

**Conseil des droits de l'homme****Quarante-septième session**

21 juin-9 juillet 2021

Point 3 de l'ordre du jour

**Promotion et protection de tous les droits de l'homme,
civils, politiques, économiques, sociaux et culturels,
y compris le droit au développement****Droit à l'éducation : les dimensions culturelles du droit à
l'éducation ou le droit à l'éducation en tant que droit culturel****Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation,
Koumbou Boly Barry***Résumé*

Dans le présent rapport soumis en application des résolutions 8/4 et 44/3 du Conseil des droits de l'homme, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation examine les dimensions culturelles du droit à l'éducation, éléments cruciaux de la réalisation du droit universel à une éducation inclusive et de qualité, telle que la préconise l'objectif de développement durable n° 4.

Dans son analyse, la Rapporteuse spéciale identifie, en prenant appui sur les nombreuses expériences nationales, des éléments propices au respect de la diversité et des droits culturels de chacun dans l'éducation :

- a) Valorisation des ressources culturelles présentes ;
- b) Participation à la vie éducationnelle de tous les acteurs pertinents, y compris les apprenants dans toute leur diversité ;
- c) Décentralisation en faveur des acteurs locaux et mise en place d'une certaine autonomie des écoles pour assurer la pertinence culturelle des apprentissages ;
- d) Méthodes d'observation participatives et systémiques ;
- e) Respect des libertés dans le champ éducationnel, notamment.

La Rapporteuse spéciale invite à considérer le droit à l'éducation comme un droit culturel en tant que tel, c'est-à-dire comme le droit de chacun d'accéder aux ressources culturelles nécessaires pour développer librement son processus d'identification, vivre des relations dignes de reconnaissance mutuelle tout au long de son existence et affronter les défis cruciaux auxquels notre monde doit faire face, de s'adonner aux pratiques qui permettent de s'approprier ces ressources et d'y contribuer.

L'originalité de cette approche consiste à considérer la vie éducationnelle comme une relation vivante entre des acteurs (élèves, éducateurs, organisations et autres acteurs associés) et des ensembles de connaissances qui forment des ressources culturelles communes, porteuses « d'identité, de valeurs et de sens », sans lesquelles les acteurs ne peuvent rien.



Table des matières

	<i>Page</i>
I. Introduction	3
II. Reconnaître le droit à l'éducation comme droit culturel, et changer de perspective	4
III. Dimensions culturelles du droit à l'éducation dans les instruments internationaux et la pratique des mécanismes internationaux	5
IV. Quelques expériences nationales	8
V. Mettre en œuvre le droit à l'éducation en tant que droit culturel	13
VI. Recommandations	17

I. Introduction

1. Dans le présent rapport, soumis en application des résolutions 8/4 et 44/3 du Conseil des droits de l'homme, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation examine le droit à l'éducation compris comme un droit culturel.

2. Malgré les efforts entrepris dans de nombreux pays, l'école ne réussit pas à valoriser la diversité culturelle, considérée comme un obstacle à surmonter davantage qu'une richesse à cultiver. Pourtant, le manque de pertinence culturelle des systèmes éducatifs empêche de façon dramatique la réalisation du droit à l'éducation. Le défi majeur est de déterminer la façon dont ces systèmes peuvent prodiguer un enseignement inclusif et de qualité, qui permet l'épanouissement de la diversité culturelle et des droits culturels de chacun, droits de l'homme à part entière, reflète cet épanouissement et prend appui sur celui-ci. Il est primordial de lutter contre le plus fondamental des gaspillages et les graves injustices qui en découlent : la perte et la dévalorisation des savoirs présents, portés par des objets, des institutions ou encore des personnes.

3. La Rapporteuse spéciale estime qu'il est crucial, pour ce faire, de comprendre le droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie comme un droit porteur de fortes dimensions culturelles, voire comme un droit culturel en tant que tel. Ainsi, le droit à l'éducation doit être entendu comme le droit de chacun d'accéder aux ressources culturelles nécessaires pour développer librement son processus d'identification, vivre des relations dignes de reconnaissance mutuelle tout au long de son existence et affronter les défis cruciaux auxquels notre monde doit faire face, de s'adonner aux pratiques qui permettent de s'approprier ces ressources et d'y contribuer. Cette approche n'est pas purement théorique, car elle permet des changements de perspective qui rendent beaucoup plus substantiel le contenu du droit à une éducation inclusive et de qualité.

4. L'objectif de la Rapporteuse spéciale n'est pas de procéder à une approche par groupe (en détaillant les droits des minorités, des migrants, des peuples autochtones, des personnes handicapées, des femmes ou encore des enfants, sur lesquels elle prend toutefois appui), mais de poser les grands principes et plans d'action permettant de répondre plus clairement au défi, pour toute personne, quelles que soient ses communautés d'appartenance et de référence. L'expression « dimensions culturelles » au pluriel fait référence à une diversité de diversités : diversité des personnes et de tous les acteurs qui participent à la vie éducationnelle, diversité des savoirs et des disciplines. Valorisation de la diversité des savoirs présents et valorisation de la diversité des personnes se renforcent mutuellement.

5. Trois capacités conditionnent l'effectivité d'un droit à une éducation inclusive et de qualité :

a) Capacité d'adaptation des acteurs des systèmes éducatifs à la diversité des ressources culturelles des apprenants et de celles qui sont présentes dans les territoires, impliquant aussi une capacité d'appropriation de ces ressources ;

b) Capacité d'enrichissement de tous, à partir de la valeur de ces ressources culturelles particulières, dans le respect de l'ensemble des droits de l'homme ;

c) Capacité d'inclusion des personnes et des ressources dans la vie éducationnelle et grâce à celle-ci.

6. Dans le cadre de la préparation du présent rapport, la Rapporteuse spéciale a bénéficié des analyses d'experts ayant participé à une réunion tenue à Genève les 3 et 4 février 2020. Elle remercie également les quelque 90 États, autorités publiques, institutions nationales des droits de l'homme, organisations non gouvernementales et autres experts qui ont apporté leur contribution en répondant à son questionnaire¹.

¹ Les contributions apportées en réponse au questionnaire envoyé par la Rapporteuse spéciale seront disponibles à l'adresse suivante : www.ohchr.org/FR/Issues/Education/SREducation/Pages/Culturaldimensionrighteducation.aspx.

II. Reconnaître le droit à l'éducation comme droit culturel, et changer de perspective

7. Comprendre le droit à l'éducation comme un droit porteur de fortes dimensions culturelles, voire comme un droit culturel, amène de nombreux changements de perspective.

8. Premier changement de perspective : on pourrait penser que la diversité culturelle rend impossible toute universalité, alors que c'est au cœur des pratiques culturelles que s'invente et se transmet de l'universel. Un droit universel qui ne repose pas sur une valorisation de la diversité culturelle ne peut être véritablement universel, ouvrant plutôt la voie à des politiques de domination ou d'assimilation, dans et entre les pays. Cela ne signifie pas que la reconnaissance de la dimension culturelle du droit à l'éducation invite uniquement à valoriser la pluralité des identités culturelles, car il s'agit aussi de cultiver ce qui fonde nos identités communes, notre humanité commune. Simplement, l'un ne peut aller sans l'autre.

9. Force est de constater que les systèmes éducatifs sont des machines à assimilation, tendues vers des objectifs réducteurs tels que l'obéissance aveugle aux règles, aux normes et aux valeurs morales de la société ; la formation nécessaire pour satisfaire aux besoins du « marché » du travail ; la reproduction de systèmes de domination ; et l'adhésion aux idéologies étatiques, nationalistes ou religieuses². L'uniformisation de l'éducation se fait également au nom de l'efficacité et de la réduction des coûts, ou encore par le biais de la marchandisation de l'éducation. Comme le soulignent certaines contributions, des parents n'envoient pas leurs enfants à l'école par peur que ceux-ci soient « acculturés » plutôt qu'instruits³, ou encore endoctrinés⁴. Les systèmes éducatifs, souvent très centralisés, restent peu adaptés aux besoins des sociétés multiculturelles et organisent une hiérarchie entre les cultures, les visions du monde et les façons qu'ont les personnes de se concevoir en tant qu'êtres humains. Le mépris, l'indifférence, la dévalorisation, voire la destruction des ressources culturelles de qualité qui sont nécessaires à l'effectivité du droit à l'éducation sont monnaie courante. Les violations des droits linguistiques ou des droits à la mémoire⁵, ou encore une conception biaisée rendant invisibles certaines communautés et leurs contributions⁶ sont graves et entraînent des effets néfastes sur plusieurs générations, notamment lorsque différents récits sont enseignés à différentes communautés⁷. Les systèmes éducatifs sont ainsi loin de répondre aux objectifs du droit à l'éducation tels qu'ils sont énoncés dans les instruments internationaux, et perpétuent des discriminations, des exclusions⁸ et des ségrégations⁹ allant à l'encontre du principe des objectifs de développement durable de ne laisser personne de côté.

10. Deuxième changement de perspective : l'adjectif « culturel » pris dans son sens large couvre non seulement les arts ou les patrimoines, mais toutes les disciplines éducatives. Toutes, en effet, font partie du champ culturel : langues, sciences naturelles, humaines et sociales, arts, techniques, modes de vie, éthique, religions, droits de l'homme, citoyenneté, etc. Ce qui doit être recherché est une synergie entre tous ces domaines, à l'opposé des pratiques répandues consistant à les compartimenter. La recherche de l'interdisciplinarité au cœur de l'éducation, dès le plus jeune âge, favorise une compréhension concrète du monde environnant.

² Voir les contributions suivantes : Association for Monitoring Equal Rights ; Maat Foundation for Peace, Development and Human Rights ; Egypt Peace Foundation for Development and Human Rights ; Mandela Foundation for Rights and Democracy, p. 3 ; Human Rights Watch, p. 1 et 2 ; et International Campaign for Tibet.

³ Contribution du Niger, point 1.

⁴ Voir la contribution de l'Alliance des imams du corridor Nord pour le développement humanitaire.

⁵ Concernant l'enseignement de l'histoire, voir A/68/296.

⁶ Contribution de Roma Education Fund, point 1.

⁷ Voir les contributions suivantes : Lebanese Coalition for Education ; Arab Network for Popular Education ; et Organization for Quality Assurance in Education.

⁸ Voir les contributions suivantes : Mandela Foundation for Rights and Democracy, p. 1 ; 6Rang, p. 4 ; et Human Rights Watch, p. 3.

⁹ Voir les contributions suivantes : CERMI, p. 2 ; Roma Education Fund, point 2 ; et Pavee Point Traveller and Roma Centre, p. 1 et 2.

11. Un troisième changement de perspective est qu'on limite souvent la question culturelle aux communautés linguistiques, religieuses ou ethniques. Or, aborder la diversité culturelle implique d'englober toutes les diversités, historiques, patrimoniales, sociales, celles liées au genre ou aux handicaps¹⁰, mais aussi celles qui sont dues à des cheminements de vie particuliers (migration, déplacement ou refuge, par exemple), ou à des situations de pauvreté, d'extrême pauvreté, de violence ou d'extrême violence. En outre, les personnes ont des communautés d'appartenance ou de référence multiples et des identités à diverses facettes.

12. Un quatrième changement de perspective est que le droit à l'éducation ne se réduit pas à un droit à bénéficier d'une transmission de savoirs ; il signifie aussi une valorisation des capacités de participation des apprenants (dans les deux sens du terme : ceux qui apprennent de quelqu'un et ceux qui apprennent à quelqu'un) à la vie éducationnelle. Le droit de participer à une éducation de qualité signifie pour chacun une chance d'accéder, d'avoir recours et de contribuer à une diversité de savoirs élaborés, développés et partagés par un nombre indéfini d'êtres humains.

13. En conséquence, et cela est un cinquième changement de perspective, s'éduquer et être éduqué signifient avoir accès à des domaines culturels et y participer, mais aussi interagir avec des personnes, des communautés et des institutions, et jouir de modes de transmission adéquats. Cela offre un éclairage particulier sur la valeur de la transmission intergénérationnelle et sur la gravité de ses ruptures, au sein des cercles familiaux, mais aussi des peuples, voire de l'humanité.

14. Comprendre la force des vulnérabilités et s'appuyer sur celle-ci constituent un sixième changement de perspective : il s'agit de dégager les potentiels culturels des divers groupes de personnes qui se trouvent gravement en situation défavorisée, dont les violations de droits sont en général plus fréquentes, plus graves, plus systématiques et donc plus durables. Par exemple, les personnes en situation de pauvreté constituent des sources de richesse potentielles pour elles-mêmes et pour nos sociétés.

15. Insister sur ces contributions diverses est important. Les institutions éducatives sont des lieux incontournables où doivent se déployer les potentiels non seulement de résistance aux violences et aux discriminations, mais aussi de création de paix grâce à la participation de tous à des ressources culturelles diverses de qualité. Elles ne doivent pas être des moyens de division, de propagande et de mépris entre les personnes et les communautés, comme l'a déjà relevé la Rapporteuse spéciale¹¹.

16. Il ne s'agit pas de nier les vulnérabilités. Le droit à l'éducation compris comme un vecteur de transmission et de valorisation des valeurs culturelles des communautés, par exemple minoritaires ou autochtones, en un sens ouvert sur l'universel et le respect des droits de l'homme, est la moelle épinière du droit au développement de ces communautés.

17. Un septième changement de perspective consiste à considérer que la vie éducationnelle et chaque ressource culturelle sont des biens communs. Par exemple, le droit de chacun d'apprendre et de s'exprimer dans une ou plusieurs langues est indissociable de la préservation de la richesse des langues. Cette approche exige de respecter les débats légitimes d'interprétation des biens communs dans une société respectueuse de la valeur de la diversité.

III. Dimensions culturelles du droit à l'éducation dans les instruments internationaux et la pratique des mécanismes internationaux

18. En vertu notamment de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme. L'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension,

¹⁰ Contribution de la Fédération mondiale des sourds, points I et II.

¹¹ Voir A/74/243.

la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux, et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. La paix, l'acceptation, la participation de tous au développement de la société, la connaissance et la compréhension de l'autre, le respect de la diversité culturelle, et une éducation appropriée et adaptée aux besoins spécifiques des gens dans leur propre contexte sont des objectifs éducatifs qui ont été largement acceptés par les États et qui sont promus par les mécanismes des droits de l'homme aux niveaux régional et international¹².

19. Au fil du temps, les textes, tout comme les mécanismes, ont souligné de diverses manières l'importance des dimensions culturelles du droit à l'éducation.

20. La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, adoptée à Jomtien en 1990, établit clairement en son article I, paragraphe 3, qu'un but fondamental de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur. L'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant souligne pour sa part l'objectif d'inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. Pour le Comité des droits de l'enfant, cette disposition repose sur la nécessité d'une approche équilibrée de l'éducation, qui permette de concilier diverses valeurs grâce au dialogue et au respect de la différence¹³.

21. Pour le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) pour les étudiants et les parents – sous réserve des objectifs auxquels doit viser l'éducation et des normes minimales prescrites par l'État. En outre, l'enseignement doit être souple et s'adapter aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel¹⁴. Le droit à l'éducation, intrinsèquement lié au droit de chacun de participer à la vie culturelle, permet aux individus et aux communautés de transmettre leurs valeurs, leur religion, leurs coutumes, leur langue et d'autres références culturelles, et contribue à promouvoir la compréhension et le respect des valeurs culturelles d'autrui¹⁵. De plus, l'éducation doit être culturellement adéquate et permettre aux enfants de développer leur personnalité et leur identité culturelle, et de connaître et comprendre les valeurs et pratiques culturelles de la communauté à laquelle ils appartiennent comme celles des autres communautés et sociétés¹⁶. Enfin, le droit de participer à la vie culturelle individuellement, ou en association avec d'autres, est un choix culturel qui, en tant que tel, devrait être reconnu, respecté et protégé au nom de l'égalité¹⁷, y compris, selon la Rapporteuse spéciale, dans le domaine de l'éducation.

22. L'article 5 de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle, de 2001, reconnaît que « toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle », un principe explicité dans l'article 6 de la Déclaration de Fribourg sur les droits culturels, texte de la société civile qui traite du droit de toute personne « à une éducation et à une formation qui, en répondant à ses besoins éducatifs fondamentaux, contribuent au libre et plein développement de son identité culturelle dans le respect des droits d'autrui et de la diversité culturelle »¹⁸. Comme le relève New Humanity dans sa contribution, l'éducation de qualité se donne au-delà des particularités culturelles, mais en même temps à partir de celles-ci.

¹² Ibid., par. 20.

¹³ Comité des droits de l'enfant, observation générale n° 1 (2001), par. 4.

¹⁴ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale n° 13 (1999), par. 6 c) et d).

¹⁵ Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale n° 21 (2009), par. 2.

¹⁶ Ibid., par. 26.

¹⁷ Ibid., par. 7.

¹⁸ Observatoire de la diversité et des droits culturels, « Déclaration de Fribourg sur les droits culturels », art. 6.

23. Dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), un nombre important de textes et d'outils ont été adoptés¹⁹. La Rapporteuse spéciale souligne notamment les Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle, en vertu desquels l'éducation interculturelle « respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté » (Principe I).

24. D'autres dispositions sont importantes, comme l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels reconnaissant la liberté des parents de faire assurer l'éducation morale et religieuse de leurs enfants conformément à leurs propres convictions, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, et la liberté de créer et de diriger des établissements d'enseignement. Selon une pratique des mécanismes maintenant bien établie, l'article 13 précité de même que l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques protègent le droit de toute personne d'être exemptée de cours dans une religion donnée²⁰. Ces libertés sont précieuses en ce qu'elles ont pour vertu de permettre la diversité du paysage éducatif et peuvent favoriser la réalisation du droit à l'éducation dans le respect de la diversité culturelle et des droits culturels des apprenants. Les systèmes publics d'éducation ne peuvent toutefois se décharger entièrement de cette tâche sur les établissements privés, et se doivent d'intégrer ces dimensions.

25. Par ailleurs, nombreux sont les textes de protection des minorités, des peuples autochtones, des migrants et des personnes handicapées qui interdisent l'assimilation forcée et prônent l'inclusion et la participation de tous dans une société respectueuse de la diversité, ce qui doit nécessairement se répercuter en matière d'éducation²¹. Ces instruments insistent sur la transmission des savoirs et des valeurs propres au groupe, y compris des langues et dans ces dernières, comme vecteur d'épanouissement des apprenants dans leur contexte social et culturel. Ils rappellent aussi l'importance d'assurer l'accessibilité aux savoirs et aux valeurs d'autres communautés. Assurer une éducation qui contribue au libre et plein développement de l'identité culturelle des personnes dans le respect des droits d'autrui et de la diversité culturelle ne signifie ni ségrégation ni enfermement communautaire, et exige de pouvoir accéder à une diversité riche de ressources culturelles, y compris en dehors de sa ou de ses communautés d'appartenance ou de référence²².

26. Les appels des organes conventionnels et des titulaires de mandat au titre des procédures spéciales des Nations Unies visent une approche à la fois inclusive et respectueuse de la diversité culturelle dans le domaine de l'éducation.

27. Certaines exigences des mécanismes sont des exhortations ou des recommandations de ne pas faire. La Rapporteuse spéciale rappelle notamment l'importance de ne pas : a) discriminer ou ségréguer dans certaines institutions éducatives les personnes en fonction de leur identité culturelle ou situation particulière ; b) exclure directement ou indirectement certaines populations par le biais de réglementations concernant les tenues scolaires²³ ou de calendriers scolaires ne tenant pas compte des saisons agricoles locales ; c) utiliser ou laisser utiliser des manuels scolaires truffés de stéréotypes stigmatisant certaines populations ; d) subordonner la multitude d'identités culturelles présentes sur un territoire à un projet éducatif

¹⁹ Contribution de l'UNESCO.

²⁰ Comité des droits de l'homme, observation générale n° 22 (1993), par. 6 ; et Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, boîte à outils « La foi pour les droits », module 12.

²¹ Voir, par exemple, Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, art. 4 ; Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, art. 14 ; Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, art. 45, par. 3 ; et Convention relative aux droits des personnes handicapées, art. 24, par. 3 b).

²² E/CN.4/Sub.2/AC.5/2005/2, par. 69 ; Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, art. 14 ; Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, art. 45, par. 2 ; et Convention relative aux droits des personnes handicapées, art. 24.

²³ Concernant la question des symboles religieux, voir E/CN.4/2006/5.

unique susceptible de mener à une situation de discrimination institutionnalisée ; et e) endoctriner les élèves, mais plutôt ouvrir leur esprit critique et créatif.

28. D'autres exigences, non moins importantes, sont des recommandations d'action en faveur de : a) l'éducation inclusive, interculturelle et bilingue, incluant l'apprentissage des langues maternelles et dans ces dernières²⁴ mais aussi de la langue des signes et du braille ; b) l'apprentissage réciproque des références culturelles, des patrimoines et des histoires des communautés, de leurs contributions diverses au développement et à la vie des sociétés plus larges²⁵ ; c) l'adaptation des systèmes éducatifs aux modes de vie grâce, par exemple, à la création d'écoles mobiles pour les populations nomades ; d) l'adaptation des façons d'enseigner, en utilisant des méthodes culturellement adaptées d'enseignement et d'apprentissage ; e) la diversification du corps enseignant et sa formation à la lutte contre les discriminations, au respect de la diversité culturelle et à l'éducation interculturelle ; f) la participation des populations concernées, y compris dans le déploiement du programme d'enseignement ; et g) l'éducation non formelle en renfort de la mise en valeur de la dimension culturelle du droit à l'éducation.

29. Selon la Rapporteuse spéciale, l'ensemble de ces éléments confirme que l'éducation inclusive, préconisée dans l'objectif de développement durable n° 4, doit nécessairement être interculturelle, reposant sur la diversité des ressources culturelles de qualité des apprenants et de toutes celles qui sont accessibles à partir de chaque milieu. L'objectif va donc bien au-delà de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable, comme le mentionne la cible 4.7. Il s'agit, comme le soulignent plusieurs contributions, de concevoir l'éducation inclusive comme un processus permettant de répondre à la diversité des besoins de tous les élèves par une plus grande participation à l'apprentissage, et de permettre aux enseignants et aux élèves de s'épanouir avec la diversité et de la percevoir non comme un problème, mais comme un défi et une occasion d'enrichir l'environnement d'apprentissage²⁶. La diversité est un élément humain essentiel qui doit guider l'action publique dans l'organisation des systèmes scolaires, y compris en ce qui concerne les questions de participation et de représentation. La prise en compte de cette diversité n'est pas seulement un facteur d'amélioration des apprentissages, mais un objectif d'apprentissage en soi²⁷. Ainsi, la simple adoption de mesures compensatoires destinées à un groupe d'élèves en difficulté ne saurait suffire²⁸ : il faut réarticuler l'éducation avec son contexte culturel et rétablir le lien entre les écoles et leur communauté²⁹.

30. Comme le souligne l'article 4 de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle, « [l]a défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, en particulier les droits des personnes appartenant à des minorités et ceux des peuples autochtones. Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée ».

IV. Quelques expériences nationales

31. L'analyse des contributions reçues montre que les écoles sont souvent considérées, du moins sur le papier, comme des lieux d'interaction et d'inclusion culturelles.

²⁴ Voir, notamment, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, « Droits linguistiques des minorités linguistiques : guide pratique pour leur mise en œuvre ».

²⁵ Voir, en particulier, Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale n° 21, par. 27.

²⁶ Voir les contributions suivantes : Caritas Équateur, p. 2 ; Colombie, par. 4 ; et CERMI, p. 2.

²⁷ Contribution du Chili, point 2.

²⁸ Contribution de Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco, point 2.

²⁹ Contribution de l'UNESCO, p. 2.

32. Certains États promettent une éducation qui privilégie l'accès à la culture nationale tout en favorisant la compréhension des autres pays et des autres cultures³⁰. Leurs contributions n'indiquent toutefois pas ce que l'expression « culture nationale » signifie, celle-ci pouvant être appréhendée dans toute sa diversité ou selon une approche favorisant une culture dominante.

33. D'autres États, particulièrement en Amérique latine, considèrent la dimension culturelle du droit à l'éducation de façon très substantielle et se sont dotés d'outils législatifs sur l'éducation interculturelle, comme l'Argentine³¹ et le Nicaragua³². En Équateur, la Constitution stipule que les membres des groupes ethniques ont droit à une éducation qui respecte et développe leur identité culturelle³³, et la loi organique sur l'éducation interculturelle repose sur le respect des droits individuels, collectifs, culturels et linguistiques des personnes³⁴. Au Mexique, l'école doit éduquer les enfants indigènes, migrants et afro-mexicains en tant que sujets de droit dans une perspective d'inclusion, d'équité, d'excellence et d'interculturalité³⁵. Certains gouvernements locaux, comme la municipalité de Mexico, garantissent que le système éducatif local s'adaptera aux besoins de la communauté scolaire et répondra à sa diversité sociale et culturelle³⁶.

34. La Rapporteuse spéciale constate avec satisfaction que dans certains pays, l'éducation interculturelle est considérée comme importante pour répondre aux besoins non seulement des minorités nationales et des communautés autochtones, mais aussi des personnes d'ascendance africaine, des migrants et des personnes réfugiées, par exemple en Suisse ou au Chili³⁷. Dans d'autres pays, toutefois, des observateurs regrettent une vision réductrice de l'interculturalité, qui n'intègre ni les migrants ni les Afro-descendants³⁸. L'histoire des migrations humaines peut ainsi être ignorée dans les manuels qui ne reflètent pas les réalités multiculturelles des classes dans lesquelles ils sont utilisés³⁹.

35. En Colombie, la loi organise aussi l'offre bilingue biculturelle pour la population atteinte d'une déficience auditive, avec la langue des signes⁴⁰. Une difficulté est signalée lorsque les diversités sont conçues comme des vases clos, par exemple lorsque les étudiants handicapés n'ont pas accès à des programmes sur la diversité culturelle⁴¹.

36. Un élément intéressant avancé dans certains pays comme le Danemark est le choix d'approches pédagogiques reposant sur le principe de l'enseignement différencié, qui consiste à prendre en compte les intérêts, les qualifications et les besoins de chaque élève dans les activités d'apprentissage, ce qui favorise le respect de la diversité culturelle⁴². Mettre la personne au centre est toutefois difficile lorsque les classes sont surchargées, comme cela est le cas, par exemple, dans nombre de pays africains⁴³.

37. Une difficulté identifiée dans plusieurs pays découle d'une approche basée sur la territorialité, lorsque les programmes d'éducation interculturelle sont limités aux territoires

³⁰ Voir les contributions suivantes : Danemark, p. 1 ; Suède ; Chaire UNESCO de Serbie, point 1 ; et Turquie, point 1 (la Turquie a relevé que les valeurs culturelles et les questions de diversité avaient été prises en compte dans la mise à jour des programmes éducatifs).

³¹ Voir les contributions suivantes : Comisión de Gestión del Conocimiento (ReCA PCI LAC) ; et Argentine, point 1.

³² Contribution du Nicaragua, point 1.

³³ Contribution de la Mairie de Bogota, p. 4.

³⁴ Voir la contribution de Caritas Équateur.

³⁵ Contribution du Mexique, point 1. Voir aussi, sur la Colombie, Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social - PAIIS, Universidad de los Andes, point 1.

³⁶ Voir les contributions suivantes : Commission des droits de l'homme de Mexico ; et Secrétariat à la culture de Mexico.

³⁷ Voir les contributions suivantes : Suisse, point 2 ; Chili ; et Mairie de Bogota, p. 4.

³⁸ Pas plus que les Montubio en Équateur (voir la contribution de Caritas Équateur). Voir aussi, sur la question des migrants, les contributions d'Andorre, point 4 ; et d'Euroclio, p. 6.

³⁹ Contribution d'Euroclio, point 2.

⁴⁰ Contribution de la Colombie, par. 29 et 30. Concernant cette problématique, voir aussi les recommandations de la Fédération mondiale des sourds.

⁴¹ Contribution du CERMI, p. 3.

⁴² Contribution du Danemark, p. 2.

⁴³ Contribution de IIMA Afrique, point 2.

où sont installées les populations autochtones, excluant de fait les populations urbaines⁴⁴. Comme le remarque la Suisse, dans une société caractérisée par une forte mobilité, la promotion des langues minoritaires ne peut plus se limiter à certains cantons⁴⁵.

38. Le contexte politique et constitutionnel plus large ainsi que la façon dont est abordée la diversité culturelle à l'échelle nationale influent considérablement sur la façon de considérer, ou non, les dimensions culturelles du droit à l'éducation. Une préoccupation au plus haut niveau pour les droits culturels se reflète dans le système éducatif, comme en Équateur⁴⁶ ou au Mexique⁴⁷.

39. Il en est de même des politiques linguistiques et de la reconnaissance des langues minoritaires et autochtones, comme en Colombie⁴⁸. Comme le relève le Niger, promouvoir des langues nationales dans leur diversité offre un cadre propice à davantage de pertinence culturelle dans l'éducation⁴⁹. Le Maroc a pour sa part promulgué une nouvelle loi de mise en œuvre du caractère officiel de la langue amazighe, y compris son intégration dans l'enseignement⁵⁰. Approuvée par 16 pays de la région Asie-Pacifique en novembre 2019, la Déclaration de Bangkok sur la langue et l'inclusion reconnaît la diversité linguistique dans la région et représente une évolution clé dans l'engagement gouvernemental à inclure les langues parlées par les communautés minoritaires, migrantes et réfugiées dans les secteurs formel et informel de l'éducation⁵¹.

40. Comme le relève l'institution nationale des droits de l'homme du Nigéria, des places différentes accordées à certaines langues plutôt que d'autres peuvent être porteuses de discriminations⁵². Tel est le cas lorsque les autorités ne permettent pas ou réduisent considérablement les apprentissages en langue maternelle minoritaire ou autochtone, comme en Iran⁵³ ou en Chine⁵⁴, ou lorsqu'il est interdit aux enfants de parler entre eux dans une autre langue que la langue officielle⁵⁵.

41. L'action mise en œuvre ne se limite pas à la question des langues, mais concerne également la philosophie, les connaissances, la science et la technologie des communautés⁵⁶. L'inclusion d'éléments de l'histoire et de la culture des Afro-descendants et des peuples autochtones dans le programme d'enseignement officiel, par exemple au Brésil, est à saluer⁵⁷. La pratique consistant à traduire des livres en langues maternelles sans inclure des références culturelles des communautés concernées, à l'inverse, pose problème⁵⁸.

42. Les contributions soulignent plusieurs éléments considérés comme essentiels à la dimension culturelle du droit à l'éducation. Un premier élément est la présence d'écoles privées (écoles religieuses, écoles des minorités, écoles internationales), qui contribuent à la diversité éducative⁵⁹ y compris sur le plan pédagogique⁶⁰. Toutefois, il ne faut pas minimiser

⁴⁴ Voir les contributions suivantes : Mexique, point 3 ; Comisión de Gestión del Conocimiento (ReCA PCI LAC) ; et Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social - PAIIS, Universidad de los Andes, point 6.

⁴⁵ Contribution de la Suisse, point 4.

⁴⁶ Contribution de l'Équateur, point 3.

⁴⁷ Voir les contributions suivantes : Commission des droits de l'homme de Mexico ; et Commission nationale des droits de l'homme du Mexique, p. 1 et 2.

⁴⁸ Voir les contributions suivantes : Colombie, par. 28 ; et Mairie de Bogota, point 3.

⁴⁹ Contribution du Niger, point 1.

⁵⁰ Contribution du Maroc, point 3.

⁵¹ Contribution de l'UNESCO, p. 8.

⁵² Contribution de l'institution nationale des droits de l'homme du Nigéria, point 3.

⁵³ Contribution de la Mandela Foundation for Rights and Democracy, p. 3.

⁵⁴ Contribution de Human Rights Watch, p. 1 et 2.

⁵⁵ Contribution de la Mandela Foundation for Rights and Democracy, p. 3.

⁵⁶ Voir la contribution de Caritas Équateur. Voir aussi la contribution du Défenseur du peuple, Équateur, question 1.

⁵⁷ Contribution du Brésil, point 2.

⁵⁸ Contribution d'International Campaign for Tibet, point 1.

⁵⁹ Voir les contributions suivantes : Jordanie, points 2 et 3 ; institution nationale des droits de l'homme, Bahreïn, p. 2 ; Danemark, p. 2 ; Turquie, point 2 ; Lebanese Coalition for Education ; Arab Network for Popular Education ; et Organization for Quality Assurance in Education.

⁶⁰ Contribution d'European Council for Steiner Waldorf Education, p. 1.

le risque de séparation entre communautés qu'induirait un renvoi de la question des dimensions culturelles aux écoles privées, et donc à ceux qui peuvent payer⁶¹. À l'inverse, la fermeture d'écoles privées des communautés ou l'interdiction faite aux enfants de suivre des cours dans des institutions religieuses locales⁶², ou encore l'interdiction de l'école à la maison, sans justification légitime au regard du droit international, ne peuvent être considérées comme respectueuses des dimensions culturelles du droit à l'éducation.

43. L'importance d'une certaine autonomie des écoles pour définir leur projet éducatif a été soulignée⁶³. Selon le Danemark, ne pas déterminer de contenu d'apprentissage spécifique, mais énoncer des objectifs, des thèmes et des sujets communs obligatoires qui marquent les exigences standard concernant chaque matière permet à chaque école de prendre en compte la diversité culturelle de ses élèves tout en déterminant le contenu de l'apprentissage et les approches pédagogiques adaptés à leur propre contexte spécifique⁶⁴. Il est par ailleurs courant d'accorder aux écoles la possibilité de déterminer une partie du programme d'enseignement pour s'adapter au contexte local et à la population scolaire⁶⁵. Toutefois, les systèmes éducatifs restent souvent très centralisés, privant les acteurs locaux de l'élaboration de programmes éducatifs qui respectent la diversité culturelle et reconnaissent les spécificités locales⁶⁶. Il existe néanmoins des pays où les récits historiques alternatifs découlent de politiques nationales envers les minorités⁶⁷.

44. De nombreuses contributions ont relevé l'importance de la participation des parties prenantes pour assurer la pertinence culturelle de l'éducation⁶⁸. Certains États comme le Chili ont mené des consultations d'envergure nationale⁶⁹, d'autres comme Chypre assurent des contacts entre le Ministère de l'éducation et les associations de parents, d'élèves et d'étudiants, les syndicats, les partis politiques et les groupes religieux⁷⁰. En Équateur, la loi organique sur l'éducation interculturelle prévoit la participation de la communauté et des acteurs sociaux, même si des difficultés demeurent⁷¹. Cette loi prévoit aussi le développement intégral de la communauté liée au centre d'éducation communautaire⁷². Au Mexique, la « communauté scolaire », composée d'étudiants, d'enseignants, de parents et d'autorités scolaires, est la base organique du système éducatif⁷³. En Colombie, les groupes ethniques peuvent orienter l'éducation en fonction de leurs intérêts et aspirations à travers des projets dits « ethno-éducatifs »⁷⁴. En Côte d'Ivoire, il est prévu de renforcer un système d'éducateurs communautaires pour l'éducation préscolaire, qui sont choisis par la communauté rurale⁷⁵. L'importance d'assurer le respect des droits culturels des enfants, contributeurs et créateurs actifs de culture, y compris leur droit de participer à la vie culturelle dans l'éducation, a aussi été soulignée⁷⁶.

45. Le rôle des conseils de parents et d'élèves au niveau des écoles est considéré comme important⁷⁷. Cependant, les parents ne sont pas nécessairement favorables à une éducation

⁶¹ Voir la contribution de Partners for Transparency.

⁶² Contribution de Human Rights Watch, p. 1 et 2.

⁶³ Voir les contributions suivantes : Colombie, par. 10 ; et Jordanie, point 5.

⁶⁴ Contribution du Danemark, p. 3.

⁶⁵ Voir les contributions suivantes : Italie, p. 3 ; et Chili, point 3.

⁶⁶ Voir les contributions suivantes : Association for Monitoring Equal Rights, sur la situation en Turquie ; Cités et gouvernements locaux unis (CGLU), question 4 ; Euroclio, point 3 ; et Azarias Selvi, p. 2.

⁶⁷ Contribution d'Euroclio, p. 6.

⁶⁸ Contribution de la Commission nationale des droits de l'homme du Mexique, p. 3.

⁶⁹ Contribution du Chili, point 5.

⁷⁰ Contribution de Chypre, point 5.

⁷¹ Contribution du Défenseur du peuple, Équateur, question 2.

⁷² Voir la contribution de Caritas Équateur.

⁷³ Voir la contribution de la Commission des droits de l'homme de Mexico.

⁷⁴ Contribution de la Colombie, par. 13.

⁷⁵ Contribution de la Côte d'Ivoire, point 4.

⁷⁶ Voir la contribution de l'Association of Finnish Children's Cultural Centers, et les conclusions du Forum international sur la culture des enfants (Tampere, 2019) en annexe à cette soumission.

⁷⁷ Voir les contributions suivantes : Chypre, point 5 ; Danemark, point 5 ; Lituanie, point 5 ; Maroc, point 5 ; et Euroclio, p. 5.

inclusive⁷⁸. Parfois, la peur qu'un dialogue ouvre sur des questions sensibles comme la laïcité inhibe l'ouverture à la participation⁷⁹. D'autres difficultés demeurent, comme une faible participation⁸⁰ ou la faiblesse des structures mises en place⁸¹. Dans certains cas, la participation, comme celle des Roms, repose sur l'initiative d'organisations de la société civile plutôt que sur l'action des pouvoirs publics⁸².

46. Certains acteurs ont souligné l'importance de prendre en considération l'éducation non formelle et de promouvoir l'échange et les connexions nécessaires entre les connaissances instituées et celles qui sont issues des usages quotidiens. Les acteurs de la société civile⁸³, les librairies, les centres culturels et les espaces communautaires ont un rôle important à jouer⁸⁴. Des enseignements peuvent être tirés de l'expérience des bibliothèques scolaires et publiques qui coopèrent avec les systèmes scolaires, par exemple pour faciliter la création de nouveaux documents par les porteurs et les praticiens des cultures minoritaires⁸⁵.

47. Quelques contributeurs ont indiqué que le calendrier scolaire pouvait être aménagé pour intégrer le calendrier festif et agricole de certaines communautés⁸⁶. En Argentine, la province de Río Negro ne décompte pas les absences des élèves et des enseignants participant à certaines fêtes ou cérémonies mapuche⁸⁷.

48. Laisser une certaine liberté aux élèves en matière de tenues vestimentaires et de port de symboles religieux est une façon de respecter la diversité culturelle⁸⁸. Selon certaines informations, au Japon et aux Philippines, des règles strictes en matière d'uniformes scolaires qui promeuvent des normes sexospécifiques rigides sont problématiques du point de vue des droits des lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes⁸⁹.

49. L'application concrète rencontre nombre de difficultés⁹⁰. En particulier, la formation des enseignants à l'éducation inclusive multipliant les points de vue et la diversité des récits reste un défi. Comme le relève Chypre, les enseignants se trouvent parfois dans une situation complexe, face à des classes très diverses⁹¹. Or, ils disposent rarement de la formation appropriée, sont débordés par le nombre d'élèves par classe⁹², et doivent eux-mêmes réexaminer leurs propres biais et réticences⁹³. Les formations effectuées sont souvent le fait d'organisations de la société civile, et ne débouchent pas sur un certificat permettant aux enseignants de valoriser leur parcours professionnel et de développer leur carrière⁹⁴. Un autre obstacle est le manque de livres dans les différentes langues⁹⁵ et d'outils pédagogiques inclusifs, y compris ceux portant sur les savoirs culturels et pratiques endogènes⁹⁶.

50. De façon importante, certains ont rappelé que les arguments tirés d'un contexte culturel à respecter ne sont pas toujours valables en droit international, notamment lorsqu'ils sont utilisés pour exclure ou discriminer, par exemple les jeunes filles enceintes ou jeunes mères⁹⁷, ou pour empêcher l'accès à certains cours tels que le théâtre, la piscine et l'éducation

⁷⁸ Contribution d'Euroclio, p. 5.

⁷⁹ Contribution d'IIMA Uruguay, point 2.

⁸⁰ Ibid., points 4 et 5.

⁸¹ Contribution de Plan&Go, point 2.

⁸² Contribution de Roma Education Fund, point 5.

⁸³ Voir les contributions suivantes : CGLU, question 1 ; et Culture 21 Actions, p. 22.

⁸⁴ Voir la contribution du Secrétariat à la culture de Mexico.

⁸⁵ Voir la contribution de l'IFLA.

⁸⁶ Contribution du Défenseur du peuple, Équateur, question 3.

⁸⁷ Contribution de l'Argentine, point 1.

⁸⁸ Contribution de l'institution nationale des droits de l'homme du Nigéria, point 2.

⁸⁹ Contribution de Human Rights Watch, p. 3.

⁹⁰ Voir les contributions suivantes : Mexique, point 3 ; et Commission nationale des droits de l'homme du Mexique, p. 3.

⁹¹ Contribution de Chypre, point 4.

⁹² Voir les contributions suivantes : IIMA Espagne, point 4 ; et Roma Education Fund, point 2.

⁹³ Contribution d'IIMA Espagne, point 6.

⁹⁴ Contribution de Roma Education Fund, point 2.

⁹⁵ Contribution de la Côte d'Ivoire, point 5.

⁹⁶ Contribution d'Enfants du monde, p. 2.

⁹⁷ Contribution de Human Rights Watch, p. 3.

sexuelle⁹⁸ ou encore à des informations sur les lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres et intersexes⁹⁹.

V. Mettre en œuvre le droit à l'éducation en tant que droit culturel

51. Selon la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, « les droits culturels protègent les droits de chacun, individuellement et collectivement, ainsi que les droits de groupes de personnes, de développer et d'exprimer leur humanité, leur vision du monde et la signification qu'ils donnent à leur existence et à leur épanouissement par l'intermédiaire, entre autres, de valeurs, de croyances, de convictions, de langues, de connaissances, de l'expression artistique, des institutions et des modes de vie. Ils protègent également l'accès au patrimoine culturel matériel et immatériel en tant que ressources importantes qui rendent possibles ces processus d'identification et de développement »¹⁰⁰.

52. En tant que droit de chacun d'accéder aux ressources culturelles nécessaires pour développer librement son processus d'identification, vivre des relations dignes de reconnaissance mutuelle tout au long de son existence et affronter les défis cruciaux auxquels notre monde doit faire face, de s'adonner aux pratiques qui permettent de s'approprier ces ressources et d'y contribuer, c'est dans sa substance que le droit à l'éducation fait partie des droits culturels. Comme le relève Cités et gouvernements locaux unis (CGLU), « toute transmission de connaissances ou le développement de connaissances par la recherche, la comparaison et l'expérimentation, est un acte culturel. En fait, l'éducation et la formation tout au long de la vie forment un droit culturel important »¹⁰¹.

A. Reconnaître le droit de participer à la vie éducationnelle

53. Une personne s'approprie une ressource culturelle non seulement lorsqu'elle la découvre et développe sa pratique en l'utilisant, mais aussi quand elle y contribue. Participer signifie trois actions en boucle : accéder, pratiquer, contribuer, qui sont essentielles pour toutes les parties prenantes de la vie éducationnelle, chacune à sa façon, même si la relation entre les différents acteurs, enseignants, apprenants, parents, membres des communautés, etc. n'est pas symétrique.

54. La vie éducationnelle repose sur une relation vivante entre des acteurs (élèves, éducateurs, organisations et autres acteurs associés) et des ensembles de connaissances qui forment des ressources communes. L'originalité de l'approche par les dimensions culturelles de l'éducation est de comprendre que les œuvres (langues, sciences, arts, livres, jeux, salles de classe, etc.), qui sont des ressources culturelles car elles sont porteuses « d'identité, de valeurs et de sens »¹⁰², forment un potentiel sans lequel les acteurs ne peuvent rien.

55. Cependant, toutes les ressources ne se valent pas : certaines, ou l'interprétation qui en est faite, sont insuffisantes ou se révèlent closes, fermant la curiosité au lieu de l'ouvrir ; elles conduisent au mépris, à des discriminations, et restreignent les libertés de tous. Une ressource culturelle « de qualité », que celle-ci soit une religion, un art ou une science, est celle qui permet un débat instruit, ouvrant un espace d'interprétation, de liberté et de créativité potentielles, un espace qui demande l'avis et la contribution de chacun dans une logique de respect et de critique.

56. Les valeurs clés de la vie éducationnelle peuvent être résumées ainsi :

⁹⁸ Voir la contribution d'Ipas.

⁹⁹ Contribution de Human Rights Watch, p. 3.

¹⁰⁰ A/67/287, par. 7.

¹⁰¹ Contribution de CGLU, question 1. Voir aussi www.agenda21culture.net/fr/documents/culture-21-actions.

¹⁰² Déclaration universelle sur la diversité culturelle, art. 8.

a) Réciprocité. Les expériences d'apprentissage sont réciproques tout en étant asymétriques : il ne s'agit pas d'une simple transmission de connaissances, mais aussi du partage entre des personnes qui vivent dans des milieux différents.

b) Reconnaissance de soi, des autres et des choses, grâce à des communautés de savoirs.

c) Expérience de progrès aux trois niveaux de la participation (accès, pratique et contribution). C'est découvrir que si l'excellence n'est pas assurée, elle est possible car il existe des personnes, des traditions et des œuvres excellentes qui sont accessibles.

d) Expérience des interrelations au sein d'un écosystème auquel participent de nombreux acteurs, publics, civils (sans visée commerciale) et privés.

57. La Rapporteuse spéciale note que parmi les acteurs de la vie éducative se trouvent les acteurs privés, y compris les écoles privées, lesquelles permettent la diversité du paysage éducatif. Une action publique, respectueuse des libertés d'enseignement, peut prendre la forme d'un large éventail de mesures, allant, selon les demandes et les situations, du financement d'écoles privées¹⁰³ à la volonté d'intégrer dans le système général d'enseignement une éducation interculturelle et multiculturelle reflétant la diversité des apprenants. Ces deux possibilités ne doivent pas être pensées comme une alternative. C'est l'effectivité du droit en tant que droit culturel respectueux de la diversité culturelle apte à saisir de l'universel qui compte.

58. Du point de vue de la gestion d'un bien commun, sous garantie de l'État de droit, le principe de subsidiarité est applicable. Il signifie que si chaque acteur doit tenir son rôle en fonction de sa nature, il peut être amené à seconder un autre acteur qui serait déficient dans le but d'assurer du bien commun, sans toutefois prendre sa place. Un acteur privé ou civil vient ainsi fréquemment compléter les insuffisances publiques, mais l'inverse est également vrai lorsque, par exemple, l'acteur public subventionne un acteur privé ou civil. L'analyse doit prendre en compte cette richesse sociale et culturelle systémique, ainsi que son potentiel central pour le développement des cultures démocratiques.

59. La Rapporteuse spéciale rappelle à ce propos l'importance de faire preuve de vigilance vis-à-vis de la marchandisation de l'éducation qui, loin de permettre le respect de la diversité culturelle, mène souvent à une uniformisation appauvrissante. Une privatisation accrue de l'éducation augmente en outre les ségrégations et discriminations¹⁰⁴. La Rapporteuse spéciale souligne à ce propos la pertinence des Principes d'Abidjan sur les obligations des États en matière de droits de l'homme de fournir un enseignement public et de réglementer la participation du secteur privé dans l'éducation. En vertu de ceux-ci, l'exigence de respect de la diversité culturelle et des droits culturels des apprenants concerne les institutions éducatives tant publiques que privées. Le droit à l'éducation n'implique pas une obligation pour l'État de financer des établissements d'enseignement privés à vocation pédagogique. Il n'en demeure pas moins qu'un financement est toujours possible à plusieurs conditions, notamment lorsqu'il s'agit de promouvoir le respect de la diversité culturelle et d'assurer la réalisation des droits culturels des apprenants, conformément au droit à une éducation inclusive¹⁰⁵. La Rapporteuse spéciale rappelle aussi la nécessité de prioriser le financement d'une éducation publique gratuite et de qualité, ce qui rend d'autant plus impérieuse l'exigence d'assurer que cette dernière soit véritablement inclusive et respectueuse de la diversité culturelle.

¹⁰³ Voir les contributions suivantes : ECNAIS, lettre et contribution 1 ; et European Council for Steiner Waldorf Education, p. 4.

¹⁰⁴ Voir A/HRC/41/37.

¹⁰⁵ Principes d'Abidjan sur le droit à l'éducation, par. 65.

B. Comprendre les quatre conditions nécessaires à la réalisation du droit à l'éducation au regard de ses dimensions culturelles

60. La réalisation du droit à l'éducation exige que quatre conditions – habituellement désignées comme les quatre A – soient réunies¹⁰⁶.

61. Première condition, la disponibilité en matière d'établissements et de programmes éducatifs doit être culturellement adéquate, et permettre la participation de tous à des ressources culturelles pertinentes et de qualité. Par exemple, des écoles mobiles peuvent être mises en place pour les populations nomades. La dotation en ressources humaines implique que tous les partenaires y compris les apprenants soient respectés et invités à contribuer comme porteurs d'une diversité de savoirs importants. En outre, les équipements n'ont de valeur que dans la mesure où les partenaires peuvent et savent les utiliser.

62. Deuxième condition, l'accessibilité exige que les institutions et programmes éducatifs soient accessibles sans discrimination. Il convient de tenir compte des différentes conditions discriminantes (éloignement, langue, sexe, origine sociale, pauvreté, etc.) et d'inverser la logique discriminante en transformant les motifs de discrimination en motifs de valorisation¹⁰⁷ : c'est une valeur que d'être une fille, d'habiter à la campagne, de parler une autre langue, y compris une langue des signes.

63. Troisième condition, l'acceptabilité est habituellement décrite comme requérant, entre autres, que la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et méthodes pédagogiques, soient acceptables pour les étudiants et les parents, et orientés vers les buts et objectifs garantis par le droit international relatif aux droits de l'homme. Sous l'angle de la dimension culturelle, elle signifie la reconnaissance du droit de chacun, seul et en commun, de vivre de façon appropriée des valeurs universelles, dans le respect et le développement des ressources culturelles présentes dans un milieu singulier ouvert à la diversité.

64. Quatrième condition, l'adaptabilité exige que l'enseignement soit souple pour s'adapter aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, et pour répondre aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel. Elle garantit aux partenaires les libertés permanentes de trouver les meilleures connexions entre les ressources présentes. Cela suppose notamment qu'ils sachent valoriser la diversité des ressources culturelles.

65. Selon la Rapporteuse spéciale, l'éducation interculturelle est la mieux à même de parvenir à de tels objectifs. Ainsi que le souligne l'UNESCO, celle-ci ne saurait être une simple adjonction au programme d'enseignement normal. Elle doit intéresser le milieu d'apprentissage tout entier, ainsi que d'autres dimensions des processus éducatifs, comme la vie scolaire et la prise de décisions en milieu scolaire, l'éducation et la formation des maîtres, les programmes d'études, les langues d'instruction, les méthodes d'enseignement et les interactions entre élèves, ainsi que les matériels pédagogiques¹⁰⁸.

C. Inclure les différents domaines culturels dans l'éducation et assurer le croisement des savoirs

66. Plusieurs contributions montrent que certaines disciplines sont habituellement perçues comme vecteurs particuliers des dimensions culturelles de l'éducation : éducation artistique, éducation au patrimoine culturel, à la citoyenneté, aux droits de l'homme et à la lutte contre

¹⁰⁶ Les lignes qui suivent doivent beaucoup à la seconde étape d'une recherche participative menée au Burkina Faso entre 2016 et 2019. Voir Association pour la promotion de l'éducation non formelle, Association Vittorino Chizzolini, et Observatoire de la diversité et des droits culturels, *Le droit à l'éducation, un droit culturel au principe des droits de l'homme – Actes de colloque international* (Ouagadougou, Éditions Œil collection, 2019).

¹⁰⁷ Abdoulaye Sow, « Le respect des droits culturels comme condition de la réalisation de la paix civile en Mauritanie », dans *Droits culturels et traitement des violences*, S. Gandolfi, A. Sow, C. Bieger-Merkli et P. Meyer-Bisch, éd. (Paris, L'Harmattan, 2009).

¹⁰⁸ Contribution de l'UNESCO, p. 4.

le racisme, histoire ou encore enseignement des langues et des religions¹⁰⁹. Beaucoup regrettent l'attention limitée portée à ces matières ou à la culture au sens large dans les programmes d'éducation formelle¹¹⁰. La formule qui consiste à élaborer des modules venant en complément du programme d'enseignement habituel, même s'ils sont excellents, ne peut pas être aussi efficace qu'un programme cohérent de promotion de la diversité¹¹¹. En pratique, l'ouverture à la diversité se limite souvent à une dimension folklorique¹¹².

67. La Rapporteuse spéciale relève avec intérêt que plusieurs États comme la Lituanie¹¹³, le Nicaragua¹¹⁴ et l'Andorre¹¹⁵ disent adopter, parfois en sus, une approche transversale pour assurer l'ouverture à la diversité culturelle à travers toutes les matières.

68. D'après la Rapporteuse spéciale, les deux voies devraient être empruntées simultanément : il est nécessaire de garantir l'accès des disciplines spécifiques pour assurer la dimension culturelle du droit à l'éducation, notamment l'éducation artistique, aux patrimoines, aux langues, aux contributions des diverses religions, à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Comme le relève l'UNESCO¹¹⁶, ces domaines sont cruciaux en eux-mêmes, mais doivent aussi permettre d'ancrer les enseignements dans les réalités locales, d'en assurer la pertinence culturelle, et d'ouvrir à la diversité et à l'esprit critique.

69. Il convient toutefois d'aller plus loin et de considérer que toutes les disciplines sont des ensembles d'œuvres et de savoirs. Certaines disciplines ne sont pas davantage « culturelles » que d'autres ; chacune dans sa spécificité fait partie du champ culturel, proposant une lecture et une façon d'appréhender le monde. Les disciplines doivent dialoguer, car chaque discipline isolée se prive de l'apport des autres et peut se prétendre souveraine, en marginalisant la complexité de la vie réelle. Il importe donc d'adopter une approche non seulement interculturelle, mais aussi interdisciplinaire, mettant toutes les disciplines en synergie.

70. La découverte et l'apprentissage du croisement des savoirs, pratiqué entre les domaines, y compris entre plusieurs interprétations dans chaque discipline, sont donc le cœur du droit à l'éducation en ce qu'ils permettent la pratique du débat instruit, qui nourrit la compréhension des faits et des problèmes en multipliant les perspectives et les analyses. La Rapporteuse spéciale constate par exemple que les Directives opérationnelles pour la mise en œuvre de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel encouragent les États à « veiller à ce que le patrimoine culturel immatériel soit intégré autant que possible comme contenu des programmes scolaires dans toutes les disciplines pertinentes, à la fois en tant que contribution à part entière et comme un moyen d'expliquer ou de démontrer d'autres sujets dans des curriculums formels, pluridisciplinaires et extrascolaires »¹¹⁷.

71. La Rapporteuse spéciale ajoute que, dans chaque discipline, la diversité des écoles de pensée et des institutions s'accompagne le plus souvent d'une diversité de pédagogies. Il y a une diversité des façons d'apprendre et de transmettre.

D. Observer de façon participative et développer des indicateurs

72. Respecter, protéger et mettre en œuvre les droits de l'homme implique la connaissance de la situation et la reconnaissance des dynamiques existantes, autrement dit l'obligation d'observer. Comme des experts externes ne peuvent suffire ni à donner la parole à tous les

¹⁰⁹ Voir les contributions suivantes : UNESCO, en particulier les pages 5 et 10 ; Chypre, point 1 ; Colombie, par. 33 ; Portugal, points 1 à 3 ; Association of Finnish Children's Cultural Centers ; Secrétariat à la culture de Mexico ; Lebanese Coalition for Education ; Arab Network for Popular Education ; et Organization for Quality Assurance in Education.

¹¹⁰ Voir les contributions suivantes : CGLU, questions 2 et 4 ; ConArte Internacional.

¹¹¹ Contribution de Pavee Point Traveller and Roma Centre, p. 3.

¹¹² Contribution de la Chaire UNESCO de Serbie, point 1.

¹¹³ Contribution de la Lituanie, point 1.

¹¹⁴ Contribution du Procureur pour la défense des droits de l'homme du Nicaragua, p. 4 et 5.

¹¹⁵ Contribution de l'Andorre, point 3.

¹¹⁶ Contribution de l'UNESCO, p. 5 et 15.

¹¹⁷ UNESCO, *Textes fondamentaux de la Convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* (Paris, UNESCO, 2018), p. 68, par. 180, al. a ii) ; et contribution de l'UNESCO, p. 15.

acteurs concernés ni à saisir la complexité des interactions, l'observation doit être participative. Un État ne peut pas tout faire. Les gouvernements locaux mais aussi les institutions éducatives doivent être conviés à développer leurs processus participatifs d'observation, ou en prendre l'initiative. Chacun, selon sa position et avec les savoirs dont il dispose, doit pouvoir participer à la gouvernance – et donc à la structure – du système au sein duquel il agit.

73. De façon plus générale, il s'agit d'évaluer un écosystème éducationnel, avec tous les acteurs présents, aux différents niveaux pertinents :

a) Au niveau « micro » s'analyse la relation entre les personnes au sein des classes, des familles, des petites communautés : c'est le parcours éducationnel des personnes qui est visé.

b) Au niveau « méso » s'analysent les écosystèmes petits et grands (une école, l'ensemble des structures éducatives d'une commune, une province, une région) : c'est le dynamisme des écosystèmes éducationnels qui est visé.

c) Au niveau « macro » se dessine le partage de la responsabilité politique pour tous les habitants : c'est la compréhension et la gestion politique de la richesse de la vie éducationnelle en tant que bien commun qui sont visées.

74. La Rapporteuse spéciale plaide pour le développement d'une méthode d'observation systémique qui vise l'effectivité et la qualité du droit à l'éducation au sein d'écosystèmes concrets, qui sont les lieux de développement d'une vie éducationnelle de qualité. La construction d'indicateurs ne se résume pas aux seuls tableaux statistiques. Des évaluations complémentaires doivent permettre d'analyser les différentes situations singulières et d'évaluer la qualité des ressources pratiquées, la qualité des interactions entre une variété suffisante de ressources, la qualité de la participation à la vie éducationnelle et la qualité des effets multiplicateurs, ou résultats en matière de capacités.

VI. Recommandations

75. Les recommandations suivantes s'adressent aux États et à tous les acteurs pertinents publics, privés et de la société civile.

A. Diversité culturelle et universalité des droits de l'homme

76. Les États et autres acteurs doivent reconnaître que la diversité culturelle est une caractéristique fondamentale des sociétés contemporaines devant non seulement être reflétée mais aussi valorisée dans le système éducatif, formel et non formel, à tous les niveaux. La diversité culturelle doit s'entendre ici dans un sens large, incluant toutes les diversités :

a) Non seulement linguistiques, ethniques et religieuses, mais aussi sociales ou de genre, ou liées à toute autre situation telle que le handicap ou la pauvreté ;

b) Touchant non seulement les apprenants et le personnel éducatif, mais aussi toute personne participant à la vie éducationnelle ;

c) Touchant les ressources culturelles (œuvres, savoirs) dont les personnes sont porteuses ou qui sont présentes ou accessibles dans un milieu singulier ouvert à la diversité ;

d) Recouvrant toutes les disciplines éducatives.

77. Toute institution éducative, publique ou privée, doit viser le respect à la fois des valeurs universelles et de la diversité des références culturelles, au niveau des programmes et des méthodes d'enseignement, mais aussi du respect et de l'accueil des personnes aux références culturelles différentes.

78. Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée. La « culture »,

que ce soit à l'échelle d'une communauté ou d'un pays, ne devrait pas être invoquée en tant que système de valeurs singulier, non diversifié et supposé convenu pour restreindre le droit à l'éducation par la censure des programmes scolaires, le recours à des pratiques de discrimination et d'exclusion, ou encore l'édiction de normes rigides empêchant l'expression des identités culturelles dans les institutions éducatives puis tout au long de la vie.

79. Les États et autres acteurs doivent reconnaître et respecter :

a) Le droit des apprenants à une éducation culturellement adéquate et pertinente, leur permettant d'accéder aux ressources culturelles présentes dans un milieu singulier ouvert à la diversité et aux contributions extérieures, de s'adonner aux pratiques qui permettent de s'approprier ces ressources et d'y contribuer, ce qui implique de promouvoir la réalisation d'une éducation interculturelle et, lorsque ceci est pertinent, bilingue ou plurilingue, incluant selon les cas l'apprentissage des langues maternelles et dans ces dernières, mais aussi de la langue des signes et du braille et dans ceux-ci ;

b) Le droit des apprenants de ne pas être discriminés directement ou indirectement, ni ségrégués dans des institutions éducatives, publiques ou privées, en fonction de leur identité culturelle ou situation particulière ;

c) Le droit à la reconnaissance et à l'apprentissage réciproque des références culturelles, des patrimoines, des arts, des sciences, des religions et des histoires des communautés, ainsi que de leurs contributions diverses au développement et à la vie des sociétés plus larges, ce qui doit se traduire par la révision régulière des manuels scolaires, qui ne doivent pas être vecteurs de discriminations, de mépris et de discours de haine mais inclure les divers récits et contributions des communautés ;

d) Les libertés académiques des enseignants à tous niveaux, leur offrant une certaine flexibilité quant au contenu du programme prescrit afin de leur permettre de se concentrer sur des thèmes localement et culturellement pertinents pour leurs élèves, ce qu'ils devraient être encouragés à faire ;

e) Le droit des apprenants de ne pas être soumis à un enseignement qui endoctrine, ce qui inclut le droit pour toute personne de ne pas recevoir un enseignement dans une religion donnée ;

f) La liberté des parents de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions, et de choisir pour eux des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales prescrites par l'État qui doivent elles-mêmes être respectueuses des droits de l'homme ;

g) La liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve du respect des objectifs du droit à l'éducation et des normes minimales prescrites par l'État ;

h) Les droits de l'enfant, conformément à la Convention des droits de l'enfant, en comprenant que s'il importe de respecter la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents, ou les membres de la famille élargie ou de la communauté de donner à l'enfant, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice de ses droits, il importe tout autant de respecter ses droits, notamment ceux relatifs à la liberté d'expression, de pensée, de conscience et de religion, à l'information et à l'éducation, l'enfant ayant en outre le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, selon ses capacités ;

i) L'importance des modes et des méthodes de transmission du patrimoine culturel, ainsi que des méthodes novatrices de sauvegarde, qui sont eux-mêmes reconnus par les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus comme faisant partie de leur patrimoine culturel, et chercher à exploiter leur potentiel au sein des systèmes d'éducation formels et non formels.

B. Gouvernance des systèmes et synergie des activités éducatives, dans une culture des communs

80. Les dimensions culturelles du droit à l'éducation requièrent le respect et la promotion de la diversité du paysage éducatif couplée à :

a) Un certain niveau de décentralisation permettant aux autorités publiques locales d'accorder une valeur appropriée aux ressources culturelles locales ;

b) Un certain degré d'autonomie des institutions éducatives, désireuses de mettre en place un projet éducatif qui peut être orienté vers des références culturelles spécifiques, y compris religieuses ou pédagogiques.

81. Il est nécessaire de centrer la gouvernance participative des systèmes éducatifs sur la relation de droit qui constitue le cœur et le principe de toute vie éducationnelle entre les titulaires du droit à l'éducation (apprenants) et les porteurs d'obligations, avec pour objectif d'assurer la participation de tous à une diversité de savoirs en synergie.

82. Dans une optique d'éducation inclusive, les États et autres acteurs devraient garantir l'inclusion :

a) Des personnes dans la vie éducationnelle, en valorisant leurs diversités culturelles ;

b) Des acteurs qui développent une diversité de voies et de synergies, indispensables pour toucher une diversité de personnes, en interprétant et en décrivant chaque institution et activité éducative en tant qu'écosystème avec ses parties prenantes, dans le respect des Principes d'Abidjan sur le droit à l'éducation ;

c) Des ressources culturelles (œuvres et savoirs) dans toute leur diversité, notamment en développant des analyses et des programmes pédagogiques interculturels mettant en dialogue et en débat les diverses ressources culturelles ;

d) Des disciplines qui, toutes, devraient être mises à contribution pour assurer les dimensions culturelles du droit à l'éducation, en développant une culture de l'interdisciplinarité et du croisement des savoirs qui mette en valeur la complémentarité et les interactions nécessaires entre les domaines de l'éducation, et en faisant en sorte que l'éducation artistique, aux patrimoines, aux langues, aux contributions des diverses religions, à la citoyenneté et aux droits de l'homme soit proposée dans les écoles à tous les niveaux et accessible à tous.

83. Il serait utile d'encourager des débats ouverts et des analyses comparatives sur les pratiques culturelles plus ou moins favorables ou néfastes au regard des droits de l'homme.

84. L'éducation interculturelle et inclusive nécessite une base participative au processus décisionnel. Les États et autres acteurs devraient :

a) Mettre en place des mécanismes de participation des différents acteurs de l'éducation à plusieurs niveaux, que ce soit pour l'élaboration de programmes d'études, la formation des enseignants ou encore la revitalisation linguistique ;

b) Encourager les institutions éducatives à voir leur place et leur lien avec le territoire, c'est-à-dire à se considérer comme des espaces aux portes ouvertes qui se connectent avec les organisations et les divers groupes qui les entourent.

85. Les États et autres acteurs devraient promouvoir la coopération entre les bibliothèques, les institutions éducatives et les autres acteurs concernés pour assurer la disponibilité et l'accessibilité, y compris financière, de matériels issus d'expériences culturelles diverses dans l'éducation. De façon plus large, les acteurs de l'éducation non formelle et informelle devraient être considérés comme des participants à part entière à la vie éducationnelle.

C. Stratégies et outils d'observation

86. Les États et autres acteurs devraient considérer et observer les écosystèmes éducatifs de façon participative, aux niveaux « micro », « méso » et « macro », sans limiter l'analyse à des résultats statistiques. Il s'agit notamment de repérer de façon concrète les facteurs favorables et défavorables à l'effectivité du droit à l'éducation, et de construire des indicateurs permettant d'évaluer les interconnexions entre tous les acteurs avec leurs ressources.

D. Formation des enseignants et de l'ensemble du personnel éducatif

87. Les États et autres acteurs devraient renforcer la formation systématique, y compris la formation continue des enseignants et de l'ensemble du personnel des institutions éducatives afin d'assurer une éducation inclusive et interculturelle de qualité, notamment pour :

- a) Reconnaître les mécanismes de l'exclusion culturelle et lutter activement contre tous les aspects qui entravent le développement d'une école interculturelle et inclusive, éventuellement bilingue ou plurilingue ;
- b) Encourager l'adoption de récits pluriels et inclusifs ;
- c) Enseigner des sujets souvent considérés comme sensibles et controversés ;
- d) Promouvoir chez les apprenants le développement de l'acceptation de soi et des autres, un sens d'appartenance à la société, la pensée critique, la diversité et la capacité à ressentir de l'empathie pour les autres (« cadre ABCDE »¹¹⁸) ;
- e) Promouvoir le respect de la diversité culturelle par les parents et les diverses communautés présentes.

88. Les États et autres acteurs devraient adopter des mesures pour assurer que la formation des enseignants et de l'ensemble du personnel des institutions éducatives soit soutenue et encouragée par leurs institutions et leurs responsables. Une telle formation devrait être diplômante et valorisante pour le parcours professionnel des personnes concernées.

¹¹⁸ Voir A/74/243.