation (l'**Australie**, le **Bahreïn**, le **Bangladesh**, la **Croatie**, **Chypre**, l'**Éthiopie**, la **Finlande**, l'**Iraq**, l'**Iran**, le **Monténégro** et le **Maroc**) et plusieurs ont intégré l'enseignement des droits de l'homme dans leurs programmes.

Parmi les autres politiques, certaines portent sur la réduction du nombre d'élèves par classe (**Chypre**, la **Finlande**, le **Lesotho**, le **Qatar** et le **Zimbabwe**), sur la centralisation de l'organisation des examens (l'**Australie**, la **Croatie**, la **République dominicaine**, la **France**, la **Géorgie**, le **Koweït**, le **Monténégro**, la **Pologne**, la **Serbie**, la **Slovaquie**, la **Tanzanie** et le **Zimbabwe**), sur l'élaboration des programmes scolaires (l'**Afghanistan**, l'**Arménie**, le **Bahreïn**, le **Bangladesh**, la **Bosnie-Herzégovine**, le **Chili**, **Chypre**, l'**Éthiopie**, la **France**, la **Géorgie**, l'**Allemagne**, l'**Iraq**, l'**Iran**, la **Lettonie**, le **Maroc**, la **République de Nauru**, la **Norvège**, la **Pologne**, la **Serbie**, la **Slovaquie**, la **Tanzanie** et le **Zimbabwe**) et le renforcement et la mise en pratique des qualifications des enseignants (la **France**, le **Maroc** et la **Serbie**).

Pour assurer la qualité et la mise en œuvre de leurs politiques éducatives, de nombreux États⁵ ont expliqué avoir pris des mesures administratives qui permettent de garantir cette qualité grâce à des procédures de contrôle nationales. L'étendue des contrôles varie d'un État à un autre, et on note des différences dans la manière dont ils utilisent les informations collectées pour réviser leurs politiques.

Les rapports font apparaître que de nombreux États ont tendance à se fier aux normes internationales et aux meilleures pratiques pour évaluer et améliorer la qualité de l'enseignement (par exemple l'**Arménie**, le **Bahreïn**, la **Croatie**, **Cuba**, la **France**, la **République de Nauru** et la **Slovaquie**). De plus, le **Bahreïn**, le **Nigéria** et le **Qatar** ont exposé la manière dont ils ont appliqué des programmes ayant produit de bons résultats dans d'autres pays. Les rapports ont démontré que les tests régionaux et internationaux servent de plus en plus à évaluer la qualité de l'enseignement. La **France** a signalé combien il était important d'apprécier de tels résultats de façon appropriée au regard du contexte national et des idéaux éducatifs de chaque pays.

5 Par exemple, l'Arménie, l'Australie, le Bahreïn, le Bangladesh, la Bosnie-Herzégovine, les Îles Cook, la République tchèque, la France, l'Iraq, le Koweït, le Monténégro, le Maroc, la République de Nauru, les Philippines, la Pologne, la Roumanie, la Serbie, la Suède, la Tanzanie et le Zimbabwe.

Il apparaît clairement que certains États (comme le **Bangladesh**, la **Croatie**, la **France**, l'**île Maurice**, la **Pologne** et **Sri Lanka**) tendent à mettre en relation la pertinence du travail et la qualité. Ce défi commun doit être relevé sans perdre de vue l'impératif des droits de l'homme au profit des objectifs de l'éducation, comme le souligne l'article 5.1 (a) de la Convention de 1960. Après avoir évalué les forces et les faiblesses de ses propres résultats, la **Pologne** a signalé que son principal défi consistait à se concentrer « davantage sur le développement d'une pensée créative et critique, sur l'organisation personnelle, sur une communication efficace et sur le travail d'équipe ».

■ Les enseignants : condition et qualifications

L'article 4 (d) de la Convention de 1960 engage les États parties à assurer sans discrimination la préparation à la profession enseignante. La condition, les qualifications, les droits et les devoirs du personnel enseignant sont par ailleurs protégés à la fois par la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997). Les enseignants jouent un rôle vital dans la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles.

Il a été demandé aux États membres de signaler les cas de discrimination à l'encontre des enseignants. Cependant, presque aucun d'entre eux n'en a relevé et plusieurs ont fait part du manque de données statistiques dans ce domaine. Certains ont fait valoir qu'ils garantissaient l'accès à la formation et à l'emploi sur une base non discriminatoire.

De nombreux États ont présenté les conditions de vie des enseignants en les comparant à celles d'autres fonctionnaires, et les rapports ont révélé des différences très nettes entre les salaires des enseignants d'un pays à un autre et, dans de nombreux cas, au sein des pays eux-mêmes. En réponse à cette situation, certains États ont élaboré des politiques afin d'aider les enseignants à se loger (l'**Arménie**, l'**Australie**, le **Burkina Faso**, la **Croatie**,

l'**Éthiopie**, l'**Iraq** et le **Zimbabwe**) et de soutenir ceux qui travaillent dans des zones reculées (l'**Arménie**, l'**Australie**, l'**Éthiopie**, la **Géorgie** et l'**Iraq**).

Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'encourager le développement personnel, de nombreux États ont mis en place des programmes de formation professionnelle et donné la possibilité aux enseignants de poursuivre des études complémentaires (l'**Argentine**, l'**Arménie**, le **Bahreïn**, les **Îles Cook**, la **Croatie**, l'**Éthiopie**, la **France**, la **Géorgie**, l'**Iraq**, l'**Iran**, la **Lettonie**, le **Lesotho** et le **Monténégro**).

Deux tendances émergent des rapports en ce qui concerne la formation des enseignants. Tout d'abord, le lien entre leur formation et leur travail est une question que de nombreux États ont traitée en instaurant pour eux des formations continues (l'**Argentine**, le **Bangladesh**, l'**Estonie**, la **Géorgie** et **Sri Lanka**). Deuxièmement, la formation aux TIC est désormais intégrée dans la formation professionnelle de nombreux États (l'**Argentine**, l'**Arménie**, le **Bahreïn**, la **Géorgie** et la **Lettonie**). De plus, certains États ont déclaré avoir renforcé le rôle des enseignants en leur laissant plus d'autonomie dans leur travail (par exemple, la **Lettonie** et les **Philippines**).

7. Les défis à relever et la voie à suivre

Il a été demandé aux États membres de souligner les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des principales dispositions de la Convention de 1960 et de la Recommandation de 1960. Ces obstacles fournissent une cartographie intéressante du travail qui reste à accomplir pour concrétiser le droit à l'éducation pour tous sans discrimination, tout en faisant apparaître la nécessité pour l'UNESCO « d'instituer un dialogue avec les États membres concernant les mesures et initiatives éventuelles à prendre pour les aider à régler des problèmes précis auxquels ils se heurtent dans leur lutte pratique contre la discrimination dans l'enseignement⁶ ». L'UNESCO, par son rôle actif, a la possibilité de renforcer le suivi de la Convention et de la

6 UNESCO, Conférence générale, 30^e session, 1999, Paris.

Recommandation de 1960 et de fournir aux États membres une assistance technique là où elle fait défaut.

Malgré le caractère local de nombreux obstacles à l'application de la Convention de 1960, la plupart des États membres ont fait part de difficultés partagées. Par exemple, ils ont signalé le manque de ressources financières pour assurer une éducation de qualité pour tous. La législation relative aux droits de l'homme fait apparaître très clairement que la responsabilité du financement du secteur éducatif incombe en premier lieu aux États. Par conséquent, la mise en œuvre du droit à l'éducation suppose que les ressources nécessaires soient allouées au secteur éducatif et que ces fonds soient bien gérés.

Fournir une éducation de qualité semble constituer un problème majeur pour de nombreux États membres et, comme il a déjà été mentionné, les rapports montrent un large éventail de mesures disponibles pour relever ce défi. En termes d'égalité des chances, beaucoup ont déclaré que la situation socioéconomique des enfants dans leur pays déterminait largement leur réussite scolaire. Par ailleurs, le manque de données précises est également fréquemment cité par les États membres comme un obstacle important à l'élaboration de politiques et de programmes efficaces ciblant les enfants et les adultes exclus du système éducatif.

Étant donné l'objectif de l'éducation « d'aider chacun à réaliser ses aspirations personnelles », les systèmes éducatifs doivent être conçus de telle sorte que les intérêts académiques et les aspirations professionnelles prennent le pas sur l'origine socioéconomique des étudiants. De même, les rapports ont démontré les difficultés, mais aussi les possibilités, liées à l'éducation inclusive. Parmi les nombreux problèmes spécifiques signalés en matière d'accès à l'éducation, certains des plus répandus étaient les frais scolaires et la nécessité pour les enfants de compléter les revenus de leur famille. De plus, certains États ont fait part de traditions et de pratiques culturelles qui empêchent l'accès à l'éducation, comme les mariages forcés, une méfiance vis-à-vis de l'enseignement et la préférence accordée aux garçons dès lors

que le coût de l'éducation augmente. Des problèmes structurels tels que l'absence de certificats de naissance et la rareté des données collectées sont également cités pour expliquer les mauvais taux de scolarisation et d'achèvement des études. Cependant, les rapports ont également montré le potentiel et l'impact positif de politiques soigneusement préparées, fondées sur les droits de l'homme, inspirées par les meilleures pratiques internationales et incluant la société civile.

Annexes

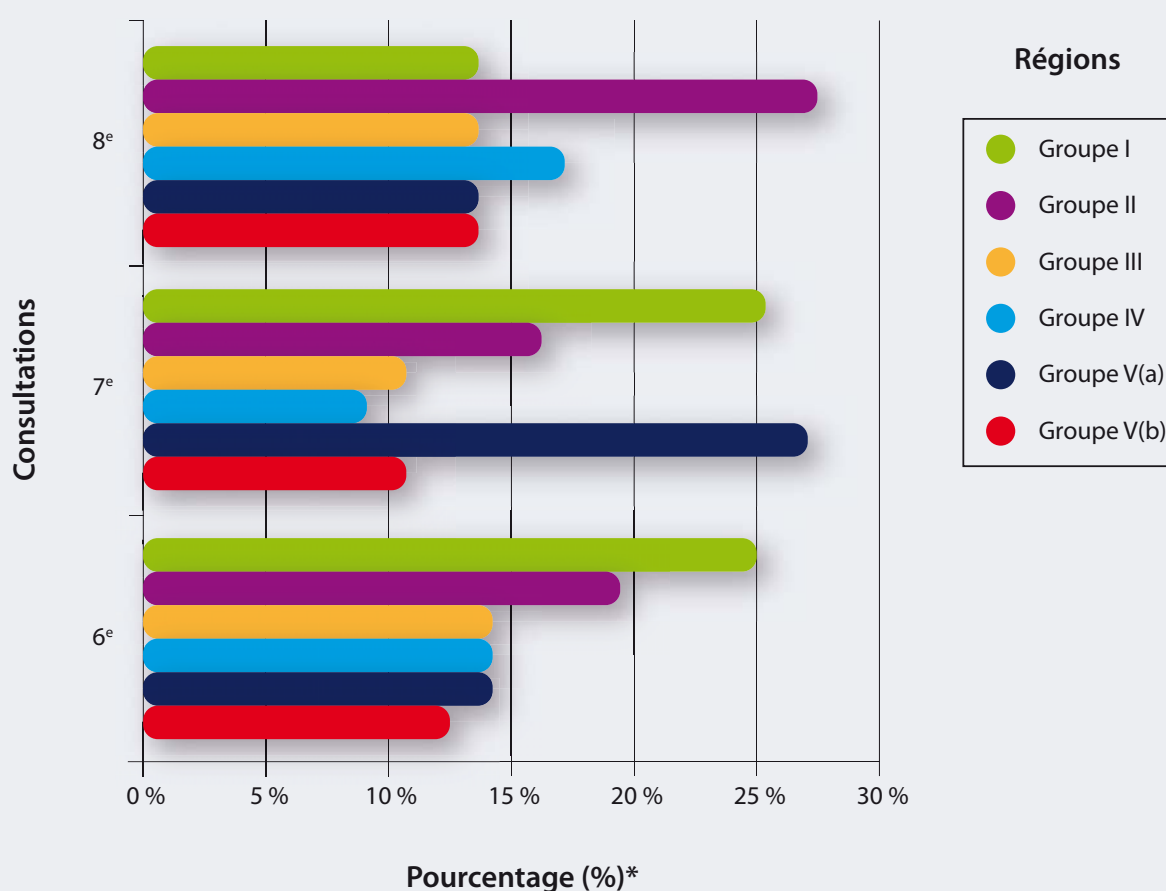
Annexe I – Tableau comparatif des consultations sur l'application de la Convention de 1960 (6^e, 7^e et 8^e consultations)

	6 ^e consultation	7 ^e consultation	8 ^e consultation
Nombre total de rapports	56	55	58
Groupe I	Belgique, Canada, Finlande*, Allemagne*, Italie*, Luxembourg*, Malte*, Norvège*, Portugal*, Saint-Marin, Suède*, Suisse, Turquie, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord*	Autriche, Canada, Chypre*, Danemark*, France*, Allemagne*, Italie*, Norvège*, Portugal*, Saint-Marin, Espagne*, Suède*, Turquie, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord*	Canada, Chypre*, Finlande*, France*, Allemagne*, Luxembourg*, Norvège*, Suède*
Total	14	14	8
Groupe II	Azerbaïdjan, Bélarus*, Bulgarie*, République tchèque*, Estonie, Hongrie*, Lettonie*, Pologne*, Slovaquie*, ex-République yougoslave de Macédoine*, Ouzbékistan*	Croatie*, République tchèque*, Géorgie*, Hongrie*, Lettonie*, Fédération de Russie*, Slovaquie*, Slovénie*, Ouzbékistan*	Arménie*, Bosnie-Herzégovine*, Bulgarie*, Croatie*, République tchèque*, Estonie, Géorgie*, Hongrie*, Lettonie*, Monténégro*, Pologne*, Roumanie*, Fédération de Russie*, Serbie*, Slovaquie*, Ouzbékistan*
Total	11	9	16
Groupe III	Bahamas, Brésil*, Colombie, Cuba*, République dominicaine*, El Salvador, Paraguay, Pérou*	Brésil*, Chili*, Colombie, Équateur*, Grenade, Jamaïque*	Argentine*, la Barbade*, Brésil*, Chili*, Costa Rica*, Cuba*, République dominicaine*, Panama*
Total	8	6	8

	6 ^e consultation	7 ^e consultation	8 ^e consultation
Nombre total de rapports	56	55	58
Groupe IV	Australie*, Bangladesh, Iran (République islamique d')*, Mongolie*, Nouvelle-Zélande*, Pakistan, Philippines*, République de Corée	Australie*, Bangladesh, Malaisie, Népal, Sri Lanka*	Afghanistan, Australie*, Bangladesh, Îles Cook, République populaire démocratique de Corée, Iran (République islamique d')*, République de Nauru, Pakistan, Philippines*, Sri Lanka*
Total	8	5	10
Groupe V(a)	Bénin*, Burkina Faso*, Burundi, Cameroun, Mali*, île Maurice*, Togo*, Zimbabwe*	Bénin*, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire*, Gabon, Guinée*, Malawi, Mali*, île Maurice*, Niger*, Sénégal*, Afrique du Sud*, Ouganda*, République-Unie de Tanzanie*, Zimbabwe*	Burkina Faso*, Éthiopie, Ghana, Lesotho, île Maurice*, Nigéria*, République-Unie de Tanzanie*, Zimbabwe*
Total	8	15	8
Groupe V(b)	Jordanie*, Liban*, Oman, Arabie saoudite*, République arabe syrienne, Tunisie*, Émirats Arabes Unis	Algérie*, Bahreïn, Égypte*, Jordanie*, Koweït*, Qatar	Bahreïn, Égypte*, Iraq*, Jordanie*, Koweït*, Maroc*, Qatar, République arabe syrienne
Total	7	6	8

* États membres qui sont parties à la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960).

Annexe II – Pourcentage des pays ayant soumis des rapports (6^e, 7^e et 8^e consultations)



* 100 % représente le nombre total de rapports soumis par les États pour chaque consultation.