

L'ÉDUCATION : UN DROIT POUR TOUS LES ENFANTS

Stefania Gandolfi

Chaire Unesco « Droits de l'homme et éthique de la coopération internationale », Université de Bergame

RESUME

L'éducation est un droit de l'homme universel et inaliénable. Et comme tous les autres droits, il est interdépendant et indivisible. Il représente, comme l'ont démontré plusieurs déclarations et recommandations¹, une des priorités de la communauté internationale. En tant que processus continu, l'éducation donne à chaque personne des capacités, des libertés, des savoirs pour lui permettre d'être autonome et pour faire face à toutes les difficultés de la vie. Pour cela, sa réalisation engage à plein titre les acteurs publics, privés et civils : toute institution d'enseignement, qu'elle soit publique ou privée, doit donner les garanties formelles et concrètes que l'enseignement n'est pas utilisé pour favoriser des exclusions et des discriminations dans la société. Mon propos ici est de démontrer les implications de l'éducation en tant que droit effectif pour tous les enfants. Le fait qu'aujourd'hui, un nombre élevé d'enfants n'aille pas à l'école ou l'ait abandonnée, montre que l'éducation n'a pas été conçue comme un droit de l'homme effectif pour tous.

ABSTRACT

Education is a universal and inalienable human right and, as all other rights, is interdependent and indivisible. As acknowledged in several declarations and recommendations, it represents one of the priorities of all societies and of the international community. As a continuous process, education gives everybody the capabilities, freedoms and knowledges in order to allow every person to be autonomous and to face all life hardships. To achieve this aim, its realization involves the full participation of public, private and civil actors: all teaching institutions, public and/or private, have to give formal and concrete guarantees that this education is not used to favor exclusions and discrimination in the society. My intention here is to demonstrate the implications of considering education as an effective right for all children. Indeed, the fact that today there is still a quite high number of children that do not

¹ Les principaux textes internationaux des Nations Unies qui constituent la base de consultation sur le droit à l'éducation pour cet article sont : la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) (1948) ; le Pacte des Nations Unies sur les droits sociaux, économiques et culturels(1966) ; l'Observation générale 21 sur le « Droit de chacun de participer à la vie culturelle » (2009) ; Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001) ; la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005). Nous avons également retenu la Convention cadre sur la valeur du patrimoine culturel pour la société du Conseil de l'Europe (2005) ainsi que la Déclaration de Fribourg (2007) sur les droits culturels.



go to school or have left school shows that education has not been designed as a human right and its effectiveness has not been completed.

1. EDUCATION ET EXCLUSION : UN CERCLE VICIEUX

Les comparaisons internationales (OCDE 2009 ; UNESCO, 2008) nous montrent que les systèmes éducatifs sont souvent inefficaces au moment où ils deviennent excluants et discriminants sur le plan éducatif et social ; chaque système doit être capable de répondre au développement de la personne et à l'application du droit à l'éducation dans toute sa complexité, cela en comprenant les responsabilités et les libertés qui en découlent. Si ce droit n'est pas garanti, les enfants se retrouvent marginalisés, exclus du système, ce qui touche en profondeur leur identité et leur dignité : « L'éducation fait partie des droits imprescriptibles qui doivent être absolument reconnus ; il est une exigence de la dignité humaine » (Ki-Zerbo, 2003, p. 112).

L'exclusion, ici, est la résultante d'une accumulation d'inégalités sociales vécues par une personne. Ces dernières changent selon les circonstances à travers sa vie : inégalités qui varient selon les événements, les contextes, les groupes sociaux, les situations de vie. L'exclusion peut prendre des sens différents et être à la fois synonyme d'exploitation, d'aliénation ou encore de violence, d'incompatibilité et de négation.

Room (1995) définit l'exclusion sociale comme le « déni ou la non-concrétisation des droits civils, politiques et sociaux du citoyen » (p. 74). Il s'agit d'une approche qui a beaucoup de similitudes avec celle de Sen (1992, 2001) qui affirme que chaque personne doit avoir d'égales opportunités : à savoir l'aptitude à être en bonne santé, à être intégré dans la collectivité, à participer à la vie publique. Selon Klasen (2015), « si l'exclusion sociale constitue une violation des droits ou des aptitudes, cela implique immédiatement qu'une société qui tolère l'exclusion sociale est intrinsèquement en défaut, car elle n'accorde pas à ses citoyens, les droits ou les aptitudes fondamentaux » (p. 8).

Il faut ainsi se demander : de quoi est-on exclus ? Par rapport à quel dedans – à quel dehors ? Exclure, c'est « enfermer au dehors, dans des lieux moins proches. Exclure l'Autre, c'est le chasser sous le prétexte que lui-même s'est rendu étrange, incompréhensible, menaçant. Exclure, c'est rejeter, fermer sa porte, renvoyer » (Natanson, 2006, p. 2). Synonyme d'incompatibilité, l'exclusion rend impossible toute intégration, toute coexistence à l'autre jusqu'au moment où il continue à être Autre et à ne pas devenir semblable.

Actuellement, la société crée de nouveaux exclus qui se retrouvent vulnérables face à des conditions de vie, d'apprentissage et d'éducation difficile. Parfois, même ceux intégrés à la société, de par leur emploi par exemple, se retrouvent exclus. En effet, leur profil personnel ne correspond pas à des attentes sociales implicites leur permettant de surmonter la fragilité ou les conditions défavorables de leur statut. Cette vulnérabilité accrue affecte aussi ceux qui étaient auparavant intégrés et qui sont sortis du système éducatif et ceux qui n'ont pas encore

commencé leur processus d'insertion sociale et professionnelle. Elle touche aussi les jeunes à la recherche de leur premier emploi ou souhaitant poursuivre leurs études après la scolarité obligatoire.

L'exclusion sociale impliquant une vulnérabilité de certains acteurs peut se concevoir en fonction des espaces et environnements de développement de l'éducation. Effectivement, ils favorisent ou limitent l'optimisation du développement de la personne. Il est alors paradoxal que cette exclusion soit parfois un refuge, une manière de protéger le groupe et finalement de sauvegarder une identité non-acceptée et source de marginalisation. Elle génère de l'angoisse, de l'insécurité et peut aboutir à des violences car chaque individu n'existe que dans une relation à l'Autre. Cette même relation sert de développement de soi, de maintien de son identité, de renforcement de ses racines, de sa culture, de sa langue et de ses droits fondamentaux.

La centralité que les processus éducatifs revêtent face aux changements sociaux actuels s'explique surtout par leur capacité de devenir inclusifs, de tisser des liens sociaux, de construire des identités qui recueillent les sentiments d'appartenance et de solidarité dans des milieux très divers.

En effet, éducation et exclusion constituent un cercle vicieux, deux facettes d'une même médaille. Car si une personne est exclue du tissu social, sans liens avec les autres membres de la société, écartée du contexte social, économique et politique, marginalisée à cause de sa culture méprisée, si son identité est violée, alors elle n'a pas accès à l'éducation. Et si ses droits sont violés et le droit à l'éducation n'est pas effectif, ce type de violation génère automatiquement une exclusion. Cette situation d'un côté engendre les disparités à l'intérieur d'un pays et, de l'autre côté, ne fait qu'augmenter les échecs de la généralisation de l'éducation primaire à laquelle les catégories sociales marginalisées et les minorités ethniques ne peuvent pas accéder.

L'éducation est l'une des clés de l'inclusion sociale. En effet de nombreux contextes où l'accès à l'éducation n'est pas garanti sont affaiblis par des conflits et tensions qui entraînent un renforcement du phénomène d'exclusion sociale. Et quand on parle d'exclusion en éducation, on ne peut pas se limiter à une description globale du phénomène de la non-scolarisation. Il faut cibler ses problématiques sous-jacentes telles que l'impossibilité d'accès à l'école, une participation continue à un programme et à un apprentissage adéquat à cause de l'origine ethnique, de la langue, de la religion, de la situation économique, de la pauvreté qui obligent enfants, jeunes et adultes à ne pas jouir de l'éducation et à en être exclus.

Si le droit à l'éducation n'est pas observé ni effectif, automatiquement, on est exclu du tissu social. Et exclure, c'est nier les droits de l'homme. Si l'école exclue, elle nie un droit fondamental qui ne peut pas être transgressé et qui touche l'inviolabilité de la personne. Les enfants continueront à être exclus de l'éducation si des mesures ne sont pas prises pour faire respecter leurs droits contre la discrimination et la marginalisation tout en allant dans le sens

de la protection d'un niveau de vie adéquat. Les inégalités qui se reproduisent à l'intérieur de l'école lui font perdre sa fonction de service public répondant aux besoins des populations.

Or, éduquer signifie entre autres de favoriser l'affirmation d'une personne, l'émanciper en valorisant le passé, l'histoire et la mémoire pour valoriser les racines. Eduquer, c'est aussi interpréter la réalité et la comprendre grâce à ce que nous avons appris de ceux qui nous ont précédé pour trouver de réponses nouvelles. Eduquer, c'est transmettre les savoirs, apprendre à collaborer et à être autonome. Il s'agit d'un processus continu qui doit nous « apprendre à douter, à se mettre en question et à saisir opportunément les occasions afin de pouvoir défricher des pistes nouvelles » (Haddad, 2011, p. 3). Eduquer signifie « faire comprendre à quelqu'un un concept, cette compréhension consiste à s'approprier d'une capacité et, éventuellement, à acquérir un pouvoir » (Le Du, 2008, p. 192). Le nerf de l'éducation reste toujours l'éducation de la pensée parce que c'est à travers la pensée que nous nous nourrissons de certaines idées et de certains principes, que nous formons des désirs et des projets ; c'est à partir de nos pensées que nous orientons notre conduite et notre comportement, que nous développons nos habitudes, nos capacités, nos libertés. L'éducation de la pensée est à la base du respect du droit d'autrui.

Ainsi, tous les enfants ont un droit égal à l'éducation. Pour le rendre effectif, il faut développer deux axes parallèles. Le premier consiste à rendre les écoles accessibles à tous et le second à supprimer les obstacles économiques, sociaux et culturels. Même si les écoles existent, les facteurs économiques, culturels, sociaux, religieux se conjuguent et contribuent souvent au maintien des enfants hors de l'école. La première condition pour rendre effectif le droit à l'éducation est celui d'offrir « un accès égal à tous et à la mise à disposition de tous, selon leurs besoins spécifiques et sans discrimination d'aucune sorte, de structures éducatives performantes » (Abdoulaye, 2010, p. 33).

Ce droit à l'éducation concernerait des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes qui continuent de subir l'exclusion dans ces différentes formes et expressions (UNESCO, 2012, p. 5). Mais quand l'exclusion se produit-elle ? Selon l'UNESCO (2012), « elle s'exprime à des moments différents qui ont des effets cumulatifs et qui peuvent contribuer à l'exclusion sociale » (p. 8).

Presque tous les pays proclament le droit à l'éducation qui est écrit dans leur constitution, dans les lois d'orientation, mais il faut distinguer les droits reconnus et les droits garantis. Les reconnaître oblige les Etats et tous les partenaires sociaux à faire des efforts pour leur réalisation. Mais les taux élevés d'enfants hors de l'école dans certains pays ne permettent pas d'affirmer que tous respectent le droit à l'éducation.

Enfin, s'interroger sur le droit à l'éducation n'est pas uniquement une affaire de pratiques :

C'est aussi et surtout un arrêt sur image, un arrêt sur soi et sa relation aux autres. C'est aussi un accord sur un projet de société et donc un projet éducatif [...] qui interroge plus que jamais le politique et les valeurs qui sous-tendent une société. Ce ne sont pas les bonnes

actions qui valident l'activité, mais au contraire un accord ontologique, démocratiquement formulé et démocratiquement renouvelé (Abdallah Pretceille, 2005, p. 21).

2. NOUVELLE APPROCHE, NOUVELLE PERSPECTIVE

Par ailleurs, le droit à l'éducation² pour tous nécessite un autre type d'approche, c'est-à-dire, une approche basée sur les droits de l'Homme qui change le paradigme de l'éducation et considère tous les enfants comme des acteurs de développement. Adopter cette approche signifie voir les enfants comme des êtres libres, considérer un enfant pauvre comme un enfant riche de vie, de capacités, mais aussi d'héritage et de témoignage de cette humanité nouvelle qui est en lui. Il faut se convaincre que chaque enfant a le potentiel – fort et fragile – pour se redresser et dépasser d'une façon constructive les nombreux défis, agressions et violences que la vie lui réserve.

Cette approche change donc l'observation de l'enfant parce qu'il devient un sujet de savoir, un acteur social et un acteur de sa liberté d'expression et d'association, tout en sachant que cette « liberté constitue la force éthique des droits de l'homme » (PNUD, 2004, p. 15).

Tout savoir implique une capacité de compréhension qui doit favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le sens de sa dignité, de ses aptitudes mentales et physiques, et le préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, selon un esprit de compréhension et d'égalité. L'éducation constitue une condition indispensable à la formation de l'identité et à la promotion de la liberté individuelle, et elle joue un rôle essentiel pour aider les enfants à accéder à leurs droits et à exprimer toute leur richesse. Le droit à l'identité met en jeu et protège la dignité humaine. Et quand on parle de l'identité d'une personne, on se réfère à une constellation de plusieurs identifications particulières qui caractérisent le tissu de la personne. Elle est une dialectique vivante de soi et de l'autre où le sujet est d'autant plus lui-même qu'il est ouvert à l'autre. C'est dans cette « tension dynamique entre l'ouverture à l'autre et le retour à soi que réside le secret de la tentative d'intégration de tout l'humain dans l'étendue de son universalité et la richesse de sa particularité » (Selim, 1986, p. 44). L'identité est, en même temps, un refuge qui nous protège contre les insécurités de la vie, et une ouverture sur le futur et sur le social qui demande une adaptation aux réalités, un choix et une définition des priorités. Selon Berque (1978), elle implique une dialectique du « changement et de permanence, de la rupture et de la continuité. Elle est une recherche pour changer tout en restant soi-même » (p 14).

En tant que droit, l'identité est source et ressource, énergie qui se renouvelle toujours, qui s'exprime dans notre manière de vivre et d'agir, et qui renouvelle notre vie et notre société. Et dans cette perspective, elle témoigne de notre responsabilité sociale, responsabilité partagée entre tous de construire des sociétés nouvelles. Cette responsabilité sociale doit exister par

² Voir l'Observation générale 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels sur le droit à l'éducation (1999) et le rapport : « L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs », cadre d'action adopté au Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril 2000.

rapport à sa propre société et par rapport aux autres parce qu'une *identité constructrice* ne peut pas être *destructrice des autres*.

Le respect de la diversité et le droit à être différent en termes d'identité culturelle, linguistique et religieuse doivent être conciliés avec le droit à l'éducation. Il faut que tous les acteurs, publics, privés et civils, et tous les débiteurs, sachent quelle est leur responsabilité et qu'ils s'engagent à rendre ce droit réel et effectif dans toutes les sociétés, dans tous les contextes ruraux et urbains même les plus difficiles et problématiques. Ils doivent se préparer et se former à cette tâche parce que « pour faire valoir les droits, il faut savoir ce que sont ces droits et comment ils sont traités, quelles décisions sont prises et par qui et quels sont les mécanismes, s'il en existe, qui permettent de demander réparation en cas de violation » (UNESCO-UNICEF, 2008, p. 17).

L'approche utilisée jusqu'à présent en éducation a presque toujours été basée sur des besoins. Elle n'a pas eu de véritable effet sur les enfants puisqu'elle tentait de combler des manques par des réalisations ou des projets conçus par des acteurs externes au milieu (IIEDH, 2010) ou par des initiatives mises en places par des ONG, des associations, mais qui n'arrivent pas à bien s'insérer dans le processus éducatif. Et tout cela se passe très souvent en dehors du contexte éducatif : si on prend comme exemple la lutte contre la pauvreté, l'approche basée sur les besoins n'a pas eu une incidence sur la réduction de la pauvreté parce qu'elle n'a insisté ni sur la responsabilité des acteurs ni sur celle des débiteurs du droit. La pauvreté a été conçue comme un vide à combler tandis que la pauvreté est une violation de plusieurs droits interconnectés et donc une privation de capacités (IIEDH, 2010).

Pour rendre effectif le droit à l'éducation, il est donc nécessaire d'utiliser une approche basée sur les droits de l'homme et non une approche qui se limite à répondre aux besoins. En effet, l'approche fondée sur les droits est assez récente, et elle demande de bouleverser la perspective. Son objectif est d'assurer à chaque enfant une éducation qui respecte sa dignité et qui favorise son développement. La dignité trouve sa reconnaissance politique et juridique dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 qui stipule que tous les êtres humains possèdent une « dignité inhérente » (Préambule). On lit dans le Préambule que la dignité constitue « le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde », et on souligne son universalité qui se traduit dans la parité des droits, et ces droits ouvrent aussi une perspective à la réalisation de toutes les communautés et les sociétés. L'article premier de la Déclaration précise : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ». Cet article reconnaît « la condition de l'homme entre le fait et le devoir et la tâche sans fin des droits de l'homme entre le relatif du donné et l'absolu de l'exigence, jusqu'à l'inaccessible fraternité » (Hersch, 2014, p. 22). La dignité est donc intangible et chaque pouvoir public doit la respecter. Elle constitue le dénominateur commun de chaque personne et en trace un nouveau statut : « Préserver et promouvoir la dignité, les capacités et le bien-être de la personne humaine, en relation avec autrui et avec la nature, devrait être la finalité première de l'éducation au XXI siècle » (UNESCO, 2015, p. 40).

Ces considérations nous montrent donc que l'éducation est avant tout un droit éthique parce qu'elle touche le caractère inviolable de la personne (Moreau, 2010, p. 42). Elle donne la capacité de vivre la relation comme opportunité de développement personnel et social et de voir les personnes comme des ressources les unes pour les autres. Poser le principe éthique qui fonde l'éducation signifie « vivre en prenant en compte ce qui signe notre présence humaine, à savoir le souci de nous-mêmes qui inclut le souci de l'autre et le souci du monde » (Moreau, 2010, p. 42). En fait, les droits ne sont pas seulement une liste ou un catalogue de valeurs universelles, ils sont aussi une concrétisation de la vie éthico-politique à partir de la manière de faire un choix, d'identifier et poursuivre des fins, de comprendre les règles et les critères de jugement pratique.

Les droits de l'homme se présentent donc comme une conception générale de l'éthique ne se limitant pas à légitimer le pluralisme des positions assumées par les individus. En ce sens, la conception éthique appelle à changer la façon de faire communiquer les diversités culturelles, morales ou politiques. Ils constituent l'ensemble des interprétations qui appliquent les principes, une sorte de grammaire du développement social qui guide les choix des personnes. La violation du droit à l'éducation entraîne aussi des violations d'autres droits qui provoquent des violations multiples desquelles « l'enfant est victime, témoin et transmetteur de ces engrenages » (Meyer-Bisch, 2012, p. 28)

En partant de cette perspective, l'éducation doit être considérée comme une construction continue de la personne, de son savoir, de ses aptitudes pour sa pleine participation à la vie. Il s'agit d'un droit qui renforce les capacités et l'autonomie de la personne à travers le développement de sa créativité, de sa participation aux fonctions économiques, culturelles et sociales ; la non réalisation de ce droit mortifie et avilit la personne et la fait glisser dans le cercle de la pauvreté : « L'effectivité programmatique du droit à l'éducation pourrait se traduire par la mise en adéquation de la réalité observée sur le terrain au moyen des stratégies pertinentes intégrant toutes les données (y compris macroéconomiques et politiques) » (Dalbera & Lange, 2010, p. 88).

Dans une approche fondée sur les droits, tous les enfants, y compris les plus marginalisés, deviennent des sujets de droit ; et cette approche non seulement développe la capacité des enfants à revendiquer les autres droits, mais concerne aussi leurs parents, leur communauté et les autres acteurs institutionnels et sociaux. Plus précisément, l'approche fondée sur les droits est à la fois une *stratégie* et un *objectif* qui implique la responsabilité des détenteurs de devoirs à protéger et à réaliser l'éducation et qui change le paradigme en passant de la prestation des services au développement des capacités.

3. REPOSITIONNER LA QUALITE ET L'EQUITE EN EDUCATION

Une approche de l'éducation fondée sur les droits exige un cadre intégrant le droit d'accès à l'éducation, le droit à une éducation de qualité et le respect de tous les autres droits de l'Homme dans l'éducation ; ces dimensions sont interdépendantes et liées entre elles, et constituent la base nécessaire pour une éducation fondée sur les droits : « Le fait de scolariser

tous les enfants ne suffit pas à garantir une éducation qui permet aux individus d'acquérir les compétences, les savoirs, les valeurs et les attitudes qui fondent une citoyenneté responsable et active » (UNESCO-UNICEF, p. 27), et ne suffit pas non plus pour un accès aux autres droits de l'Homme. Il faut une éducation de qualité, et la qualité se mesure non seulement dans la capacité de l'éducation à accueillir tous les enfants, mais surtout à leur apprendre tous les droits de l'Homme. La qualité se mesure aussi par « l'adéquation avec les droits fondamentaux de l'enfant à tous les stades de son évolution et de son insertion sociale, et accompagne ainsi jusqu'au bout la personne dans le développement de son processus d'identification qui lui permettra d'accéder à tous ses droits, libertés et responsabilités » (Dalbera, 2012).

Selon Meyer-Bisch (2009), droit à l'éducation et insertion sociale sont intimement liés :

Le droit à une éducation adéquate est un droit qui donne accès à l'exercice des libertés et responsabilités ; c'est une façon logique de définir la qualité de l'éducation au sein de l'ensemble indivisible et interdépendant des droits de l'homme. La qualité de l'éducation peut dès lors être comprise d'une façon universelle, relative à la réalisation de chaque droit de l'homme, tout en étant respectueuse de la diversité culturelle (les libertés fondamentales sont identiques, mais se déploient différemment selon les milieux culturels) (p. 6).

Par ailleurs, la qualité ne peut pas exister sans l'égalité parce que si un système a seulement 10% des élèves qui apprennent et qui obtiennent de bons résultats et les autres apprennent très peu, on ne peut pas parler de qualité :

Les recherches montrent que les inégalités sociales sont souvent aggravées par les systèmes éducatifs. Un enfant de classe moyenne possède bien plus de connaissances scolaires au moment où il entre à l'école qu'un enfant d'une famille pauvre. La scolarité primaire permet rarement de réabsorber cet écart de connaissances et de capacités de raisonnement entre ces deux groupes (Caillot, 2006, p. 2).

La qualité au niveau de l'école suppose aussi un environnement scolaire favorable à l'apprentissage tel que, par exemple, le consensus des parents sur le sens de l'éducation, la participation de la communauté, des éducateurs et des dirigeants des pays, une planification correcte, un curriculum pertinent et la formulation de principes directeurs en vue d'intégrer dans l'éducation, à tous les niveaux, les connaissances et les compétences indispensables pour une culture du développement, une compréhension interculturelle, un respect de la diversité culturelle, des langues et des systèmes de croyances différents, la défense des principes civiques et des pratiques démocratiques.

Il n'est pas suffisant d'ouvrir les portes de l'école, il faut que les programmes répondent aux attentes des familles et des communautés. Et pour cela, une plus grande flexibilité est nécessaire soit dans les modalités d'organisation, soit dans les contenus, les méthodes et dans le suivi pour ne pas réduire les chances de la personne de se développer et utiliser ses compétences au service du développement. Il est urgent donc que l'éducation soit capable de transformer les ressources en résultats qui pourraient induire une évolution des mentalités qui

aiderait les acteurs de l'éducation à accorder une même importance au contenu de l'éducation et aux acquisitions effectives des élèves.

Le droit à l'éducation consiste aussi à réaliser l'équité qui est un aspect très important de la qualité et signifie donner à chacun les opportunités adaptées à sa situation, à ne laisser personne au bord de la route, à éliminer les discriminations et les barrières qui bloquent le développement personnel pour s'ouvrir à des stratégies spécifiques qui incluent, qui prennent en charge les diversités de chacun pour en faire des richesses : « Si l'éducation reproduit souvent les inégalités, voire les exacerbe, elle peut aussi contribuer à les aplanir. Des processus d'éducation inclusive sont primordiaux pour assurer un développement équitable, et cela est vrai, semble-t-il, aux différents niveaux de l'offre éducative » (UNESCO, 2015, p. 48).

Les discriminations dans l'éducation débordent du secteur de l'éducation et impliquent les violations des autres droits de l'homme tels que le droit à la santé, à l'alimentation, et à l'information qui augmentent la marginalité des enfants et de leurs familles. Pour cela, l'équité devient une *nouvelle culture* de la qualité de l'éducation parce qu'elle signifie la réussite pour tous ainsi l'échec ne peut pas être considéré comme un manque ou une limite de l'apprenant, mais une « limite du système qui n'est pas capable d'offrir les opportunités et les conditions appropriées à chaque apprenant » (ADEA, 2013 p. 20). Il faudrait alors proposer des mesures alternatives à ceux qui ne s'adaptent pas à l'école.

Une éducation de qualité doit donner une double compétence : celle d'accéder à un droit réel et effectif et celle de se servir de ce droit de l'utiliser, de l'exploiter. Si un enfant n'utilise pas son droit il ne peut pas répondre efficacement ni à son projet de vie personnel ni aux défis de la vie sociale ni au développement de son environnement local et cela dans une perspective, nationale, continentale et mondiale.

Garantir la qualité signifie aussi se battre pour une vision élargie de l'éducation qui ne peut pas se limiter à un certain âge scolaire et à une catégorie d'enfants ; ce serait une façon réductrice et minimaliste de poser le principe de l'effectivité et, à la fin, cela annulerait la réelle universalité de ce droit.

4. LE ROLE DES DETENTEURS DE DEVOIRS

Finalement, une approche de l'éducation fondée sur les droits doit pouvoir rendre des comptes aux parties prenantes qui ont un effet de levier dans l'éducation. L'engagement actif des communautés locales en tant que partenaires participant à la mise en place du droit à l'éducation est un aspect crucial assurant la responsabilité et la gouvernance démocratique des systèmes éducatifs qui passent par le respect et par l'éducation aux droits de l'Homme. Il faut dire que les droits ne peuvent être enseignés dans un contexte où les droits sont bafoués. Cette éducation doit imprégner l'éthique de l'école et le comportement des enseignants doit être conforme aux droits qu'ils enseignent.

Il existe une relation étroite entre les droits et les responsabilités. Et une dimension fondamentale d'une approche fondée sur les droits consiste à travailler avec les acteurs qui font obstacle au droit à l'éducation des enfants, qu'ils soient leurs parents, ou des membres de la communauté, ou d'autres membres de la famille élargie.

Une dimension assez importante de l'approche de l'éducation fondée sur les droits est également l'éducation des adultes au moyen d'infrastructures telles que les centres communautaires d'apprentissage afin de renforcer les capacités des parents. Investir dans les parents est aussi important pour l'éducation d'un enfant que son apprentissage direct à l'école ; leur implication ne se traduit pas seulement en termes de compétences et de capacités, mais elle renforce leur appropriation et leur implication de l'école ce qui a un effet direct sur l'efficacité de l'éducation des enfants.

Les communautés locales sont fondamentales parce que les enfants ne vivent pas seulement en famille, et l'avis des membres de la communauté peut jouer un rôle fondamental pour créer un environnement favorable à l'accomplissement du droit à l'éducation.

Les organisations de la société civile jouent aussi un rôle central non seulement parce qu'elles sont des sources d'expertise, mais aussi pour leur responsabilité et pour leur capacité de localiser et de combler les lacunes du service public. Ces organisations s'engagent souvent auprès des groupes vulnérables d'une communauté, et elles contribuent à développer leurs capacités afin d'identifier des points de contact avec les détenteurs de devoirs pour réaliser leurs droits.

Ces organisations ont un rôle de *demande* et d'*offre* ; de demande pour faire du lobbying en contrôlant la mise en œuvre du droit, la responsabilité et la transparence des détenteurs de devoirs. Du côté de l'offre, elles ont un rôle de renforcement des capacités par la formation et la conscientisation des communautés, des parents, des chefs traditionnels, des gouvernements par la formation des fonctionnaires (UNESCO-UNICEF, 2008).

5. CONCLUSION

Dans cet article, j'ai voulu démontrer que lorsqu'on parle des *enfants non scolarisés*, on parle d'*enfants victimes d'une violation* de leur droit à l'éducation. Chaque enfant est un citoyen qui doit avoir accès aux droits et aux aptitudes reconnus dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989). Le fait de ne pas jouir du droit à l'éducation signifie être automatiquement exclus de la société parce que l'éducation permet d'interagir avec la société, de s'intégrer dans le tissu social sur un pied d'égalité et d'équité.

Chacun de ces enfants non scolarisés est la victime d'une promesse non tenue : réaliser cette promesse signifie que la communauté internationale révise ses engagements envers le droit de chaque enfant à l'éducation pour atteindre aussi ceux qui sont exclus en augmentant les possibilités qu'un enfant aille et reste à l'école. En fait, l'exclusion sociale est une réelle

violation des droits. Et si une société tolère l'exclusion sociale, elle n'accorde pas à ses citoyens les droits de l'Homme.

Le droit à l'éducation a une place centrale parmi les droits de l'homme. Il constitue la clé d'accès aux autres droits, et en tant que tel, il est à la base de toute politique contre l'exclusion et la pauvreté car il est le levier de la cohésion sociale et de l'instauration de la vraie démocratie. Il est un droit-liberté, un droit-responsabilité, un droit-capacité. La violation du droit à l'éducation est une violation de tous les autres droits parce qu'ignorer les identités des personnes, des groupes, des communautés signifie les priver de la capacité de bâtir leur vie, de tisser leurs liens sociaux, de vivre leur développement et ces violations sont souvent responsables de la propagation de la pauvreté, de la misère et de la violence.

L'École n'est pas un *ilot social* : elle dépend et elle est intimement liée à tout l'ensemble de la société nationale et mondiale. Et en conséquence, elle ne peut pas reproduire des discriminations sociales et culturelles qui ont des répercussions à tous les niveaux. Le droit à l'éducation étant un levier pour la réalisation de tous les autres droits, le réaliser signifie s'ouvrir à d'autres droits tels que le droit à l'information, à l'association, à l'identité etc. L'enfant et son milieu se créent, s'alimentent se modifient dans un tissage profond et complexe dans lequel il est difficile de distinguer et de reconnaître les influences réciproques. Ce tissage est à la base de la capacité de choisir un parcours personnel, un projet de vie qui puisse mettre en jeu ses propres capacités.

REFERENCES

- Abdallah Pretceille, M. (2005). *Le droit à l'éducation entre pragmatisme et éthique*. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant.
- Abdoulaye, A. (2010). *Les limites du simple décret d'un droit à l'éducation*. Paris: Ed. des Archives contemporaines.
- ADEA. (2013). *Cadre stratégique de politique pour la mise en œuvre des recommandations de la Triennale 2012 de l'ADEA*. Tunis: ADEA.
- Berque, J. (1978). *Identités collectives et relations interculturelles*. Bruxelles: Ed. Complexe.
- BIE-UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir*. Genève: BIE-UNESCO.
- Caillods, F. (2006). *Qualité et égalité. Lettre d'information de l'IPE n°1*. Paris: UNESCO.
- Castel. R. (1991). De l'indigence à l'exclusion: La désaffiliation. In J. Donzelot, *Face à l'exclusion: le modèle français* (pp. 137-168). Paris: Editions Esprit.
- Dalbera, C. (2012). Le droit à l'éducation dans l'interdépendance des droits de l'homme. In P. Meyer-Bisch (Ed), *L'enfant et sujet: les droits culturels de l'enfant* (pp. 211-234). Genève: Schulthess.
- Dalbera, C. & Lange, M.-F. (2010). Critique d'une représentation réductrice du 'droit à l'éducation' au regard des pratiques d'acteurs et des attentes des publics concernés. In M. Pilon, J.-Y., Martin, & A., Carry (Ed.), *Le droit à l'éducation. Quelle universalité?* (pp. 87-102). Paris: Archives Contemporaines.

- Haddad, G. (2011). Les défis de la créativité. *Recherche et Prospective en Education UNESCO*, 1.
- Hersch, J. (2014). Les droits de l'homme du point de vue philosophique. In A. Fernandez (Ed.), *Le dû à tout homme. Situation et défis du système international de protection des droits de l'homme* (pp. 264-276). Saarbrücken: Dictus publishing.
- IIEDH. (2010). *L'approche basée sur les droits de l'homme en développement (ABDH): un renouveau grâce à la prise en compte des droits culturels?* Fribourg: Université de Fribourg.
- Ki-Zerbo, J. (2003). *A quand l'Afrique*. Paris: Ed. de l'Aube.
- Klasen, S. (2015). *L'exclusion sociale, les enfants et l'éducation: concepts et mesures*. Munich: Université de Munich.
- Le Du, M. (2008). La compréhension: un défi à la normativité. In G. Vincent (Ed.), *La partition des cultures* (pp. 399-413). Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Meyer-Bisch, P. (2009). *La qualité de l'éducation: l'accomplissement d'un droit culturel dans l'indivisibilité des droits de l'homme. Document de synthèse, n.17*. Fribourg: Observatoire de la diversité et des droits culturels, IIEDH.
- Meyer-Bisch, P. & Bidault M. (2010). *Déclarer les droits culturels*. Bruxelles: Ed. Bruylant.
- Meyer-Bisch, P. (2012). *L'enfant et sujet: les droits culturels de l'enfant* (pp. 211-234). Genève: Schulthess.
- Moreau, D. (2010). Le droit à l'éducation: en enjeu fondamental de l'éthique appliquée à la communication. In M. Pilon, J.-Y., Martin, & A., Carry (Ed.), *Le droit à l'éducation. Quelle universalité?* (pp. 37-52). Paris: Archives Contemporaines.
- Natanson, J. (2006). L'école facteur d'exclusion ou d'intégration? *Le Portique*, 3. Récupéré le 29 février 2016 de <http://leportique.revues.org/890>
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. New York, NY: ONU.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris: OCDE.
- Room, G. (1995). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Polity Press.
- Sen, A. (1992). *Poverty Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- PNUD. (2004). *Rapport mondial sur le développement humain*. New York, NY: PNUD.
- Selim A. (1986). *L'identité culturelle*. Paris: Ed. Anthropos.
- UNESCO. (2012). *Combattre l'exclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?* Paris: UNESCO.
- UNESCO-UNICEF. (2008). *Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits*. Paris: UNESCO-UNICEF.