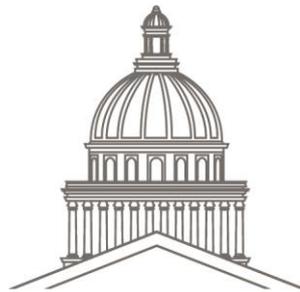


# Le droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme



UNIVERSITÉ PARIS II  
PANTHÉON-ASSAS

**Ada GARRIGA COTS**

Sous la direction de M. Emmanuel Decaux, Professeur émérite à  
l'Université Panthéon-Assas Paris II

Membres du jury :

M. Emmanuel DECAUX, Professeur émérite à l'Université Panthéon-Assas Paris II

M. Marina EUDES, Professeur à l'Université de Paris X, rapporteur

M. Kishore SINGH, Ex-Rapporteur Spécial sur le droit à l'éducation (ONU)

M. Paul TAVERNIER, Professeur émérite à l'Université Paris-Sud (XI), rapporteur

M. Sébastien TOUZÉ, Professeur à l'Université de Strasbourg, président



## ***Avertissement***

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.



À la mémoire de mon père, Joan Garriga Teruel



## **Remerciements**

Je remercie l'Université Paris II Panthéon-Assas et particulièrement le directeur de cette thèse, le Professeur Emmanuel Decaux, pour sa disponibilité et patience et pour m'avoir orientée dans l'élaboration de cette thèse. Je remercie les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer mon travail, pour leur intérêt et disponibilité.

Je remercie aussi ma famille, mes amies et collègues qui m'ont aidée particulièrement E. Salustro, Déborah Alvino, C. Vierling, Estella M., et J.M. Hernandez G. pour son travail d'édition et J. Benzimra-Hazan.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont inspirée avec leur doctrine pour l'élaboration de cette thèse: Gisella Gori, M..A. Glendon, O. De Schutter et K. Tomasevski.

Finalement, je remercie aussi les personnes que j'ai eu l'occasion de côtoyer pendant les années de travail de cette thèse et qui, avec leur expertise dans le droit à l'éducation, m'ont permis d'approfondir le sujet de ma thèse: G. Haddad, J.M. Barnils, A. Fernandez, K. Singh, C. Glenn, J. de Groof, P. Nemo, E. Gil, L. Feron, M. Kjaerum, P. Meyer-Bisch et K. Fuji entre autres.



## **Résumé : Le droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme**

L'« éducation tout au long de la vie », y compris dès la petite enfance, le primaire, le secondaire, la formation professionnelle, l'éducation supérieure et des adultes est devenue une priorité pour l'ONU (ODD 2030 numéro 4) et pour l'UE (moteur de la Stratégie 2020). La Commission envisage un Espace Européen d'Éducation, auprès le succès de l'Espace Européen d'Éducation Supérieure et l'Espace Européen de la Recherche. L'UE a fait de la mobilité son objectif et le programme Erasmus +, après trente ans, a bénéficié à plus de 9 millions de personnes.

Pour autant, quels sont les droits dans le domaine de l'éducation des étudiants, parents, apprentis, directeurs d'établissements éducatifs publics et privés, professeurs, et des autres parties prenantes de la société civile (associations, fondations, entreprises) ?

D'un point de vue juridique, les États de l'UE doivent suivre les obligations découlant de la DUDH, des Pactes, CDE, l'UNESCO, l'OIT, OMC, UNICEF, entre autres. Les États doivent répondre à ces obligations parmi les Examens Périodiques Universels, et suivre les recommandations du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. « *L'acquis communautaire* » a modelé le droit à l'éducation. Parmi les droits analysés se trouvent : le droit à la libre circulation des personnes, le droit à la libre prestation des services et d'établissement, des travailleurs, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité, de l'égalité des genres, entre autres. Au regard de l'analyse de l'aspect international, de l'aspect européen et de l'aspect des droits de l'homme (application de la Charte des droits de l'homme et de la CEDH et sa jurisprudence), les citoyens de l'UE ont un droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme « *sui generis* » original et spécifique de l'UE.

*Descripteurs : droit à l'éducation, petite enfance, formation professionnel, éducation supérieur, éducation tout au long de la vie, rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Charte des droits fondamentaux, CEDH, acquis communautaire, ODD4 Objectifs de développement durable, Erasmus plus, Processus de Bologne, citoyenneté européenne, compétence UE, soft law, Méthode ouverte de coordination, libre prestation des services, établissement, travailleurs, de non-discrimination en raison de la nationalité, de l'égalité des genres, service public, service privé*

***Abstract: The right to education as a human right in the EU***

Lifelong learning including early childhood, primary, secondary, vocational training, higher education and adult education has become a priority for the UN (ODD 2030, number 4) and for the EU (the driving force behind the 2020 Strategy). The Commission is considering a European Area of Education, with the success of the European Higher Education Area and the European Research Area. The EU has made mobility its goal and the Erasmus + program for thirty years has benefited more than 9 million people.

However, what are the rights in the field of education for: students, parents, trainees, and directors of public and private educational institutions, teachers, and other stakeholders of civil society (associations, foundations, companies)?

From a legal point of view, EU States must follow the obligations following from the UDHR, the Covenants, the CRC, UNESCO, ILO, WTO, UNICEF, among others. States must meet these obligations among the Universal Periodic Review, and follow the recommendations of the Special Rapporteur on the Right to Education. The « *acquis communautaire* » is shaping the right to education. Among the rights analyzed we find: rights of free movement of persons, services and establishment, workers, non-discrimination on grounds of nationality, and gender equality among others. After the analysis of the international aspect, the European aspect and the human rights aspect (application of the EU Charter of fundamental rights and the ECHR and its jurisprudence), EU citizens have a right to education in the EU as human right «*sui generis*» .

*Keywords: right to education, early childhood, primary, secondary, vocational training, higher education, adult education, lifelong learning, special rapporteur on the right to education, Charter of Fundamental Rights, ECHR, SDG4 Sustainable Development Goals, Erasmus plus, Bologna Process, European Citizenship, soft law, Open Method of coordination, free movement of persons, services and establishment, workers, non-discrimination on grounds of nationality, gender equality, public service, private service, common good, education for sustainable development*

## ***Principales abréviations***

Aff. : Affaire

Aff. jointes : Affaires jointes

AGNU : Assemblée Générale de l'ONU

AGCS : Accord général sur le commerce des services

Art. : Article

CEDAW : Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes

CEDH : Convention européenne des droits de l'homme

Cour EDH : Cour européenne des droits de l'homme

CESCR : Comité des droits économiques, sociaux et culturels

CDE : Convention des droits de l'enfant

CDH : Conseil des droits de l'homme

CJUE : Cour de justice de l'Union européenne

CSE : Charte sociale européenne

Déc. : Décision

DH : Droits de l'homme

DR. : Décisions et rapports de la Commission européenne des droits de l'homme

ECOSOC : Comité économique et social de l'ONU

ECTS : Système commun européen de crédits

EDH : Éducation aux droits de l'homme

EFP : Enseignement et formation professionnelle

EPPE : Éducation et protection de la petite enfance

EPU : Examen Périodique universel

EM : État membre

DEFDH : Déclaration des Nations unies pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme

DUDH : Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies

HCDH : Haut-Commissariat aux droits de l'homme

MOC : Méthode ouverte de coordination

NU : Nations unies

OCDE : Organisation pour la coopération et développement économique

ODD : Objectif du développement durable

OG13 : Observation Générale numéro 13 du CESCR

OIT : Organisation internationale du travail

ONU : Organisation des Nations unies

OMC : Organisation mondiale du commerce

OMD : Objectifs du Millénaire pour le développement

PESC : Politique extérieure et de sécurité commune

PIDCP : Pacte international des droits civils et politiques

PIDESC : Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels

PNUD : Programme des Nations unies pour le développement

PISA : Programme International pour le suivi des acquis des élèves

Rec. : Recueil des arrêts de la Cour de justice et du Tribunal de Première instance des communautés européennes. Aussi, recueil des Arrêts et décisions de la Cour européenne des Droits de l'homme (depuis le 1er Janvier 1996).

TFUE : Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne

TUE : Traité sur l'Union européenne

TPICE : Tribunal de première instance des communautés européennes

UE : Union européenne

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture

UNICEF : Fond des Nations unies pour l'enfance

## Sommaire

Le droit à l'éducation au sein de l'UE comm droit de l'homme/ 18 décembre 2017	1
<b>Introduction</b>	<b>19</b>
<b>Partie I : L'aspect international du droit à l'éducation</b>	<b>45</b>
<b>Titre I. Les Nations Unies et le droit à l'éducation</b>	<b>47</b>
Chapitre I. L'éducation devenue une priorité pour l'Agenda des Nations Unies	47
Section I. L'initiative « éducation avant tout »	47
Section II. Les objectifs du Millénaire sur le droit à l'éducation	53
§.1-Objectif du Millénaire numéro 2	54
§.2-Objectif du Millénaire numéro 3	56
Section II. L'éducation dans l'Agenda pour le développement post-2015	58
Section III. L'éducation dans les objectifs de développement durable 2030	64
Chapitre II. Sources du droit à l'éducation : organismes liées à l'Assemblée Générale de l'ONU	72
Section I. Organes subsidiaires dans le cadre de leur mandat sur les droits de l'homme :	
Conseil des droits de l'homme (examen périodique universel), comité consultatif	72
Section II. Les organes des traités	77
Section III. Le rapporteur spécial du droit à l'éducation	78
§.1-Première rapporteur : Mme Katerina Tomasevski	79
§.2-Deuxième rapporteur : M Vernor Muñoz	80
§.3-Troisième rapporteur : M Kishore Singh	83
§.4-Quatrième rapporteur : Mme Koumbou Boly Barry	83
Chapitre III. Autres Sources du droit à l'éducation : organismes liées à l'Assemblée Générale de l'ONU	87
Section I-Fonds et Programmes : UNICEF et PNUD	87
Section II-Organisations apparentés : OMC/AGCS	93
Chapitre IV. Autres Sources du droit à l'éducation : organismes liées au Conseil économique et social de l'ONU	108
Section I-Institutions Spécialisées : UNESCO	108
Section II-Autres institutions Spécialisées : OIT, FMI, Banque Mondiale	119
Chapitre V. Le rôle du Secrétaire Général et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme	126
<b>Conclusions du Titre I</b>	<b>126</b>
<b>Titre II. La portée du droit à l'éducation au niveau international</b>	<b>139</b>
Chapitre I. La nature du droit à l'éducation	140
Chapitre II. Acteurs du droit à l'éducation	148

Section I. Les obligations et responsabilités des États .....	148
§.1-Dotation .....	151
§.2-Accessibilité .....	151
§.3-Acceptabilité .....	152
§.4-Adaptabilité .....	153
§.5- Obligations concernant la formation professionnelle .....	156
Section II. Les droits et les obligations des parents .....	159
Section III. L'intérêt supérieur de l'enfant .....	163
Chapitre III. Principe de non-discrimination dans l'éducation .....	168
Section I. Non-discrimination à l'égard des femmes .....	175
Section II. Non-discrimination en raison de l'âge .....	179
Section III. Non-discrimination raciale, l'origine nationale ou ethnique, la naissance .....	180
Section IV. Non-discrimination des personnes handicapées .....	182
Section V. Non-discrimination de classe sociale ou moyens économiques .....	184
Chapitre IV. Le contenu de l'éducation .....	189
Section I. L'éducation aux droits de l'homme .....	189
Section II. Protection des minorités dans les États et diversité culturelle .....	197
Section III- Éducation de Qualité .....	199
Chapitre V. Le droit à l'éducation dans des situations spécifiques .....	202
Section I. Conflits armés, crises, situations d'urgence, réfugiés et personnes déplacés .....	202
Section II. La Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants .....	206
Section III. Les disparitions forcées et personnes en détention .....	207
<b>Partie 2 : L'approche européen du droit à l'éducation .....</b>	<b>215</b>
<b>Titre 1. L'éducation au sein de l'UE .....</b>	<b>215</b>
Chapitre I. L'histoire de l'éducation au sein de l'Union Européen .....	215
Chapitre II. La compétence en matière d'éducation selon le Traité de Lisbonne .....	218
Section I. La Méthode Ouverte de Coordination appliqué au domaine de l'éducation .....	218
Chapitre III. La coopération des États Membres dans le domaine de l'éducation, de la jeunesse et de la culture .....	233
Section I. La Stratégie 2020 .....	234
Section II. Le programme Éducation et Formation 2020 .....	235
§.1.Premier objectif : éducation et formation tout au long de la vie et mobilité des étudiants et travailleurs .....	238
§.2.Deuxième objectif : Qualité et efficacité de l'éducation et de la formation professionnels .....	239
§.3.Troisième objectif 2020 : équité, cohésion sociales, citoyenneté active .....	240
§.4-Quatrième objectif 2020 : créativité, innovation, esprit entreprise .....	241

§.5-Critères de référence et indicateurs dans le domaine de l'éducation et formation 2020	245
§.6. Les Programmes de financement: Erasmus, Leonardo	248
§.7.La Formation professionnelle	250
Section III. La jeunesse	251
§.1-Importance de l'éducation non-formelle	253
§.2-Les jeunes, la crise et l'emploi	254
Section IV. La coopération européenne dans le domaine de la Culture	258
Chapitre IV. La coopération politique avec le Conseil de l'Europe sur l'éducation. Le programme d'Éducation	260
Section I. L'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne et sa force contraignant	261
Section II. Documents sur le droit à l'éducation	267
§.1-La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales	268
§.2-Charte européenne des langues régionales ou minoritaires	268
§.3- La Charte sociale européenne	270
Section II. Projets et programmes du Conseil de l'Europe	275
§.1-Le Programme d'Éducation	275
§.2- Le programme pour les enfants	278
Chapitre V. La coopération avec l'OCDE	280
OCDE et l'éducation (PISA)	282

<b>Titre II. L'application de « l'acquis communautaire » l'aspect européen « sui generis » du droit à l'éducation</b>	<b>296</b>
Chapitre I. Le marché intérieur, la libre circulation de marchandises et des personnes	296
Section I. Libre circulation des marchandises et union douanière	298
Section II. La libre circulation des personnes	301
Section III. La citoyenneté	302
§.1-La mobilité des étudiants	306
§.2-Le regroupement familial	313
Chapitre III. Libre circulation des travailleurs	314
Section I. La notion de travailleur « portée autonome propre au droit de l'UE »	314
Section II. Emploi dans les administrations publiques, établissements éducatifs publics	318
Section III. Obstacles à la mobilité : reconnaissance des diplômes et des qualifications professionnelles	319
§.1-Régime général	321
§.2-Reconnaissance automatique	322
§.3-Carte professionnelle européenne	322
A) Reconnaissance des titres d'autres États membres	323
B) Homologation des établissements d'autres États membres	327
C) Accès aux établissements d'éducation secondaire et supérieure	329

D) La fonction publique et les organismes publics .....	330
Chapitre III. La libre circulation des services et la liberté d'établissement éducatif .....	332
Section I. Liberté d'établissement .....	332
Section II. La libre prestation des services éducatifs .....	335
Section III. La Directive des services dans le marché intérieur .....	337
Section IV. Le principe de non-discrimination en raison de la nationalité .....	340
Section V. La compétence dans le domaine de l'éducation et les principes de libre circulation des services .....	343
Section VI. L'éducation comme service public ou service d'intérêt général ? .....	345
Chapitre IV. Les droits sociaux, le principe de non-discrimination .....	353
Section I. Les droits sociaux européens .....	353
Section II. La Charte Communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs .....	354
Section III. Le principe de non-discrimination .....	358
Section IV. Principe d'égalité entre femmes et hommes .....	358
Section V. La Conciliation entre la vie familiale et professionnelle .....	362

### ***Partie 3 : L'application des droits de l'homme « sui generis » au sein de l'UE \_ 383***

Chapitre I. L'évolution des droits de l'homme au sein de l'UE de la protection de la Cour à la Charte des droits de l'homme : droits de l'homme « sui generis » .....	383
Section I. De 1957 à l'Acte Unique Européen 1986, la protection de la Cour .....	383
Section II. L'inclusion des droits de l'homme dans les Traités 1986-2000 .....	389
Section III. Le caractère contraignant de la Charte des droits de l'homme .....	391
Section IV. La portée de la Charte des droits de l'homme .....	392
§.1-Compétences dans le domaine des droits de l'homme .....	393
§.2- L'application de la clause de flexibilité .....	396
§.3-« Traditions constitutionnelles communes » .....	398
§.4-Principe de proportionnalité et interdépendance .....	398
§.5-Droits de l'homme au sein de l'UE « sui generis » .....	399
§.6-Contrôle de l'application de la Charte .....	402
Chapitre III. La Convention Européen des droits de l'homme (CEDH) et sa jurisprudence sur le droit à l'éducation .....	403
Section I.- Les obligations positives de l'État : .....	405
A) Structures d'enseignement. ....	405
B) Garantir l'accès à l'éducation sans discrimination, mais pas la gratuité dans tous les cas .....	405
§.3-Les établissements d'enseignement supérieur .....	414
§.4- Discrimination en raison de l'origine des enfants .....	416
§.5- Discrimination concernant la langue .....	416
§.6-Respecter le droit mais aussi la liberté d'enseignement .....	416
§.7-Prohibition des violences à l'école .....	420
Section II. Obligations négatives de l'État : le respect .....	421

Section III.- Les droits et responsabilité des parents .....	421
Chapitre II. La Charte et le droit à l'éducation « sui generis » .....	427
Section I. Le droit à l'éducation et l'interdépendance des droits de la Charte .....	430
§.1-Le respect de la vie privée et familiale et la protection des données à caractère personnel.....	431
§.2-La liberté de pensée, de conscience et de religion .....	431
§.3-Liberté des arts et de la recherche scientifique .....	433
§.4-Les libertés du Marché intérieur.....	433
§.5-Droits sociaux.....	434
§.6-Le principe d'égalité et de non-discrimination.....	434
§.7-Droits de l'enfant .....	436
Section II. L'application de la Charte par la CJUE dans sa jurisprudence .....	436
Chapitre IV. Action intérieure et extérieure de l'UE sur le droit à l'éducation .....	444
Section I. FRA : L'agence des droits fondamentaux de l'UE et la politique extérieure ___	444
§.1- Les domaines d'activité et le droit à l'éducation.....	444
Section II. La politique extérieure européenne des droits de l'homme .....	445
§.1-Le besoin de la poursuite d'objectifs cohérents à l'extérieur de l'UE .....	445
§.2-Cadre stratégique de l'UE et plan d'action de l'UE.....	446
§.3-IEDDH, Instrument européen pour la démocratie et les droits de l'homme: .....	447
§.4-Rapport des droits de l'homme concernant les droits des enfants et les droits économiques, culturels et sociaux .....	448
§.5-Coopération sur les droits des enfants .....	448
§.6-Coopération internationale de l'UE en matière d'éducation .....	450
<b>Conclusion</b> .....	<b>469</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>500</b>
<b>Table des annexes</b> .....	<b>543</b>



## Introduction

---

« *L'éducation est l'assise fondamentale de toute société* », ex Secrétaire général des NU, M. Ban-Ki Moon<sup>1</sup>

### 1. L'éducation : définition, importance et bienfaits

Le mot « éducation » est directement issu du latin *educatio*, qui signifie « la conduite de la formation de l'enfant ou de l'adulte, aussi dans un domaine d'activité et l'ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe »<sup>2</sup>.

L'éducation ne se limite donc pas à l'instruction, relative aux savoirs et savoir-faire (social et technique), mais elle contribue également à assurer à chaque individu le développement de toutes ses capacités (physiques, intellectuelles, spirituelles et morales), son apprentissage ainsi que son développement.

La Cour EDH a interprété l'éducation comme « la somme des procédés par lesquels l'on tente d'inculquer aux plus jeunes certaines valeurs. L'enseignement et l'instruction visent plus particulièrement à la transmission des connaissances et la formation intellectuelle ».<sup>3</sup>

Nous retenons, dans le cadre de la présente thèse, la définition de « l'éducation » dans un sens large, en comprenant l'éducation formelle et informelle, le financement public ou privé et en incluant tous les niveaux : de la maternelle aux études universitaires y compris la formation professionnelle, et l'éducation des adultes, c'est-à-dire l'éducation « tout au long de la vie » qui est un concept créé et utilisé par les Nations Unies et l'Union européenne.

---

<sup>1</sup> L'initiative Mondiale pour l'éducation avant tout, Initiative du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, Ban-Ki Moon, ONU, Sept. 2012 [http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)  
p.4

<sup>2</sup> Larousse, Dictionnaire des français, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9ducation/27867>

<sup>3</sup> Cour EDH *Campbell et Cosans c. Royaume-Unie*, 25 févr.1982, 7511/76 et 7743/76, Para.33

L'importance de l'éducation est vitale car elle permet aux êtres humains de développer leurs capacités, compétences et potentialités au plus haut niveau dans la vie tant individuellement qu'au sein de la société pour édifier un monde meilleur. Elle libère le potentiel optimal des individus, améliorant leurs moyens d'existence et ceux des générations futures. En même temps, l'éducation permet de transmettre l'Histoire, les traditions, la culture, la religion, les croyances et l'identité personnelle et collective.

La Cour EDH considère que « l'enseignement est un type très particulier de service public, qui ne bénéficie pas seulement à ses usagers directs mais sert aussi d'autres buts sociétaux : premièrement, comme la Cour a déjà eu l'occasion de souligner, « dans une société démocratique, le droit à l'instruction est indispensable à la réalisation des droits de l'homme et occupe une place (...) fondamentale (...)»<sup>4</sup> » et, deuxièmement, il est dans l'intérêt de la société d'intégrer les minorités afin de garantir le pluralisme et, ainsi, la démocratie (*Konrad et autres*<sup>5</sup>). »

Les bienfaits de l'éducation sont multiples. Concernant l'économie, depuis les théories des années 1960 sur le capital humain<sup>6</sup>, l'éducation est le meilleur moyen pour réduire la pauvreté, l'investissement clé en vue de bâtir des sociétés prospères, saines et équitables, et il est donc le terreau d'une croissance économique durable et viable pour aujourd'hui et pour demain.

Par exemple, on pourrait réduire de 12% la pauvreté dans le monde (soit 171 millions de personnes) si tous les élèves des pays en développement acquéraient des compétences en matière de lecture.<sup>7</sup>

Pour reprendre les termes de Ban Ki-Moon :

---

<sup>4</sup> Cour EDH *Leyla Şahin c. Turquie*, 44 774/98, para.137

<sup>5</sup> Cour EDH *Konrad et autres c. Allemagne*, 35504/03, para.44

<sup>6</sup> BECKER GARY S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press. (1964, 1993, 3e éd.). Vol 0-226-04119-0, date de publication, J 2014, p.29 url: <http://www.nber.org/books/beck94-1> « Chapter II, Investment in Human Capital: Effects on Earnings: The original aim of this study was to estimate the money rate of return to college and high school education in the United States, in order to see these estimates in the proper context; a brief formulation of the theory of investment in human capital was undertaken. It soon became clear to me, however that more than a restatement was called for while important and pioneering work had been done the economic return to various occupations and education classes, there had been few if any attempts to treat the process of investing people from general viewpoint or to work out a broad sense of the empirical implications, I began then to prepare a general analysis of investment in human capital. »

<sup>7</sup> Partenariat mondial pour l'éducation, <https://www.globalpartnership.org/fr/education>

« L'éducation a façonné ma vie et l'histoire de mon pays. J'ai grandi dans une société ravagée par la guerre et plongée dans la pauvreté. Les écoles avaient été détruites. Les cours se déroulaient en plein air à l'ombre d'un arbre. Nous n'avions ni pupitres, ni chaises ni autres produits de première nécessité. La République de Corée était à genoux, mais l'éducation lui a permis de se relever. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et les autres partenaires internationaux ont fourni des livres et des fournitures scolaires pour faciliter le relèvement. Je n'oublierai jamais l'espoir que nous ont donné ces outils de base. Même dans les pires circonstances, l'éducation aide à donner aux enfants confiance en l'avenir. En tant que Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, je veux que chaque enfant, sans exception, ait la même chance que moi. Le pouvoir qu'a l'éducation de transformer les vies est universel. Quand vous demandez aux parents ce qu'ils veulent pour leurs enfants – même dans les zones de guerre et les zones frappées par des catastrophes – ils recherchent la même chose avant tout : l'éducation. Les parents veulent que leurs enfants aillent à l'école<sup>8</sup> ».

Selon le Comité des droits économiques et sociaux : (...) L'éducation est de plus en plus considérée comme un des meilleurs investissements financiers que les États puissent réaliser. Cependant, son importance ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique. Une tête bien faite, un esprit éclairé et actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence ». <sup>9</sup>

Au niveau individuel, l'éducation garantit plusieurs bienfaits tels que l'accès au droit du travail (améliorer les conditions et les rendements surtout agricoles), l'autonomie et l'égalité entre les hommes et les femmes, un niveau de vie décent (augmentation des revenus), le droit au logement et à la nourriture, le droit à la santé (lutte contre la propagation des maladies, reculer la mortalité infantile) et le droit à la culture, au savoir et à la participation politique.

---

<sup>8</sup> L'initiative mondiale de l'éducation avant tout, initiative du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies p. 2 [http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

<sup>9</sup> OG13 Comité des droits économiques et sociaux, E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999, para.1

Au niveau politique et social, l'éducation favorise la démocratie et la transparence, la bonne gouvernance et la stabilité, elle contribue à lutter contre la corruption. Elle atténue aussi les effets du changement climatique et encourage la paix.

Depuis les plus anciennes civilisations, l'éducation a été la clé du développement humain, mais au XXI<sup>ème</sup> siècle, le droit à l'éducation est plus important que jamais car nous habitons dans la société de la connaissance, globale et plurielle. L'éducation est la base du pluralisme, de la démocratie, de la paix et l'instrument des autres droits de l'homme, par conséquent, une attention particulière doit être donnée à ce droit de l'homme. Comme Ban Ki-Moon l'a exprimé dans l'initiative pour l'éducation avant tout :

« Les individus autour du monde sont connectés comme ils ne l'ont jamais été. Nous devons instaurer un nouveau mode de relation avec les autres – en tant qu'individus, communautés et pays. L'éducation peut cultiver chez nous une vision qui transcende les intérêts immédiats de chacun pour appréhender le monde dans son ensemble. Elle peut nous faire comprendre en profondeur que nous sommes tous liés en tant que citoyens de la communauté mondiale, et que les défis auxquels nous sommes confrontés sont interconnectés<sup>10</sup> ».

## **Droit à l'éducation et développement**

Le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation souligne l'importance du droit à l'éducation pour le développement. Le rapporteur spécial est convaincu que, pour de nombreuses raisons, l'éducation est la clé du développement : « p.31. L'éducation est une pièce maîtresse du développement humain et présente une valeur inestimable pour la transformation individuelle et sociale. L'éducation permet aux enfants de se préparer à la responsabilité citoyenne et à leurs futures responsabilités. L'éducation occupe une place centrale dans les stratégies d'élimination de la pauvreté et d'exécution des engagements mondiaux aux fins du développement durable. La croissance de l'indice de développement humain utilisé par le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) est liée à la croissance des dépenses publiques

---

<sup>10</sup> L'initiative mondiale pour l'éducation avant tout, L'initiative du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, p.4 [http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

pour l'éducation : l'éducation est le meilleur investissement qu'un pays puisse faire. L'éducation est essentielle pour l'autonomisation des femmes et fait d'elles des agents du changement et de la transformation sociale. L'éducation est cruciale pour la prévention des conflits, la consolidation de la paix et la promotion de la solidarité. L'éducation est un droit humain inaliénable de chaque enfant, garçon ou fille. Tous les objectifs du développement ont des aspects liés à l'éducation, et le droit à l'éducation est un levier indispensable du développement »<sup>11</sup>.

Le droit à l'éducation est fondamental pour le futur programme et essentiel pour l'exercice de tous les autres droits existants : « 32. C'est pourquoi le droit à l'éducation, qui est essentiel pour l'exercice de tous les autres droits de l'homme, revêt la plus haute importance dans les priorités nationales et internationales du développement, ainsi que dans les politiques menées par les pouvoirs publics et les partenariats mondiaux. La pleine réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous en tant que droit humain fondamental est un facteur déterminant de la réussite d'un futur programme défini à partir d'une large vision mondiale du développement»<sup>12</sup>.

Le rapporteur souligne le lien entre le droit au développement et le droit à l'éducation comme objectif universel, considéré comme un apprentissage tout au long de la vie, avec des impératifs de qualité, et il considère que le droit à l'éducation est la meilleure stratégie pour la lutter contre la pauvreté : « 71. Les normes et principes exprimés dans la Déclaration sur le droit au développement, adoptée par l'AG en 1986, sont toujours d'actualité et offrent un cadre à la définition et à la mise en œuvre du programme de développement. La Déclaration dispose que l'être humain est le sujet central du développement et doit donc être le participant actif et le bénéficiaire du droit au développement. A cet égard, le droit à l'éducation et le droit au développement se renforcent mutuellement(...) »<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 p.10 para. 31

<sup>12</sup> Ibidem p. 10, Para. 32

<sup>13</sup> Ibid., p.17 para.71

## **2. Controverses juridiques du droit à l'éducation. Les acteurs du droit à l'éducation: enfant et parents, État et organisations internationales et la société civile (associations, fondations, entreprises)**

Le droit à l'éducation est le droit de toute personne à recevoir une éducation. Il englobe tout le cadre des normes locales, nationales et internationales. Le droit à l'éducation met en équilibre les droits et responsabilités de chaque acteur ou parties prenantes.

Le droit à l'éducation comprend plusieurs acteurs principaux. Le premier acteur est le destinataire ou titulaire, l'enfant et plus tard la personne adulte, qui a un droit et en même temps une responsabilité tout au long de sa vie (apprendre implique une participation active de chaque personne). Les parents ou la famille ont aussi le droit et la responsabilité d'éduquer leurs enfants et choisir le type d'éducation donnée jusqu'à leur majorité, dont ils sont aussi destinataires ou titulaires subsidiaires pendant quelques années.

En deuxième lieu, l'État qui a traditionnellement plus de surface financière pour investir dans l'éducation sans avoir un retour rapide sur investissement et qui a un intérêt à transmettre certaines valeurs, langues ou cultures et récemment les organisations internationales et les organisations multilatérales. Depuis la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, les organisations internationales impulsent aussi à côté des États et régulent le cadre normatif du droit à l'éducation.

En troisième lieu, depuis les dernières décennies, on retrouve un troisième acteur, la société civile, nommée « le troisième secteur » (associations, fondations, entreprises). Ce troisième acteur de l'éducation est issu de l'explosion de la société civile depuis la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. On peut constater cette explosion, au niveau du nombre d'associations qui ont gagné un statut consultatif à l'ECOSOC. Nous sommes en effet passés de 4 associations en 1946, à 700 en 1992 jusqu'à 4 133 associations en 2014. Du point de vue économique, on constate aujourd'hui que quelques associations ou entreprises ont plus d'argent et de travailleurs que certains États<sup>14</sup>. De même, on constate l'augmentation des collaborations entre les différents acteurs pour l'éducation, comme par exemple dans le Partenariat Mondial pour

---

<sup>14</sup> Le Partenariat Mondial pour l'éducation a un budget de 3, 694, 009, 439 USD, <http://globalpartnership.org/content/gpe-donor-contributions>

l'éducation<sup>15</sup>, avec des organisations internationales (UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale), des organisations de la société civile, des fondations (Hewlett, Microsoft et Pearson) et le soutien de quelques États.

Par rapport au premier acteur, les normes internationales ont souligné surtout au cours des dernières décennies, le droit des enfants à l'éducation et particulièrement des filles dans les pays en développement ou en crise. L'enfant est passé du statut d'« objet du droit à l'éducation » avec la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 au statut de « sujet du droit à l'éducation » par la Convention des droits de l'enfant de 1989 et la « suprématie de l'intérêt supérieur de l'enfant ».

Concernant l'État, le droit à l'éducation est à la fois un droit individuel et collectif ou social qui relève du domaine public et politique car « l'éducation est une réalité institutionnelle dans la mesure où elle prend la forme collective d'établissements scolaires, de programmes, d'institutions codifiées, de fonctions professionnelles réglées par des statuts, de constructions de rapports juridiques entre les différents partenaires, de relations entre l'école et son environnement social et économique. Pour autant, l'éducation est un domaine politique, elle relève du domaine public aussi, il y a donc un projet conscient et explicitement défini, la politique est liée au pouvoir, et ce pouvoir est légitime<sup>16</sup>».

Ce droit social engendre des controverses politiques : la centralisation-décentralisation de l'éducation, l'idéologie comme base de tout projet éducatif et les rapports avec le premier acteur (l'enfant, l'adulte et la famille).

La relation entre éducation et idéologie est claire car on voit que, dans le fondement des lois, des institutions et des politiques éducatives, il y a une idéologie, qu'elle soit, explicite ou non. La détermination des objectifs d'une telle politique ne prend sa signification véritable qu'à la lumière de ces idéologies<sup>17</sup>.

Concernant la centralisation ou la décentralisation, quand on compare l'organisation politique des systèmes éducatifs dans le monde, la diversité oppose les pays d'influence culturelle anglo-saxonne où les gouvernements se bornent à définir les cadres généraux de

---

<sup>15</sup> <http://www.globalpartnership.org/fr>

<sup>16</sup> LEGRAND L., *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, 2 édition, 1990 p. 52, para. 2

<sup>17</sup> Ibid., p.20, para. 2

l'action sans intervenir directement dans l'organisation et la gestion des établissements et les pays, en général continentaux, où les gouvernements régissent parfois jusque dans le détail cette organisation et cette gestion.

La centralisation ou la décentralisation ne sont pas seulement des options de la politique mais sont des faits de nature historique liés à la personnalité de base des peuples. (...) De ce point de vue, la centralisation en matière d'éducation apparaît comme un élément d'accompagnement idéologique de ce développement du pouvoir central »<sup>18</sup>. Parfois, dans les États centralisés, les minorités revendiquent leur autonomie, les raisons étant culturelles, raciales, religieuses ou matérielles : « C'est la raison pour laquelle l'éducation est la plupart de temps au cœur de ces luttes de pouvoir. (...)»<sup>19</sup>.

Concernant la place respective de la famille et les parents et de l'État, autour et au sein de l'école, elle fait l'objet de discussions politiques. En réalité, cette confrontation n'est jamais duale. En effet, entre la famille et l'État, interfèrent d'autres organisations par le jeu de délégations de pouvoirs, réelles ou fictives, venant des familles : associations réunissant les familles du secteur ou d'une même orientation culturelle ou politique, paroisses et églises, entités, communes comme entités juridiques locales, écoles où les familles créent et gèrent directement l'école.

En premier lieu, la création d'écoles et son financement. Concernant la création des écoles, deux extrêmes sont possibles, soit ils sont du seul ressort des familles (on trouve aussi l'école à domicile et les écoles privées), soit l'État en a le monopole, comme dans les pays communistes où la création d'écoles privées est interdite et où seule existe l'école publique. Entre-deux, la création des écoles par les familles est possible mais c'est l'État qui définit les conditions juridiques de ces créations après une autorisation préalable.

Par rapport au financement, on distingue entre la titularité (publique ou privée) de la prestation et le financement. Aujourd'hui, différents partenariats entre les entités publiques et privées sont possibles concernant la gestion et le financement des écoles, universités et établissements éducatifs. Par exemple, les écoles privées peuvent recevoir un financement public total ou partiel ou même, aucun financement. L'agrément peut être donné à l'école candidate par un organisme national dont la composition offre des meilleures garanties de compétences techniques et de neutralité politique. Cet organisme

---

<sup>18</sup> Ibid., p.52, para. 2

<sup>19</sup> Ibid., p.54, para. 1

constate l'accord du Project d'école avec un « cahier des charges » élaboré par voie législative, qui fixe les programmes minimum à observer. L'organisme inspecte ensuite régulièrement les écoles pour vérifier que le cahier des charges est bien respecté<sup>20</sup>. Puis, il peut y avoir une prestation privée et concurrentielle, assurée par des organismes privés, avec de nombreuses formules techniques possibles dont certaines sont connues et pratiquées depuis longtemps dans de nombreux pays, dont d'autres ont été moins expérimentées : contrats de puissance publique et d'écoles privées (contrat entre l'État et l'école privée obéissant au principe du découplage du financement et de la prestation), bon éducatif, bourses publiques attribuées à des élèves ou étudiants sur certains critères (sociaux ou de mérite), dégrèvements d'impôts (pour les familles n'envoyant pas leurs enfants à l'école publique). Un système d'école sous contrat aurait, entre autres, le mérite de permettre la construction des réseaux internationaux d'écoles qui peuvent régénérer le paysage éducatif en Europe<sup>21</sup>.

En deuxième lieu, il y a la possibilité de choisir pour l'élève entre les différentes options pédagogiques ou établissements, ce choix se définit au même titre que l'entrée dans une école, et également en aval, comme accès à des filières particulières ou des écoles spécifiques. Les dangers de la sectorisation des familles et l'impossibilité d'accès à une école doivent être évités. Mais le choix de l'école est un facteur de dynamisation et de compétence des écoles et aide au pluralisme et à la démocratie, car les différentes idéologies, religions et options pédagogiques sont représentées, et la société est plus plurielle, toujours sous la supervision de l'État.

L'État peut donner aux élèves et familles la possibilité de choisir l'établissement scolaire librement, par exemple comme aux Pays-Bas où l'État finance les frais scolaires des élèves (frais de transport ou de cantine inclus) dans l'école de leur choix. Un autre exemple de cette option politique sont les bons scolaires (l'État donne de l'argent à chaque élève correspondant aux coûts supportés par les parents pour l'éducation de leurs enfants). À l'opposé de ce système, on trouve les pays avec une carte scolaire rigide où les élèves ne peuvent pas choisir l'école et ils sont obligés d'aller à l'école déterminée par l'État, suivant certains critères comme la proximité de l'école par rapport au lieu de résidence de l'élève.

---

<sup>20</sup> NEMO Ph., « Pour le pluralisme scolaire », *Paris : Association SOS École et société*, numéro 1, septembre 2004, [www.soseducation.com](http://www.soseducation.com)

<sup>21</sup> NEMO Ph., « L'éducation, Service public ou service d'intérêt général? » in CAMPS J., VIDAL E.(dir.), *Familia, Educación y Género*, Barcelona : *Monografíes IESF*, 30 Avril 2007, p.89

En troisième lieu, un degré d'autonomie scolaire est un autre domaine de pouvoir entre la famille et l'État. L'organisation interne des écoles, le nombre et la nature des classes, les règles de recrutement et de promotion des élèves, les programmes, les contenus, les horaires et les règlements intérieurs peuvent également relever soit des conseils d'établissement (intégrant les élèves, les parents, et les directeurs) soit de l'État. La plus grande liberté ou non pour le recrutement et la rémunération des professeurs sont des points essentiels concernant l'autonomie scolaire.

Tels sont les domaines où peuvent s'exercer, se concilier ou se combattre les pouvoirs respectifs de l'État et des familles. L'Histoire, les références idéologiques et l'évolution sociologique sont indispensables pour comprendre le système éducatif de n'importe quel pays et ils sont importants pour la culture de chaque pays.

Par rapport à la participation du troisième secteur dans l'éducation, il est en plein essor, car la culture de la société actuelle est pluraliste, critique et globale et il y a un intérêt grandissant des institutions internationales pour l'éducation.

### **3. Droit à l'éducation et droit à l'éducation comme droit de l'homme**

Le droit à l'éducation varie selon les différents pays du monde et au long de l'Histoire, et il a été très différent et relatif à chaque culture jusqu'à l'émergence des droits de l'homme avec la création des Nations Unies.

Il est reconnu comme droit de l'homme depuis les origines des Nations Unies à travers la Charte des Nations Unies<sup>22</sup> dans son Préambule (articles 1 et 2)<sup>23</sup> et aussi dans la DUDH, et les Pactes de 1966 et des développements juridiques postérieurs.

Pour autant, le droit à l'éducation de chaque personne dans le monde a été élevé à la nature du droit de l'homme, indivisible et inaliénable, et en même temps, tous les autres droits de l'homme pour l'interdépendance des droits de l'homme sont aussi appliqués aux systèmes juridiques nationaux et locaux du droit à l'éducation. Les normes locales et nationales sur le droit à l'éducation sont encadrées par le droit de l'homme à l'éducation.

---

<sup>22</sup> <http://www.un.org/fr/documents/charter/index.shtml>

<sup>23</sup> Le Préambule de la Charte des Nations Unies à l'art. 1 et 2 explique les objectifs des Nations Unies, de conserver la paix après une terrible guerre mondiale, promouvoir les droits de l'homme en favorisant le progrès social et instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande. En même temps, il rappelle à tous les États de respecter les obligations nées des traités et autres sources de droit international.

Pendant les régimes totalitaires, les dirigeants ont utilisé l'éducation pour endoctriner les enfants vers des visions uniques, dans l'espoir de pouvoir contrôler les idées et les valeurs du peuple, en éliminant les droits des parents. Après la Seconde Guerre mondiale, quand la DUDH et les Pactes ont été rédigés, les experts et États ont donné priorité aux droits des parents pour éviter des abus de la part de l'État totalitaire avec l'éducation.

C'est le contexte même de la rédaction de la DUDH et de l'ensemble des instruments juridiques, contexte de l'après la Seconde Guerre mondiale, qui explique que toute la logique des droits de l'homme soit imprégné de souci de ne plus voir une idéologie de masse prendre le pas sur les droits de la personne humaine et bafouer sa dignité. Comme explique Glenn : « Or il n'est que trop évident que l'éducation lorsqu'elle est utilisée par un régime ne respectant pas la personne, est le vecteur idéal de toutes les formes de totalitarisme. L'auteur, décrivant les travaux préparatoires à la rédaction de la DUDH, rappelle le contexte dans lequel se sont déroulés les débats : « Au cours des réunions 67-69 de la troisième session de la Commission, la Commission a discuté du droit à l'éducation, cherchant à prendre en considération les principes éthiques du contenu de l'éducation fondés sur l'expérience de la Seconde Guerre mondiale et spécialement de l'éducation chez les Nazis»<sup>24</sup>.

Comme explique le rapporteur : « Les gouvernements doivent assurer l'éducation accessible et en même temps respecter la liberté de choix des parents pour l'éducation de ses enfants. L'éducation obligatoire et gratuite, représente le pouvoir de l'État d'imposer, réguler, obliger et contrôler l'éducation. Pour les autres pouvoirs de l'État, les garanties des droits de l'homme sont nécessaires, la liberté des parents de choisir l'éducation de ces enfants est le contrepouvoir de l'imposition d'une éducation publique uniforme depuis l'émergence du droit international des droits de l'homme».<sup>25</sup>

De ce principe découle la distinction classique entre instruction, éducation ou le fait d'imposer une doctrine. L'instruction est la transmission du savoir, des connaissances techniques professionnelles et objectives. L'éducation implique des valeurs ou des

---

<sup>24</sup> GLENN C., DE GROOF J., Finding the right balance, Freedom, accountability in Education, Lemma Utrecht: Collège d'Europe, Vol.1-2, 2002.

<sup>25</sup> TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to Education: Where are we today, how we where we are and what next? » *Human Rights Tribune*, Vol. 11 N.3, 2004, p.4

points de vue et doit respecter les idées, les valeurs et les styles pédagogiques des enfants et de leurs parents ou tuteurs légaux. L'éducation doit être plurielle dans son ensemble.

Selon le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation : « para.17. Le droit à l'éducation implique l'intervention de trois protagonistes clefs: le Gouvernement en tant que prestataire et/ou source de financement de l'enseignement public, l'enfant en tant que principal titulaire du droit à l'éducation et du devoir de se conformer aux prescriptions concernant l'enseignement obligatoire, et les parents de l'enfant qui sont les «premiers éducateurs». La liberté garantie et son corollaire, la responsabilité qu'ont les parents de choisir l'enseignement dispensé à leurs enfants, constituent l'un des piliers du droit à l'éducation; les obligations de l'État dans le domaine des droits de l'homme en sont un autre. Toutefois, si les parents choisissent de dénier à leurs enfants le droit à l'éducation, ce choix n'est pas légitime; en cas de conflit entre le choix parental et l'intérêt supérieur de l'enfant, ce dernier prévaut. La raison d'être de la liberté du choix parental est en fait d'empêcher l'État d'exercer un monopole sur l'éducation et de protéger le pluralisme.»<sup>26</sup>

Parmi les droits de l'homme, le droit à l'éducation est très important car il est l'instrument d'autres droits de l'homme. Sans lui, l'accès aux autres droits de l'homme est compromis. L'éducation favorise la liberté d'expression et d'opinion, donc l'ignorance prive la personne de sa dignité et des moyens d'être reconnue. L'éducation donne aussi l'esprit critique et la capacité de s'exprimer qui est important pour la liberté d'association ou la participation politique, base de la démocratie moderne. Comme mentionne Audrey Chapman, « L'éducation est à la fois un droit de l'homme en soi et un moyen indispensable pour jouir d'autres droits individuels : civils, culturels, économiques, politiques et sociaux. Il est le principal outil qui permet à des personnes économiquement et socialement marginalisées, de sortir de la pauvreté et d'obtenir des moyens de participer pleinement à la vie de la nation. C'est pourquoi ses effets se manifestent autant sinon plus, dans l'avenir que dans l'immédiat. La société, comme l'individu, tire profit de l'éducation. »<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Le droit à l'éducation, Rapport de la Rapporteuse spéciale, présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme E/CN.4/2003/9

<sup>27</sup> CHAPMAN A., *Violation du droit à l'éducation*, Document de base présenté lors de la journée du débat général dans le Comité des droits économiques, sociaux, et culturels, 30 Novembre 1998, E/C.12/1998/19, p.2.

C'est pour cela que l'éducation est présente dans toutes les Constitutions des États membres, à l'exception du Royaume-Uni, et plus particulièrement dans les sections relatives aux droits de l'homme en Europe. Elle fait l'objet de plusieurs débats politiques et légaux.<sup>28</sup>

Comme dit le Secrétaire général de Nations Unies : « l'éducation est un droit humain essentiel, et non le privilège de quelques-uns »<sup>29</sup>.

L'éducation est à la fois droit et service, mais il faut donner priorité au droit de l'homme : p. 20 « L'éducation en tant que droit à prestation individuel relevant du droit public fait naître des obligations correspondantes pour les gouvernements; l'éducation en tant que service commercial est régie par le droit privé comme une transaction commerciale. La liberté de la recherche scientifique dépend de l'accès sans entrave aux connaissances existantes afin de pouvoir créer de nouvelles connaissances et de les transmettre par le biais de l'éducation. La protection des droits de propriété intellectuelle menace de transformer la connaissance en en faisant, d'un bien public, une marchandise accessible aux seuls détenteurs de pouvoir d'achat. Par ailleurs, la confusion terminologique répandue concernant le mot «droits» appelle une clarification conceptuelle et normative. Les droits de l'homme, qui appartiennent en propre à tous les membres de l'humanité, sont souvent placés sur le même plan terminologique que les «droits» acquis par le biais de transactions commerciales en droit privé. La vente et l'achat de services éducatifs, transactions proprement commerciales, sont mis sur le même plan que le fait de dispenser l'éducation comme service public gratuit. (...) La Rapporteuse spéciale recommande de donner la priorité au droit public sur le droit privé, à la protection des intérêts publics sur les intérêts privés, et de guider l'élaboration de solutions aux conflits de loi récents et futurs qui soient fondées sur les droits ».<sup>30</sup>

Il est certain que pour différents motifs (soit pour la guerre froide et les différentes conceptions du secteur public soit pour la priorité donnée aux autres droits de

---

<sup>28</sup> Étude comparée des différents systèmes éducatifs des États Membres l'UE recueil des données dans le site Eurydice, [www.eurydice.com](http://www.eurydice.com)

<sup>29</sup> Initiative Mondiale pour l'éducation avant tout, initiative du Secrétaire général de l'ONU, Septembre 2012, p.5 [http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

<sup>30</sup> Le droit à l'éducation, Rapport de la Rapporteuse spéciale, présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme E/CN.4/2003/9

l'homme comme les droits civils et politiques en détriment des droits économiques et sociaux) depuis les Pactes de 1966, le droit à l'éducation comme droit de l'homme a été longtemps oublié au niveau international.

En revanche, le droit à l'éducation a trouvé, à partir des années 1990, un regain d'intérêt au niveau international, surtout grâce à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous<sup>31</sup>, la Décennie pour l'éducation aux droits de l'homme<sup>32</sup> et les Programmes de l'UNESCO « éducation pour tous »<sup>33</sup>. Plus tard, ce programme a été suivi dans le cadre d'action de Dakar<sup>34</sup> en 2000, au Forum Mondial sur l'éducation<sup>35</sup>.

Le droit à l'éducation pour les OMD a été essentiel et souligné par des résolutions du Conseil des droits de l'homme. On note deux objectifs parmi ceux du Millénaire qui impliquent directement le droit à l'éducation : « OMD 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous et OMD 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ».

La création d'un rapporteur spécial sur le droit à l'éducation depuis 1998 a été essentielle pour développer ce droit international à l'éducation comme droit de l'homme. En plus, en 2012, une déclaration mondiale pour l'éducation, la Déclaration des Nations Unies sur l'Éducation et la Formation aux Droits de l'Homme, DEFDH<sup>36</sup> a été approuvée.

L'importance grandissante du droit à l'éducation ne cesse de s'accroître, le Secrétaire général de l'ONU a initié le programme mondial « Education avant tout » pour la période 2012-2017 en collaboration avec l'UNESCO et l'UNICEF et d'autres institutions qui placent l'éducation au cœur et au premier plan de l'activité de Nations Unies.

---

<sup>31</sup> Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990

<sup>32</sup> 1995-2004 La décennie pour l'éducation aux droits de l'homme

<sup>33</sup> Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, adoptée à l'occasion de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg (Allemagne), 18 juillet 1997

Déclaration Mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIème siècle : visions et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement, 1998

<sup>34</sup> Cadre d'action de Dakar - L'Éducation pour tous tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000

<sup>35</sup> <https://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/>

<sup>36</sup> Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et formation aux droits de l'homme, résolution du 16 février 2012, adoptée par l'Assemblée Générale 66/137, A/RES/66/137.

« L'éducation avant tout » est une initiative menée au plan mondial et au plus haut niveau, qui a pour objectif d'obliger à nouveau la communauté internationale à tenir ses engagements en matière d'éducation. Selon les propres mots du Secrétaire général : « Si l'on place l'éducation avant tout, on peut réduire la pauvreté et la faim, empêcher le gaspillage de potentiel et se tourner vers la construction de sociétés meilleures et plus solides pour tous »<sup>37</sup>. Le secrétaire général des Nations Unies appelle aussi à une éducation qui avance vers la citoyenneté mondiale.

L'initiative est nécessaire car si la grande majorité des États ont signé et ratifié des Conventions et Pactes internationaux, peu ont intégré ces droits dans leur Constitution nationale ou créé des cadres législatifs et administratifs garantissant le respect de ces droits dans la pratique. Dans certains États, le droit existe en théorie mais rien n'est fait pour le mettre en application. Inévitablement, ce sont les plus pauvres qui sont le plus durement touchés par l'absence de soutien gouvernemental au droit à l'éducation. À ce jour, 61 millions de personnes à travers le monde<sup>38</sup> sont encore privés de leur droit à l'éducation primaire.

Le rapporteur sur le droit à l'éducation, M. K. Singh, suivant l'initiative du Secrétaire général, recommande aux États d'établir un cadre global pour l'éducation, en mettant l'accent sur la responsabilité des gouvernements et ses obligations, sans oublier la régulation légale de tous les acteurs publics ou privés. Les objectifs de l'éducation devront être formulés en termes de droits (titulaires des droits et débiteurs). La définition des droits et des responsabilités de toutes les parties prenantes est importante, il faut donc établir des mécanismes de suivi avec des indicateurs et des mécanismes d'application effectifs au niveau national, reliés à la responsabilité des gouvernements. Il recommande de renforcer les juridictions nationales en vue de l'application du droit à l'éducation<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Initiative Mondiale pour l'éducation avant tout, initiative du Secrétaire général de l'ONU, Septembre 2012, p.5  
[http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

<sup>38</sup> L'ONU calcule que en 2012, plus de 61 Millions d'enfants ne sont pas encore scolarisés, dans la p. 3.  
[http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

<sup>39</sup> GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, p.1, para.1

En revanche, l'inclusion de l'éducation dans les accords de l'OMC, a suscité des débats à l'échelle mondiale concernant le rôle de l'éducation comme service public ou privé et donc capable de se commercialiser ou non.

Le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur a été multipliée par dix, au cours des dernières décennies, de 13 millions d'étudiants en 1960 à 132 millions d'étudiants en 2006, et la demande pour l'éducation internationale est susceptible de se multiplier par sept, d'ici à 2025, de 1,8 millions jusqu'à 7,2 millions d'étudiants internationaux.<sup>40</sup> Un monde d'éducation transnationale est en train d'émerger.

Différents pays et différentes institutions considèrent les étudiants étrangers finançant leurs études comme un marché (exemple: tourisme, expatriation pour suivre les études). Edufrance estime le marché mondial de l'expatriation des étudiants en à 20 milliards d'euros<sup>41</sup>. Une étude de Merrill Lynch compte le nombre d'étudiants qui suivront les études supérieures à 160 millions vers 2025. Ils sont 84 millions actuellement, dont 40 millions sont suivis par des enseignants en ligne<sup>42</sup>.

Le danger et les effets négatifs de la privatisation et la marchandisation de l'éducation négligeant son caractère public de l'éducation et les droits et responsabilités des États est souligné par le rapporteur sur le droit à l'éducation<sup>43</sup>.

Par la Déclaration d'Incheon<sup>44</sup> et le Cadre d'Action, adoptés lors du Forum mondial sur l'éducation en mai 2015, l'UNESCO, en tant qu'institution spécialisée des Nations Unies pour l'éducation, a été chargée de diriger et de coordonner avec ses partenaires l'agenda Éducation 2030, soit d'appliquer les objectifs de développement durable (ODD) 2030, dont le numéro 4 concerne l'éducation.

La Déclaration d'Incheon et le Cadre d'action sont la feuille de route pour atteindre les 10 cibles associées à l'Objectif relatif à l'éducation, et le Cadre d'action Éducation

---

<sup>40</sup> [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

<sup>41</sup> LAMARCHE T. 2003, « L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? » Revue Politiques et management public Université de Lille Institut de Management Public, vol.21 n°1, 2003, p. 112, Site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr)

<sup>42</sup> MORE M. T., MERRILL LYNCH, The knowledge Web: People Power Fuel of a New Economy, USA: Merrill Lynch Company Global Securities Research & Economics Group, Global Fundamental Equity Research Department, 2000, p.345.

<sup>43</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization, HRC 29<sup>th</sup>, 10/06/2015, A/HRC/29/30 p.1 para.1

<sup>44</sup> Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif du développement 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656F.pdf>

2030, adopté en novembre 2015, qui fournit des orientations aux gouvernements et aux partenaires sur la façon de traduire les engagements en actes.

L'agenda mondial Éducation 2030 a une portée nouvelle et élargie qui va de l'éveil de la petite enfance jusqu'à l'éducation et la formation des jeunes et des adultes, et met l'accent sur l'acquisition des compétences pour le travail, souligne l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans un monde pluriel et interdépendant, met l'accent sur l'inclusion, l'équité et l'égalité des genres, et vise à assurer des résultats d'un apprentissage de qualité pour tous, tout au long de la vie.

Les instruments juridiques du système des Nations Unies établissent les obligations légales internationales en matière de droit à l'éducation. Il incombe aux gouvernements de remplir leurs obligations légales pour offrir une éducation de qualité à tous et mettre en place les stratégies dans le domaine de l'éducation. Ces nombreux instruments juridiques (Conventions, Déclarations, Recommandations, Cadres d'action, Chartes, Programmes d'action, annexe 4 de cette thèse) élaborés par le système des Nations Unies fournissent un cadre normatif du droit à l'éducation.

Concernant le contenu des obligations des États relatif au droit à l'éducation, selon le CESCR (Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans l'Observation générale numéro 13, incluse à l'annexe 1 de cette thèse), le droit à l'éducation implique une intervention positive de l'État qui est de protéger et proportionner le droit à l'éducation si nécessaire, et en même temps, une intervention négative, qui est de respecter les droits et libertés des citoyens, dans un triple sens :

En premier lieu, protéger le droit et la liberté d'éducation des citoyens : le droit des citoyens d'aller à école, le droit d'établir des écoles et des universités, le droit au respect de l'enseignement des croyances, des idées, des valeurs et des différents styles pédagogiques. C'est le respect du pluralisme, de la flexibilité, de la liberté comme base de la démocratie.

« L'Éducation est un exemple typique du droit fondamental, contenant les deux caractéristiques traditionnelles de ce genre de droit : d'abord, il doit y avoir une liberté à bénéficier de l'éducation de son propre choix et à cet égard, les droits des parents et des enfants ou des étudiants sont prioritaires.

Deuxièmement, il faut qu'existe la possibilité de choisir le type d'éducation à dispenser : en d'autres termes, chaque individu ou chaque groupe a le droit de mettre en œuvre une conviction idéologique ou religieuse comme base de projet d'éducation. »<sup>45</sup> La liberté de choix éducatif, sans discriminations économiques ou d'autres est aussi capitale pour l'accomplissement de ce droit<sup>46</sup>.

En deuxième lieu, mettre en place le droit à l'éducation pour tous. L'État doit intervenir quand cela est nécessaire pour assurer l'accès à l'éducation, de façon non discriminatoire, sans oublier la qualité, de façon à ce qu'il soit adaptable à toutes les personnes et gratuit.<sup>47</sup>

En troisième lieu, l'État doit assurer une éducation des droits de l'homme. L'éducation doit conduire au développement de la personnalité et au renforcement des droits de l'homme<sup>48</sup>.

Le développement du droit à l'éducation au niveau international comme droit de l'homme a gagné dans l'actualité une place prioritaire.

#### **4-L'éducation au sein de l'UE : de la périphérie au centre de la politique européenne**

Au niveau européen, l'éducation a été une compétence relevant des États membres depuis les origines de l'UE et était absente des discussions européennes au cours des premières années de l'intégration européenne. Le Conseil de l'Europe, est devenu le forum pour discuter de la coopération en matière d'éducation et de culture entre États membres pour quelques décennies. Le mot « éducation » n'était pas présent dans les Traités

---

<sup>45</sup> DE GROOF J. « *Subsidiarity and Education* » Aspects of Comparative Educational Law, Acco, Leuven/Ammersfoort, 1994, p.30. Obligations de l'État en droit international art. 28CRC, art13-14ICESCR, art.26 UDHR.

<sup>46</sup> J.D NORDMANN, A.FERNANDEZ « *Le droit de choisir l'école* », Editions Age de l'homme : une question de justice, Genève, 2000.

Étude de différents systèmes européennes, Charles GLENN, J.DE GROOF « *Finding the right balance, Freedom, accountability in Education* » Vol.1-2 Collège d'Europe, Lemma Utrecht 2002.

<sup>47</sup> Rapport du rapporteur sur le droit à l'éducation, E/CN.4/49, para.50, TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to education: Where are we today, how we got there where we are and what next? », *Tribune des droits humains*, Vol.11, N3, 2001p.1, para.2

<sup>48</sup> Conférence Mondiale pour les droits de l'homme, A/CONF/.157/24/Part. I «La Conférence invite toutes les institutions étatiques à inclure les droits de l'homme, les droits humanitaires et la démocratie dans tous les programmes éducatifs de toutes les institutions éducatives».

originels parce que les États membres étaient réticents<sup>49</sup> à l'idée de déléguer la compétence sur l'éducation au sein de l'UE et les Traités ont eu une finalité économique.

Les programmes de coopération commencent aux années 1970, et les programmes de mobilité des étudiants comme *Erasmus* entre autres, en 1985. Les programmes vont augmenter le financement et les domaines comme les écoles et la Jeunesse entre autres. La Stratégie de Lisbonne (2000) annonce que pour achever « l'Europe de la connaissance », il faut amener l'éducation et la formation.

Pendant la construction progressive de l'Union Européenne (UE) ces cinquante dernières années, « l'éducation est passée de la périphérie au centre de la politique européenne »<sup>50</sup>. Le cadre d'action sur l'éducation et la formation a en effet mis plus de 40 ans à se développer<sup>51</sup>.

Dans les années 1990, deux nouveaux concepts ont émergé : celui de la « société de la connaissance » et celui d'« éducation et formation tout au long de la vie ».

Le lancement en 2000 de la Stratégie de Lisbonne a énoncé la stratégie économique, sociale et environnementale de l'UE et a amené l'éducation et la formation sur le devant de la scène, pour parvenir à une Europe de la connaissance, en faisant un domaine véritablement prioritaire pour l'UE.

La Méthode ouverte de coordination (MOC) pour l'éducation a commencé en 2002, et le Traité de Lisbonne a établi la base juridique de la coopération dans les articles 165-166 TFU et l'article 6 TFUE comme une compétence d'appui. L'UE dispose d'une compétence pour coordonner, compléter ou appuyer l'action des États membres dans les domaines de l'éducation et la formation professionnelle.

En 2002, l'application d'une nouvelle méthode de travail au sein de l'UE : la « Méthode Ouverte de Coordination (MOC) » a été établie pour le domaine de l'éducation. Depuis l'adoption de la stratégie de Lisbonne, une nouvelle base de coopération politique a été établie. Pour la première fois, un cadre intégré commun a été adopté par le Conseil

---

<sup>49</sup> GORI G., *Towards an EU right to education*, Thèse de l'Institut Européen de Florence, publié par Hague-London-Boston: Kluwer Law International, European Monographs, 2001, disponible sur: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/25497> p.6., Para. 2.

<sup>50</sup> SHAW J., « *From the margins to the center : education and training law and policy* », in CRAIG and de BURCA (eds.) *The evolution of EU law*, 1999, Chap.15

<sup>51</sup> PÉPIN L., « The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Life Long Learning Became a Strategic Objective », *European Journal of Education*, vol. 42, n°1, p. 121-132.

européen, un programme unique a été consacré à l'éducation et la formation tout au long de la vie et un nouveau programme « Jeunesse en action » a vu le jour<sup>52</sup>. Dans le cadre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » et postérieurement avec la stratégie EU 2020, de nouveaux programmes sur l'éducation ont été approuvés<sup>53</sup>. En plus de cette évolution, l'éducation a été placée au centre de la Stratégie 2020 de l'UE avec deux objectifs clés concernant l'éducation : 3% du PIB de l'UE devrait être investi dans la Recherche et le Développement et le taux d'abandon scolaire devrait être ramené à moins de 10% et au moins 40% des jeunes générations devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. La crise économique a aussi centré le débat sur la réforme de l'éducation pour accroître l'employabilité et la mobilité des jeunes.

En conclusion, l'éducation est passée de son inexistence avant les années 1970, à la périphérie de la politique de l'UE dans les années 1990 et finalement au centre de la politique de l'UE avec la Stratégie 2020. Cette année, en 2017, le programme avec plus de succès, Erasmus a célébré ses trente ans, et le processus de Bologne a été un succès en établissant l'Espace Européen d'Éducation Supérieure.

## **5. L'originalité et l'intérêt de la thèse. Le droit à l'éducation au sein de l'Union européenne comme droit de l'homme, est-il « *sui generis* » ?**

La thèse analyse la portée du droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme, et elle répond aux questions suivantes : quelle est sa régulation actuelle, Quelles sont ses sources et sa portée ? Est-il « *sui generis* » ? Quel rôle jouent les droits de l'homme, la Charte et la CEDH ? Est-ce que les autres domaines du droit matériel de l'UE ont un lien avec le droit à l'éducation ?

La question posée par la thèse est originelle dans la mesure où le droit international à l'éducation est déjà bien étudié, tout comme le droit national à l'éducation. En revanche, le droit à l'éducation au sein de l'UE n'a pas encore été analysé en profondeur par la doctrine contrairement à d'autres domaines.

Le droit à l'éducation européen « *sui generis* », question seulement envisagée dans les conclusions de la thèse de G. Gori, 15 ans après « *Towards an EU right to*

---

<sup>52</sup> Les fonds alloués à l'éducation et à la formation ont considérablement augmenté. Pour la période 2007-2013, le total devrait dépasser 1% du budget communautaire, contre seulement 0,1% en 1986.

<sup>53</sup> Décrits dans le chapitre III, Titre I de la partie II de cette thèse.

*education* »<sup>54</sup>, devient de plus en plus une réalité car le droit a évolué surtout depuis les récentes modifications introduites par le Traité de Lisbonne et la priorisation politique du droit à l'éducation. En plus, à la problématique de la thèse de G. Gori, a été ajoutée la notion de « *droit à l'éducation comme droit de l'homme* ». La raison est claire, maintenant selon le Traité de Lisbonne, la Charte Européenne des Droits de l'Homme et la jurisprudence de la Cour EDH ont la même force contraignante que les Traités au sein de l'UE, en plus des obligations pour les États de l'UE venant des Nations Unies par rapport aux droits de l'homme.

Il y a eu aussi des nouvelles compétences et développements de l'UE en matière de marché unique, de droit des enfants, de culture, de non-discrimination, d'égalité de traitement, et de citoyenneté, entre autres, qui modifient la portée du droit à l'éducation. Un effort de recherche, d'analyse et de sélection transversale du droit matériel et la réflexion critique des résultats de la recherche a été faite pour analyser la portée du droit à l'éducation au sein de l'UE.

L'utilité pratique de cette thèse est de répondre aux questions juridiques posées pour un étudiant, un professeur, le directeur d'une école ou d'un centre pédagogique privée ou publique qui vont étudier, travailler ou créer un centre pédagogique dans un autre pays européen. Elle est également intéressante aussi pour les politiciens et avocats locaux, nationaux ou européens concernant les controverses du droit à l'éducation au sein de l'UE.

Pour répondre à la question principale qui est de savoir si le droit à l'éducation est-un droit *sui generis* ou non, nous analyserons également les bases juridiques de la compétence dont l'UE dispose dans ce domaine.

Les compétences sont souvent sous-estimées dans les discussions légales nationales, spécialement dans les systèmes qui ont un système centralisé de gouvernement. Dans ce cas, il y a des discussions entre les ministères ou entre les institutions de l'État mais normalement avec une importance limitée. Mais dans le contexte européen, le transfert de compétences de l'État aux institutions européennes, a été très important et a marqué le développement du droit matériel de l'Union européenne.

---

<sup>54</sup> GORI G., op.cité supra

La lutte de pouvoir entre les États membres et les institutions européennes a été le sujet de plusieurs litiges portés devant la Cour de Justice de l'UE (CJUE). Ces conflits de compétences ont été déterminants pour le futur du droit matériel de l'UE, et pour l'UE elle-même qui a vu s'accroître de manière exponentielle ses compétences depuis sa création en 1957.<sup>55</sup> Dans la plupart de cas, la Cour de l'Union européenne a agi comme un vrai législateur et a donné des nouvelles compétences à l'UE (par exemple avec la définition des compétences implicites)<sup>56</sup>.

Avec le nouveau Traité de Lisbonne, les États membres ont fait un effort pour clarifier la répartition des compétences. Nonobstant, cette question « formelle » des compétences européennes a une importance décisive dans l'analyse de n'importe quel domaine du droit matériel comme le droit à l'éducation.

Les compétences dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle sont bien délimitées dans le Traité de Lisbonne, dans les articles 165-166 TFUE et elles sont claires : l'UE dispose des compétences d'appui et de coordination, la compétence concernant l'organisation et le contenu des systèmes éducatifs relève des États membres.

La Méthode Ouverte de Coordination pour l'éducation depuis 2002 a permis un développement des standards éducatifs ou « *soft law* » au niveau de l'UE.

En conclusion, la thèse donne une réponse aux questions de savoir à qui appartient la compétence en matière de droit à l'éducation au sein de l'UE, quelles sont les sources du droit à l'éducation et quels sont les principaux instruments juridiques et principes qui encadrent ce droit et l'émergence ou non du droit à l'éducation européen « *sui generis* ».

---

<sup>55</sup> Une trentaine de décisions et avis qui ont influencé l'évolution de la construction européenne, dans RAMBAUD P., *Les Grandes décisions de la Jurisprudence communautaire*, 3<sup>éd.</sup> Paris : Les fondamentaux en droit, Hachette Livre, 2007.

<sup>56</sup> La Cour a admis que les Institutions sont habilités à exercer non-seulement les pouvoirs qui leur sont attribués, mais aussi ceux qui, sans être expressément mentionnés, leur sont cependant nécessaires pour donner effet utile aux dispositions expresses. Par exemple l'Avis 1/76 Rec. 1977, p.754 (en matière de compétence extérieure de l'UE).

## 6-Sujets exclus de cette thèse

Les sujets exclus de cette thèse, sont, en premier lieu, l'étude des différents systèmes éducatifs nationaux de l'UE car il s'agit d'un sujet étudié en profondeur par la doctrine et la jurisprudence de chaque État membre et notamment par des organismes officiels de chaque État membre (ministères de l'éducation, ou organismes similaires).

En second lieu, nous avons exclu l'analyse des études comparées entre les systèmes éducatifs des États membres (en général et sur des sujets spécifiques : l'autonomie scolaire, le financement et la participation des parents) car la doctrine<sup>57</sup> a déjà bien étudié la question. En plus, les organismes européens comme Eurydice<sup>58</sup> et l'OCDE<sup>59</sup> ont d'ailleurs fait des études comparatives sur ce sujet de façon très approfondie, avec des indicateurs clé et actualisés en temps réel, très utiles pour comparer les politiques éducatives au sein de l'UE.

En troisième lieu, l'étude approfondie sur le droit à l'éducation comme droit de l'homme au niveau international est déjà aussi abordée largement par la doctrine, par des nombreuses associations non gouvernementales (qui ont même créé des indicateurs<sup>60</sup>) et par des organisations internationales surtout des Nations Unies (l'UNESCO<sup>61</sup> la plus importante, et le rapporteur du droit à l'éducation<sup>62</sup>). Nonobstant, nous avons recherché les instruments juridiques internationaux les plus importants concernant l'éducation parmi pratiquement toutes les organisations internationales, car il n'existe quasiment aucune institution du système des NU qui n'œuvre pas, à un degré ou à un autre, pour l'éducation : UNESCO, UNICEF, OIT,

---

<sup>57</sup> DE GROOF, J. et GLENN, C. op. cité supra

<sup>58</sup> Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_fr.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php)

<sup>59</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/>

<sup>60</sup> Indicateurs sur le droit à l'éducation OCDE: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/development/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-volume-9-numero-2/proposition-d-indicateurs-de-suiivi-du-droit-a-l-education\\_journal\\_dev-9-5kmjpn8kxtzs#page](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/development/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-volume-9-numero-2/proposition-d-indicateurs-de-suiivi-du-droit-a-l-education_journal_dev-9-5kmjpn8kxtzs#page) et <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-fr.pdf>

Collège universitaire Henry Dunant : [http://www.cuhd.org/uni/biblio/2\\_4.htm](http://www.cuhd.org/uni/biblio/2_4.htm), OIDEL : [http://www.oidel.org/doc/Rapport\\_08\\_09\\_libertes/english.pdf](http://www.oidel.org/doc/Rapport_08_09_libertes/english.pdf)

Right to education project : <http://www.right-to-education.fr/>

Université de Fribourg : <http://www.unifr.ch/iiedh/assets/files/DS/DS13-indic-education.pdf>

Haut-Commissariat aux droits de l'homme : [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human\\_rights\\_indicators\\_en.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_en.pdf)

CIDEFOP : [http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique11/Henaire\\_Truchot.pdf](http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique11/Henaire_Truchot.pdf)

<sup>61</sup> <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged07-fr.pdf> et <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>

<sup>62</sup> <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>

UNDP, ONUDI, Banque mondiale, etc. Le problème est la dispersion des règles, il n'existe pas une approche globale dans ce domaine unifié et simplifié de toutes les institutions : en ce sens, cette thèse est utile. Pour faciliter la synthèse, nous avons classifié la nature et la portée du droit à l'éducation en dix caractéristiques, que nous avons trouvé essentielles pour encadrer ce droit au niveau international.

La variété des sources au niveau international et la pluralité des textes internationaux, parfois avec une seule langue de traduction, a constitué une difficulté pour la recherche du sujet. Au niveau européen, les sources ont été très variées, et touchent une grande partie du droit primaire et très peu de droit dérivé de l'UE.

## **7. Raisons personnelles pour choisir le sujet et la suite de la thèse**

J'ai choisi le droit à l'éducation comme droit de l'homme, car je crois que l'éducation est la meilleure manière d'améliorer le monde, d'assurer le développement des personnes et des peuples, et donc il est très important de bien réguler le droit à l'éducation. Puis, je me passionne également pour le droit européen et le droit international auxquels j'ai consacré mes études de master et dans le cadre duquel j'ai bénéficié d'un programme *Erasmus* en Belgique.

Grâce aux études que j'ai effectuées dans le cadre de ma thèse, j'ai fait un stage à l'UNESCO à Paris, sous la direction de M. G. Haddad, à la section d'éducation supérieure et postérieurement, j'ai travaillé au Parlement européen à Bruxelles, et au Conseil des droits de l'homme de Genève, où j'ai pu rencontrer le rapporteur du droit à l'éducation et la plateforme des ONG sur le droit à l'éducation, avec de nombreuses organisations non gouvernementales qui travaillent pour le droit à l'éducation. Toutes ces expériences très intéressantes m'ont permis d'enrichir cette thèse.

## **8. Structure de la thèse le droit à l'éducation comme droit de l'homme au sein de l'UE**

À partir de toutes ces considérations, cette thèse est structurée sur l'idée de décrire le droit à l'éducation comme droit de l'homme au sein de l'UE, son Histoire et son état actuel, ses sources et sa portée. Pour cela, nous avons divisé la thèse en trois parties.

La première partie concerne l'aspect international du droit à l'éducation. Dans le premier titre, en décrivant le développement de ce droit depuis la création des Nations Unies et avec la description des sources des différents organes du système des Nations Unies et finalement dans le deuxième titre, à la lecture de tous les textes internationaux, nous analyserons la portée du droit à l'éducation au niveau international (la caractéristique d'être droit de l'homme, l'éducation aux droits de l'homme, les obligations et les responsabilités des États, les droits et les responsabilités des parents, la transversalité comme droit et liberté, la protection des minorités et la diversité culturelle, le principe de non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, et le droit à l'éducation dans des situations spécifiques (conflits armés et crises, personnes déplacées et réfugiées entre autres).

La deuxième partie concerne l'aspect européen du droit à l'éducation. Dans cette partie, dans le premier titre, nous commencerons par l'Histoire de l'éducation dans l'UE et nous analyserons la compétence ou base juridique dont dispose l'UE dans le domaine de l'éducation. Les programmes de l'UE comme *Erasmus*, et le Processus de Bologne sont expliqués avec les programmes du Conseil de l'Europe et de l'OCDE qui réalise le test le plus connu pour les étudiants en Europe, à savoir PISA. Le deuxième titre concerne l'application de l'acquis communautaire » dans sa relation avec le droit à l'éducation (marché intérieur, mobilité d'étudiants, reconnaissance des diplômes, principe de non-discrimination pour raison de la nationalité, homologation des établissements éducatifs, et éducation comme service entre autres).

Enfin, la troisième partie concernera l'application des droits de l'homme de l'UE en relation avec le droit à l'éducation. D'abord l'application de la Charte de la Convention des droits de l'homme et sa jurisprudence et l'action extérieure de l'UE concernant les droits de l'homme.



## Partie I : L'aspect international du droit à l'éducation

---

Le droit à l'éducation au sein de l'UE est formé par un aspect international, soit les obligations internationales qui lient les États Membres de l'UE parce qu'ils ont ratifié les conventions du système des Nations Unies concernant le droit à l'éducation. Ces obligations internationales sont très spécifiques et forment un cadre normatif, à l'intérieur duquel, les États membres ont plusieurs possibilités politiques de légiférer ce droit au niveau national.

Dans cette première partie, nous verrons les sources de ce droit dans son aspect international dans le premier titre et la portée de ce droit dans sa dimension actuelle dans le deuxième titre.

D'abord dans le premier titre, on explique comment l'éducation est devenue une priorité pour Nations Unies. Plusieurs actions et programmes ont été développés pour achever cette priorité : l'initiative : « éducation avant tout » qui implique l'éducation pour la citoyenneté mondiale, deux objectifs du Millénaire et un objectif du développement durable à l'horizon 2030. Tout cela montre que l'éducation est une priorité pour l'Agenda des Nations Unies, et on analyse les objectifs et les difficultés d'accomplissement.

Concernant les sources, comme l'explique le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, K. Singh, « 93. Il n'existe pratiquement aucune institution du système des Nations Unies qui n'œuvre pas, à un degré ou à un autre, pour l'éducation »<sup>63</sup>. Par ailleurs on les analyse suivant la classification du système des Nations Unies.

Nous aborderons les sources les plus importantes du droit à l'éducation dans le deuxième chapitre, selon les organismes liées à l'Assemblée Générale, soit les organes subsidiaires comme le Conseil des droits de l'homme (l'examen périodique

---

<sup>63</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, GA 68th, 9 août 2013, A/68/294, p. 21, para. 93

universel et le comité consultatif), les organes des traités et le rapporteur du droit à l'éducation.

Dans le chapitre trois nous verrons les autres sources du droit à l'éducation parmi des organismes liés à l'assemblée générale de l'ONU : les fonds et programmes (UNICEF, PNUD), autres organismes (ONUFEMMES, HCR) et les organismes apparentées (OMC/AGCS). Cette dernière avec l'importance grandissante du commerce international, a classifié l'éducation comme un service dans le Traité sur la libéralisation des services, l'AGCS, ce qui a eu des effets sur le droit à l'éducation.

Dans le chapitre concernant les organismes liés au Conseil économique et social nous verrons l'institution spécialisée UNESCO qui a travaillé étroitement avec l'ECOSOC depuis plus de 50 ans pour le droit à l'éducation au niveau international. On explique aussi les autres institutions spécialisées : OIT, OMS, FMI et le groupe de la Banque mondiale.

Finalement on clôture les sources du droit à l'éducation dans le chapitre V, avec le rôle du Secrétaire général et le Haut-commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme.

La portée du droit à l'éducation au niveau international est analysée au deuxième titre à la lecture de tous les textes internationaux qui touchent le droit à l'éducation (le cadre chronologique des textes est dans l'annexe numéro I). Les différents chapitres de ce deuxième titre expliquent les caractéristiques essentielles (originelles de cette thèse) qui définissent ce droit pour une étude systématisé : la nature, les acteurs, les droits et obligations, l'intérêt supérieur de l'enfant, le principe de non-discrimination, le contenu de l'éducation et le droit dans de situations spécifiques.

## TITRE I. LES NATIONS UNIES ET LE DROIT A L'ÉDUCATION

### Chapitre I. L'éducation devenue une priorité pour l'Agenda des Nations Unies

#### Section I. L'initiative « éducation avant tout »

*« Nous, les peuples des Nations Unies, résolus : à préserver les générations futures du fléau de la guerre qui deux fois en l'espace d'une vie humaine a infligé à l'humanité d'indicibles souffrances, à proclamer à nouveau notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, ainsi que des nations, grandes et petites, à créer les conditions nécessaires au maintien de la justice et du respect des obligations nées des traités et autres sources du droit international, à favoriser le progrès social et instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande »* Préambule de la Charte des Nations Unies de 1945

*« L'éducation est l'assise fondamentale de toute société »* ex-Secrétaire général de NU, Ban-Ki Moon<sup>64</sup>.

Le droit à l'éducation au système de Nations Unies, trouve ses origines dans la Charte des Nations Unies<sup>65</sup>. C'est l'art.1.3<sup>66</sup> qui explique les buts des Nations Unies de conserver la paix, réaliser la coopération internationale en résolvant les problèmes internationaux d'ordre économique, social, intellectuel ou humanitaire et le respect des droits de l'homme des libertés fondamentales. Pour autant, les États se sont engagés dans la protection des droits de l'homme et la coopération internationale en matière économique et sociale. Ceci se concrétise à l'article 55-56 de la Charte<sup>67</sup> dont

---

<sup>64</sup> L'initiative mondiale de l'éducation avant tout, initiative du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies p. 2 [http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

<sup>65</sup> <http://www.un.org/fr/documents/charter/index.shtml>

<sup>66</sup> L'article 1.3 « Réaliser la coopération internationale en résolvant les problèmes internationaux d'ordre économique, social, intellectuel ou humanitaire, en développant et en encourageant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinctions de race, de sexe, de langue ou de religion »

<sup>67</sup> Art. 55 Coopération économique et sociale internationale de la Charte : « En vue de créer les conditions de stabilité et de bien-être nécessaires pour assurer entre les nations des relations pacifiques et amicales fondées sur le respect du principe de

les États s'engagent dans « la coopération internationale dans les domaines de la culture intellectuelle et de l'éducation » (art. 55.3 de la Charte). Cette coopération est matérialisée avec la création de l'UNESCO en 1946, la signature de la Charte internationale des droits de l'homme et ses développements, dont le droit à l'éducation.

Plus tard les Pactes de 1966<sup>68</sup>, ont développé le droit à l'éducation comme civil, droit économique, social et culturel.

Il est certain que, pour différents motifs depuis les Pactes en 1966 le droit à l'éducation a été longtemps oublié au niveau international. Toutefois, maintenant il est devenu une priorité. Le droit à l'éducation a trouvé, à partir des années 1990, un regain d'intérêt au niveau international, particulièrement grâce à la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous<sup>69</sup>, la décennie pour l'éducation aux droits de l'homme<sup>70</sup> et les programmes de l'UNESCO « éducation pour tous »<sup>71</sup>. Plus tard, ce programme sera suivi dans le cadre d'action de Dakar<sup>72</sup> en 2000, au forum mondial sur l'éducation.

On note deux objectifs du Millénaire impliquent directement le droit à l'éducation l'objectif numéro 2 et numéro 3 et un objectif de développement durable à l'horizon 2030. D'une part, le travail du rapporteur du droit à l'éducation depuis 1998 et d'autre part, le travail du Conseil des droits de l'homme depuis 2008 ont été très important pour développer le droit à l'éducation dans Nations Unies.

Par ailleurs, une nouvelle déclaration des Nations Unies, sur l'éducation aux droits de l'homme signée en 2011 est très importante pour le développement du contenu du droit à l'éducation au niveau international.

---

l'égalité des droits des peuples et de leur droit à disposer d'eux-mêmes, les Nations Unies favoriseront : 1. Le relèvement des niveaux de vie, le plein emploi et des conditions de progrès et de développement dans l'ordre économique et social; 2. La solution des problèmes internationaux dans les domaines économique, social, de la santé publique et autres problèmes connexes, et la coopération internationale dans les domaines de la culture intellectuelle et de l'éducation ; 3. Le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion ». Art.56 « Les Membres s'engagent, en vue d'atteindre les buts énoncés à l'Article 55, à agir, tant conjointement que séparément, en coopération avec l'Organisation.»

<sup>68</sup> PIDCP : Pacte international des droits civils et politiques

PIDESC : Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels

<sup>69</sup> Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990

<sup>70</sup> 1995-2004 La décennie pour l'éducation aux droits de l'homme

<sup>71</sup> Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, adoptée à l'occasion de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg (Allemagne), 18 juillet 1997

Déclaration Mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIème siècle : visions et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement, 1998

En plus, le Secrétaire général de l'ONU a initié le programme mondial « Education avant tout » pour la période 2012-2017 en collaboration avec l'UNESCO qui place l'éducation au cœur de l'activité de Nations Unies.

« L'éducation avant tout » lancé le 26 septembre 2012, est une initiative de M. Ban Ki-Moon, Secrétaire général de l'ONU, qui vise à assurer à tous une éducation de qualité. Initiative menée au plan mondial et au plus haut niveau, elle a pour objectif d'obliger à nouveau la communauté internationale à tenir ses engagements en matière d'éducation. Selon les propres mots du Secrétaire général :

« Si l'on place l'éducation avant tout, on peut réduire la pauvreté et la faim, empêcher le gaspillage de potentiel et se tourner vers la construction de sociétés meilleures et plus solides pour tous »<sup>73</sup>.

Les trois priorités de l'éducation avant tout sont les suivantes : scolariser tous les enfants, améliorer la qualité de l'apprentissage et favoriser la citoyenneté mondiale.

L'engagement personnel et le pouvoir mobilisateur du Secrétaire général des NU démontrent que l'éducation ne se limite pas à un impératif moral. C'est le meilleur investissement que les nations puissent réaliser pour construire des sociétés prospères, saines et équitables. Ils ont calculé que chaque dollar investi dans l'éducation en génère 10-15 dollars. L'éducation avant tout, réunie des gouvernements, des pays donateurs, le milieu des affaires, des fondations, les médias et des citoyens pour placer l'éducation au cœur de l'agenda social, politique et du développement des Nations Unies.

---

<sup>72</sup> Cadre d'action de Dakar - L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000

<sup>73</sup> Initiative mondial éducation avant tout, initiative du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies, Septembre 2012, p.5

[http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

Le Secrétaire général des NU appelle à une éducation qui avance vers la citoyenneté mondiale, dans l'initiative « Éducation avant tout » :

« Il est essentiel d'inclure l'éducation à la citoyenneté mondiale et la consolidation de la paix dans le cadre de ces initiatives, et que ces thèmes reçoivent une attention prioritaire pour de nombreuses années à venir. Ce n'est pas un défi qui peut être résolu par un trait de plume ou d'un certain nombre de projets à court terme ».

« L'éducation est la pierre angulaire d'une culture de la paix et le rôle essentiel pour construire une citoyenneté mondiale ».<sup>74</sup>

Cela exige un niveau élevé et une politique à long terme et l'engagement de ressources pour l'objectif « apprendre à vivre ensemble », comme l'a souligné la Commission Delors dans son examen des défis mondiaux de l'éducation dans le XXI<sup>e</sup> siècle<sup>75</sup>.

L'UNESCO, a développé le concept d'Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Le fondement normatif de l'approche ECM de l'UNESCO est déterminé par la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, adoptée par l'UNESCO en 1974<sup>76</sup>.

Selon la Recommandation, « droits de l'homme » et les « libertés fondamentales » sont ceux et celles que définissent la Charte des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les pactes internationaux relatifs aux droits économiques, sociaux et culturels et aux droits civils et politiques.

Le terme ECM est utilisé comme un «parapluie» de thèmes. Les principaux domaines abordés sont quatre. En première lieu, l'Éducation aux valeurs et compétences, qui comprennent généralement des valeurs fondamentales telles que l'empathie pour les autres êtres humains et le respect de la dignité humaine, ainsi que les compétences de vie de base, y compris les compétences intra-personnelles, telles que la conscience émotionnelle, et les

---

<sup>74</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/education/education-first/>

<sup>75</sup> DELORS J., Learning - the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Paris: UNESCO, 1996). Pag.3 Par1

<sup>76</sup> Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, adoptée par l'UNESCO, 19 Novembre 1974 [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

compétences interpersonnelles, telles que la communication, la coopération et la résolution des conflits.

En deuxième lieu, l'éducation à la paix, en troisième lieu l'éducation aux droits de l'homme, et en quatrième lieu l'éducation civique qui peut inclure l'apprentissage local, national et international des institutions, la bonne gouvernance, la primauté du droit, les processus démocratiques, la société civile et la participation.

Les Principes directeurs énoncés à la recommandation dans le para. 3 sont :

« 3. L'éducation devrait s'inspirer des fins énoncées dans la Charte des Nations Unies, l'Acte constitutif de l'UNESCO et la Déclaration universelle des droits de l'homme, en particulier dans l'article 26, alinéa 2, de cette dernière qui déclare : " L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. "

4. Afin de mettre chaque personne en mesure de contribuer activement à la réalisation des fins visées au paragraphe 3, et de promouvoir la solidarité et la coopération internationales, qui sont indispensables pour résoudre les problèmes mondiaux affectant la vie des individus et des communautés et l'exercice des libertés et droits fondamentaux, les objectifs ci-après devraient être considérés comme des principes directeurs de la politique de l'éducation :

- (a) une dimension internationale et une perspective mondiale de l'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes ;
- (b) la compréhension et le respect de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leurs modes de vie, y compris les cultures des ethnies nationales et celles des autres nations ;
- (c) la conscience de l'interdépendance mondiale croissante des peuples et des nations ;
- (d) la capacité de communiquer avec autrui ;

(e) la conscience non seulement des droits, mais aussi des devoirs que les individus, les groupes sociaux et les nations ont les uns vis-à-vis des autres ;

(f) la compréhension de la nécessité de la solidarité et de la coopération internationales ;

(g) la volonté chez les individus de contribuer à résoudre les problèmes de leurs communautés, de leurs pays et du monde.

5. En conjuguant l'apprentissage, la formation, l'information et l'action, l'éducation à vocation internationale devrait favoriser le développement cognitif et affectif approprié de l'individu. Elle devrait développer le sens des responsabilités sociales et de la solidarité avec les groupes moins favorisés et inciter au respect du principe d'égalité dans le comportement quotidien. Elle devrait aussi contribuer à développer des qualités, des aptitudes et des compétences qui permettent à l'individu de parvenir à une connaissance critique des problèmes nationaux et internationaux ; de comprendre et d'énoncer des faits, des opinions et des idées ; de travailler en groupe ; d'accepter la libre discussion et d'y participer ; d'observer les règles élémentaires de procédure applicables à tout débat ; et de fonder ses jugements de valeur et ses décisions sur l'analyse rationnelle des faits et facteurs pertinents.

6. L'éducation devrait mettre l'accent sur l'inadmissibilité du recours à la guerre d'expansion, d'agression et de domination, à la force et à la violence de répression et induire chaque personne à comprendre et assumer les responsabilités qui lui incombent pour le maintien de la paix. Elle devrait contribuer à la compréhension internationale, au renforcement de la paix mondiale et aux activités dans la lutte contre le colonialisme et le néo-colonialisme sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations et contre toutes formes et variétés de racisme, de fascisme et d'apartheid ainsi que toutes autres idéologies qui inspirent la haine nationale ou raciale et qui sont contraires aux objectifs de cette recommandation. »

L'UNESCO est en train de développer la coordination de l'ECM avec son programme 2014-2021<sup>77</sup> et avec la coordination de l'ECM dans les ODD, expliqués dans la section III.

## Section II. Les objectifs du Millénaire sur le droit à l'éducation

Le Secrétaire général des NU, M. Ban Ki-Moon a expliqué les objectifs du Millénaire:

« L'élimination de l'extrême pauvreté demeure l'un des grands défis de notre temps et constitue l'une des principales préoccupations de la communauté internationale.[...] Les OMD sont assortis de cibles à atteindre dans des délais précis, de façon à mesurer les progrès accomplis dans la lutte contre la pauvreté monétaire, la faim, la maladie, l'absence de logements adéquats et l'exclusion - tout en promouvant l'égalité des sexes, la santé, l'éducation et le respect de l'environnement.[...] Ces objectifs ambitieux mais réalisables indiquent la voie à suivre par la communauté internationale pour faire reculer l'extrême pauvreté d'ici à 2015 dans le cadre du programme global de l'ONU pour le développement »<sup>78</sup>.

Pendant l'Assemblée du Millénaire du 6 au 8 septembre 2000, le rencontre de Chefs d'États et/ou de gouvernements du monde a eu lieu au Siège des Nations Unies à New York<sup>79</sup>. Les États membres des NU ont articulé et réaffirmé une vision dynamique de l'ONU, dans cette nouvelle ère du Millénaire. Ce sommet a abouti à une entente sur le processus d'analyse du rôle de l'ONU et des défis qui attendent l'Organisation dans le siècle à venir. Parmi les huit objectifs fixés dans cette résolution<sup>80</sup>, deux d'entre eux ont été en relation directe avec le droit à l'éducation<sup>81</sup> : assurer l'éducation primaire

<sup>77</sup> <https://fr.unesco.org/ecm/approche>

<sup>78</sup> Réunion de haut niveau sur les objectifs du Millénaire pour le développement, Passer à l'action pour réaliser les objectifs du Millénaire pour le développement, Note d'information du Secrétaire Générale « Passer à l'action pour réaliser les objectifs du Millénaire pour le développement », 25 juillet 2008, p.3 para2

<sup>79</sup> Dans la résolution 53/202 adoptée le 17 décembre 1998, l'Assemblée générale a décidé de désigner sa cinquante-cinquième session "L'Assemblée du millénaire", ouverte au Siège des Nations Unies à New York dans l'après-midi du 5 septembre 2000 (résolution 53/239).

<sup>80</sup> Les objectifs du Millénaire pour le développement sont : 1.Réduire l'extrême pauvreté et la faim, 2. Assurer l'éducation primaire pour tous 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, 4.Réduire la mortalité infantile 5. Améliorer la santé maternelle 6.Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies 7.Préserver l'environnement 8.Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

<sup>81</sup> Rapports et documents de base : Rapport du millénaire du Secrétaire général (A/54/2000) ; Rapport du Secrétaire général: Campagne de publicité du millénaire A/AC.198/2000/10 ; Rapport du Secrétaire général : L'Assemblée du millénaire, A/51/950/Add.7 ; La réforme des Nations Unies : mesures et propositions - Une Assemblée du millénaire, le système des Nations Unies (Commission spéciale) et un forum du millénaire A/52/850 ; Résolutions de l'Assemblée Générale, Organisation du Sommet du millénaire A/RES/54/281 ; Résolution de l'Assemblée générale : Le Sommet du millénaire A/RES/54/254 ; Résolution de l'Assemblée générale : Réforme des Nations Unies : mesures et propositions et renforcement du système des Nations Unies A/RES/53/239 ; Résolution de l'Assemblée générale : L'Assemblée du millénaire A/RES/53/202.

pour tous (OM2) et promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (OM3).

### **§.1-Objectif du Millénaire numéro 2**

« La cible proposée est d'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires »

Les statistiques officielles révèlent que l'on est loin d'atteindre cet objectif. On trouve trois obstacles principaux : la pauvreté qui constitue le plus gros obstacle, les barrières sociales et culturelles (l'éducation des filles et des enfants handicapés est perçue comme ayant moins de valeur, ce qui renforce un phénomène de marginalisation) et le fait de vivre dans un pays en conflit, en situation de crise.

Dans le document de suivi de la Déclaration du Millénaire, la Résolution de l'AG des N.U., le 19 octobre 2010<sup>82</sup>, les États réaffirment la priorité de la protection des droits de l'homme : « para. 53. Le respect, la promotion et la protection des droits de l'homme font partie intégrante d'une action efficace pour la réalisation des objectifs du Millénaire».

Les États dans la résolution du suivi s'engagent à progresser plus vite dans la réalisation de l'objectif 2, la reconnaissance pour chaque personne du droit à l'éducation, et suivre les efforts à faire pour accomplir les objectifs en 2015 en concrétisant ses actions.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Résolution de la 65ème session de l'Assemblée Générale des Nations Unies, (A/RES/65/1) du 19 octobre 2010, New York, du 20 au 22 septembre 2010.

<sup>83</sup>« a) Réaliser le droit de toute personne à l'éducation et souligner à nouveau que l'éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le sens de sa dignité et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales,

b) Progresser davantage dans la réalisation de l'objectif relatif à l'éducation primaire pour tous, en travaillant au maximum sur les avancées enregistrées au cours de la dernière décennie,

c) Éliminer les obstacles internes et externes aux systèmes éducatifs de manière à offrir des possibilités équitables d'éducation et d'apprentissage à tous les enfants. En portant un intérêt politique constant à l'éducation, en favorisant, avec le soutien de la communauté internationale, de la société civile et du secteur privé, l'adoption de mesures appropriées, ciblées et éprouvées telles que la suppression des frais de scolarité, la distribution de repas scolaires et l'équipement des écoles en sanitaires séparés pour les garçons et les filles, et en usant d'autres moyens pour rendre l'éducation primaire disponible, abordable et accessible à tous les enfants ;

d) S'attaquer aux causes profondes des inégalités, des disparités et des différentes formes d'exclusion et de discrimination dont souffrent les enfants, en particulier les enfants non scolarisés, y compris en encourageant l'inscription, le maintien, la participation et les bons résultats scolaires des enfants, en élaborant et en mettant en œuvre une éducation ouverte à tous et en définissant des stratégies, des politiques et des programmes ciblés et dynamiques, comprenant des approches multisectorielles, pour promouvoir l'accessibilité et l'inclusion. À cet égard, il faudrait que des efforts supplémentaires soient faits pour surmonter les cloisonnements sectoriels et réduire ainsi les taux d'abandon, de redoublement et d'échecs scolaires, en particulier dans la population pauvre, et pour éliminer les écarts entre garçons et filles dans le domaine de l'éducation ;

e) Assurer une éducation de qualité et la progression tout au long du parcours scolaire. Cet engagement exige de mettre en place des écoles et des établissements qui favorisent l'apprentissage ; de développer le corps enseignant et d'en améliorer tant le statut, en renforçant les capacités nationales, que la qualité, grâce à des politiques globales conçues pour résoudre les problèmes de recrutement, de formation, de fidélisation, de perfectionnement, d'évaluation, de conditions d'emploi et

Les États s'engagent à éliminer les obstacles internes et externes aux systèmes éducatifs de manière à offrir des possibilités équitables d'éducation, en portant un intérêt politique constant à l'éducation, en favorisant le soutien de la communauté internationale, de la société civile et du secteur privé, et l'adoption de mesures appropriées pour rendre l'éducation primaire disponible, abordable et accessible à tous les enfants.

Pour parvenir à cet objectif, les États doivent s'attaquer aux causes profondes des inégalités, des exclusions et des discriminations en particulier pour les enfants non scolarisés, comprenant des approches multisectorielles, pour promouvoir l'accessibilité et l'inclusion, surmonter les cloisonnements sectoriels et réduire ainsi les taux d'abandons, de redoublements et d'échecs scolaires, particulièrement pour les pauvres et les filles.

Concernant le corps enseignant, les États s'engagent à améliorer tant leur statut, en renforçant les capacités nationales, que leur qualité, grâce à des politiques globales conçues pour résoudre les problèmes de recrutement, de formation, de fidélisation, de perfectionnement, d'évaluation, de conditions d'emploi et d'enseignement.

Par rapport aux infrastructures scolaires, les États s'engagent à les améliorer ainsi que la qualité et le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques et le matériel didactique et pédagogique, tout en tirant parti des possibilités offertes par l'informatique et la télématique.

d'enseignement ; et de construire davantage de salles de classe et d'améliorer l'état matériel des bâtiments et des infrastructures scolaires, ainsi que la qualité et le contenu des programmes, les méthodes pédagogiques et le matériel didactique et pédagogique, tout en tirant parti des possibilités offertes par l'informatique et la télématique et de l'évaluation des résultats de l'apprentissage

f) Rendre plus viable et prévisible le financement des systèmes éducatifs nationaux par l'établissement de budgets nationaux de l'éducation capables, entre autres, de remédier aux problèmes d'infrastructure et de ressources humaines ainsi qu'aux contraintes financières et administratives. Ces systèmes devraient être soutenus par une aide au développement et une coopération internationale suffisantes et prévisibles, y compris au moyen de méthodes de financement de A/RES/65/118 l'éducation novatrices et reposant sur des contributions volontaires, qui viendraient s'ajouter, et non se substituer, aux sources traditionnelles de financement ;

g) Poursuivre la mise en œuvre des mesures et des programmes entrepris au niveau national pour éliminer l'analphabétisme dans le monde entier, en application des engagements pris dans le Cadre d'action de Dakar adopté en 2000 au Forum mondial sur l'éducation<sup>17</sup> et dans les Objectifs du Millénaire pour le développement. À cet égard, nous mesurons l'importance de la contribution qu'apportent la coopération Sud-Sud et la coopération triangulaire, entre autres grâce à des méthodes pédagogiques d'alphabétisation innovantes ;

h) Appuyer les efforts que font les gouvernements pour renforcer leur capacité à planifier et à gérer les programmes d'éducation, en associant tous les acteurs du secteur et en tenant compte des politiques et des systèmes éducatifs nationaux ;

i) Accorder davantage d'attention au passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, à la formation professionnelle et à l'éducation non formelle, et à l'entrée dans la vie active ;

j) Renforcer l'action engagée pour que l'enseignement primaire devienne un élément clef des interventions humanitaires et de la préparation aux crises humanitaires, de sorte que les pays touchés, s'ils en font la demande, puissent recevoir une aide de la communauté internationale pour remettre sur pied leurs systèmes éducatifs. »

Pour le financement des systèmes éducatifs nationaux, on note l'établissement de budgets nationaux. Ceux-ci seraient soutenus par une aide au développement et une coopération internationale.

L'analphabétisme doit être éliminé dans le monde entier, en application des engagements pris dans le Cadre d'action de Dakar 2000, grâce à des méthodes pédagogiques d'alphabétisation innovantes.

La communauté internationale doit venir appuyer les efforts que font les gouvernements pour renforcer leur capacité à planifier et à gérer les programmes d'éducation en associant tous les acteurs du secteur.

Les États s'engagent à faire de l'enseignement primaire un élément clef des interventions humanitaires et de la préparation aux crises humanitaires.

### ***§.2-Objectif du Millénaire numéro « Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes »***

« L'objectif ciblé est l'élimination des disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard »

Sur ce sujet, il y a encore des efforts à faire. Dans la résolution du suivi de l'OMD3 les États reconnaissent :

« L'importance que revêt l'égalité des sexes pour la réalisation des OMD, car les femmes sont des agents du développement. Ils demandent des mesures afin que les femmes et les filles aient accès en toute égalité à l'éducation, aux services de base, aux soins de santé et aux débouchés économiques et soient associées aux décisions prises à tous les niveaux. Ils soulignent qu'investir dans l'amélioration de la condition des femmes et des filles a un effet multiplicateur sur la productivité et l'efficience et favorise une croissance économique soutenue. Ils estiment qu'il faut intégrer la problématique hommes-femmes dans les politiques de développement et leurs modalités d'exécution ». <sup>84</sup>

Les États s'engagent à progresser plus vite dans la réalisation de l'objectif 3 en assurant de prendre des mesures concrètes (p.72)<sup>85</sup>. Ils s'engagent à poursuivre les objectifs de la Déclaration et du Programme d'Action de Beijing, Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement<sup>86</sup> et les engagements du CEDAW et de la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE). Pour autant, les États s'engagent à assurer la gratuité de l'enseignement primaire parmi l'octroi d'aides financières sous la forme de bourses et de programmes de transferts monétaires. La sécurité dans les écoles est importante pour garantir l'accès avec égalité. Les États s'engagent à promouvoir des politiques anti-discriminations et à encourager la poursuite des études secondaires pour les femmes. Ils s'engagent à établir des politiques économiques et sociales pour garantir l'accès équitable à tous les niveaux d'éducation, la formation professionnelle, et même la création d'entreprises. Ils s'engagent à établir des services sociaux publics adaptés à un coût abordable.

---

<sup>84</sup> p.54 Résolution de la 65<sup>em</sup> session de l'Assemblée Générale des Nations Unies, (A/RES/65/1) du 19 octobre 2010.

<sup>85</sup> « a) Prendre des mesures en vue d'atteindre les objectifs de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing et ses douze domaines critiques et d'honorer les engagements que nous avons pris dans le Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement et les engagements et obligations des États parties à la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et à la Convention relative aux droits de l'enfant ;  
 b) Garantir l'accès à l'éducation et la réussite scolaire des filles en surmontant les obstacles et en encourageant l'éducation des filles par l'adoption de mesures visant entre autres à assurer la gratuité de l'enseignement primaire et la sécurité dans les écoles et par l'octroi d'aides financières sous la forme de bourses et de programmes de transferts monétaires ; Promouvoir des politiques propres à mettre fin à la discrimination à l'égard des femmes et des filles dans le domaine de l'éducation et suivre l'évolution des taux de scolarisation et d'achèvement des cycles d'enseignement, dans le but d'aider les filles à poursuivre leurs études secondaires ;  
 c) Renforcer le pouvoir des femmes, plus particulièrement de celles qui vivent dans la pauvreté, entre autres par l'adoption de politiques sociales et économiques leur garantissant l'accès, dans des conditions d'égalité et sans restrictions, à tous les niveaux d'une éducation de qualité ainsi qu'à la formation et à l'enseignement professionnel, y compris dans les domaines de la gestion et de la création d'entreprises et dans le domaine technique, ainsi qu'à des services sociaux et publics adaptés et d'un coût abordable ;  
 d) Veiller à ce que les femmes bénéficient des mesures prises en vue d'assurer un plein emploi productif et un travail décent à tous, conformément aux engagements pris par les États parties aux conventions de l'Organisation internationale du Travail, y compris des mesures visant à promouvoir, entre autres, l'accès des femmes et des filles, notamment des mères et des femmes enceintes, à l'éducation formelle et non formelle et à des possibilités de perfectionnement et d'emploi sans discrimination, éliminer les écarts de rémunération entre les femmes et les hommes et reconnaître la valeur du travail non rémunéré, y compris des soins, qu'assurent les femmes ;  
 e) Investir, en particulier dans les zones rurales, dans les infrastructures et dans les technologies faisant gagner du temps, afin de réduire le poids que représentent les tâches domestiques pour les femmes et les filles et de permettre aux filles d'aller à l'école et aux femmes de travailler à leur compte ou de participer au marché du travail ;  
 f) Prendre des mesures pour que les femmes participent en plus grand nombre et plus activement à la prise de toutes les décisions politiques et économiques(...)  
 g) Renforcer les lois et les politiques nationales, ainsi que les programmes, qui visent à faire respecter le principe de la responsabilité et à faire mieux connaître, à prévenir et à combattre partout la violence sous toutes ses formes à l'égard des femmes et des filles (...)  
 h) Améliorer les capacités qui existent au niveau national pour suivre les progrès accomplis, identifier les lacunes et les possibilités et en rendre compte, par l'élaboration et l'utilisation de données ventilées par sexe et par âge de meilleure qualité, y compris avec le soutien de la communauté internationale ;  
 i) Faire en sorte que l'aide au développement contribue davantage à l'égalité des sexes et à l'autonomisation des femmes et des filles (...)  
 j) Faciliter l'accès des femmes, à des conditions abordables, au micro financement, en particulier au microcrédit, lequel peut contribuer à l'élimination de la pauvreté, à la réalisation de l'égalité entre les sexes et à l'autonomisation des femmes »

<sup>86</sup> Rapport de la Conférence Internationale sur la Population et le Développement, Le Caire, 5-13 septembre 1994 »

Les États s'engagent aussi à assurer un plein emploi et un travail décent pour les femmes, et en accomplissant les directrices de l'OIT (Organisation Internationale du travail), à garantir l'accès des femmes (spécialement les mères et les femmes enceintes) à l'éducation formelle et informelle, éliminer les écarts de rémunération et reconnaître la valeur du travail non-rémunéré, y compris des soins, qu'assurent les femmes. Également, ils prévoient d'investir dans la technologie et dans les infrastructures visant à réduire le temps pour les tâches domestiques pour permettre aux filles aller à l'école et aux femmes de travailler. Il est très important aussi de faciliter l'accès des femmes, à des conditions abordables, au micro financement, en particulier au microcrédit.

Pour suivre les progrès, les États s'engagent à évaluer leur propre politique, identifier les lacunes, et élaborer et utiliser les données par sexe et par âge.

## **Section II. L'éducation dans l'Agenda pour le développement post-2015**

Une fois expirées les OMD, il y a eu un débat sur l'Agenda pour le développement post-2015 dont le rapporteur sur le droit à l'éducation a souligné que l'éducation a été le fondement essentiel pour atteindre les OMD<sup>87</sup> et il est la clé de l'Agenda pour le développement pour l'après-2015.<sup>88</sup>

Le rapporteur a souligné aussi les avancées faites dans le domaine des OMD relatifs à l'éducation : « Le rôle central joué par l'éducation dans l'accélération de la marche vers tous les objectifs du Millénaire est reconnu dans les engagements relatifs à l'éducation énoncés dans le document final issu de la Réunion plénière de haut niveau de l'Assemblée générale sur les objectifs du Millénaire (résolution 65/1). C'est extrêmement important car, malgré les progrès accomplis, le programme de l'Éducation pour tous n'a pas été mené à son terme et les avancées vers les objectifs du Millénaire relatifs à l'éducation sont limitées »<sup>89</sup>.

Le rapport du Groupe de haut niveau chargé d'étudier le programme de développement pour l'après 2015<sup>90</sup> dans son rapport<sup>91</sup> envisage le scénario où

---

<sup>87</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, GA 68<sup>th</sup> du 09/08/2013, A/68/294 Para. 21, p.7

<sup>88</sup> Ibidem., Para. 21.2, p.7

<sup>89</sup> Ibid., para. 22, p.8

<sup>90</sup> Rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé d'étudier le programme de développement pour l'après 2015 (New York) 2013.

personne ne se voit privé des droits humains universels ni de perspectives économiques de base, et où des institutions responsables sont mises en place et un nouveau partenariat entre nations développées et pays en développement, est institué.

Le rapport justifie que l'éducation soit considérée comme le fondement de l'Agenda post-2015 et la création d'un cadre international, global: « 106. L'élan et l'engagement suscités par le programme de développement pour l'après-2015 devraient être mis à profit pour donner un cadre international à l'élargissement de la réalisation du droit à l'éducation pour tous. C'est extrêmement important, car le droit à l'éducation est un droit à caractère global (étant essentiel pour l'exercice de tous les autres droits de l'homme) et justifie que l'éducation soit considérée comme le fondement du programme de développement pour l'après-2015, ainsi que le Conseil des droits de l'homme l'a approuvé dans sa résolution 23/4, qui souligne « la nécessité de veiller à ce que le droit à l'éducation occupe une place centrale dans le programme de développement pour l'après-2015. ».

Le rapport finit par les recommandations qu'il adresse aux États :

#### 1-Établir un Cadre Global et intégral fondée sur des droits et débiteurs.

Le cadre devrait porter sur l'intégralité du processus d'éducation et d'apprentissage, depuis la petite enfance jusqu'à l'apprentissage tout au long de la vie, pour les établissements publics et privés<sup>91</sup>. Les objectifs de l'éducation devraient être formulés en tant que droits, avec l'obligation des gouvernements vis-à-vis de leurs citoyens d'atteindre les cibles et les obligations fixées. Le programme devrait être conçu en termes de titulaires du droit et débiteurs de l'obligation. Titulaires que sont les bénéficiaires : enfants, jeunes adultes ; les débiteurs de l'obligation : gouvernements, partenaires que les aident dans leurs obligations, et des institutions. Toutefois, un système d'éducation nationale doit être établi dans tous les pays, avec un

---

<sup>91</sup> Le Groupe de personnalités de haut niveau, chargé d'étudier le programme de développement pour l'après-2015, a donné lieu au rapport présenté au Secrétaire général le 30 mai 2013 sous le titre « Pour un nouveau partenariat mondial : Vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable » UN, NYC, 2013, [http://www.un.org/fr/sg/beyond2015\\_report.pdf](http://www.un.org/fr/sg/beyond2015_report.pdf)

<sup>92</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 Para. 21, p.7Idem Paragraphe108 Pag. 24

investissement public pour l'éducation : « 109. En tant que principaux débiteurs de l'obligation de réaliser le droit à l'éducation, les gouvernements sont tenus avant toute chose d'offrir un système d'éducation national qui soit à la hauteur de leurs engagements. »

## 2-Conditions équitables pour tous et une éducation de qualité

Éliminer la marginalisation et l'exclusion dans l'éducation<sup>93</sup> doit être la priorité de l'éducation pour l'après 2015 en adoptant des mesures concrètes, des régimes sociaux favorisant spécifiquement les groupes défavorisés et vulnérables<sup>94</sup>: « (...) Mettre les plans de développement en conformité avec les normes et principes des droits de l'homme est essentiel pour éviter des progrès économiques qui n'ont aucun effet sur ceux qui sont marginalisés et qui sont donc privés de possibilités de s'instruire »<sup>95</sup>.

Comme objectif, achever le cycle de l'enseignement primaire est tout simplement insuffisant. L'après-2015 devrait être d'assurer l'accès universel à l'enseignement secondaire d'ici à 2030, l'enseignement et la formation professionnels et techniques devant en faire partie intégrante<sup>96</sup>. Chaque objectif et chaque cible de l'éducation doivent s'accompagner d'une stratégie de mise en œuvre et de mécanismes de suivi.<sup>97</sup>

## 3-Définir le rôle et les responsabilités de tous les partenaires et parties prenantes

Ainsi que celui et celles des parents et des établissements d'enseignement publics et privés: « L'éducation est une responsabilité fondamentale du gouvernement; elle constitue aussi une responsabilité sociale, qui implique la participation et l'engagement des organisations de la société civile et de diverses parties prenantes. Les systèmes d'éducation de demain doivent être conçus de telle sorte qu'ils fassent apparaître clairement les rôles et responsabilités de tous les partenaires et des diverses parties prenantes, notamment les communautés, les organismes locaux, les enseignants et les parents. Un cadre juridique complet, applicable à tous les établissements d'enseignement, publics et privés, respectant pleinement le droit à

---

<sup>93</sup> Ibid., Para.110 p. 25

<sup>94</sup> Ibid., Para.111, p. 25

<sup>95</sup> Ibid., Para.112, p.25

<sup>96</sup> Ibid., Para.113 p. 25

<sup>97</sup> Ibid., Para. 116.p. 25

l'éducation en tant que droit humain fondamental, doit sous-tendre la stratégie de mise en œuvre<sup>98</sup>».

Le gouvernement doit établir un cadre réglementaire complet pour le contrôle des établissements d'enseignement privés et publics qui impliquent des sanctions effectives pour les pratiques abusives<sup>99</sup>.

#### 4-Intégrer le droit à l'éducation à tous les autres objectifs universels

Tous les objectifs de développement ont à leurs bases des aspects liés à l'éducation.

Le droit à l'éducation, dont le rôle est capital pour le développement, devrait être intégré à tous les objectifs du développement<sup>100</sup>. Par exemple, la pauvreté est le plus grand obstacle à l'exercice du droit à l'éducation et du droit au développement<sup>101</sup>. De même, l'objectif universel lié à l'autonomisation des femmes devrait être étroitement lié à l'éducation en tant que droit fondamental, et prévoir des mesures spéciales en faveur des femmes et des filles en situation de vulnérabilité et marginalisées<sup>102</sup>.

#### 5.-Renforcer des juridictions nationales en vue de l'application du droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation dans chaque pays doit être modernisé, les lois nationales sur l'éducation doivent prévoir la qualité de l'éducation, le financement, l'enseignement et la formation techniques et professionnelles, la réglementation des établissements d'enseignement privés et l'apprentissage tout au long de la vie<sup>103</sup>.

Selon le rapporteur, la stratégie de mise en œuvre doit comporter la mise au point d'un processus et d'indicateurs de résultats appropriés, comportant des cibles nationales et des critères de référence. Des processus d'évaluation, l'établissement de rapports et des mesures garantissant que tous les futurs objectifs de développement soient exécutoires au niveau national, contribueront dans une mesure importante à des progrès réels<sup>104</sup>.

Les cibles et objectifs sont des « traductions opérationnels » des obligations légales existantes permettant d'évaluer les progrès dans la réalisation du droit à une

---

<sup>98</sup> Ibid., Para.117 P. 26

<sup>99</sup> Ibid., Para. 18 P. 26

<sup>100</sup>Ibid., Para. 19 P. 26

<sup>101</sup>Ibid., Para. 20 P.27

<sup>102</sup>Ibid., Para. 121 P. 27

<sup>103</sup>Ibid., Para. 122. P. 27

éducation de qualité<sup>105</sup>. Les gouvernements doivent rendre compte annuellement des progrès accomplis en utilisant des indicateurs, dans un délai convenu.

6- Des investissements publics continus dans l'éducation constituent une priorité nationale<sup>106</sup>

La responsabilisation des gouvernements et les mécanismes de suivi doivent être la pierre angulaire du programme pour l'après-2015 : « Les obligations légales existantes doivent être traduites en termes opérationnels sous forme d'objectifs et de cibles et les plans et programmes d'action nationaux doivent comporter des critères d'évaluation des progrès accomplis dans la réalisation du droit à l'éducation »<sup>107</sup>.

Les mécanismes d'application doivent être reliés à la responsabilisation des gouvernements. Les objectifs et cibles du programme de l'éducation pour l'après-2015 doivent être exécutoires au niveau national<sup>108</sup>. Les titulaires des droits devraient être en mesure d'exiger que leur gouvernement s'acquitte de ses obligations internationales et de l'interpeller si ces obligations ne sont pas respectées et accomplies. L'accès à la justice revêt la plus haute importance pour faire appliquer les droits. Les gouvernements devraient donc s'employer à inscrire le caractère justiciable de leurs engagements dans leur législation nationale, étant donné que tous ces engagements découlent du droit international<sup>109</sup>.

Par conséquent, le rôle spécial des médiateurs, des institutions nationales de défense des droits de l'homme et des défenseurs publics des droits de l'homme devrait être reconnu. Protection de l'intérêt social de l'éducation et préservation de l'éducation en tant que bien public<sup>110</sup>.

7.-L'éducation comme biens public mondial et de patrimoine intellectuel de l'humanité

L'éducation sert les intérêts aussi bien des individus que de la société, et son intérêt social doit être protégé en évitant sa marchandisation, qui ne vise que des profits

---

<sup>104</sup> Ibid., para. 124 p. 27

<sup>105</sup> Ibid., para. 123, p. 27

<sup>106</sup> Ibid., para. 124, p. 27

<sup>107</sup> Ibid., para. 126, p. 29

<sup>108</sup> Ibid Parag. 128, pag. 29

<sup>109</sup> Ibid Parag. 129, pag. 29

commerciaux. L'éducation devrait être préservée en tant que bien commun et ne devrait pas être réduite à devenir un simple commerce<sup>111</sup>. Selon le rapporteur, il faut préserver l'intérêt social de l'éducation en tant que bien public, parmi l'offre de services publics d'éducation pour activer la stabilité nationale et renforcer la légitimité du gouvernement.

#### 8- Une approche coordonnée à l'échelle du système des Nations Unies

Les mesures au niveau national peuvent bénéficier d'une impulsion supplémentaire en étant reliées aux travaux des organes conventionnels des droits de l'homme et à ceux du Conseil des droits de l'homme, qui procèdent périodiquement à des évaluations et à des recommandations relatives à la réalisation du droit à l'éducation, entre autres<sup>112</sup>. Le rapport souligne en même temps qu'une approche coordonnée à l'échelle du système des Nations Unies est très importante car « 93. Il n'existe pratiquement aucune institution du système des Nations Unies qui n'œuvre pas, à un degré ou à un autre, pour l'éducation. Le droit à l'éducation fait partie intégrante de la mission institutionnelle de l'UNESCO et constitue une haute priorité. Tant l'UNESCO que l'UNICEF a pour mission de préparer les enfants à leurs futures responsabilités. L'éducation est importante pour le PNUD en tant qu'outil indispensable des stratégies de lutte contre la pauvreté. L'enseignement et la formation techniques et professionnels et l'acquisition de savoir-faire tiennent également une large place dans les travaux de plusieurs institutions telles que l'Organisation internationale du Travail (OIT), l'Organisation des Nations Unies pour le développement industriel (ONUDI) et la Banque mondiale »<sup>113</sup>.

#### 9- Mission humaniste et solidaire de l'éducation

Concernant la solidarité et la coopération internationale, les pays les moins avancés peuvent bénéficier du soutien de la communauté internationale dans leurs efforts de mise en œuvre.<sup>114</sup> Le système d'éducation devrait être guidé par la mission humaniste de l'éducation, et non par une vision simplement utilitaire de son rôle. C'est extrêmement important car la mission humaniste de l'éducation est en train d'être

---

<sup>110</sup> Ibid Parag. 130, pag. 29

<sup>111</sup> Ibid., Para. 131, p. 29

<sup>112</sup> Ibid., Para. 132, p. 29

<sup>113</sup> Ibid., para. 93, p. 21

dénaturée. Il s'impose donc de se pencher avec la plus grande attention sur les valeurs et normes des droits de l'homme et sur la citoyenneté mondiale dans le cadre de la mission humaniste de l'éducation, afin que l'éducation vise à promouvoir ses objectifs essentiels et à répondre aux besoins d'apprentissage<sup>115</sup>.

Le principe de justice sociale est au cœur de la mission mondiale de l'ONU qui consiste à promouvoir le développement et la dignité humaine, et les principes de justice sociale et d'équité trouvent leur expression dans la Déclaration du Millénaire. Ces principes doivent fonder les mesures gouvernementales et devraient être réaffirmés dans le programme de développement pour l'après-2015<sup>116</sup>.

### **Section III. L'éducation dans les objectifs de développement durable 2030**

Après les huit objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) qui ont finalisé en 2015, les nouveaux objectifs mondiaux, les objectifs de développement durable (ODD) à l'horizon 2030<sup>117</sup>, couvrent un champ plus large : 17 objectifs et leurs 169 cibles. Ils ont trois éléments de base : la croissance économique, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement (changement climatique)<sup>118</sup>.

Comme nouveauté par rapport aux OMD les objectifs sont d'application universelle, ils s'appliquent aux pays développés et en développement, et ils sont interdépendants. L'accent est mis sur les moyens de mise en œuvre et le suivi, comme par exemple les données, les institutions, les ressources financières, le renforcement des capacités et les technologies.

Le suivi porte un examen sur la base d'un cadre d'indicateurs mondiaux élaboré par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur, approuvé par la Commission de

<sup>114</sup> Ibid., para. 133, p. 29

<sup>115</sup> Ibid., para. 134, p. 29

<sup>116</sup> Ibid., para. 135, p. 30

<sup>117</sup> Lors du Sommet sur le Développement Durable, tenu le 25 septembre 2015 à New York, 193 États Membres de l'Organisation des Nations Unies ont adopté la résolution de l'Assemblée générale A/RES/70/L.1 « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 » [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E) <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>

<sup>118</sup> Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 peut être consulté à l'adresse suivante : <https://sustainabledevelopment.un.org/pos2015/transformingourworld>

statistique de l'ONU et adoptées par le Conseil Économique et Social et l'Assemblée générale<sup>119</sup>.

Même si les ODD ne sont pas juridiquement contraignants chaque pays a la responsabilité d'appliquer un cadre national (politiques, plans et programmes) et suivre et examiner aux niveaux nationaux, régionaux et mondiaux pour accomplir les 17 objectifs ces 15 prochaines années.

Les cibles des ODD concernant l'éducation sont exprimées à l'objectif numéro 4, avec 7 cibles et des indicateurs associés établies par le groupe d'experts.

La Déclaration d'Incheon en mai 2015<sup>120</sup> engagé lors du Forum Mondial de l'éducation en 2015 par l'UNESCO, avec la collaboration de UNICEF, Banque Mondiale, FNUAP, et PNUD, ONU-Femmes et UNHCR, ont définie « Vers 2030 : une nouvelle vision pour l'éducation ».

Dans l'objectif numéro 4 on trouve le mandat sur l'éducation plus ambitieux que dans les ODM : « **Objectif 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie** »<sup>121</sup>. Ce mandat est concrétisé en sept cibles.

- 1. Première cible : « 4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité les dotant d'acquis véritablement utiles »**

Le cible agglutine les deux Objectifs du Millénaire concernant l'éducation (le numéro 2 : éducation primaire pour tous et le numéro 3 : égalité entre sexes). Comme nouveauté, le mandat exige la gratuité de l'enseignement secondaire, l'ODM numéro 2 a exigé seulement les moyens d'achever l'éducation primaire pour tous, ici on spécifie la gratuité, pas seulement « les moyens d'achever » et pas seulement pour l'enseignement primaire mais aussi pour l'enseignement secondaire.

---

<sup>119</sup> Rapport du Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable, E/CN.3/2016/2/Rev.1, distribution général le 19 février 2016, page 21 et 22  
<http://undocs.org/fr/E/CN.3/2016/2/Rev.1>

<sup>120</sup> Déclaration d'Incheon, Mai 2015, Incheon, UNESCO, ED-2015/WS/17  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

Par ailleurs, l'autre nouveauté est l'exigence d'une éducation avec deux caractéristiques : « de qualité et dotant d'acquis utiles ». La qualité de l'éducation est une nouveauté par rapport aux ODM, et l'utilité est aussi une exigence moderne et nouvelle de l'éducation dans les textes internationaux.

Les indicateurs qui sont associées à cette cible sont :

« 4.1.1 Pourcentage des enfants/jeunes : a) en cours élémentaire; b) en fin de cycle primaire; c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques.

Ventilation par sexe, lieu de résidence, niveau de richesse (et d'autres critères selon la disponibilité des données). »

Selon les indicateurs associées à cette cible, le groupe d'experts considère que « l'utilité et la qualité » de l'éducation sont mesurables pour les aptitudes minimales de lecture et mathématiques, tout comme les exigences de l'OCDE (rapport PISA). A mon avis, ces aptitudes sont indicateurs de la qualité de l'éducation mais ils sont insuffisants pour analyser la qualité de l'éducation.

**2. Deuxième cible : « 4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ».**

L'éducation de la petite enfance et l'éducation préscolaire est une nouveauté par rapport aux ODM et aux textes juridiques internationaux concernant le droit à l'éducation.

Les indicateurs associés :

4.2.1 Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial.

Ventilation par sexe, lieu de résidence, niveau de richesse (et par d'autres critères selon la disponibilité des données).

---

<sup>121</sup> Résolution de l'Assemblée générale A/RES/70/L.1 « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 » page 17

4.2.2 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire).

**3. Le troisième cible : « 4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable. »**

La nouveauté par rapport à l'enseignement technique, professionnel et tertiaire (universitaire) est l'exigence « d'un coût abordable ». La gratuité des études est exigée normalement dans les textes internationaux pour le niveau d'enseignement primaire et secondaire, mais pas pour l'enseignement tertiaire. L'exigence d'un « coût abordable » est un pas sur la considération économique des études comme limite à l'accessibilité.

Les indicateurs sont :

4.3.1 Pourcentage des jeunes et adultes ayant participé à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 derniers mois.

**4. Le quatrième cible : « 4.4 D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ».**

C'est une cible qui vise augmenter le résultat de l'enseignement les compétences techniques et professionnelles conduisant à l'obtention d'un emploi.

L'indicateur associé est :

« 4.4.1 Pourcentage des jeunes/adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par types de compétence.»

**5. Le cinquième cible : « 4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle».**

Le cible est divisée en deux : « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation » et assurer « l'égalité d'accès des personnes vulnérables ». A mon avis, il faut assurer l'égalité d'accès des femmes et hommes à tous les niveaux d'enseignement, mais « éliminer les inégalités entre sexes » c'est une cible qui peut impliquer éliminer différences qui sont résultat des choix des personnes et pas des inégalités d'accès ou des discriminations. Par exemple le fait que les femmes choisissent les carrières d'attention aux personnes : médecine, infirmière, professeur, et les hommes choisies les carrières plus techniques : ingénieur, mécanique, etc. sont des choix pas de discriminations. A mon avis, éliminer tout différence entre les sexes peut dévier l'attention sur la véritable cause et cible qui est assurer l'égalité des chances entre les sexes pour accéder et accomplir tout niveau d'enseignement.

L'indicateur associé est : « 4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles pour tous les indicateurs de cette liste pouvant être ventilés. »

**6. Le sixième cible : « 4.6 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter. »**

La sixième cible est sur le résultat de tout système d'enseignement : éliminer l'analphabétisme et augmenter la compétence minimale en mathématique : savoir compter.

L'indicateur associé est le suivant : « 4.6.1 Pourcentage de la population par groupe d'âge ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numérique fonctionnels. Ventilation par sexe, lieu de résidence, niveau de richesse et par d'autres critères selon la disponibilité des données ».

**7. Le septième cible : « 4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».**

Le septième cible analyse le contenu de l'éducation, avec la supra finalité d'acquérir les compétences et les savoir pour le développement durable. A cette fin, on vise l'éducation : « des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable » toute serve au nouveau supra fin qui est le développement durable.

Le développement durable est le nouveau supra cible de tout l'éducation, tout le reste, les droits de l'homme et la citoyenneté mondiale, la diversité culturelle servent ce fin et ils sont dessous cette objectif ou vue selon la perspective du développement durable. Le développement de cette supra finalité et les relations avec les droits de l'homme et les autres critères de cette cible, vont se définir les prochaines années avec le développement des objectifs et la réalisation pratique des objectifs. L'application de la citoyenneté mondial (CM) et l'éducation au développement durable (EDD) seront coordonnés par l'UNESCO<sup>122</sup>.

Les indicateurs associés sont : « 4.7.1\* Pourcentage d'élèves du secondaire âgés de 15 ans ayant acquis un niveau déterminé de connaissances sur un ensemble de sujets relatifs à la science environnementale et à la géoscience. Le choix et l'éventail précis des sujets dépendront des enquêtes ou évaluations menées pour collecter les données relatives à cet indicateur. Ventilation par sexe, lieu de résidence, niveau de richesse (et par d'autres critères selon la disponibilité des données) »

La science environnementale et la géoscience sont les seuls sujets choisis comme indicateurs des connaissances du développement durable. La priorité est établie pour ces sujets parmi les autres contenus de l'enseignement.

Finalement, Il y a **trois cibles additionnelles** qui font référence à des aspects pratiques de l'enseignement : aux établissements, aux bourses d'études, et aux enseignants qualifiés.

Concernant les **établissements**, l'objectif c'est l'inclusion, la paix, l'efficacité et la sûreté : « **4.à Construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à**

---

<sup>122</sup> <https://fr.unesco.org/gced/sdg47progress>

**cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace. »**

Les indicateurs précisent l'électricité, les ordinateurs et les installations sanitaires.

« 4.a.1 Pourcentage d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité; b) Internet à des fins pédagogiques; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques; d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés; e) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes; f) des équipements de base pour le lavage des mains [conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous (WASH)] »

Concernant les **bourses d'études** le cible c'est de les augmenter pour les pays en développement : « **4.b D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour leur permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement** ».

L'indicateur pour les bourses ne concerne que les aides publiques et pas les bourses privées : « 4. b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteurs et types de formation »

Concernant les **enseignants qualifiés** on compte sur l'augmentation des enseignants cette fois pas par le recours à la administration publique ou privé mais a la coopération internationale pour la formation d'enseignants : « **4.c. D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement** ».

L'indicateur associée est le pourcentage d'enseignants qualifiés par le nombre d'élèves pour tous les secteurs d'enseignement : « 4. c.1 Pourcentage d'enseignants dans : a) le préscolaire; b) le cycle primaire; c) le premier cycle du secondaire; et d) le deuxième cycle du secondaire qui ont reçu au moins (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité)

les formations organisées des enseignants (notamment dans le domaine pédagogique) requises pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné ventilation par sexe (et par d'autres critères selon la disponibilité des données). »

### **Le premier examen mondial des ODD suivant les indicateurs**

Le forum politique de haut niveau a été chargé d'un rôle de contrôle et examen à niveau mondial de ces cibles et indicateurs. À cette fin, le secrétaire générale des Nations Unies en coopération avec le système des Nations Unies, présente un rapport chaque année sur le suivi des indicateurs. Le premier rapport a été publié le 3 Juin 2016<sup>123</sup> (Point annuel sur les objectifs de développement durable) ou il adresse un aperçu de la réalisation des cibles et des difficultés statistiques et la compilation des données (expliqué au dernière chapitre de cette titre).

---

<sup>123</sup> Point annuel sur les objectifs de développement durable, Rapport du Secrétaire général, E/2016/75, 3 Juin 2016. Disponible dans : [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F)

## **Chapitre II. Sources du droit à l'éducation : organismes liées à l'Assemblée Générale de l'ONU**

### **Section I. Organes subsidiaires dans le cadre de leur mandat sur les droits de l'homme : Conseil des droits de l'homme : examen périodique universel, comité consultatif, procédures spéciales**

Les organes de la Charte des Nations Unies influencent le droit à l'éducation, dans le cadre de leur mandat sur les droits de l'homme. Le Conseil des droits de l'homme<sup>124</sup>, remplace la Commission des droits de l'homme et est l'organe subsidiaire de l'Assemblée Générale qui est en charge des droits de l'homme. Le Conseil a créé deux instruments en 2007 dans sa résolution 5/1<sup>125</sup>: le mécanisme d'examen périodique universel (EPU), et le comité consultatif avec une procédure des plaintes.

En plus, le Conseil reçoit les rapports des procédures spéciales quelques-uns créés par la Commission des droits de l'homme (aujourd'hui 42 mandats thématiques et 4 mandats par pays) dont le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Le Conseil a adopté de la Commission aussi, les organes des Traités, vues dans la section suivant.

Finalement, le Conseil a des mécanismes d'experts subsidiaires : le forum pour les minorités, le forum social, le forum sur les entreprises et les droits de l'homme, et le forum des droits de l'homme pour la démocratie et les droits de l'homme.

### **Examen Périodique Universel**

L'Examen Périodique Universel suivi tous les quatre ans, évalue les situations des droits de l'homme dans chacun des États membres, y compris le droit à l'éducation. Le mécanisme d'Examen Périodique Universel souligne l'universalité. L'universalité est due à l'inclusion de tous les États membres de Nations Unies dans cet examen. Le groupe de travail EPU est créé pour aider le Conseil dans cette analyse des violations des droits de l'homme par les États.

---

<sup>124</sup> Résolution adoptée par l'Assemblée Générale, pour la création du Conseil des droits de l'homme A/RES/60/251, 3 Avril 2006 <http://www2.ohchr.org/french/bodies/hrcouncil/index.htm>

<sup>125</sup> «Conseil des droits de l'homme: Mise en place des institutions» Res. 5/1, 19 Juin 2007

Depuis 2008, toutes les États de l'UE ont passé par l'EPU, la France deux fois (2008-2013)<sup>126</sup> et dans les rapports il peut avoir des recommandations concernant le droit à l'éducation. Au niveau international, Plus de 2900 recommandations<sup>127</sup> ont été faites aux États de l'ONU concernant le droit à l'éducation. Les États que sont plus actifs pour donner des recommandations sont : la France, Espagne et Canada, et les états qui ont suivi plus de recommandations sont les États-Unis, Cuba, et Iran.<sup>128</sup>

### **Comité Consultatif**

Le Comité consultatif du Conseil des droits de l'homme est « composé de 18 experts siégeant à titre individuel, fera fonction de groupe de réflexion attaché au Conseil et travaillera sous sa direction.»<sup>129</sup> On l'appelle le « *think tank* » du conseil qui donne expertise et avis. L'élection des membres est réglé par de normes spécifiques<sup>130</sup>. Il remplace l'ancienne Sous-Commission de la promotion et la protection des droits de l'homme. La fonction du Comité consultatif est de fournir des services d'experts au Conseil en se concentrant essentiellement sur des études et des avis étayés par des recherches demandés par le Conseil. La portée de ses avis se limitent aux questions thématiques entrant dans le mandat du Conseil, c'est-à-dire la promotion et la protection de tous les DH. Le Comité n'adopte pas de résolutions ni de décisions.

Concernant le droit à l'éducation la résolution 6/10 du Conseil des droits de l'homme a chargé le Comité consultatif d'élaborer un projet de déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. À sa quatrième session en janvier 2010, le Comité a transmis un projet de déclaration au Conseil. En conséquence, un groupe de travail intergouvernemental créé par le Conseil<sup>131</sup> a été chargé de finaliser les travaux sur une déclaration fondée sur le projet du Comité. En décembre 2011, la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme a été approuvée par l'Assemblée générale<sup>132</sup>.

---

<sup>126</sup> <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/UPR/Pages/FRIndex.aspx>

<sup>127</sup> <https://www.upr-info.org/database/>

<sup>128</sup> <https://www.upr-info.org/database/statistics/>

<sup>129</sup> Résolution 5/1

<sup>130</sup> Election des membres du Comité Consultatif 25 juillet 2017, A/HRC/36/17

<sup>131</sup> Résolution 13/15 du Conseil des droits de l'homme

## **Procédure de requête**

Établie pour traiter les cas de violations graves et dûment attestées de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales qui se produisent dans n'importe quelle partie du monde et quelles que soient les circonstances. Concerne les communications soumises par des individus, des groupes ou des organisations non gouvernementales qui se déclarent victimes de violations des droits de l'homme ou qui ont une connaissance directe et fiable de ces violations. Elle est confidentielle, en vue de renforcer la coopération avec l'État concerné. Les violations peuvent être aussi du droit à l'éducation. Pour l'instant il n'y a Il y a des rapports pour Erythrée et Kirghizistan, aucun pays de l'UE.

## **Résolutions concernant le droit à l'éducation**

Le Conseil des droits de l'homme a fait aussi des résolutions très concrètes concernant le droit à l'éducation.

Par exemple, la résolution 8/4 du 18 Juin 2008<sup>133</sup> du Conseil des droits de l'homme dans sa 28<sup>ème</sup> séance, réaffirme tous les résolutions antérieures de la Commission des droits de l'homme relatives au droit à l'éducation, et notamment la résolution 2005/21 du 15 avril 2005 sur le droit à l'éducation. Dans cette résolution 8/4, le Conseil réaffirme aussi le droit à l'éducation de toute personne, et spécialement des groupes vulnérables, qui contribuent à l'élimination de la pauvreté et aussi du racisme, de la discrimination raciale, de la xénophobie, et de l'intolérance<sup>134</sup>.

Pour promouvoir le droit à l'éducation, il faut d'abord promouvoir la bonne gouvernance et la primauté du droit.<sup>135</sup>

Le Conseil propose d'inclure l'éducation de la petite enfance dans les obligations des États : « la rénovation et expansion d'un éducation scolaire de base de bonne qualité, englobant à la fois, la protection et l'éducation de la petite enfance et l'enseignement

---

<sup>132</sup> Résolution 66/13 de l'Assemblée générale.

<sup>133</sup> Résolution 8/4 du 18 Juin 2008 du Conseil des droits de l'homme, para.1 p.1

<sup>134</sup> Ibidem., para.4 p.1

<sup>135</sup> Ibid., para.6 p.1

primaire, en s'appuyant sur des démarches intégratrices et novatrices, y compris la réglementation, pour élargir l'accès et la fréquentation pour tous »<sup>136</sup>.

L'apprentissage tout au long de la vie pour tous doit être promu, dans des cadres tant formels qu'informels, « en vue de toucher les enfants, les jeunes et les adultes marginalisés, et tout particulièrement les filles et les femmes, ainsi que les personnes handicapées, pour veiller à ce qu'ils jouissent du droit à l'éducation ».<sup>137</sup>

Concernant les compétences mesurables il recommande « améliorer les aspects qualitatifs de l'éducation visant à permettre à chacun d'exceller, afin que tous tirent des résultats reconnus et mesurables de l'apprentissage, surtout en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, les compétences indispensables dans la vie courante et l'éducation aux droits de l'homme »<sup>138</sup>.

L'élaboration des indicateurs de qualité et des instruments de contrôle est indispensable, ainsi que la collecte des données, sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation<sup>139</sup>.

Concernant les infrastructures scolaires ils doivent être sûres « promouvoir la santé scolaire, l'éducation concernant les questions de santé de la reproduction et l'éducation préventive contre le VIH/SIDA et l'abus des drogues »<sup>140</sup>.

Intégrer l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation interculturelle et l'éducation pour la paix dans les activités éducatives est également recommandé<sup>141</sup>.

L'intérêt supérieur de l'enfant est réaffirmé pour protéger celui-ci de toute forme de violence physique ou mentale, brutalités, négligence, abandon, maltraitance ou exploitation, y compris les violences sexuelles à l'école. Il faut prendre les mesures

---

<sup>136</sup> Résolution 8/4 du 18 Juin 2008 du Conseil des droits de l'homme dans sa 28<sup>em</sup> séance, para d) p.3

<sup>137</sup> Ibid., para. e) p.3

<sup>138</sup> Ibid., para f) p.3

<sup>139</sup> Ibid., para. e) p.3

<sup>140</sup> Ibid., para. h) p.3

<sup>141</sup> Ibid para. i) p.3

pour éliminer les châtiments corporels à l'école et prévoir dans leur législation des mesures de réparation et de réadaptation pour les victimes<sup>142</sup>.

Concernant la coopération entre les organes du système des Nations Unies, est important « d'intensifier le dialogue régulier entre l'UNICEF, UNESCO et les autres partenaires attachés à la poursuite des objectifs du Cadre d'action de Dakar et le Rapporteur spécial, les invite à poursuivre ce dialogue et invite de nouveau UNICEF et UNESCO à lui présenter des renseignements sur leurs activités destinées à promouvoir l'enseignement primaire, plus particulièrement en ce qui concerne les femmes et les enfants, et surtout les filles et les handicapés, ainsi que l'éducation dans le contexte des situations d'urgence »<sup>143</sup>.

En plus, il recommande au rapporteur spécial de demander et recevoir des informations provenant de toutes les sources pertinentes : gouvernements, organisations intergouvernementales ainsi que la société civile (ONG et les autres parties intéressées).<sup>144</sup>

Le Conseil demande au rapporteur spécial d'examiner l'interdépendance et l'interaction entre le droit à l'éducation et les autres droits de l'homme, de faire des recommandations aux États, d'intégrer le souci de l'égalité entre hommes et femmes et coopérer avec « UNICEF, UNESCO, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, les autres rapporteurs spéciaux, les représentants, les experts et les membres de ses groupes de travail, ainsi qu'avec les autres organismes compétents des Nations Unies, notamment les organes créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, et les organisations régionales, et poursuivre son dialogue avec la Banque mondiale ». <sup>145</sup>

Six ans plus tard, le Conseil des droits de l'homme fait un suivi de la résolution 8/4<sup>146</sup>, où il engage les États Membres entre autres obligations, à tenir les compromis ODD 2030 concernant le droit à l'éducation notamment « à veiller à ce que les politiques et programmes d'enseignement soient conformes aux normes et principes relatifs aux droits de l'homme, notamment ceux énoncés dans la

---

<sup>142</sup> Ibid., para. n) p.4

<sup>143</sup> Ibid., para. 8 p.4

<sup>144</sup> Ibid., para. a) p.5

<sup>145</sup> Ibid., para. f) p .6

<sup>146</sup> Résolution adoptée par le Conseil des droits de l'homme, 10 juillet 2017, A /HRC/RES/35/2

Déclaration universelle des droits de l'homme et les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme pertinents; et à solliciter davantage toutes les parties prenantes concernées, y compris les communautés, les acteurs locaux et la société civile, pour qu'ils contribuent au bien public qu'est l'éducation. »

Concernant les recommandations thématiques, en 2017, le Conseil a faite des recommandations sur les moyens de garantir l'exercice du droit à l'éducation par toutes les filles sur un pied d'égalité<sup>147</sup>.

## **Section II. Les organes des traités**

Tous les traités des droits de l'homme, interdépendants, liés et réciproquement complémentaires sont des sources du droit à l'éducation au niveau international.<sup>148</sup>

Même si, pour l'interdépendance des droits de l'homme, tous les comités sont concernés par le droit à l'éducation, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a établi la base du droit à l'éducation. Son Observation générale numéro 13 (OG13) (Annexe numéro 1) concerne la nature et la portée du droit à l'éducation de l'article 13 du PIDESC (expliqué dans le prochain titre). Il définit le cadre des obligations pour les États et pour les autres acteurs.

Les autres comités qui affectent avec plus de pertinence le droit à l'éducation sont les suivants : le Comité relatif aux droits de l'enfant (CRC), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD), le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) et le Comité des droits de l'homme (CCPR).

---

<sup>147</sup> Résolution adoptée par le Conseil des droits de l'homme le 22 juin 2017 sur les moyens de garantir l'exercice du droit à l'éducation par toutes les filles sur un pied d'égalité, A/HRC/RES/35/22.

<sup>148</sup> Le Comité des droits de l'homme (CCPR), le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD), le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), le Comité contre la torture (CAT) et le Sous-Comité pour la prévention de la torture (SPT), le Comité relative aux droits de l'enfant (CRC), le Comité des travailleurs migrants (CMW), le Comité des droits des personnes handicapées (CRPD), et le Comité des disparitions forcées (CED).  
<http://www.ohchr.org/FR/HRBodies/Pages/HumanRightsBodies.aspx>

### Section III. Le rapporteur spécial du droit à l'éducation

Parmi les procédures spéciales de l'ONU<sup>149</sup>, le rapporteur du droit à l'éducation établi depuis 1998 est une importante source d'interprétation et d'application du droit à l'éducation dans le monde parce qu'il analyse le statut et le développement du droit à l'éducation dans le monde et formule des recommandations par pays et par sujet<sup>150</sup>.

Dans le respect de son mandat, le rapporteur spécial doit faire un rapport sur le niveau de réalisation progressive du droit à l'éducation, aider les États à travailler et adopter des plans d'actions urgents (pour assurer l'éducation primaire). Le rapporteur a trois fonctions principales : la visite de pays<sup>151</sup>, le rapport thématique du rapporteur et les Communications individuelles et appels urgents<sup>152</sup> (lorsque le cas requiert une action immédiate de la part des autorités<sup>153</sup>).

Les fonctions du rapporteur sur le droit à l'éducation selon la Commission des droits de l'homme<sup>154</sup> sont :

- « i) Faire un rapport sur l'état, dans le monde entier, de la réalisation progressive du droit à l'éducation, y compris l'accès à l'enseignement primaire, et les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ce droit, compte tenu des informations et des observations communiquées par les gouvernements, les organisations et organismes du système des NU et les autres organisations internationales et organisations non gouvernementales intéressées;
- ii) Promouvoir comme il convient l'octroi d'une assistance aux gouvernements pour leur permettre d'élaborer et d'adopter des plans d'action d'urgence, partout où il n'en existe pas, en vue d'assurer l'application progressive, dans un délai raisonnable, du principe de l'enseignement primaire obligatoire universel et gratuit, compte tenu, notamment, des niveaux de développement, de l'ampleur de l'enjeu et des efforts des gouvernements;

---

<sup>149</sup>Résolution « Renforcement et amélioration du fonctionnement de l'ensemble des organes conventionnels des droits de l'homme », le 9 avril 2014, A/RES/68/268, <http://www2.ohchr.org/french/bodies/chr/special/index.htm>

<sup>150</sup> Les Documents du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation dans le site web du haut-commissariat pour les droits de l'homme, HCDH: <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/annual.htm>

<sup>151</sup> Les visites sont organisées en coordination avec l'équipe des NU dans le pays en collaboration avec l'UNESCO, l'UNICEF et d'autres organisations. Après chaque visite, le rapporteur prépare un rapport qui est soumis au Conseil des droits de l'homme.

<sup>152</sup> Le rapporteur spécial reçoit des allégations de violations du droit à l'éducation, il peut s'adresser au gouvernement en lui demandant de commenter sur ces allégations, demander aussi des précisions, et lui rappeler les obligations et mesures pour remédier la situation.

<sup>153</sup> Le rapporteur spécial reçoit des communications présentées par des particuliers, groupes ou organismes.

<sup>154</sup> Le 17 avril 1998, la Commission des droits de l'homme a adopté la résolution 1998/33, par laquelle fut nommé pour une période de trois ans un Rapporteur spécial dont le mandat porterait essentiellement sur le droit à l'éducation.

- iii) Tenir compte des spécificités de sexe, notamment de la situation et des besoins des fillettes, et promouvoir l'élimination de toutes les formes de discrimination dans le domaine de l'éducation;
- iv) Communiquer ses rapports à la Commission de la condition de la femme chaque fois qu'ils touchent la situation de la femme dans le domaine du droit à l'éducation;
- v) Entretenir un dialogue régulier et examiner d'éventuels domaines de collaboration avec les organismes et institutions spécialisées des Nations Unies et les organisations internationales s'occupant d'éducation, notamment l'UNESCO, l'UNICEF, la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement et le Programme des Nations Unies pour le développement, (PNUD) ainsi qu'avec des institutions financières internationales telles que la Banque mondiale;
- vi) Dégager les types et sources de financement possibles pour les services consultatifs et la coopération technique dans le domaine de l'accès à l'enseignement primaire;
- vii) Garantir, dans la mesure du possible, la coordination et la complémentarité avec les travaux effectués dans le cadre de la résolution 1997/7 de la Sous-Commission, en particulier le document de travail sur le droit à l'éducation ... [de] M. Mustapha Mehedi. »

### ***§.1-Premiere rapporteur : Mme Katerina Tomasevski***

Le premier rapporteur<sup>155</sup> a été la croate Mme K. Tomasevski<sup>156</sup> avec un mandat long de 1998 à 2004. Elle a donné un cadre d'étude pour la révision du droit à l'éducation et a extrait l'essence du droit à l'éducation, analysant le droit international des droits humains. Ensuite, elle a décrit les meilleures pratiques, comment des problèmes semblables ont été résolus dans d'autres pays et elle a démantelé la croyance existant

---

<sup>155</sup> Rapport préliminaire du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 1999, 55ème session CHRE/CN.4/1999/49. Katarina Tomasevski a été Professeur du droit international à l'université de Lund. Elle a été le premier rapporteur sur le droit à l'éducation des Nations Unies (1998-2004) et elle a fondé le projet « Droit à l'éducation » ( [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org) )

<sup>156</sup>La Commission des droits de l'homme a adopté la résolution 1998/33 du 17 avril 1998, par laquelle fut nommé pour une période de trois le rapporteur.

à l'époque, selon lequel les droits économiques sociaux et culturels ne sont pas exécutoires<sup>157</sup>.

Le rapporteur K. Tomasevski, a visité plusieurs pays dont les États Unis<sup>158</sup>, le Royaume-Uni<sup>159</sup>, la Chine<sup>160</sup>, l'Ouganda<sup>161</sup>, le Venezuela, la Turquie<sup>162</sup>, la Colombie<sup>163</sup>, l'Indonésie<sup>164</sup>, l'Inde, la Tanzanie et le Malawi. Dans sa mission au Royaume-Uni, le seul pays européen visité, elle a souligné certains problèmes : la ségrégation du système éducatif *versus* l'intégration, la discrimination des Roms, des migrants, le manque d'égalité d'opportunités, le manque de régulation des écoles privées, le rôle important pour la paix de l'éducation dans le conflit d'Irlande du Nord et le grand nombre des étudiantes enceintes et le travail des enfants qui reste la raison de l'abandon scolaire des filles et garçons.

### **§.2-Deuxième rapporteur : M Vernor Muñoz**

Le mandat<sup>165</sup> de M. Vernor Muñoz<sup>166</sup> qui a durée de 2004 à 2010<sup>167</sup> a été centré sur les questions plus spécifiques du droit à l'éducation comme l'éducation des filles<sup>168</sup>, des handicapés<sup>169</sup>, l'éducation dans les situations d'urgence<sup>170</sup> et des personnes en détention<sup>171</sup>. Puis l'éducation des migrants<sup>172</sup>, réfugiés et demandeurs d'asile.

---

<sup>157</sup> Question de la jouissance effective, dans tous les pays, des droits économiques, sociaux et culturels proclamés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et étude des problèmes particuliers que rencontrent les pays en développement dans leurs efforts tendant à la réalisation de ces droits de l'homme, , 23/04/1999 E/CN.4/RES/1999/25.

Question de la jouissance effective, dans tous les pays, des droits économiques, sociaux et culturels proclamés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et étude des problèmes particuliers que rencontrent les pays en développement dans leurs efforts tendant à la réalisation de ces droits de l'homme, 17/04/1998, E/CN.4/RES/1998/33.

<sup>158</sup> Mission to the United States of America (October 2001) E/CN.4/2002/60/Add.1

<sup>159</sup> Mission to Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord (18 au 22 octobre 1999) E/CN.4/2000/6/Add.2.

<sup>160</sup> Mission to China (September 2003) E/CN.4/2004/45/Add.1

<sup>161</sup> Mission to Uganda (June 1999) E/CN.4/2000/6/Add.1

<sup>162</sup> Mission to Turkey (February 2002) E/CN.4/2002/60/Add.2

<sup>163</sup> Mission to Colombia (October 2003) E/CN.4/2004/45/Add.2

<sup>164</sup> Mission to Indonesia (July 2002) E/CN.4/2003/9/Add.1

<sup>165</sup> Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2005, CHRE/CN.4/2005/50

<sup>166</sup> M. Vernor Munoz Villalobos a été Directeur du Département de l'éducation des droits de l'homme auprès du Protecteur des habitants du Costa Rica. Il a aussi été professeur de droits de l'homme, de philosophie du droit et de droit civil dans les universités publiques et privées dans son pays, ainsi que professeur invité dans diverses universités dans le monde.

<sup>167</sup> Auprès la Résolution 2004/25 dans laquelle le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation fut renouvelé pour une période de trois ans, le rapporteur M. Vernor Muñoz provenant du Costa Rica a été nommé. Le 12 Juin 2008, le Conseil des droits de l'homme dans sa résolution 8/4, a révisé et renouvelé le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation M. Vernor Muñoz, pour une période de trois ans en plus.

<sup>168</sup> Filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45

<sup>169</sup> Le droit à l'éducation des personnes handicapées, 2007, 4ème session CDH A/HRC/4/29

<sup>170</sup> Right à l'éducation dans les situations d'urgence, 2008, 8ème session CDH A/HRC/8/10

<sup>171</sup> Le droit à l'éducation des personnes en détention, 2009, 11e session HRCA/HRC/11/8

<sup>172</sup> Le droit à l'éducation des migrants, réfugiés et demandeurs d'asile, 2010, A/HRC/14/25

Le Rapporteur spécial a visité les pays suivants : Allemagne<sup>173</sup>, Bosnie-Herzégovine<sup>174</sup>, Botswana<sup>175</sup>, Guatemala<sup>176</sup>, Maroc<sup>177</sup>, Malaisie<sup>178</sup>, Paraguay<sup>179</sup>, Mongolie<sup>180</sup> et Mexique.<sup>181</sup>

Par rapport à l'Afghanistan, le rapporteur a condamné le 19 avril 2006 l'attaque terroriste dans une école en Afghanistan « (...) Le droit fondamental à l'éducation inclut le droit à une éducation sûre. Les enfants ont le droit à la sécurité dans les établissements scolaires qui sont propices à un environnement d'apprentissage positif. Le droit à l'éducation est essentiel pour les générations futures de prospérer. »<sup>182</sup>:

Concernant l'Allemagne qui est le seul pays européen visitée par le rapporteur, les défis de l'éducation sont : donner les meilleures opportunités sociales et possibilités d'éducation scolaire à des enfants migrants, réfugiés et handicapés, en éliminant la complexité : « p.89 (...) Il y a, cependant, certaines lacunes, principalement en raison de la structure complexe du système éducatif, principalement lié aux difficultés rencontrées par les enfants dans certaines catégories marginalisées, telles que les classes sociales inférieures, les enfants immigrés ou handicapés. Cela a pour effet donné au système éducatif un caractère exclusif »<sup>183</sup>.

Et le système de classification à un âge très précoce : « 90. L'une des principales causes de cette exclusion est le système de classification, qui est réalisé à un âge très précoce et les critères suivants qui ne sont ni claires ni uniforme. L'évaluation qui en résulte dépend dans une large mesure sur les règles particulières en vigueur dans chaque Land et sur les enseignants, qui ne sont pas toujours correctement formés pour mener à bien cette tâche. L'Allemagne devrait réformer son système éducatif de telle sorte qu'il conserve ses mérites actuels, tels que le niveau élevé de fréquentation

---

<sup>173</sup> Mission to Germany ( February 2006 ) A/HRC/4/29/Add.3 2007

<sup>174</sup> Mission to Bosnia and Herzegovina ( September - October 2007 ) A/HRC/8/10/Add.4

<sup>175</sup> Mission to Botswana (September 2005) E/CN.4/2006/45/Add.1

<sup>176</sup> Mission to Guatemala (July 2008) A/HRC/11/8/Add.2

<sup>177</sup> Mission au Maroc ( Déc. 2006 ) A/HRC/4/29/Add.2, et Preliminary note on the mission to Morocco, A/HRC/11/8/Add.3 2008

<sup>178</sup> Mission to Malaysia (February 2007) A/HRC/8/10/Add.2

<sup>179</sup> 14th session HRC Mission to Paraguay (April 2009) A/HRC/14/25/Add.2

<sup>180</sup> Mission to Mongolie (1 octobre 2009) A/HRC/14/25/Add.3

<sup>181</sup> Mission to Mexico (9 Février 2010) A/HRC/14/25/Add.4,

<sup>182</sup> Communiquée du Rapporteur « Je tiens à exprimer mes condoléances, l'indignation et la solidarité à la population de la province de Kunar en Afghanistan pour la perte de vies humaines et des blessures graves à la suite de l'attaque terroriste par fusée sur l'École Salabagh dans Asadabad. Je suis profondément préoccupée que les écoles, en particulier les écoles de filles, semblent être systématiquement pris pour cible par des groupes terroristes dans le but évident de forcer les parents à s'abstenir d'envoyer leurs enfants à l'école et donc les autorités à fermer les écoles. J'ai, encore une fois, j'exprime ma profonde condamnation du ciblage des écoles, les enfants, filles et garçons -, les enseignants et d'autres civils innocents pour une raison quelconque. Mes pensées sont avec les parents, la famille et les amis de tous ceux qui sont touchés par ce type d'attaques ».

<sup>183</sup> 20074th session HRC Mission to Germany ( February 2006 ) A/HRC/4/29/Add.3

scolaire, tout en surmontant ses inégalités et le manque d'opportunités pour certains secteurs de la population. Une approche fondée sur les droits à l'éducation serait possible de mener les réformes nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les membres de la population ».

L'autre défi est d'améliorer l'éducation et les soins à la petite enfance spécialement pour les réfugiés, et les sans-papiers, en retirant les réserves de l'Allemagne relative à la Convention relative aux droits de l'enfance : « p.92. Étant donné le risque que, dans le système actuel, les enfants vivant en Allemagne pourraient se voir refuser le droit à l'éducation, il est recommandé que des études soient menées afin de clarifier la situation de scolarisation des enfants demandeurs d'asile, des enfants réfugiés ou des enfants sans-papiers, et aussi d'évaluer comme une question d'urgence le cadre juridique pour la protection et la promotion du droit humain de ces enfants à l'éducation, notamment en étudiant la possibilité de retirer les réserves et les déclarations de l'Allemagne apportées à la Convention relative aux droits de l'enfants »<sup>184</sup>.

Les recommandations<sup>185</sup> pour l'Allemagne qui est le seul pays visité sont entre autres : améliorer le traitement des plaintes relatives aux droits à l'éducation pour les enfants en situation vulnérable, ratifier la convention des droits des personnes handicapées, l'obligation de dispenser un enseignement aux personnes handicapées, faire les efforts pour les inclure dans le système éducatif ordinaire, faire un inventaire national avec l'accessibilité des bâtiments scolaires, et que l'enseignement à domicile soit supervisé par l'État, en gardant l'intérêt supérieur de l'enfant avec le droit des parents d'employer cette forme d'éducation lorsque cela est nécessaire et approprié,

---

<sup>184</sup> Mission to Germany (February 2006) A/HRC/4/29/Add.3

<sup>185</sup> Mission to Germany (February 2006) A/HRC/4/29/Add.3, Recommandations « a) que des dispositions soient mises en place pour améliorer la collecte et le traitement des plaintes relatives à des violations du droit à l'éducation des réfugiés, des demandeurs d'asile et aussi des personnes qui n'ont pas un statut d'immigration légale (b) que l'on envisage la possibilité de ratifier la Convention relative aux droits des personnes handicapées ; (c) que la loi fédérale et la loi de l'Etat soit réformé afin de s'assurer qu'ils renforcent l'obligation des autorités scolaires de dispenser un enseignement aux personnes handicapées; (d) de faire des efforts pour promouvoir l'inclusion des élèves handicapés dans le système éducatif ordinaire; (e) que plus de personnes handicapées être formés comme enseignants (f) que, de toute urgence, un inventaire national être compilées des conditions d'accessibilité des bâtiments scolaires et des plans élaborés pour leur reconstruction, afin de faciliter l'accès des personnes handicapées; (g) que les mesures nécessaires devraient être prises pour s'assurer que le système d'enseignement à domicile est correctement supervisé par l'État, confirmant ainsi le droit des parents d'employer cette forme d'éducation lorsque cela est nécessaire et approprié, en gardant à l'intérêt supérieur de l'enfant ; (h) que le niveau de mise en œuvre de la première phase du programme d'éducation aux droits de l'homme du monde doit être évalué, conformément aux résolutions 59/113 A et B de l'Assemblée générale ».

comme la participation des parents dans les décisions de choix d'école et voir l'application du programme pour l'éducation aux droits de l'homme.

Des mesures concrètes<sup>186</sup> sont aussi recommandées à l'Allemagne : plus d'uniformité dans les systèmes d'éducation des Länder, assurer la participation des parents d'enfants d'âge scolaire aux centres éducatifs et au choix des modes d'éducation, considérer l'éducation préscolaire comme partie du système éducatif, gratuite et accessible, la formation des enseignants en droits de l'homme, examiner si la classification des élèves en âge précoce (10 ans) est bonne pour les enfants, et plus de soutien social économique pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas l'allemand entre autres.

### **§.3-Troisième rapporteur : M Kishore Singh**

M. Kishore Singh<sup>187</sup> a été le rapporteur du droit à l'éducation entre 2010-2016.<sup>188</sup> Dans son premier rapport<sup>189</sup>, M. K. Singh a défini les domaines de travail de son mandat : l'éducation dans les situations d'urgence (conflits et catastrophes naturelles)<sup>190</sup>, le financement de l'éducation (des mécanismes légaux et institutionnels), et les mécanismes ayant pour but l'application judiciaire ou la

---

<sup>186</sup> Mission to Germany (Fev.2006) A/HRC/4/29/Add.3 Recommandations p. 2 « ( a) Inclure des garanties uniformes pour le droit à l'éducation dans les constitutions des Länder son et dans sa Loi fondamentale, qui favorisera également la cohérence avec les processus en cours dans le reste de l'Europe et de veiller à ce que l'attention voulue soit accordée à l' État (b) que ces garanties devraient assurer la participation des parents d'enfants d'âge scolaire, selon le cas, dans toutes les décisions relatives au placement de leurs enfants dans les centres éducatifs et au choix des modes d'éducation ; (c) qu'un vaste débat national devrait être lancé sur la relation entre les systèmes éducatifs actuellement en exploitation et les phénomènes d'exclusion et de marginalisation des élèves, en particulier ceux d'origine immigrée ou handicapés. Ce débat devrait également examiner l'opportunité du maintien d'un système à deux ou à trois voies ; (d) que l'éducation préscolaire devrait faire partie du système éducatif ordinaire, qu'il devrait être fourni gratuitement et accessible à tous les enfants, et que les modalités d' admission à l'éducation préscolaire devrait être revue pour s'assurer que le droit à l'éducation n'est pas retenu à partir de n'importe quel enfant ; (e) qui travaillant en association avec des universités et des collèges de formation des enseignants, l'accent devrait être mis sur la pédagogie, en particulier, sur les méthodes d'enseignement des droits humains, plutôt que sur des domaines spécifiques ; (f) qu'une étude devrait être menée sur les moyens de niveler le salaire et les conditions d'exercice professionnel applicables aux enseignants dans les différents systèmes et niveaux scolaires; (g) qu'il devrait examiner la politique et la pratique de classer les élèves de l'école (à l'âge de 10) utilisé pour évaluer les enfants pour l'entrée dans le premier cycle du secondaire de l'éducation, en vue de déterminer si la classification à un âge précoce est approprié les droits, les intérêts et les besoins des enfants eux-mêmes ; (h) qu'il devrait intensifier le soutien social, économique et éducatif fourni aux élèves dont la langue maternelle n'est pas l'allemand ; (i) que études fondées sur les droits de l'homme devraient être menées dans les moyens de renforcer la qualité de l'éducation dans le pays ».

<sup>187</sup> M. Singh est docteur en droit international pour l'Université Paris I. Il a travaillé à la division des droits de l'homme et le secteur de l'éducation de l'UNESCO, et a conseillé un certain nombre d'entités régionales, nationales et internationales sur les aspects du droit à l'éducation.

<sup>188</sup>M. Singh a pris ses fonctions le 1<sup>er</sup> août 2010 suite à sa nomination à la 14<sup>ème</sup> session du Conseil des droits de l'homme. Le 6 juillet 2011, le Conseil des droits de l'homme a adopté la résolution 17/3 renouvelant du mandat

<sup>189</sup>Paraphe 6 du Rapport du Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: l'égalité des chances dans l'éducation du 18 Avril 2011, A/HRC/17/29

<sup>190</sup> Le droit à l'éducation dans les situations d'urgence, A 64ème 04/08/2010, A/RES/64/290

*justiciabilité* du droit à l'éducation (au niveau national, régional et international)<sup>191</sup>. Ses autres domaines de travail sont : l'établissement de standards de qualité pour l'éducation<sup>192</sup>, la direction des écoles et l'interdiction de la violence (ou la promotion de la culture de la paix, avec la collaboration du rapporteur spécial de la violence contre les enfants) et l'enseignement vocationnel et technique<sup>193</sup>.

M. Kishore Singh, invite les pays en développement qui mettent en place un système d'évaluation nationale à ne pas limiter leur évaluation à la connaissance des mathématiques et des langues, mais à adopter une approche globale fondée sur le rapport de l'UNESCO Delors<sup>194</sup>, et reposant sur quatre piliers: apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble dans son rapport<sup>195</sup>.

Concernant la privatisation de l'éducation, il y a deux rapports un rapport sur les dangers et les effets négatifs de la commercialisation de l'éducation spécialement dans les pays en développement<sup>196</sup>. Un autre rapport s'occupe de la privatisation responsabilité des États face à la croissance explosive du nombre d'établissements d'enseignement privés, sous l'angle du droit à l'éducation Il met l'accent sur la nécessité de préserver l'éducation en tant que bien public, qui ne doit pas être réduit à une entreprise à but lucratif<sup>197</sup>.

Pour éclairer le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, le Rapporteur apporte un vision et le concept de « l'apprentissage tout au long de la vie » et souligne l'émergence d'un « droit à l'apprentissage » et ses diverses dimensions, étroitement lié au droit à l'éducation et à la formation comme droit social. Souligne la responsabilité des États, et l'importance clef accordée à l'apprentissage tout au long de la vie dans les ODD 2030. Le Rapporteur spécial se penche également sur le rôle particulier qui est donné à l'enseignement et à la formation techniques et

<sup>191</sup>Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, M. Kishore Singh - La justiciabilité du droit à l'éducation A/HRC/23/35

<sup>192</sup> Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, M. Kishore Singh - Action normative en faveur d'une éducation de qualité, 02/05/2012, A/HRC/20/21

<sup>193</sup> Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, GA 67ème, 15/08/2012, A/67/310

<sup>194</sup>Rapport UNESCO, *Éducation: un trésor est caché dedans*, 1996 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>

<sup>195</sup>Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Assessment of the educational attainment of students and the implementation of the right to education, 02/05/2014, A/HRC/26/27

<sup>196</sup>Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, M. Kishore Singh - Protéger le droit à l'éducation contre la commercialisation HRC 29ème 10/06/2015 A/HRC/29/30

<sup>197</sup>Rapport du Rapporteur spécial du droit à l'éducation, GA 69ème 24/09/2014, A/69/402

professionnels pour le développement des compétences et analyse les questions liées au financement de l'apprentissage tout au long de la vie<sup>198</sup>.

Un autre rapport traite des questions et problèmes qui se posent en matière de droit à l'éducation à l'ère numérique, l'accent étant mis sur l'enseignement supérieur, et examine la question de savoir comment respecter les normes et principes<sup>199</sup>.

Rapporteur spécial examine les partenariats public-privé<sup>200</sup> dans le domaine de l'éducation, indissociables de l'expansion rapide de la privatisation. Il souligne leurs incidences sur le droit à l'éducation et les principes de justice sociale et d'équité. Enfin, il propose de recommandations en vue d'élaborer un cadre réglementaire efficace, ainsi que des stratégies pour la mise en œuvre de partenariats public-privé concernant le droit à l'éducation, et la nécessité de protéger l'éducation en tant que bien public.

Le rapporteur a effectué une visite en mission des pays suivants : l'Équateur<sup>201</sup>, la Tunisie<sup>202</sup>, le Kazakhstan<sup>203</sup>, le Sénégal<sup>204</sup>, Seychelles<sup>205</sup>, Bhoutan<sup>206</sup>, Algérie<sup>207</sup>, Fiji<sup>208</sup>, Chile<sup>209</sup>.

Parmi les communications qui se font entre les gouvernements et le rapporteur, on peut citer celle qui a concerné la France qui est le seul pays de l'UE visité. Celle-ci abordait la « Base élèves de Premier degré ». Cette base est une base de données des élèves de 3 à 11 ans, dont les directeurs (d'une école française) s'opposent à l'obligation (pour toutes les écoles) de recueillir des données sur les élèves. Dès que le gouvernement a donné ses explications, le rapporteur a entendu et remercié le gouvernement pour ses explications qu'il considère en accord avec la légalité.

---

<sup>198</sup>Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 29/08/2016, A/71/358

<sup>199</sup>Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, HRC 32ème 06/04/2016 , A/HRC/32/37

<sup>200</sup>Droit à l'éducation - Note du Secrétaire-général, 26/08/2015, A/70/342

<sup>201</sup> Mission to Ecuador- A/HRC/23/35/Add.1 Addendum

<sup>202</sup> Mission to Tunisia 67th session UNGA, A/HRC/23/35/Add.2 Addendum -

<sup>203</sup> Mission to Kazakhstan

<sup>204</sup> Communications to and from Governments A/HRC/20/21/Add.1 Addendum A/HRC/17/29/Add.2 Addendum - Mission to Senegal, A/HRC/17/29/Add.1

<sup>205</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Addendum - Mission to Seychelles , 5/2014, A/HRC/26/27/Add.1

<sup>206</sup> Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Addendum - Mission to Bhutan, 25/06/2015 A/HRC/29/30/Add.2

<sup>207</sup> Mission to Algeria HRC, 03/06/2015, A/HRC/29/30/Add.1

<sup>208</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education on his mission to Fiji - Note by the Secretariat, HRC 13/06/2016, A/HRC/32/37/Add.1

**§.4-Quatrième rapporteur : Mme Koumbou Boly Barry**

M. Koumbou Boly Barry est une du Burkina Faso, a pris ses fonctions le 1er août 2016 (32 session Conseil). Dr. Boly Barry est titulaire d'un doctorat en histoire économique de l'Université Cheikh Anta Diop au Sénégal. Elle est l'ancienne ministre de l'éducation et de l'alphabétisation du Burkina Faso et a largement consulté divers gouvernements et institutions internationales sur le droit à l'éducation. Son premier rapport<sup>210</sup> à l'assemblée Générale, le 29 septembre 2017 examine l'importance des principes d'équité et d'inclusion en vue du renforcement du droit à l'éducation, en particulier dans le contexte de la réalisation des objectifs de développement durable (ODD). Demande aux États de prendre des mesures significatives et positives pour lutter contre la discrimination, le manque d'équité et l'exclusion dans le domaine de l'éducation.

---

<sup>209</sup>Mission to Chile, 03/04/2017, A/HRC/35/24/Add.1

<sup>210</sup>Rapport sur le droit à l'éducation, A/72/496, 29 septembre 2017

## **Chapitre III. Autres Sources du droit à l'éducation : organismes liées à l'Assemblée Générale de l'ONU**

### **Section I-Fonds et Programmes : UNICEF et PNUD**

Concernant le droit à l'éducation, l'UNICEF<sup>211</sup> travaille depuis 1961 non seulement pour le bien-être des enfants et la planification familiale mais aussi pour l'éducation et la formation professionnelle.

Selon la mission de l'UNICEF, il consiste à « défendre les droits des enfants, de les aider à répondre à leurs besoins essentiels et de favoriser leur plein épanouissement. Il s'appuie sur la Convention relative aux droits des enfants sans discrimination, la priorité porte sur les enfants les plus désavantagés et les pays les plus démunis »<sup>212</sup>.

L'UNICEF a comme objectifs transversaux l'égalité des droits entre femmes et hommes et des ODD. L'UNICEF mobilise la volonté politique et des ressources matérielles pour aider les pays à donner la priorité aux enfants et à formuler des politiques pour une protection des enfants les plus vulnérables (victimes de la guerre, urgence, catastrophes, pauvreté extrême).

Les moyens d'action sont premièrement la recherche et la collecte de données. Le centre de recherche « *Innocenti*<sup>213</sup> » étudie l'évolution de la situation des enfants qui est très utile pour contrôler les progrès et cibler les actions, UNICEF publie annuellement le rapport « La situation des enfants dans le monde »<sup>214</sup>. En deuxième lieu, l'UNICEF identifie les bonnes pratiques. En troisième lieu, l'UNICEF organise les programmes d'urgence pour les pays en crise, et appelle au financement et à la générosité des donateurs. En quatrième lieu, il promotionne les politiques pour les enfants, de santé et de prévention du VIH/SIDA et l'égalité de sexes.

Le dernier plan stratégique 2014-2017<sup>215</sup> souligne la réalisation des droits de tous les enfants, notamment des plus défavorisés.

---

<sup>211</sup>Résolution 57 (I) AG 11 décembre 1946 créée afin « d'assurer la santé de l'enfant en général » et notamment celle des enfants des pays dévastés par la Deuxième Guerre mondiale

<sup>212</sup> Décision 1996/1 du Conseil d'administration, E/ICEF/1996/12/Rev.1, document E/ICEF/1996/AB/L.2 p.1

<sup>213</sup> <http://www.unicef-irc.org/>

<sup>214</sup> <https://www.unicef.org/french/sowc2016/>

<sup>215</sup> Plan stratégique de l'UNICEF, 2014-2017, E/ICEF/2013/21, 11 Juillet 2013

## 1. L'accès à l'éducation primaire

En ce qui concerne l'accès parmi les domaines d'intervention, l'UNICEF promotionne une éducation gratuite et de qualité pour tous.

Une des priorités de l'UNICEF est de scolariser tous les enfants par des programmes adaptés aux besoins spécifiques des pays, par exemple l'Initiative pour l'abolition des frais de scolarité<sup>216</sup>. L'UNICEF participe avec l'UNESCO, le PNUD et la Banque Mondiale, à lutter contre l'analphabétisme dans le programme Éducation pour tous<sup>217</sup> et Éducation avant tout<sup>218</sup>. Le programme « *WASH in Schools* »<sup>219</sup> portait sur l'inclusion des indicateurs eau, assainissement et hygiène dans les systèmes nationaux d'information de gestion de l'éducation. Deux programmes *Schools for Africa* et *Schools for Asia* ont été lancés.

## 2. L'égalité des sexes dans l'éducation

L'UNICEF aide les pays à atteindre l'égalité des sexes dans le secteur de l'éducation par le biais de l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI)<sup>220</sup>. Les « écoles amies des enfants »<sup>221</sup> mettent l'accent sur l'égalité des sexes. La raison est le lien direct entre l'instruction des filles et la réduction de la pauvreté, de la faim, des maladies et de la mortalité maternelle et des enfants des moins de cinq ans. Par exemple, dans le domaine de l'éducation<sup>222</sup>, l'UNICEF a renforcé son programme sur l'égalité des sexes avec un programme d'équité en tant que partenaire dans le Partenariat mondial pour l'éducation. L'Initiative<sup>223</sup> des NU pour l'éducation des

<sup>216</sup> [http://www.ungei.org/infobycountry/247\\_712.html](http://www.ungei.org/infobycountry/247_712.html)

<sup>217</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement>

<sup>218</sup> [http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

<sup>219</sup> Rapport annuelle du Directeur Générale de l'UNICEF, ECOSOC, 12 avril 2012. E/ICEF/2012/10 Para. 25 « Grâce à l'attention portée à l'équité, l'UNICEF renforce l'appui à l'apprentissage précoce comme stratégie fondamentale pour promouvoir la scolarisation en temps voulu et les résultats scolaires. Le fait d'avoir facilité la transition d'une «École amie des enfants» au cadre plus large d'une «Éducation amie des enfants» a favorisé l'adoption d'une approche de la réforme de l'éducation à l'échelle du système qui maintient les enfants et l'équité au centre du processus de planification et de suivi et s'efforce d'assurer que les enseignants sont bien appuyés et déployés de façon efficace et que les écoles sont accessibles à tous et propices à l'enseignement. Le programme « WASH (eau, assainissement et hygiène pour tous) in Schools » portait sur l'inclusion des indicateurs eau, assainissement et hygiène dans les systèmes nationaux d'information ». [http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10\\_Annual\\_Report\\_of\\_Executive\\_Director-ODS-French.pdf](http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10_Annual_Report_of_Executive_Director-ODS-French.pdf)

<sup>220</sup> <http://www.ungei.org/>

<sup>221</sup> <http://www.unicef.org/cfs/>

<sup>222</sup> Rapport annuelle du Directeur Générale de l'UNICEF progrès et réalisations au regard du plan stratégique à moyen terme. ECOSOC, 12 avril 2012, E/ICEF/2012/10

[http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10\\_Annual\\_Report\\_of\\_Executive\\_Director-ODS-French.pdf](http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10_Annual_Report_of_Executive_Director-ODS-French.pdf)

<sup>223</sup> ECOSOC, 12 avril 2012, Rapport annuelle du Directeur Générale de l'UNICEF progrès et réalisations au regard du plan stratégique. E/ICEF/2012/10 para. 23 « En 2011, l'UNICEF a renforcé son programme d'éducation en mettant l'accent sur une programmation fondée sur l'égalité des sexes et les droits de l'homme afin de favoriser l'accès à l'éducation de base pour les enfants les plus vulnérables. parag.24. L'UNICEF continue de promouvoir le programme d'équité en tant que partenaire essentiel dans le Partenariat mondial pour l'éducation. L'UNICEF est le coordonnateur dans 21 des 46 pays qui participent à ce programme, l'agent de réalisation en Guinée et à Madagascar et l'organe de supervision en Afghanistan.

filles, développe l'intégration d'une planification sexe-spécifique dans le secteur de l'éducation. L'UNICEF renforce son appui en faveur de l'apprentissage précoce.

Le programme « Éducation amie des enfants » a favorisé l'adoption d'une approche de la réforme de l'éducation à l'échelle du système (écoles, enseignants) l'UNICEF développe une action vers une éducation de qualité et aide à établir des normes pour l'amélioration dans des domaines qui vont de l'infrastructure scolaire aux résultats d'apprentissage.

### **3. L'Éducation en situation d'urgence et l'éducation en période d'après-crise<sup>224</sup>**

L'UNICEF intervient pour rétablir les services d'éducation et de protection, suite à une crise, par des catastrophes naturelles ou des conflits armés. L'UNICEF fournit les approvisionnements essentiels et les installations d'apprentissage, aidant ainsi les pays fragiles à ramener les enfants à l'école et à reconstruire des systèmes éducatifs.

Un des objectifs du plan stratégique est « l'utilisation d'indicateurs de performance alignés sur l'approche convenue par le Comité permanent inter organisations dans ses travaux sur un cadre de suivi commun de l'intervention humanitaire, dans le contexte du Cycle des programmes d'action humanitaire nouvellement élaboré »<sup>225</sup>.

### **4.Éducation de la petite enfance et préparation à l'école<sup>226</sup>**

À partir des années 1990, la communauté internationale a commencée à intervenir dans l'apprentissage dès la naissance. Pendant le Congrès de Dakar et Jomtien, les pays ont nommé l'éducation de la petite enfance comme objectif prioritaire du cadre d'action « Éducation pour tous » et ils ont réaffirmé cet objectif dans le Cadre d'action et de coopération de Moscou<sup>227</sup>. L'UNICEF en travail conjoint avec les organisations telles que la WCECCE (*World Conference on Early Childhood care and education*), l'UNESCO, la Banque Mondiale, et des organisations non

L'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, qui bénéficiait en 2011 d'une participation active dans 43 pays, préconise l'intégration d'une planification sexe-spécifique dans le secteur de l'éducation ». [http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10\\_Annual\\_Report\\_of\\_Executive\\_Director-ODS-French.pdf](http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10_Annual_Report_of_Executive_Director-ODS-French.pdf)

<sup>224</sup> <http://www.educationandtransition.org/>

<sup>225</sup> Plan stratégique de l'UNICEF, 2014-2017. Réalisation des droits de tous les enfants, notamment des plus défavorisés, Strategic Plan E/ICEF/2013/21, 11 Juillet 2013, para 14 c p.6

<sup>226</sup> [http://www.unicef.org/education/bege\\_61646.html](http://www.unicef.org/education/bege_61646.html)

gouvernementales comme « Save the children », ont rédigé un rapport sur l'éducation de la petite enfance dans toutes les régions du monde : « *Early childhood, care and education regional report* »<sup>228</sup>.

L'UNICEF promeut l'éducation parentale, les programmes de développement de la petite enfance, des programmes formels d'âge préscolaire et « *l'Initiative Child-to-Child School Readiness* »<sup>229</sup>.

Selon le dernier plan stratégique « De récentes recherches scientifiques sur le développement du cerveau ont apporté de nouvelles preuves de l'importance du développement du jeune enfant sur les futurs résultats scolaires, l'état de santé et la productivité, ainsi que la nature cumulative des déficits. Tout tend à prouver que les enfants qui sont bien nourris et reçoivent des soins et un soutien psychologique adéquats entre leur naissance et l'âge de 3 ans, c'est-à-dire pendant la période de formation, ont plus de chances de devenir des adultes en bonne santé et productifs. »<sup>230</sup>

L'UNICEF s'intéresse à l'enfant dans sa globalité, il adopte une approche de l'éducation holistique, intégrée et intersectorielle.

Le Pacte mondial de l'enseignement (coprésidé par l'UNICEF) aide à définir des critères mondiaux de mesure de l'apprentissage. Les programmes fondés sur la langue maternelle sont expérimentés ou étendus en Malaisie, aux Philippines, à Timor-Leste, au Vietnam et dans d'autres pays.

### **Conclusions des rapports de l'UNICEF**

L'UNICEF a fait la promotion de l'initiative « un monde digne pour les enfants »<sup>231</sup> avec la participation des enfants. Dans cette initiative, on constate selon le rapport du Secrétaire général<sup>232</sup> que l'inscription à l'école recouvre seulement la moitié de la bataille, l'échec scolaire, la répétition et la pauvre qualité de l'apprentissage signifie

<sup>227</sup> « Cadre d'Action et coopération de Moscou, mobiliser la richesse des Nations », 29 Septembre 2010, UNESCO-WCECCE, WCECCE/4Rev. Sept2010, Préambule, p. 1 Para.4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/18982f.pdf>

<sup>228</sup> <http://www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce/reports/>

<sup>229</sup> <http://www.child-to-child.org/>

<sup>230</sup> Plan stratégique de l'UNICEF, 2014-2017. Réalisation des droits de tous les enfants, notamment des plus défavorisés, Strategic Plan, E/ICEF/2013/21, 11 Juillet 2013, p. 4 para.10

<sup>231</sup> <http://www.unicef.org/french/specialsession/>

<sup>232</sup> Rapport du Secrétaire général A-61/270 « Follow-up to the special session of the General Assembly on children Report of the Secretary-General » 17 Août 2006. Pag.10, para.1

que beaucoup d'élèves n'ont pas reçu les connaissances et les capacités pour être alphabétisés.

Néanmoins, des études récentes montrent que la pauvreté demeure un obstacle majeur à l'accès à l'éducation. Les solutions sont des interventions soutenues de fournitures incluant du matériel didactique, les repas scolaires, la construction de salles de classe, le ménage, le développement des écoles amies des enfants, et la participation des enfants et des parents dans la gestion de l'école.

Plusieurs initiatives intersectorielles ont également été prises en charge, y compris, la prévention contre le VIH/sida et les stratégies pour sécuriser l'accès aux services de base en faveur des orphelins et des autres enfants vulnérables. L'éducation post-primaire doit aussi être renforcée avec une mention spéciale pour les menaces d'une urbanisation croissante<sup>233</sup>.

Le travail des enfants est un obstacle majeur à la réalisation de l'éducation pour tous les enfants. Les organisations internationales ont reconnu que ces problèmes sont inextricablement liés et seront mieux traités conjointement : l'OIT, l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et le Fonds Mondial ont convenu de travailler ensemble contre le travail des enfants et créé le Groupe de travail mondial sur le travail des enfants et de l'Éducation pour tous et le Pacte Mondial sur l'enseignement<sup>234</sup> qui aide à définir des critères mondiaux de mesure de l'apprentissage.

L'UNICEF apporte le travail opérationnel des droits de l'enfant : «L'UNICEF apporte une valeur ajoutée aux efforts de développement en rapprochant le travail normatif et le travail opérationnel. Ainsi, l'UNICEF continuera d'aider les pays à traduire les politiques dans la pratique et vice versa, en s'appuyant dans les deux cas sur des données et des éléments factuels de même que sur les observations du Comité des

---

<sup>233</sup> Ibid. Para. 28. « L'UNICEF accordera une plus grande attention aux nouveaux problèmes que posent l'exclusion et la discrimination dans l'éducation, les besoins de l'éducation des adolescents et adolescentes, à une plus ample couverture de l'enseignement post-primaire, à l'éducation dans les États en conflit ou sortant d'un conflit et aux menaces que fait peser l'urbanisation croissante.»

<sup>234</sup> ECOSOC 12 avril 2012 Rapport annuelle du Directeur Générale de l'UNICEF, E/ICEF/2012/10 parag.27 « Beaucoup d'enfants ne peuvent acquérir les aptitudes de base à lire et compter et à la vie quotidienne nécessaires pour survivre et prospérer. Le Pacte mondial de l'enseignement (coprésidé par l'UNICEF) aide à définir des critères mondiaux de mesure de l'apprentissage. Les programmes fondés sur la langue maternelle sont expérimentés ou étendus en Malaisie, aux Philippines, à Timor-Leste, au Viet Nam et dans d'autres pays ». [http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10\\_Annual\\_Report\\_of\\_Executive\\_Director-ODS-French.pdf](http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10_Annual_Report_of_Executive_Director-ODS-French.pdf)

droits de l'enfant et d'autres mécanismes de défense des droits de l'homme de l'ONU<sup>235</sup>».

## **PNUD**

Le programme des Nations Unies pour le développement ou PNUD<sup>236</sup> est le réseau mondial de développement des NU. Il promeut le changement et relie les pays aux connaissances, aux expériences et aux sources d'information en vue d'aider leurs populations à améliorer leur vie. Il aide autres organisations comme l'UNESCO, UNICEF, à améliorer le droit à l'éducation dans le monde.

« L'UNICEF contribue aux synergies entre l'ensemble des fonds, programmes et institutions spécialisées au sein du système des Nations Unies pour le développement, et en favorise la cohérence afin de mieux soutenir les pays. Dans ce contexte, le plan stratégique a été élaboré en étroite collaboration avec d'autres fonds, programmes et institutions relevant de l'examen quadriennal complet, dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), l'Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, et le Programme alimentaire mondial. Ces institutions harmonisent leurs plans stratégiques afin d'opérationnaliser l'examen quadriennal complet durant la période 2014-2017. Elles agissent également dans le respect des principes de programmation du Groupe des Nations Unies pour le développement (GNUD), basés sur une approche de la coopération fondée sur les droits de l'homme, l'égalité des sexes, la durabilité environnementale, la gestion axée sur les résultats et le développement des capacités »<sup>237</sup>.

---

<sup>235</sup> Plan stratégique de l'UNICEF, 2014-2017, E/ICEF/2013/21, 11 Juillet 2013, para 9. p. 4

<sup>236</sup> <http://www.undp.org/content/undp/fr/home.html>

<sup>237</sup> Ibid., para.13

### **Section III-Organisations apparentés : OMC/AGCS**

L'OMC<sup>238</sup> a été créée le 1<sup>er</sup> Janvier 1995<sup>239</sup> dont le siège est à Genève et envisage un cadre institutionnel commun, englobant l'Accord général du GATT, qui a été modifié par l'Uruguay Round, et tous les accords et arrangements conclus sous les auspices du GATT.

L'OMC est une organisation apparentée aux Nations Unies mais indépendante par rapport à celle-ci. En outre, l'organisation est conduite par ses membres, toutes les grandes décisions sont prises après consensus par l'ensemble de membres, suivant le système multilatéral, contrairement à d'autres institutions comme le FMI et la Banque Mondiale, où le pouvoir est délégué à un conseil d'administration ou au chef de l'organisation.

L'OMC inclut pour la première fois des règles relatives aux services et à la propriété intellectuelle. Il s'agit de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) et l'Accord sur les droits de propriété intellectuelle qui touchent au commerce (ADPIC). L'inclusion des services aux accords a été lié au fait que c'est le secteur de l'économie mondiale qui connaît la plus forte croissance; il représente au niveau mondial les deux tiers de la production, un tiers de l'emploi et près de 20% du commerce total et la moitié des investissements dans toutes les régions du monde.

L'accord général sur le Commerce des Services (AGCS ou GATS en anglais)<sup>240</sup>. L'accord est composé de trois éléments : un cadre général contenant des obligations fondamentales qui concernent tous les membres de l'OMC, des listes nationales d'engagements spécifiques en matière d'accès aux marchés et, enfin, des annexes fixant des conditions spéciales applicables à différents secteurs.

#### **L'éducation comme service dans l'AGCS**

L'accord a une portée universelle. Il s'applique à tous les services de tous les secteurs. Le secrétariat de l'OMC<sup>241</sup> a publié une liste de tous les secteurs et sous-secteurs classifiés et même un secteur « pour les autres services qui ne sont pas

<sup>238</sup> <http://www.wto.org/>

<sup>239</sup> Le GATT (l'Accord Général sur les Tarifs douaniers et le Commerce) a été signé le 30 octobre 1947 avec le seul objectif de la réduction tarifaire douanière et la libéralisation du commerce. Le GATT est devenu le seul instrument multilatéral régissant le commerce international entre 1947-1995. Il est abouti à un ensemble de règles commerciales et à 45.000 concessions tarifaires portant sur environ un cinquième du commerce mondial. Le Cycle d'Uruguay, qui a duré de 1986 à 1994, à la conférence de Marrakech a débouché sur la création de l'Organisation Mondiale du Commerce.

<sup>240</sup> General Agreement on Trade and services, 15 Avril 1994, GATS/EL/31

<sup>241</sup> Services Sectoriel Classification List MTN.GNS/W/120, 10 July 1991

inclus dans les autres secteurs ». Les secteurs de la liste sont par exemple : tous les types de services d'entreprise (services juridiques, consultants, services financiers, de transport et de distribution) mais aussi les services médicaux, immobiliers (loyer et vente des propriétés), de communication (services de courrier postal, télécommunications), sans oublier le secteur de la construction, du tourisme et des sports.

La seule exception est celle des services publics, dont la définition est dans l'article 1.3 AGCS : « Les services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental et qui ne sont fournis ni sur une base commerciale ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs privés de services ». Les services publics au sens de l'AGCS sont seulement les activités qui sont totalement financées ou administrées par l'État, notamment : la défense et la justice.

L'éducation est référencée dans la classification du Secrétariat OMC en quatre sous-divisions : éducation primaire, secondaire, universitaire, adulte et autres services éducatifs et pour autant inclus dans l'accord AGCS<sup>242</sup>.

La polémique a été lancée pendant l'introduction de l'éducation comme service dans l'AGCS, la crainte du point de vue académique et social<sup>243</sup> a été de voir « l'inclusion de la marchandisation de l'éducation » dans cet accord, autrement dit l'affaiblissement du rôle de l'État dans la pilotage des systèmes éducatifs et même « l'émergence d'un système éducatif global polarisé et hiérarchisé sur le modèle des firmes-réseaux multinationales, et de faire passer l'éducation d'institution à celui de service banalisé, et plus jamais au rang d'un bien public relevant de l'intérêt général et de la cohésion sociale »<sup>244</sup>.

Les détracteurs de l'inclusion pensent que les implications de l'insertion de l'éducation dans l'OMC sont une forme de « normalisation de l'éducation en tant que marchandise, et gomme, ou nie, ses particularités »<sup>245</sup>. Autrement dit, l'éducation

---

<sup>242</sup> Services sectoral classification list, Note by the Secretariat MTN.GNS/W/120, 10 July 1991, p.3

<sup>243</sup> Les organisations syndicales notamment l'International de l'éducation, (Education Publique International), et les ONG comme ATTAC, v. PETRELLA R. « L'éducation victime de cinq pièges » Association ATTAC, Paris 2000 [www.attac.org.fra](http://www.attac.org.fra)

<sup>244</sup>VINOKUR A., « *Enseignement Supérieur: un changement sans réforme?* » dans Regards sur l'insertion après l'université, N°79, Formation Emploi (2002).CERED/FORUM CNRS, université Paris X-Nanterre  
VINOKUR A., « *Les politiques nationales d'éducation entre le global et le local* », Éducation, Famille et dynamiques démographiques, Paris : CERED, Centre d'Études et de Recherche en Économie du Développement Université de Paris-X-Nanterre, pp31-34.

<sup>245</sup> RENAULT A., « L'Éducation est-elle une marchandise comme une autre ? » Pouvoirs, 2007/3 n° 122, p. 125-136. [www.cairn.info](http://www.cairn.info)

comme système de reconnaissance, de reproduction, ses implications sociales et culturelles, l'ensemble des « externalités » qui contribuent à un bien collectif ne sont pas pris en compte, l'éducation construit une identité collective, de la citoyenneté et de la politique et pas seulement une production des compétences.

L'éducation est par nature « un enjeu de conflit idéologique, politique et économique entre groupes sociaux, entre travail et capital. On arrive à une déconstruction d'une institution qui compte sur le consensus, grâce aux courants de pensée dont la logique est de nier les conflits et de trouver de belles paroles : transparence, responsabilité, efficacité, liberté, autonomie, savoir tout au long de la vie »<sup>246</sup>.

Le système éducatif pourrait entrer « dans une logique d'internationalisation, et de déréglementation, comme cela s'est passé avec les services des télécommunications et la poste. Le problème est la perte de la dimension collective et leur capacité à produire pour la collectivité ou externalité positive »<sup>247</sup>.

Aussi les changements technologiques, la redéfinition de l'intervention de l'État, la marchandisation de l'offre et la construction des règles mondiales tendent à réduire les implications sociales de l'éducation au profit des seules implications individuelles et des perspectives transactionnelles. La construction d'un marché mondial d'éducation favorise une seule conception en termes de prestation.

Les auteurs industriels (éditeurs, opérateurs de télécom, firmes d'informatique, entreprises d'éducation, etc.) trouvent dans les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) un procédé d'internationalisation complémentaire à l'investissement direct et à l'exportation liée à l'accessibilité à distance de l'éducation.

Pour d'autres experts<sup>248</sup>, la portée juridique des engagements pris par les pays reste imprécise. La plus grande confusion règne sur le fait de savoir si l'instruction obligatoire est ou non susceptible d'être insérée dans l'AGCS. Tous les scénarios sont ouverts et des lectures divergentes des implications pratiques de l'AGCS s'affrontent.

---

<sup>246</sup> VINOKUR A., *L'enseignement supérieur en question*, éd. 2003, Colloque RESUP, (CERED/FORUM (ESA-CRS) Bordeaux, 16-17 Mai 2002.

<sup>247</sup> LAMARCHE T. 2003, « L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? » *Revue Politiques et management public Université de Lille Institut de Management Public*, vol.21 n°1, 2003, pp. 109-130, Site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr)

<sup>248</sup> CHARLIER J.E. et S. CROCHÉ S., « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices » *De Boeck Université, Cairn, Education et Sociétés*, n°2003/12/2

Toutefois, il ne faut pas oublier que l'éducation est aussi un droit avant d'être un service<sup>249</sup> et que le savoir est un bien commun de l'humanité, et l'accès égal pour toutes les personnes doit rester le fondement de la civilisation.

Pour les experts en faveur de la libéralisation des services, l'éducation est cruciale pour le développement économique, personnel et social dans un pays, et la réduction des inégalités. L'éducation donne les outils pour faire face à la globalisation commerciale et aux changements technologiques. La relation entre les niveaux d'études et le chômage ou les niveaux de ressources économiques est claire.

Pour les pays en développement, la solution serait d'augmenter les opportunités économiques en développant les capacités. L'accès à l'éducation et la santé produit de grands effets sur le développement matériel des personnes. L'accès à l'éducation est important et le commerce des services éducatifs peut réduire ses faiblesses. Les pays en voie de développement doivent reconnaître les « standards internationaux » et s'engager à la libéralisation.

Les services d'éducation sont les services plus larges en GDP et travail, dans beaucoup d'économies dans le monde. L'éducation ne produit pas seulement du travail et de l'argent pour le pays mais il est crucial pour produire des autres biens et services et pour toute l'économie. C'est pour cette raison qu'ouvrir les marchés de l'éducation est vital pour le succès de la globalisation.

L'ouverture des marchés dans le secteur éducatif va engendrer des bénéfices pour toutes les économies (y compris les moins développées) mais cela est complexe.

Le marché global éducatif est en train de grandir plus rapidement maintenant, alors que le marché est plus ouvert grâce à l'AGCS. Les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie sont les acteurs les plus importants dans l'exportation des services, et les États-Unis, l'Italie et le Canada, se placent dans les premiers dans les importations des services.

La région asiatique est la plus importante en ressource d'étudiants : 46% et selon les prévisions, cela va continuer de l'être dans le futur, le top cinq : Chine, Corée, Inde, Japon. Les destinations sont l'UE et l'EUA mais Singapour est en train de se

---

<sup>249</sup> AZAM G., « Éducation, droit ou service économique ? » Empan, la formation en questions, édit. Eres, 2004/4 n°56.,

positionner comme la destination mondiale choisie par les étudiants. La Malaisie,<sup>250</sup> l'Inde et la Thaïlande sont aussi d'importants exportateurs d'étudiants, spécialement avec les « *twinning* » (accords avec des universités) de l'EUA, le Royaume-Uni et l'Australie.

Par exemple, la Malaisie a construit 16 universités privées avec l'accord AGCS, et selon son ministre de l'enseignement supérieur, il a la volonté d'être non seulement un centre régional d'éducation universitaire mais un centre global d'éducation (« *global education hub* »).

Grâce à l'AGCS qui peut agir sur les universités, ils se sentent concernés par la concurrence introduite par la libéralisation et veulent intensifier leur compétitivité<sup>251</sup>.

### **L'AGCS et l'éducation publique**

Il faut tenir compte du fait que les sensibilités sur ce sujet sont différentes dans différents pays, autrement dit le total des dépenses dans l'éducation supérieur du secteur privé varie de 2% au Portugal, en Suède et en Turquie à 22% au Japon, en Allemagne, en Corée et aux États-Unis. Pour l'éducation universitaire, la proportion monte à 50% de dépenses totales pour les États-Unis, la Corée et le Japon<sup>252</sup>.

Pour les détracteurs de l'AGCS, il bloque l'action des États et des collectivités locales. C'est la conception centralisée de l'éducation qui est atteinte de même que les subventions à l'éducation publique car les mesures pourront être attaquées comme introduisant une concurrence déloyale étant donné que les services publics et privés sont en concurrence.

Deux scénarios coexistent : la disparition du service public, au-delà de l'intervention directe de l'État, et le cantonnement du service public aux situations non-solvables

pp.27-32.

<sup>250</sup> YEAN T.S., and YI A. K.J., «Trade and investment linkages in higher education services in Malaysia» pp. 171-197, Chapter VI in *ESCAP Towards coherent policy frameworks: understanding trade and investments linkages-A study by the Asian-Pacific Research and Training Network on Trade* (USA, New York), 2007, [www.unescap.org](http://www.unescap.org)

<sup>251</sup>Deux millions d'étudiants en éducation formelle en dehors de leur pays d'origine en 2005, selon les sources de l'UNESCO. Dans l'enseignement supérieur français, 289 274 étudiants sont de nationalité étrangère, soit un sur huit. En dix ans, les étrangers ont contribué à plus du tiers (38 %) de la croissance des effectifs selon le source : L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°10 - Avril 2017, Ministère d'éducation français [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7\\_ES\\_13-les\\_etudiants\\_etrangers\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur.php](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_13-les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur.php)

<sup>252</sup>KNIGHT J., « Trade and Higher education, Where are we? », *The observatory on borderless Higher education*, London, (2003) p. 2

(les marchés non rentables, selon l'OCDE)<sup>253</sup> et donc c'est l'existence même d'un enseignement public qui peut être mis en cause pour entrave à la concurrence, et par là le même pouvoir des États-Nations à agir sur l'éducation.

Il faut considérer aussi que l'AGCS établit d'autres limites à la possibilité d'exclure un secteur ou sous-secteur de l'AGCS et aussi restreindrait l'action de l'État, du traitement de la Nation la plus favorisée (art.2.1).

Les conditions d'accès au marché doivent être identiques à celles accordées à la nation la plus favorisée.

Ensuite, le contrôle de la concurrence déloyale que pourraient mener les services publics envers les services privés dans un secteur donné : l'article 15 autorise les membres à engager une procédure devant l'Organe de Règlement des Différends pour une subvention préjudiciable. Il impose un traitement d'égalité entre les entreprises nationales et étrangères, ce qui imposerait à un État de subventionner tous les opérateurs au même niveau (articles 16-17 AGCS). La subvention doit être la même pour le service privé que pour le service public.

Finalement, l'ensemble des lois, règlements et décisions gouvernementales susceptibles de restreindre l'action des entrants est visée par l'AGCS. L'article 31 énumère les barrières potentielles à l'établissement d'une présence commerciale, le contrôle des accréditations et la nationalité des enseignants par exemple.

Les négociateurs de l'accord répètent qu'il n'y a pas d'engagements des services publics d'enseignement, mais l'éducation ne peut pas être considérée comme un service public au sens de l'AGCS car elle est en concurrence et est offerte partiellement sur une base commerciale par des particuliers, et pour autant l'AGCS s'applique au secteur de l'éducation (même pour la santé).

Un expert de l'OMC<sup>254</sup> analyse l'importance de l'AGCS pour le secteur public, en recommandant aux gouvernements qui vont protéger les services publics de mieux analyser les objectifs politiques avant de s'engager.

---

<sup>253</sup> OECD (1996): « Adult learning and technology » p.3

<sup>254</sup> WTO Working Paper: « *Public Services and the GATS* », ADLUNG R., July 2005, Economic Research and Statistics Division, ERSD-2005-03 WTO

## **La libéralisation autonome : hors OMC**

Hors du cadre des négociations sur l'AGCS, les pays continuent de libéraliser et d'introduire des réformes significatives des réglementations nationales. Des modalités du traitement de la libéralisation autonome ont été adoptées par le Conseil du Commerce des Services<sup>255</sup>. Les listes des secteurs sont le point de départ, les négociations sont des processus de demandes et d'offres, l'octroi d'un crédit pour la libéralisation autonome est fondé sur des critères communs, définis par le Conseil du Commerce des services.<sup>256</sup>

Concernant l'élaboration de règles, le groupe de travail de la réglementation intérieure est chargé d'élaborer des disciplines dans le domaine de la réglementation intérieure conformément à l'article VI : 4. Le groupe de travail des règles AGCS a trois mandats de négociation portant sur : les mesures de sauvegarde d'urgence (article X) les marchés publics (article XIII) et les subventions (article XV).

Mais le secteur éducatif présente les engagements minimums, en 2006 seulement 168 engagements de 48 pays (l'UE comptant comme un seul pays) ont été enregistrés dans l'AGCS : 33 engagements dans l'éducation primaire, 37 dans l'éducation secondaire, 39 dans l'éducation universitaire, et 37 dans l'éducation d'adultes. La Chine est le seul pays engagé à libéraliser dans les 4 sous-secteurs éducatifs. Excepté la Thaïlande, tous les pays d'Asie (Australie, Cambodge, Chine, Inde, Japon, Népal, Nouvelle Zélande) ont libéralisé le secteur universitaire.

Le progrès atteint dans le secteur éducatif dans le niveau d'engagement vers la libéralisation, est petit par rapport aux nombres de secteurs offerts. Les alternatives sont envisagées pour convaincre les pays à une meilleure offre dans le commerce des services éducatifs.

## **L'Union Européenne et l'AGCS**

L'UE a signé le GATS le 15 avril 1994<sup>257</sup> et il est adopté par l'UE le 22 décembre 1994<sup>258</sup>. L'UE est le premier exportateur mondial de services et pour autant a conduit

---

<sup>255</sup> [https://www.wto.org/french/news\\_f/pres03\\_f/pr335\\_f.htm](https://www.wto.org/french/news_f/pres03_f/pr335_f.htm)

<sup>256</sup> Modalités du traitement de la libéralisation autonome TN/S/6.

<sup>257</sup> (GATS/SC/31) 94-1029.

l'UE à accepter des concessions sur d'autres dossiers notamment dans l'agriculture en échange de la création de l'AGCS.<sup>259</sup>

L'UE demeure le principal exportateur et importateur mondial de services commerciaux et l'UE représente plus d'un quart des exportations mondiales de services, de même que les importations. Les importations européennes de services rendent compte du niveau d'ouverture du régime commercial de l'UE en matière de services. elle représente 25 % des exportations mondiales de services et a dégagé un excédent commercial de 170 milliards d'euros en 2013; que la valeur des exportations de services de l'Union a doublé au cours des dix dernières années pour atteindre 728 milliards d'euros en 2014; que le secteur des services emploie près de 70 % de la main-d'œuvre de l'Union et compte pour 40 % de la valeur des biens exportés par l'Europe; que 90 % des nouveaux emplois qui seront créés dans l'Union entre 2013 et 2025 concerneront le secteur des services; que cet accord offre un potentiel de stimulation de la création d'emplois dans l'Union »<sup>260</sup>.

L'UE connaît encore une solide avance sur le marché mondial des services « Le commerce des services de l'UE est resté davantage concentré vers d'autres économies industrialisées. Les États-Unis ont été le principal partenaire, à l'importation comme à l'exportation »<sup>261</sup>.

Dans le cadre de l'AGCS, l'UE a aussi signé deux accords de services. Le premier accord est celui qui concerne les services de télécommunications<sup>262</sup> pour d'une part ouvrir à la concurrence les services de téléphonie classique et de transmission électronique de données, de télex et de télécopie et d'autre part, établir un certain nombre de règles pour les entreprises de télécommunications qui investissent hors du territoire national où elles sont établies. Le deuxième accord concerne les services financiers<sup>263</sup>.

<sup>258</sup> Avec la décision 94/800/CE du Conseil du 22 décembre 1994 relative à la conclusion au nom de la communauté européenne pour ce qui concerne les matières relevant de ses compétences, des accords de négociations multilatérales du cycle de l'Uruguay (1986-1994).

<sup>259</sup> WEBER L., « AGCS et l'éducation un point rapide », *Institut de Recherches de la FSU*, 2003, p.2 <http://institut.fsu.fr>

<sup>260</sup> Résolution du Parlement européen du 3 février 2016 contenant les recommandations du Parlement européen à la Commission concernant les négociations de l'accord sur le commerce des services (ACS) 2015/2233(INI)

<sup>261</sup> Rapport de l'UE, WT/TPR/G/248/Rev.1, 28 juillet 2011 p.45

<sup>262</sup> Décision du Conseil du 28 Novembre 1997 concernant la conclusion, au nom de la communauté européenne pour les matières relevant de sa compétence, des résultats des négociations OMC sur les services de télécommunications de base 97/838/CE.

<sup>263</sup> Décision du 1999/61 /CE du Conseil du 14 décembre 1998 concernant la conclusion, au nom de la Communauté européenne, pour les matières relevant de sa compétences, des résultats des négociations de l'Organisations Mondiale du commerce sur les services financiers, JOL 27 Janvier 1999.

## Accords bilatéraux éducatifs

Il est extrêmement difficile de définir les conséquences de l'introduction des services éducatifs dans l'AGCS.

Des associations se sont réunies: Association des universités et collèges du Canada (AUCC) qui représente 92 universités et collèges universitaires publics et privés sans but lucratif du Canada ; *American Council on Education* (ACE) qui représente 1.800 collèges universitaires et universités des États-Unis ; Association Européenne de l'Université (EUA) qui représente 30 conférences nationales de recteurs et 537 universités individuelles de tout le continent européen ; *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) qui représente 3.000 collèges universitaires et universités agréés et 60 instances d'agrément des établissements et des programmes aux États-Unis. Ceux-ci ont fait une déclaration recommandant aux pays de ne pas prendre des engagements en matière de services d'éducation dans le contexte de l'AGCS :

« Nos établissements membres sont déterminés à réduire les obstacles au commerce international de l'enseignement supérieur en recourant à des conventions et à des accords qui ne font pas partie des politiques commerciales. Cet engagement inclut, sans s'y limiter, l'amélioration des communications, l'expansion des échanges d'information et l'élaboration d'accords concernant les établissements, les programmes et les grades de l'enseignement supérieur ou les pratiques d'examen des qualifications et de la qualité. Dans le contexte de l'AGCS, nos pays respectifs ne devraient pas prendre d'engagement en matière de services d'enseignement supérieur ou dans les catégories connexes que sont l'éducation des adultes et les autres services d'éducation. Si des engagements de ce type ont été pris en 1995, il ne faudrait pas en prévoir d'autres. »<sup>264</sup>

Les partenaires reconnaissant que la raison d'être de l'enseignement supérieur est de servir l'intérêt public et qu'il ne constitue pas une « marchandise », la justification de la déclaration est entre autres motifs, les suivants :

---

<sup>264</sup> « Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'AGCS » 28 Septembre 2001, disponible au Site d'AMUE (Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur ou de recherche) [http://www.amue.fr/uploads/tx\\_tnews/declarationEUA.pdf](http://www.amue.fr/uploads/tx_tnews/declarationEUA.pdf)

« Que l'on connaît très peu les conséquences de l'inclusion des services d'éducation dans l'AGCS sur des éléments comme la qualité, l'accès et l'équité de l'enseignement supérieur, sur le pouvoir national de réglementer les systèmes d'enseignement supérieur, et sur les subsides publics consacrés à l'enseignement supérieur. Les risques potentiels de l'inclusion de l'enseignement supérieur dans l'AGCS, comme indiqué ci-dessus, pourraient être très importants.

Qu'il est extrêmement difficile de définir clairement les services d'éducation fournis sur une base strictement commerciale à cause de la combinaison des facteurs publics et privés dans tous les systèmes.

Que l'article 1.3 de l'AGCS est considéré ambigu et ouvert à l'interprétation, Même si nous apprécions le fait que les hauts fonctionnaires de nos gouvernements respectifs insistent pour que les systèmes publics de service soient exemptés des dispositions de l'accord en vertu de l'article I:3, nous ne voyons pas la justification de cette conclusion en l'absence de définitions claires et largement acceptées, et plus important, du fait que les composantes du système ont des liens inextricables.

En outre, l'histoire montre que les tribunaux commerciaux interprètent étroitement les exemptions aux accords internationaux comme l'AGCS. Pour ces raisons, il ne semble pas réaliste de présumer que l'éducation publique du niveau tertiaire échappe à l'AGCS à cause de l'article I:3. »

Et en même temps ces partenaires recommandent s'entendre pour conclure hors de l'AGCS, des accords qui produiront des effets similaires à ceux qui auraient pu être signés sous l'égide de l'AGCS. C'est la voie que semble prendre actuellement les pays et surtout l'UE.

L'UE a signé des accords bilatéraux dans le secteur de l'éducation et la jeunesse avec la Suisse en 2010, avec le Canada et les États-Unis en 2007, selon le Cadre de coopération de l'éducation supérieure, jeunesse du 2007-2013 (vue infra dans le chapitre et aussi avec la Corée en 2011.

De la même façon, dans l'UE, a écrit une clause d'exception, qui limite la libéralisation aux « services éducatifs à financements privés ».

Mais selon l'AGCS, les clauses d'exception ont une valeur temporaire et peuvent être levées à la demande d'États qui considèrent qu'elles constituent une entrave à la

liberté du commerce, qu'elles sont « plus rigoureuses que nécessaires à la qualité du service ».

Les États membres de l'OMC doivent présenter des rapports tous les deux ans devant l'organe de l'OMC de révision des politiques économiques, en donnant des explications sur leur économie et leurs politiques économiques. Ensuite, le Secrétariat donne son avis avec la « révision des politiques économiques » (*Trade Policy Review*).

L'UE a présenté treize rapports à l'OMC, le dernier en 2017<sup>265</sup>. Et de tous les rapports, aucun ne parle des services éducatifs spécifiquement mais il réitère les compromis de libéralisation des services et l'élimination de tous les obstacles pour cette libéralisation :

« L'UE aspire à une libéralisation graduelle du commerce mondial des services, car une libéralisation du commerce des services promet une contribution très importante à la performance économique, à l'investissement à long terme et au développement. Dans les négociations multilatérales, l'UE souhaite la consolidation de la libéralisation existante, ainsi qu'un nouvel accès aux marchés pour les fournisseurs de services. La démarche adoptée par l'UE est respectueuse des priorités nationales d'ordre public, par exemple les services publics ou la diversité culturelle, et elle prend en compte les priorités des Membres de l'OMC qui sont des pays en développement ou des pays parmi les moins avancés. La libéralisation des services est essentielle pour assurer un équilibre global avec les deux autres domaines centraux de négociation (l'agriculture et l'AMNA). Depuis le dernier examen, l'UE a largement participé aux négociations et n'a pas cessé de plaider en faveur de réelles avancées dans ce secteur économique clé. »<sup>266</sup>

Le secteur ayant le moins d'engagements est l'éducation. Les changements plus rapides sont dans le secteur de l'éducation post-secondaire spécialement dans les pays d'Asie.<sup>267</sup>

La littérature récente<sup>268</sup> a créé un concept nouveau, « le commerce de service éducatif » (*Trade in education services*) conceptualisé comme service transfrontalier.

---

<sup>265</sup> Report by European Union, Trade policy review 2017, 17 Mayo 2017, WT/TPR/S/357  
[https://www.wto.org/english/tratop\\_e/tpr\\_e/s357\\_e.pdf](https://www.wto.org/english/tratop_e/tpr_e/s357_e.pdf)

<sup>266</sup> Organisation Mondial du Commerce, Rapport de l'UE, 28 Juillet 2011, WT/TPR/G/248/rev.1, paragraphe 66  
 « EU has a significant interest in undertaking further trade and investment liberalization in line with an open trade regime is vital to enhance external competitiveness and economic growth».

On parle aussi d'« éducation transnationale », d'« *offshore education* » ou d'« éducation sans frontière » (*borderless education*).

Le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur a augmenté en cent fois au cours des dernières décennies (de 13 millions d'étudiants en 1960 à 132 millions d'étudiants en 2006) et la demande pour l'éducation internationale est susceptible de se multiplier par sept, d'ici à 2025, de 1,8 millions jusqu'à 7,2 millions d'étudiants internationaux.<sup>269</sup> Un monde « d'éducation transnationale » est en train d'émerger grâce à l'AGCS ou en dehors du cadre de l'AGCS.

« Toute discussion sur la question de savoir si le marché devrait être « autorisé » pour influencer l'avenir de l'enseignement supérieur ne parvient pas à comprendre que ces changements sont déjà en cours, quel que soit l'ambivalence que ces transformations sont en train de créer. Il est inutile pour les responsables de l'enseignement supérieur de passer du temps pour l'élaboration de stratégies d'écriture pour essayer de revenir à cette tendance »<sup>270</sup>

La versatilité de l'éducation supérieur privée est un avantage au marché des services et la clé de son succès : « Le rôle joué par l'enseignement supérieur privé qui est capable de s'adapter aux conditions changeantes du marché rapidement, des intérêts des étudiants et des besoins de l'économie, est appelé à croître ».<sup>271</sup>

---

<sup>267</sup> RAYCHAUDHURI A., « Barriers to Trade in Higher Education services empirical Evidence from Asia-Pacific Countries » *Asia-Pacific Trade and Investment Review*, Vol.3 N°2, pp. 67-84 (UN-NYC) 2007

<sup>268</sup> KNIGHT J., « Trade and Higher education, Where are we? », The observatory on borderless Higher education, London, (2003) p. 2

<sup>269</sup> Data source : [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

<sup>270</sup> KWIEK. M., « The social functions of the University in the context of the Changing State/Market relations », Report for the European Commission, Research Directorate General STRATA Project, 2003, p. 17 « Any discussion about whether the market should be « allowed » to influence higher education's future fails to understand that these changes are already happening, regardless of the ambivalence such transformation engenders. It is pointless for higher education leaders to spend time handwriting or strategizing about halting or reverting this trend ».

<sup>271</sup> ALTABACH Ph., « Higher Education and the WTO, Globalization Run Amok » *International Higher Education* n°23, Spring., le text original en anglais: « The role played by private higher education which is able quickly to adapt to changing market conditions, students interests and the needs of the economy is bound to grow »..

## **Futurs accords PTCI, ACS**

Auprès l'échec du Cycle de Doha (2001-2006), le paquet de Bali<sup>272</sup> a été adoptée le 7 déc. 2013 comme le premier accord multilatéral signé depuis 1995 depuis de l'AGCS, il n'affecte pas les services d'éducation.

L'Union européenne (UE) négocie actuellement un accord de commerce et d'investissement avec les États-Unis: le partenariat transatlantique de commerce et d'investissement (PTCI). Concernant l'éducation, le Parlement européen a demandé d'exclure les services publics et d'intérêt général d'éducation :

« Para. 2 .7. Développer la déclaration commune par laquelle les parties aux négociations s'engagent clairement à exclure du champ d'application du PTCI les services d'intérêt général et services d'intérêt économique général actuels et futurs (dont, sans s'y limiter, l'eau, la santé, les services sociaux, les systèmes de sécurité sociale et l'enseignement), afin que les autorités nationales et, le cas échéant, locales conservent le droit plein et entier d'instaurer, d'adopter, de maintenir ou d'abroger toutes mesures à l'effet de faire exécuter, d'organiser, de financer et de fournir des services publics comme le prévoient les traités et le mandat de négociation de l'Union européenne; cette exclusion doit s'appliquer quel que soit le mode de prestation ou de financement des services; »<sup>273</sup>

## **Accord sur le commerce des services, ACS**

L'Union européenne (UE) négocie aussi actuellement un accord de commerce, ACS qui vise à reprendre l'AGCS et à l'approfondir.

La Commission européen a publié un document d'explication de l'Accord ou il souligne que les services publics d'éducation sont exclus de l'ACS:

« Aucun accord de libre-échange conclu par l'UE, y compris l'ACS, n'exige des parties qu'elles privatisent ou dérèglementent un quelconque

---

<sup>272</sup> Conclue le 7 décembre 2013, [https://www.wto.org/french/thewto\\_f/minist\\_f/mc9\\_f/balipackage\\_f.htm](https://www.wto.org/french/thewto_f/minist_f/mc9_f/balipackage_f.htm)

<sup>273</sup> Résolution du Parlement européen contenant les recommandations du Parlement européen à la Commission européenne concernant les négociations du partenariat transatlantique de commerce et d'investissement (PTCI) du 8 juillet 2015 (2014/2228(INI))

service public au niveau national ou local. Dans les accords de libre-échange conclus par l'UE, les États membres de l'UE comme les pays partenaires signataires peuvent conserver leurs monopoles publics et décider comment ils souhaitent réglementer les services publics. L'ensemble des parties à l'ACS ont exclu tous les «services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental», à savoir les services fournis exclusivement par les États sur une base non commerciale comme la justice, la police et l'armée. L'UE a exclu par ailleurs de sa proposition sur l'ACS: les services éducatifs recevant tout type de fonds publics ou d'aides de l'État sous quelle que forme que ce soit, les services sociaux ou de santé, la distribution d'eau ».<sup>274</sup>

D'autre part le Parlement européen a proposé en relation à l'ACS<sup>275</sup>, que les services d'intérêt général ainsi que les services d'intérêt économique général, soient exclus de l'ACS. Et « veiller à ce que les autorités européennes, nationales et locales conservent le droit d'introduire, d'adopter, de maintenir ou d'abroger toute mesure concernant la commande, l'organisation, le financement et la fourniture des services publics. L'éducation publique peut être exclu de l'ACS mais pas l'éducation privée.

«para. 8.respecter le droit souverain des États membres de choisir les secteurs qu'ils souhaitent ouvrir à la concurrence étrangère et de décider du degré d'ouverture du secteur concerné, au moyen de restrictions et d'exemptions; s'abstenir de faire pression sur les États membres pour qu'ils n'exercent pas pleinement ce droit»<sup>276</sup>

«para. 9. exclure, conformément aux articles 14 et 106 ainsi qu'au protocole n° 26 du traité FUE, les services d'intérêt général actuels et à venir, ainsi que les services d'intérêt économique général, du champ d'application de l'accord (notamment, sans toutefois s'y limiter, l'eau, la santé, les services sociaux, les systèmes de sécurité sociale, **l'éducation**, la gestion des déchets et les transports publics); veiller à ce que les autorités européennes, nationales et locales conservent le droit d'introduire, d'adopter, de maintenir ou d'abroger toute mesure concernant la commande, l'organisation, le financement et la fourniture des services publics; appliquer cette

---

<sup>274</sup> UE-TRADE : « Accord sur le Commerce des Services », fiche d'information, 23 Novembre 2016, p. 2

<sup>275</sup> Résolution du Parlement européen sur l'ouverture de négociations relatives à un accord plurilatéral sur les services du 4 juillet 2013, 2013/2583(RSP) et Résolution du Parlement européen du 3 février 2016 contenant les recommandations du Parlement européen à la Commission concernant les négociations de l'accord sur le commerce des services (ACS) 2015/2233(INI)

exclusion quel que soit le mode de prestation ou de financement des services; (...) reconnaître le grand attachement des citoyens européens à des services publics de qualité, vecteurs de cohésion sociale et territoriale»<sup>277</sup>.

« para. 12. Veiller, conformément à l'article 167, paragraphe 4, du traité FUE et à la convention de l'Unesco sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005, au moyen d'une clause transversale et juridiquement contraignante applicable à l'ensemble de l'accord, à ce que les parties préservent leur droit d'adopter ou de maintenir toute mesure concernant la protection ou la promotion de la diversité culturelle et linguistique, quelle que soit la technologie ou la plateforme de distribution utilisée, tant en ligne que hors ligne »<sup>278</sup>

---

<sup>276</sup> Résolution du Parlement européen du contenant les recommandations du Parlement européen à la Commission concernant les négociations de l'accord sur le commerce des services (ACS) 2015/2233(INI), 3 février 2016

<sup>277</sup> Ibidem

<sup>278</sup> Ibid.,

## Chapitre IV. Autres Sources du droit à l'éducation : organismes liés au Conseil économique et social de l'ONU

### Section I-Institutions Spécialisées : UNESCO

Le Comité des droits économiques sociaux et culturels, CESCR considère que l'Organisation des Nations Unies a des obligations comme acteurs autres que les États parties dans le droit à l'éducation, compte tenu de l'article 22 du PIDESC. Selon le CESCR, les acteurs du droit à l'éducation autres que les États parties sont l'UNESCO, PNUD, FMI et Banque Mondiale entre autres : « il conviendrait de déployer des efforts coordonnés en faveur de l'exercice du droit à l'éducation, afin d'améliorer l'harmonisation et l'interaction des mesures prises par tous les acteurs concernés, dont les diverses composantes de la société civile. L'UNESCO, le PNUD, l'UNICEF, la Banque mondiale, les banques régionales de développement, le Fonds monétaire international et les autres organes des Nations Unies compétents, devraient intensifier leur coopération pour mettre en œuvre le droit à l'éducation au niveau national, compte dûment tenu de leurs mandats spécifiques et conformément à leurs compétences respectives »<sup>279</sup>.

#### L'UNESCO et le droit à l'éducation

*« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, et c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix »,* Préambule de la Convention de l'UNESCO en 1945.

L'UNESCO fait partie de la famille des Nations Unies, institution spécialisée liée à l'ONU mais restant autonome<sup>280</sup>. L'éducation est l'un des principaux domaines d'activités et l'un des objectifs<sup>281</sup> de l'UNESCO depuis sa création en 1945 pour créer une base de paix durable et sincère des peuples<sup>282</sup>.

<sup>279</sup> Observation générale n°13 (annexe 1) p.66

<sup>280</sup> « L'Organisation sera liée dès que possible à l'Organisation des Nations Unies. Elle en constituera l'une des institutions spécialisées prévues à l'article 57 de la Charte des Nations Unies. (...)» Art. 10 Convention créant l'UNESCO

<sup>281</sup> « Art 1. Convention de la création de L'UNESCO. L'Organisation se propose de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples. »

<sup>282</sup> Préambule de la Convention de la création de l'UNESCO : « Une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. Pour ces motifs, les États

Concernant les activités de l'organisation liées à l'éducation, l'article 1.2 mentionne l'éducation pour tous comme un idéal de chance égale sans discriminations, le besoin de coopération internationale pour le partage du savoir, l'échange international de représentants de l'éducation et les recommandations des méthodes d'éducation convenables mais sur la base de la pluralité culturelle des membres de l'UNESCO. Dans ce sens, il est interdit d'intervenir dans aucune matière relevant essentiellement des juridictions des États membres<sup>283</sup>.

### **Organisation, fonctionnement et force contraignante des documents de l'UNESCO<sup>284</sup>**

L'organisation de l'UNESCO comprend une Conférence générale<sup>285</sup>, un Conseil exécutif<sup>286</sup> et un Secrétariat<sup>287</sup>. L'UNESCO développe ses objectifs par son action normative tel un forum où l'on aborde les problèmes éthiques, normatifs et intellectuels de notre époque, pour favoriser les échanges multidisciplinaires et la compréhension mutuelle, et pour œuvrer à la conclusion d'accords universels.

Outre les conventions et les recommandations, les déclarations adoptées par la Conférence générale<sup>288</sup> promulguent un ensemble de principes et de normes qui

signataires de cette Convention, résolu à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, la libre poursuite de la vérité objective et le libre échange des idées et des connaissances, décident de développer et de multiplier les relations entre leurs peuples en vue de se mieux comprendre et d'acquérir une connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives »

<sup>283</sup> Art.1.2 de la Convention créant l'UNESCO, para. 1 : « b) imprime une impulsion vigoureuse à l'éducation populaire et à la diffusion de la culture : en collaborant avec les États membres qui le désirent pour les aider à développer leur action éducatrice ; en instituant la collaboration des nations afin de réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale en suggérant des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre ;

c) en encourageant la coopération entre nations dans toutes les branches de l'activité intellectuelle, l'échange international de représentants de l'éducation internationale et l'accès de tous les peuples à ce que chacun d'eux publie ».

Art.1.2.de la Convention créant l'UNESCO Paragraphe 2 « Soucieuse d'assurer aux États membres de la présente Organisation l'indépendance, l'intégrité et la féconde diversité de leurs cultures et de leurs systèmes d'éducation, l'Organisation s'interdit d'intervenir en aucune matière relevant essentiellement de leur juridiction intérieure »

<sup>284</sup> Les textes de régulation interne de l'UNESCO dans « UNESCO textes fondamentaux » éd. UNESCO, Paris, 2012

<sup>285</sup> Art.4 de la Convention créant l'UNESCO : « La Conférence générale se compose des représentants des États membres de l'Organisation, et a pour mission : déterminer l'orientation et la ligne de conduite générale de l'Organisation, convoque, s'il y a lieu, conformément au règlement établi par elle, des conférences internationales d'États sur l'éducation, recommandations aux États membres et les conventions internationales à ratifier par les États membres(...) ».

<sup>286</sup> Art. 5 de la Convention créant l'UNESCO, « le Conseil exécutif, est composé de cinquante-huit États membres, élus par la Conférence générale ».

<sup>287</sup> Art. 6 de la Convention créant l'UNESCO « Le Secrétariat se compose d'un Directeur général (nommée par la Conférence et approuvé par le Conseil, pour une période de quatre ans renouvelable) et du personnel reconnu nécessaire. Ils préparent les programmes et ses budgets et le Directeur donne des rapports périodiques sur les activités de l'organisation ». <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216192f.pdf#page=7>

<sup>288</sup> Art. 4 de la Convention créant l'UNESCO, « Quand elle se prononce pour l'adoption de projets à soumettre aux États membres La Conférence générale doit faire une distinction entre les recommandations aux États membres et les conventions internationales qui doivent être ratifié par les États membres. Dans le premier cas, la majorité simple suffit ; dans le second, une majorité des deux tiers est requise. Chacun des États membres soumettra les recommandations ou conventions aux autorités nationales compétentes, dans le délai d'un an à partir de la clôture de la session de la Conférence générale au cours de laquelle elles auront été adoptées ».

doivent guider l'action des États membres dans un domaine d'activité précis. D'autre part, les États donnent des rapports périodiques à la Conférence Générale et la Conférence donne des recommandations<sup>289</sup>.

La responsabilité des gouvernements a été confirmée dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous EPT, 1990<sup>290</sup>. En adoptant cette déclaration, les participants à se sont engagés à « agir conjointement dans les domaines de responsabilité qui sont les leur et à prendre toutes les mesures nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous »<sup>291</sup>.

Les gouvernements, qui ont participé au Forum mondial sur l'éducation à Dakar<sup>292</sup>, se sont à nouveau engagés collectivement, à faire en sorte que le droit à l'éducation soit adapté aux réalités d'aujourd'hui et de demain. La responsabilité qu'ils ont prise dans le Cadre d'action de Dakar a des implications juridiques dont la portée doit être appréciée à la lumière de la législation internationale relative aux droits de l'homme. L'importance d'une telle responsabilité a été rappelée à la. Lors de cette réunion, les participants ont insisté sur le fait que « c'est aux gouvernements nationaux qu'il incombe au premier chef d'assurer l'éducation, et en particulier un enseignement de base pour tous qui soit gratuit, obligatoire et de qualité, éliminer l'analphabétisme, et garantir l'éducation de base<sup>293</sup> dans les situations d'urgence et une éducation aux droits de l'homme. »<sup>294</sup>

## L'UNESCO et l'éducation

Le secteur de l'éducation est placé sous l'autorité du Sous-directeur général pour l'éducation. Le siège de l'UNESCO à Paris est composé du Bureau exécutif, de quatre

---

<sup>289</sup> Art. 8 Convention créant l'UNESCO « Chaque État membre adresse à l'Organisation, aux dates et sous la forme que déterminera la Conférence générale, des rapports sur les lois, règlements et statistiques relatifs à ses institutions et à son activité dans l'ordre de l'éducation, de la science et de la culture, ainsi que sur la suite donnée aux recommandations et conventions visées à l'article IV, paragraphe 4. »

<sup>290</sup> Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 Mars 1990. [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.pdf)

<sup>291</sup> Ibidem., p.1

<sup>292</sup> Cadre d'action de Dakar 2000, l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Sénégal, 26-28 Avril.

<sup>293</sup> L'éducation en situation d'urgence doit être envisagée dès le départ comme faisant partie d'un processus de développement du pays, et non comme un simple effort de « soulagement ».

<sup>294</sup> Première réunion du Groupe de haut niveau sur l'Éducation pour tous (EPT), organisée à l'UNESCO les 29 et 30 octobre 2001, p.2 para.1

divisions de programme et d'une équipe de coordination internationale de l'Éducation pour tous.<sup>295</sup>

Les instruments normatifs de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation chronologiquement sont au nombre de dix-neuf<sup>296</sup>, et traitent de la reconnaissance des titres d'enseignement supérieur, de la condition du personnel enseignant de l'enseignement technique et professionnel, de l'éducation physique, de l'éducation des adultes, de l'éducation pour la compréhension, de la coopération et la paix internationales et de l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. La plus importante convention pour le droit à l'éducation est la Convention sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.

### **Le suivi du droit à l'éducation : UNESCO (CR)- ECOSOC (CESCR)**

Le comité chargé d'appliquer et d'interpréter le Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels, est le CESCR, le Comité des droits économiques sociaux et culturels<sup>297</sup>. Le CESCR, suit l'exécution par les États parties du Pacte des obligations que celui-ci impose dont le droit à l'éducation, ainsi que le niveau d'application des droits en question.

Pour l'UNESCO, le Comité sur les conventions et recommandations (CR), est l'organe subsidiaire du Conseil exécutif de l'UNESCO, qui examine les résultats des consultations périodiques menées par l'UNESCO avec les États membres. Il donne suite aux décisions adoptées sur cette base par les organes directeurs de l'UNESCO

<sup>295</sup> Le secteur de l'éducation emploie actuellement quelques 400 personnes à travers le monde. Les postes sont répartis entre le Siège de l'UNESCO à Paris, les bureaux hors Siège et les instituts et les centres de l'UNESCO spécialisés.

<sup>296</sup> Convention régionale Asie-Pacifique révisée sur la reconnaissance des titres de l'enseignement supérieur, Tokyo, 26 novembre 2011, Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel, 2 novembre 2001 ; Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la Région Européenne, Lisbonne, le 11 avril 1997 ; Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, 11 novembre 1997 ; Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur 13 novembre 1993 ; Convention sur l'enseignement technique et professionnel, Paris, le 10 novembre 1989 ; Convention régionale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur en Asie et dans le Pacifique Bangkok, le 16 décembre 1983 ; Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique, Arusha, le 5 décembre 1981 ; Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe, Paris, le 21 décembre 1979 ; Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieurs dans les États arabes, Paris, le 22 décembre 1978 ; Charte internationale de l'éducation physique et du sport, 21 novembre 1978 ; Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée, Nice, le 17 décembre 1976 ; Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, 26 novembre 1976 ; Convention régionale sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans la région des Caraïbes, Mexico, le 19 juillet 1974 ; Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, 19 novembre 1974 ; Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 5 octobre 1966 ; Protocole instituant une Commission de conciliation et de bons offices chargée de rechercher la solution des différends qui naîtraient entre États parties à la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Paris, le 10 décembre 1962 ; Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Paris, le 14 décembre 1960 ; Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 14 décembre 1960

<sup>297</sup> <http://www2.ohchr.org/french/bodies/cescr/>

dont le Conseil exécutif et la Conférence générale. Le suivi d'application de ses conventions et de ses recommandations est une obligation pour l'UNESCO aux termes de son Acte constitutif, dont l'art. VII dispose :

« Chaque État membre adresse à l'organisation aux dates et sous la forme que déterminera la Conférence générale des rapports sur les lois, règlements et statistiques relatifs aux droit à l'éducation, de la science et de la culture, ainsi que sur la suite donnée aux recommandations et conventions (...) »<sup>298</sup>

La procédure de soumission des rapports sur l'application de la Convention a un caractère général, mettant l'accent sur la situation globale de la mise en œuvre au lieu d'examiner les rapports individuels des États, alors que la procédure de soumission des rapports au CESCR sur l'application du Pacte est une procédure individuelle, axée sur l'État partie et l'état de la mise en œuvre des dispositions du Pacte.

Le CR a été chargé de deux tâches : examiner toutes les questions relatives à l'application des instruments normatifs de l'UNESCO qui lui sont confiées par le Conseil exécutif et examiner les communications relatives à des cas et des questions concernant l'exercice des droits de l'homme dans les domaines de compétence de l'UNESCO.

Malgré ces différences, entre le CESCR et le CR, les experts ont convenu qu'il existe des moyens d'utiliser intelligemment les deux procédures et les informations correspondantes concernant le droit à l'éducation.

Cette collaboration exprime la reconnaissance des objectifs communs en matière de suivi et de promotion du droit à l'éducation. Ils échangent des informations et sont décidés à promouvoir le droit à l'éducation. Deux exemples de collaboration, entre le CESCR et le CR sont l'Observation générale numéro 13 et l'article 13 PIDESC (Annexe 1 de cette thèse) et la création du groupe conjoint d'experts UNESCO (CR) et ECOSOC (CESCR)<sup>299</sup>.

Le groupe conjoint d'experts UNESCO (CR) et ECOSOC (CESCR) créé par le Conseil exécutif dans sa 162<sup>ème</sup> session en septembre-octobre 2001, a rédigé une étude comparative du PIDESC et de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.<sup>300</sup>

---

<sup>298</sup> Art. 7 Acte Constitutif de l'UNESCO

<sup>299</sup> 162 EX/ Décision 5, 4 octobre 2001

<sup>300</sup> « La portée de la convention concernant la lutte contre la discrimination, Analyse comparative de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement 1960 et des articles 13 et 14 du Pacte

Dans l'analyse comparative entre la Convention concernant la lutte contre la discrimination et le PIDESC (articles 13-14) ils ont donné des définitions sur la liberté d'enseignement et la non-discrimination :

«Para.16. La non-discrimination est aussi liée à un principe de liberté très important, celui du droit des parents de choisir pour les enfants l'établissements d'enseignement de leur choix quand il existe d'autres établissements que ceux des pouvoirs publiques , et du droit pour les parents de faire assurer, selon les modalités d'application propres à la législation de chaque Etat, l'éducation religieuse et morale de leurs enfants. Enfin, la non-discrimination se rapporte aux droits à l'éducation des minorités.»

Ils sont définie la réalisation progressive des obligations concernant l'éducation :

« Para. 17. La réalisation du droit à l'éducation s'inscrit dans le temps, c'est-à-dire qu'elle s'opère « progressivement », ne devrait pas être interprété comme privant les obligations des Etats parties de tout contenu effectif. Il signifie que les Etats ont pour obligation précise et constante » d'œuvrer aussi rapidement et aussi efficacement que possible pour appliquer intégralement l'art13 PIDESC ».

La définition de l'enseignement au sens large :

« Para. 23. La définition de l'enseignement est entendue au sens large dans la convention : elle « vise les divers types et les différents degrés de l'enseignement et recouvre l'accès à l'enseignement, son niveau et sa qualité, de même que les conditions dans lesquelles il est dispensé ».

Concernant l'existence procédures de soumission des rapports et mécanismes de suivi conjoints, l'analyse considère qu'ils sont différents :

«para.27. L'ONU et UNESCO ont des propres mécanismes de suivi. Même s'il existe de chevauchements due à que 83 Etats sont parties de la Convention et du Pacte, les deux instruments sont par essence différents. (Conclusion du groupe conjoint d'experts UNESCO(CR)/ECOSOC(CESCR) du mai 2004 ».

Concernant les valeurs des Conventions du droit à l'éducation et des mesures correctives pour les États, l'analyse comparative considère :

«p.23. Dès qu'un nombre suffisant d'Etats ont ratifié, accepté ou adhéré à une convention pour qu'elle entre en vigueur, la convention devient contraignante pour les États en question. Une fois achevée les procédures de mise en conformité, elle fait partie de l'ordre interne des États. (Observation générale numéro 13 p. 58-59)

p.24. Dans ce cas, le bénéficiaire du droit établi par la Convention peut recourir à tous les moyens de droit disponibles pour en garantir l'application : recours aux tribunaux, par exemple, où les juges ont le pouvoir d'examiner s'il y a ou non manquement aux obligations juridiques de l'Etat et de prendre une décision. Les déclarations, recommandations, chartes et cadres d'action ne sont pas contraignants et n'ont qu'un caractère déclaratif. Ces textes ne sont pas soumis à ratification, toutefois, les États et gouvernements qui adoptent ces déclarations et recommandations prennent aussi des engagements moraux. Les instruments indiquent clairement leur intention de les appliquer, même s'il n'y a pas de sanctions juridiques de non-respect. De plus ils peuvent, en vertu du droit coutumier, finir par être reconnus comme énonçant des règles contraignantes pour les Etats. Les actions ou omissions des Etats peut violée le droit à l'éducation ».

### **UNESCO et la Déclaration d'Incheon pour l'Agenda Éducation 2030**

L'UNESCO en 2015 avec la Déclaration d'Incheon<sup>301</sup> a été chargé de la coordination de la Agenda 2030 pour l'éducation. Elle doit mettre en place un mécanisme de coordination mondial en consultation avec toutes les parties prenantes pour conduire et coordonner l'Agenda Éducation 2030 concernant l'éducation. L'UNESCO doit recevoir à l'Institut de statistique de l'UNESCO les données des pays concernant les indicateurs. Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous est maintenu sur la forme d'un Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR) indépendant, comme moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4<sup>302</sup>.

---

<sup>301</sup>Déclaration d'Incheon, Mai 2015, Incheon, UNESCO, ED-2015/WS/17 « 17.Nous appelons les institutions coorganisatrices du Forum mondial sur l'éducation 2015, en particulier l'UNESCO, ainsi que tous les partenaires, à aider individuellement et collectivement les différents pays à mettre en œuvre l'agenda Éducation 2030, en fournissant des avis techniques, en développant les capacités nationales et en apportant un soutien financier, en fonction de leurs mandats et avantages comparatifs respectifs, tout en mettant à profit leur complémentarité. À cette fin, nous confions à l'UNESCO la tâche de mettre en place un mécanisme de coordination mondial approprié, en consultation avec les États membres, les institutions co-organisatrices du Forum mondial sur l'éducation 2015, et d'autres partenaires. Considérant que le Partenariat mondial pour l'éducation constitue un pôle de financement multipartite de l'éducation à l'appui de la mise en œuvre de l'agenda, selon les besoins et les priorités des pays, nous recommandons qu'il fasse partie de ce futur mécanisme de coordination mondial. » <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

<sup>302</sup> « para.18 Nous décidons de mettre en place des systèmes nationaux de suivi et d'évaluation complets afin de produire des données factuelles solides pour éclairer la formulation des politiques et la gestion des systèmes éducatifs et de respecter l'obligation de rendre des comptes. Nous prions en outre les institutions co-organisatrices du Forum mondial sur l'éducation

L'UNESCO doit « savoir conduire et coordonner l'agenda Éducation 2030, notamment en plaidant pour la poursuite de l'engagement politique, en facilitant le dialogue sur les politiques, le partage des connaissances et l'action normative, en suivant les progrès vers la réalisation des cibles de l'éducation, en réunissant les parties prenantes mondiales, régionales et nationales afin d'orienter la mise en œuvre de l'agenda, et en faisant office de point focal pour l'éducation au sein de l'architecture globale de coordination des objectifs de développement durable (ODD). »<sup>303</sup>

La responsabilité première de la mise en œuvre de cet agenda incombe aux gouvernements, et l'UNESCO et ses partenaires apportant un soutien par des conseils en matière de formulation de politiques coordonnées, d'assistance technique, de renforcement des capacités et de suivi des progrès accomplis aux niveaux mondial, régional et national.

Le forum Mondial sur l'éducation 2015 à Incheon, a été organisé par l'UNESCO et comme coorganisateurs : l'UNICEF, la Banque mondiale, l'UNFPA, le PNUD, ONU-Femmes et l'UNHCR. Ils ont participé les ministres, chefs et membres de délégations, chefs et hauts responsables d'organisations multilatérales et bilatérales, représentants de la société civile, de la profession enseignante, des jeunes et du secteur privé.

La déclaration souligne les caractéristiques de l'éducation 2030 qui sont de qualité, au développement durable (EDD), la citoyenneté mondiale (ECM), et l'éducation aux droits de l'homme (EDH) : « para.9. (...) Une éducation de qualité favorise la créativité et les connaissances, et garantit l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, ainsi que des compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes, et d'autres aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales de haut niveau. Elle développe également les

---

2015 et leurs partenaires de soutenir le renforcement des capacités en matière de collecte, d'analyse et de communication de données au niveau national. Les pays devraient s'employer à améliorer la qualité et les niveaux de ventilation des données, ainsi qu'à les communiquer en temps utile à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Nous demandons également que le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous soit maintenu sous la forme d'un Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR) indépendant, hébergé et publié par l'UNESCO, en tant que moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4 proposé, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD proposés, dans le cadre du mécanisme qui sera mis en place pour suivre et examiner la réalisation des ODD proposés ». Déclaration d'Incheon, Mai 2015, Incheon, UNESCO, ED-2015/WS/18

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

<sup>303</sup> Déclaration d'Incheon, Mai 2015, Incheon, UNESCO, ED-2015/WS/18 paragraphe 18

compétences, les valeurs et les attitudes qui permettent aux citoyens de mener une vie saine et épanouissante, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis locaux et mondiaux, grâce à l'éducation en vue du développement durable (EDD) et à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). À cet égard, nous appuyons vigoureusement la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'EDD qui a été lancé lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD tenue à Aichi-Nagoya en 2014. Nous soulignons également l'importance de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme en vue de la réalisation du programme de développement durable pour l'après-2015.»<sup>304</sup>

### **Éducation durable (EDD)**

L'Éducation pour le développement durable (EDD) vise donne aux individus les moyens de modifier leur manière de penser et d'agir en faveur d'un avenir durable<sup>305</sup>. L'UNESCO a été l'organisation chargée de la promotion de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014).

Pour le 2030, les deux objectifs du Programme Action Global établie en 2014 à Aichi-Nagoya sont : « réorienter l'éducation et l'apprentissage pour se familiariser avec les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour avoir les moyens de contribuer au développement durable ;et accroître la place accordée à l'éducation et à l'apprentissage dans tous les plans d'action, programmes et activités qui visent à promouvoir le développement durable »<sup>306</sup>.

### **La priorité de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme**

L'UNESCO a comme défi, si abstrait ou difficile « d'enseigner la paix ». L'éducation est au centre de la construction d'une culture de la paix et le respect des droits de l'homme « Il est essentiel que les gouvernements et les bailleurs de fonds internationaux reconnaissent la nécessité de prendre des mesures proactives pour s'assurer que leurs politiques et pratiques éducatives soutiennent cet objectif »<sup>307</sup>.

---

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813m.pdf>

<sup>304</sup> Ibidem., para. 9

<sup>305</sup> <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-au-d%C3%A9veloppement-durable>

<sup>306</sup> <https://fr.unesco.org/pag>

<sup>307</sup> MORIARTY K., «Towards a global prioritization of peace and human rights education» in *Education for Global citizenship*, Qatar: Education above all, 2012, p. 289. [www.ifrc.org](http://www.ifrc.org)

Le conflit demeure un obstacle important dans la réalisation de l'Éducation pour Tous (EPT), avec son impact sur l'accès à l'éducation primaire universelle bien établi. Sur le nombre total des enfants des écoles primaires dans le monde qui ne sont pas inscrits à l'école, 42% soit 28 millions d'enfants vivent dans des pays pauvres touchés par le conflit<sup>308</sup>.

En 1974, l'Assemblée générale de l'UNESCO a adopté la « Recommandation concernant l'Éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale et l'éducation relative aux droits de l'homme et des libertés fondamentales », qui appelle clairement chacun des États membres de l'UNESCO à :

«para.7 : formuler et appliquer politiques nationales visant à accroître l'efficacité de l'éducation sous toutes ses formes et de renforcer sa contribution à la compréhension internationale et de la coopération, le maintien et le développement d'une paix juste, à la création de la justice sociale, au respect et à l'application des droits de l'homme et libertés fondamentales, et à l'éradication des préjugés, les idées fausses, les inégalités et toutes les formes d'injustice qui entravent la réalisation de ces objectifs »<sup>309</sup>.

Une idée intéressante est l'éradication des idées fausses, pour notre époque actuelle, de la post-vérité.

### **UNESCO et l'éducation des droits de l'homme et la paix**

La paix et l'éducation aux droits de l'homme pour l'UNESCO a un objectif commun, la non-violence, la compréhension mutuelle et le respect d'autrui. L'objectif commun est non seulement de transmettre des connaissances sur la question de la paix ou des droits de l'homme mais aussi d'éliminer de l'éducation les récits qui alimentent la haine, la violence et les conflits. L'éducation doit commencer par une compréhension de la tension ou des conflits au cœur de chaque communauté ou chaque société pour s'attaquer aux causes profondes de la division et s'assurer d'une empathie profonde envers les voisins.

Dans l'article « Apprendre à vivre ensemble : construire des compétences, valeurs et attitudes pour le XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>310</sup>, il est recommandé aux décideurs de l'éducation d'adopter

---

<sup>308</sup> UNESCO, Global Monitoring Report 2011: *The hidden crisis: Armed conflict and Education*, p.45

<sup>309</sup> Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, (Paris: UNESCO, 1974).

<sup>310</sup> SINCLAIR M., *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first*

« une approche globale » de la dynamique de vie pour la paix, le respect des droits de l'homme, la citoyenneté active. L'UNITWIN (70 chaires qui travaillent pour la paix et les droits de l'homme dans le monde, le réseau UNESCO des écoles (9 000 écoles), et la Décade Internationale pour la culture de la paix et la non-violence qui a fini en 2010 :

« Apprendre à vivre ensemble, en développant la connaissance des autres et leur histoire, les traditions et les valeurs spirituelles et, sur cette base, la création d'un nouvel esprit qui, guidé par la reconnaissance de notre interdépendance croissante et d'un commun analyse des risques et les défis de l'avenir, serait inciter les gens à mettre en œuvre des projets communs ou de gérer les inévitables conflits de façon intelligente et manière pacifique. *Utopia*, certains pourraient penser, mais c'est une utopie nécessaire, voire vitale si nous voulons échapper à un cycle dangereux nourri par le cynisme ou la résignation<sup>311</sup> ».

### **Éducation avant tout 2012-2017<sup>312</sup>**

L'UNESCO participe aussi à l'initiative éducation avant tout<sup>313</sup>, exprimée par la Directrice générale de l'UNESCO, Mme Irina Bokova : « C'est la première fois qu'un Secrétaire général de l'ONU fait de l'éducation une priorité. (...) Je suis fière que le Secrétaire général se soit tourné vers l'UNESCO pour jouer un rôle de premier plan dans l'élaboration et la mise en œuvre de cette Initiative. »<sup>314</sup>

L'UNESCO a joué un rôle essentiel dans l'élaboration de l'éducation avant tout. Elle en a défini le concept général et est parvenue à un consensus sur ses trois priorités avec ses organismes apparentés, la Banque mondiale, des représentants de la profession enseignante, de la société civile et du secteur privé.

Mme Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO, est le Secrétaire exécutif des 15 membres du Comité directeur de l'Initiative. Ce comité promulgue des conseils sur les orientations stratégiques de « L'éducation avant tout ». Les membres du Comité directeur comprennent l'UNESCO, le FNUAP, le PNUD, l'UNICEF, l'ONU Femmes, l'Envoyé spécial des Nations Unies pour l'éducation mondiale, le Président

Century, Paris: UNESCO, 2004.

<sup>311</sup> DELORS J., et LEARNING A., *The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO, 1996

<sup>312</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/education/education-first/>

<sup>313</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217744f.pdf>

<sup>314</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/education/global-education-first-initiative-gefi/unescos-role/>

de la Banque mondiale, le Président du Partenariat mondial pour l'éducation, ainsi que des représentants de la société civile, du secteur privé, des enseignants et des organisations de jeunes.

## **Section II-Autres institutions Spécialisées : OIT, Banque Mondiale**

La Banque Mondiale a une section dédiée à l'éducation<sup>315</sup> avec des projets d'éducation comme la « stratégie 2020 : apprentissage pour tous »<sup>316</sup> qui vise à aller au-delà de l'éducation primaire, en partenariat avec les autres organisations, l'UNESCO et l'OCDE entre autres. La Banque Internationale pour la reconstruction et le développement, BIRD<sup>317</sup>, institution faisant partie de la Banque Mondiale, apporte des prêts à des États ou des entreprises publiques en difficulté. Ces prêts sont accordés à des taux d'intérêt très faibles, parce que les pays membres du Groupe de la Banque mondiale les garantissent contre un éventuel défaut de paiement. Pour accorder ses prêts, elle exige des États aidés des efforts de gouvernance.

L'objectif premier du FMI<sup>318</sup> est de veiller à la stabilité du système monétaire international, étendu à l'ensemble des questions macroéconomiques et financières ayant une incidence sur la stabilité mondiale. Il prête une assistance financière aux États et notamment pour mettre en œuvre le droit à l'éducation.

Selon la Déclaration d'Inchéon, les États sont priés d'investir dans l'éducation :

« 14. Nous reconnaissons que le succès de l'agenda Éducation 2030 exige des politiques et une planification rigoureuses, ainsi que des modalités de mise en œuvre efficaces. Il est également évident que l'ambition reflétée dans l'ODD 4 proposé ne pourra être réalisée sans une augmentation importante et bien ciblée du financement, notamment dans les pays les plus éloignés de la réalisation d'une éducation de qualité pour tous à tous les niveaux. Nous sommes donc déterminés à accroître les dépenses publiques en faveur de

<sup>315</sup><http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,menuPK:282391~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:282386,00.html>

<sup>316</sup>[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/French\\_Exec\\_Summary\\_2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/French_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf)

<sup>317</sup><http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/ACCUEILEXTN/EXTABTUSFRENCH/EXTBIRDFRENCH/0,,menuPK:4410227~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:4410187,00.html>

<sup>318</sup><http://www.imf.org/external/french/index.htm>

l'éducation, selon la situation des pays, et préconisons l'adhésion aux critères/indicateurs de référence internationaux et régionaux selon lesquels il convient de consacrer à l'éducation au moins 4 à 6 % du produit intérieur brut et/ou au moins 15 à 20 % du total des dépenses publiques ».

Les pays développés doivent aider les pays moins développés :

« p.15. Notant l'importance de la coopération pour le développement en complément des investissements des gouvernements, nous demandons aux pays développés, aux donateurs traditionnels et émergents, aux pays à revenu intermédiaire et aux mécanismes de financement internationaux d'accroître le financement en faveur de l'éducation et de soutenir la mise en œuvre de l'agenda selon les besoins et les priorités des pays. Nous considérons qu'il est primordial d'honorer tous les engagements concernant l'aide publique au développement (APD), notamment celui que de nombreux pays développés ont pris de consacrer 0,7 % de leur produit national brut (PNB) à l'aide publique au développement en faveur des pays en développement. Conformément à ces engagements, nous invitons les pays développés qui ne l'ont pas encore fait à s'attacher plus concrètement à atteindre l'objectif fixé, à savoir consacrer 0,7 % de leur PNB à l'APD en faveur des pays en développement. Nous prenons également l'engagement d'accroître notre soutien en faveur des pays les moins avancés. Nous considérons en outre qu'il importe de débloquer toutes les ressources possibles à l'appui du droit à l'éducation. Nous recommandons d'améliorer l'efficacité de l'aide grâce à une meilleure coordination et à une plus grande harmonisation, ainsi que d'accorder en priorité le financement et l'aide aux sous-secteurs négligés et aux pays à faible revenu. Nous recommandons également d'accroître de manière significative le soutien en faveur de l'éducation en cas de crise humanitaire prolongée. Nous accueillons favorablement la tenue du Sommet d'Oslo sur l'éducation pour le développement (juillet 2015) et appelons la troisième Conférence internationale sur le financement du développement (Addis-Abeba) à soutenir l'ODD 4 proposé ».

## **Organisation internationale du Travail**

L'OIT a été fondée en 1919 et s'inscrivait dans la croyance qu'une paix universelle et durable ne peut être fondée que sur la base de la justice sociale. L'objectif de l'organisation est donc d'améliorer les conditions de travail des nations dans le monde. L'Organisation internationale du Travail (ci-après « OIT ») mène son action grâce à trois organismes principaux (la Conférence Internationale du Travail, le Conseil d'administration et le Bureau International du Travail) qui associent tous trois des représentants gouvernementaux, travailleurs et employeurs.

L'OIT a encouragé beaucoup de Conventions<sup>319</sup> et Standards Internationaux du travail qui, comme les textes de l'UNESCO ont la vocation d'être ratifiés comme traités internationaux, qui entraînent pour les États des obligations internationales sur des sujets comme l'égalité de rémunération, le travail forcé, le droit de négociation collective et la liberté et la protection du droit syndical.

Comme l'UNESCO, l'OIT a développé aussi des procédures de suivi de ces obligations. Et c'est le comité des experts qui est chargé de ces suivis.

### **Égalité des chances et non-discrimination**

Concernant le droit à l'éducation, l'OIT est impliquée depuis ses origines dans la défense de l'égalité des chances. À la Déclaration de Philadelphie (principe 3)<sup>320</sup>, l'OIT a adopté le principe qui exige : « j) la garantie de chances égales dans le domaine éducatif et professionnel ».

La Convention sur la politique sociale, (objectifs et normes de base)<sup>321</sup>, dans son article 14, interdit la discrimination des travailleurs en matière de facilités de formation professionnelle.

### **Programme d'éducation et âge minimum pour travailler**

L'OIT oblige les États à développer un programme d'éducation, de formation professionnelle et d'apprentissage, avec la finalité de trouver pour les adolescents « une occupation utile ». Celle-ci doit établir un âge de fin de scolarité et un âge minimum pour travailler, et il interdit « l'emploi des enfants n'ayant pas atteint l'âge

---

<sup>319</sup> Convention (n° 29) sur le travail forcé, 1930, Convention (n° 87) sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical, 1948, Convention (n° 98) sur le droit d'organisation et de négociation collective, 1949, Convention (n° 100) sur l'égalité de rémunération, 1951, Convention (n° 105) sur l'abolition du travail forcé, 1957, Convention (n° 111) concernant la discrimination (emploi et profession), 1958. La liste complète et toutes les recommandations et études dans le site web ILO: <http://www.ilo.org/global/standards/lang--fr/index.htm>

<sup>320</sup> Conférence Générale de l'OIT, 8 Mai 1944, principe 3.

de fin de scolarité pendant les heures d'école, dans les régions où existent des possibilités d'instruction suffisantes pour la majorité des enfants d'âge scolaire » (article 15 Convention sur la politique sociale<sup>322</sup>).

L'actualisation de l'enseignement est très importante et elle oblige les États parmi les autorités compétentes à organiser et contrôler la formation professionnelle auprès des organisations des employeurs et travailleurs, à enseigner des nouvelles techniques de production.

L'OIT a été désignée pour s'assurer que l'âge minimum pour travailler soit l'âge de la limite de l'éducation obligatoire depuis 1919<sup>323</sup>. La plus importante Convention pour le droit à l'éducation a été la Convention (n° 138) sur l'âge minimum de 1973 qui a fusionné toutes les conventions antérieures sur l'âge minimum. L'âge minimum pour travailler est fixé à dix-huit ans sauf dans certains cas où il est fixé à l'âge de seize ans. La législation doit être autorisée par l'État après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs à condition que « la santé, la sécurité et la moralité des enfants soient pleinement garanties et qu'ils aient reçu, dans la branche d'activité correspondante, une instruction spécifique et adéquate ou une formation professionnelle (article 3 Convention de travailler<sup>324</sup>)».

---

<sup>321</sup> C117 de 22 Juin 1962

<sup>322</sup> « Article 15 Convention sur la politique sociale « 1. Des dispositions appropriées seront prises, dans toute la mesure où les circonstances locales le permettent, pour développer progressivement un large programme d'éducation, de formation professionnelle et d'apprentissage afin de préparer efficacement les enfants et les adolescents de l'un et de l'autre sexe à une occupation utile. 2. Les lois ou les règlements nationaux fixeront l'âge de fin de scolarité ainsi que l'âge minimum et les conditions d'emploi. 3. Afin que les enfants puissent bénéficier des possibilités d'instruction existantes et que l'extension de ces possibilités ne soit pas entravée par la demande de main-d'œuvre de cette catégorie, l'emploi des enfants n'ayant pas atteint l'âge de fin de scolarité sera interdit pendant les heures d'école, dans les régions où existent des possibilités d'instruction suffisantes pour la majorité des enfants d'âge scolaire ».

<sup>323</sup> Convention sur l'âge minimum (industrie) 1919, de la convention sur l'âge minimum (travail maritime) 1920, de la convention sur l'âge minimum (agriculture) 1921, de la convention sur l'âge minimum (soutiers et chauffeurs) 1921, de la convention sur l'âge minimum (travaux non industriels) 1932, de la convention (révisée) sur l'âge minimum (travail maritime), 1936, de la convention (révisée) de l'âge minimum (industrie) 1937, de la convention (révisée) sur l'âge minimum (travaux non industriels) 1937, de la convention sur l'âge minimum (pêcheurs) 1959, et de la convention sur l'âge minimum (travaux souterrains) 1965.

<sup>324</sup> L'Article 3 de la Convention : « 1. L'âge minimum d'admission à tout type d'emploi ou de travail qui, par sa nature ou les conditions dans lesquelles il s'exerce, est susceptible de compromettre la santé, la sécurité ou la moralité des adolescents ne devra pas être inférieur à dix-huit ans. 2. Les types d'emploi ou de travail visés au paragraphe 1 ci-dessus seront déterminés par la législation nationale ou l'autorité compétente, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs intéressées, s'il en existe. 3. Nonobstant les dispositions du paragraphe 1 ci-dessus, la législation nationale ou l'autorité compétente pourra, après consultation des organisations d'employeurs et de travailleurs intéressées, s'il en existe, autoriser l'emploi ou le travail d'adolescents dès l'âge de seize ans à condition que leur santé, leur sécurité et leur moralité soient pleinement garanties et qu'ils aient reçu, dans la branche d'activité correspondante, une instruction spécifique et adéquate ou une formation professionnelle. »

Le but de l'abolition du travail des enfants<sup>325</sup> est d'élever l'âge minimum pour travailler et permettre à ceux-ci d'atteindre l'éducation obligatoire, et « atteindre le plus complet développement physique et mental ».

Mais il est prévu des exceptions dans la Convention pour cet âge minimum (article 4-8), notamment pour les spectacles artistiques (article 8) ou des travaux dans des centres d'enseignement (article 6), à condition que cela ne puisse pas porter préjudice à leur santé ou à leur développement et ne soit pas de nature à porter préjudice à leur assiduité scolaire, à leur participation à des programmes d'orientation ou de formation professionnelle (article 7<sup>326</sup>)

### **Pires formes de travail pour les enfants : esclavage, prostitution.**

Les enfants sont considérés comme tels jusqu'à l'âge de 18 ans par la CDE. Les États membres<sup>327</sup> s'engagent à travailler pour abolir les « pires formes de travail des enfants » de « toute urgence<sup>328</sup> ». Les pires formes de travail comprennent<sup>329</sup> : l'esclavage ou des pratiques analogues, la vente et la traite d'enfants, la servitude, l'utilisation dans des conflits armés, l'utilisation d'un enfant pour la prostitution, la production de matériel ou spectacles pornographiques, et le trafic de stupéfiants. Finalement, il y a une clause générale : « les travaux qui, par leur nature ou les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant ».

---

<sup>325</sup> « Art. 1 Tout Membre pour lequel la présente convention est en vigueur s'engage à poursuivre une politique nationale visant à assurer l'abolition effective du travail des enfants et à élever progressivement l'âge minimum d'admission à l'emploi ou au travail à un niveau permettant aux adolescents d'atteindre le plus complet développement physique et mental. »

<sup>326</sup> « Article 7. 1. La législation nationale pourra autoriser l'emploi à des travaux légers des personnes de treize à quinze ans ou l'exécution, par ces personnes, de tels travaux, à condition que ceux-ci :

(a) ne soient pas susceptibles de porter préjudice à leur santé ou à leur développement;  
 (b) ne soient pas de nature à porter préjudice à leur assiduité scolaire, à leur participation à des programmes d'orientation ou de formation professionnelles approuvés par l'autorité compétente ou à leur aptitude à bénéficier de l'instruction reçue. »

<sup>327</sup> Convention (n° 182) sur les pires formes de travail des enfants, 1999

<sup>328</sup> Art.1 « Tout membre qui ratifie la présente convention doit prendre des mesures immédiates et efficaces pour assurer l'interdiction et l'élimination des pires formes de travail des enfants et ce, de toute urgence ».

<sup>329</sup> Art.3: Définition des pires formes de travail « a) toutes les formes d'esclavage ou pratiques analogues, telles que la vente et la traite des enfants, la servitude pour dettes et le servage ainsi que le travail forcé ou obligatoire, y compris le recrutement forcé ou obligatoire des enfants en vue de leur utilisation dans des conflits armés;

b) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant à des fins de prostitution, de production de matériel pornographique ou de spectacles pornographiques;

c) l'utilisation, le recrutement ou l'offre d'un enfant aux fins d'activités illicites, notamment pour la production et le trafic de stupéfiants, tels que les définissent les conventions internationales pertinentes;

d) les travaux qui, par leur nature ou les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou à la moralité de l'enfant ».

## **Profession d'enseignant et enseignement supérieur**

Comme nous l'avons vu pour l'UNESCO, les Recommandations sont moins contraignantes que les Conventions. Il y a deux recommandations de l'OIT concernant spécifiquement les enseignants : la Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de 1966 et la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur de 1997.

Le Manuel des Bonnes Pratiques en matière de ressources humaines dans la profession d'enseignant (publié par l'OIT en 2012<sup>330</sup>) s'inspire des expériences et des bonnes pratiques rencontrées dans un vaste éventail d'États membres de l'OIT, et donne de nombreux exemples de bonnes pratiques de professeurs. Les méthodes qu'il expose sont censées être applicables à tous les établissements scolaires et à tous les systèmes éducatifs et pouvoir être adaptées pour tenir compte des différences qui existent au niveau des ressources disponibles, de la culture, de l'ethnicité, du genre, ainsi que des structures politiques et structures de gouvernance.

### **Le comité de suivi conjoint OIT-UNESCO**

C'est un comité composé de 12 experts indépendants : six désignés par l'OIT et six par l'UNESCO, qui se réunit tous les trois ans pour examiner l'application des recommandations. L'application des recommandations concerne la condition du personnel enseignant (CEART) et a été établie en 1967<sup>331</sup>.

Les rapports<sup>332</sup> portent des recommandations au Conseil d'administration du Bureau International du Travail et au Conseil exécutif de l'UNESCO et, par leur intermédiaire, aux gouvernements, aux organisations d'enseignants et de leurs employeurs des États membres des deux organisations sur les moyens d'améliorer la condition de la profession enseignante dans le cadre de leurs mandats respectifs, s'appuyant sur les deux recommandations en tant que directives.

Entre autres, le rapport soumis à la fin des discussions, lors du Forum de dialogue mondial sur l'enseignement et la formation professionnelle (29-30 septembre 2010)

---

<sup>330</sup> [http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS\\_187794/lang--fr/index.htm](http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187794/lang--fr/index.htm)

<sup>331</sup> Statistiques, recommandations et études sur les professeurs, UNESCO-ILO  
<http://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/lang--en/index.htm>

<sup>332</sup> [http://www.ilo.org/gb/GBSessions/WCMS\\_099843/lang--fr/index.htm](http://www.ilo.org/gb/GBSessions/WCMS_099843/lang--fr/index.htm)

sur « Les enseignants et les formateurs du futur : L'enseignement et la formation techniques et professionnels dans un monde en mutation » est très intéressant à ce sujet.<sup>333</sup>

Comme nous l'avons vu dans les recommandations du rapporteur spécial du droit à l'éducation, les institutions financières internationales jouent un rôle important dans l'accomplissement du droit à l'éducation pour tous dans le monde.

Dans les propos du CESCR dans l'OG13 p.66 : « les institutions financières internationales, notamment la Banque mondiale et le FMI, devraient en particulier faire une place plus grande à la protection du droit à l'éducation dans leur politique de prêt, leurs accords de crédit et leurs programmes d'ajustement structurel de même que dans le cadre des mesures prises pour faire front à la crise de la dette. En examinant les rapports des États parties, le CESCR examinera les effets de l'aide apportée par les acteurs autres que les États parties sur l'aptitude des États à s'acquitter de leurs obligations au titre de l'article 13. L'adoption par les institutions spécialisées, les programmes et les organes des Nations Unies d'une démarche fondée sur les droits de l'homme facilitera grandement la mise en œuvre du droit à l'éducation ».

---

<sup>333</sup> [http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS\\_160824/lang--fr/index.htm](http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_160824/lang--fr/index.htm)

## **Chapitre V. Le rôle du Secrétaire Général et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme**

Le Haut-Commissariat aux droits de l'homme (HCDH)<sup>334</sup> comme organisation chargée de faire respecter et promouvoir les droits de l'homme des Nations Unies, soutient les activités des mécanismes des droits de l'homme des Nations Unies, comme le Conseil des droits de l'homme et les principaux organes de traités. L'HCDH promeut le droit au développement, coordonne l'éducation aux droits de l'homme des Nations Unies et les informations au public, et renforce les droits de l'homme dans l'ensemble du système des Nations Unies. L'HCDH fait respecter les normes universelles des droits de l'homme, notamment en faisant la promotion de la ratification universelle et de l'application des principaux traités sur les droits de l'homme et le respect de l'Etat de droit, dont le droit à l'éducation.

Concrètement il apporte son soutien à l'organisation des réunions du Conseil des droits de l'homme et au suivi de ses délibérations et aide les organes de traités, il reçoit les communications des personnes et organisations et présente des rapports au conseil.

Le HCDH coordonne aussi les activités des Nations Unies relatives à l'éducation aux droits de l'homme des Nations Unies. Il travaille pour favoriser l'éducation de droits de l'homme en soutenant les capacités locales et nationales à travers du Programme de Coopération Technique<sup>335</sup> ainsi que par le biais du Projet ACT : Aider les Communautés Tous Ensemble (ACT), Subventions aux organisations de la société civile pour les activités dans le domaine de l'EDH.

Projet Aider les Communautés Tous Ensemble (ACT) est une initiative commune de la part du HCDH et du PNUD qui fournit des petites subventions aux organisations de la société civile menant des activités concernant la promotion des DH auprès des

---

<sup>334</sup> L'ONU lui a confié un mandat par l'AG résolution 48/141, 7 janvier 1994, A/RES/48/141, la Charte des NU, la DUDH et les instruments ultérieurs sur les DH. La Déclaration de Vienne et le Programme d'action de la Conférence des DH de 1993, ainsi que sur le Document final du Sommet mondial de 2005.

<sup>335</sup> <http://www.ohchr.org/Documents/Countries/global-reviewsynthesis.pdf>

communautés locales. Le projet s'est concentré sur le renforcement des capacités locales depuis son lancement en 1998. Les activités ont inclus entre autres :

-organisation d'ateliers et de sessions de formation portant sur les DH. Les public cible ont été les enseignants, les femmes, les travailleurs sociaux, les fonctionnaires et les peuples autochtones.

-organisation d'événements culturels, représentations théâtrales, expositions artistiques et concerts

-élaboration/ traduction de matériels sur les DH et diffusion par les médias.

-création de centres d'information pour la promotion et la protection des DH.

-élaboration de programmes éducatifs destinés à des groupes spécifiques tels que les détenus, prostitués, séropositifs, orphelins, réfugiés et déplacés. Élaboration d'activités pour les enfants et adolescents, telles que des compétitions scolaires et l'établissement de clubs de jeunes sur les droits de l'homme. Une assistance financière est offerte pour appuyer les initiatives locales.

Le HCDH élabore aussi des matériels pour l'EDH et supports pédagogiques comme la Base de données dans le domaine de l'EDH, la Collection de matériels sur l'EFDH et la page web sur la DUDH.

Il coordonne aussi le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme.<sup>336</sup> Adopté par l'AG le 10 décembre 2004<sup>337</sup> (en cours depuis 2005) afin de promouvoir l'exécution des programmes d'éducation en la matière dans tous les secteurs. Le HCDH assure la coordination générale, dont la première phase (2005-2009) s'est axée sur l'EDH dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire. La deuxième phase du Programme mondial (2010-2014) est axée sur l'enseignement supérieur et la formation aux DH des enseignants et des éducateurs, des fonctionnaires, des responsables de l'application des lois et du personnel militaire. La troisième phase (2015-2019) est axée sur le renforcement de la mise en œuvre des deux premières phases et la promotion de la EDH des professionnels des médias et des journalistes.

---

<sup>336</sup> <http://www.ohchr.org/FR/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

<sup>337</sup> Le Programme mondial a été créé par la résolution 59/113 (10 décembre 2004) de l'Assemblée générale.

## Secrétaire Général

Le Secrétaire Général a un rôle important pour le suivi du droit à l'éducation selon l'Agenda 2030, parce que chaque année il doit présenter le rapport mondial du suivi des ODD à l'Assemblée générale des droits de l'homme dont le droit à l'éducation. À cette fin, le secrétaire générale des Nations Unies en coopération avec le système des Nations Unies, présente un rapport chaque année sur le suivi des indicateurs. Le premier rapport a été publié le 3 Juin 2016<sup>338</sup> (Point annuel sur les objectifs de développement durable) ou il adresse un aperçu de la réalisation des cibles et des difficultés statistiques et la compilation des données.

Le Secrétaire générale des Nations Unies dans le point annuel de l'année 2016 analyse l'état de l'enseignement dans le monde spécialement sur la scolarisation et la déscolarisation, constatant qu'il y a encore 59 millions d'enfants non scolarisés et que 1 sur 5 sont déscolarisés.

Concernant le niveau de mathématique et lecture, le secrétaire mentionne le manque de bons résultats dans la majorité d'élèves par exemple dans les écoles analysées de l'Amérique latine et en Afrique, et un grand différence encore entre les résultats des pays développés ou le 75 % ont acquis le niveau et les pays en développement :

« 31. Mesurer les acquis des élèves dès les premières années aidera à déterminer dans quels domaines les écoles ne sont pas à la hauteur de leurs engagements vis-à-vis des enfants et à proposer des mesures correctives appropriées. Par exemple, les données relatives à 15 écoles d'Amérique latine concernant l'année 2013 montrent que moins de la moitié de 50 % des élèves âgés de 8 à 9 ans possédaient le niveau minimal d'aptitude requis en mathématique dans six pays et que le même cas de figure se présentait en ce qui concerne la lecture dans trois pays.

32. À la sortie de l'enseignement primaire, les enfants doivent être capables de lire et d'écrire et de comprendre et d'appliquer des concepts mathématiques élémentaires. Cependant, en 2014, entre 40 et 90 % des élèves n'avaient même pas

---

<sup>338</sup> Point annuel sur les objectifs de développement durable, Rapport du Secrétaire général, E/2016/75, 3 Juin 2016. Disponible dans : [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F)

le niveau minimal requis en lecture dans 10 pays africains et, dans 9 d'entre eux, ils n'avaient pas non plus le niveau minimal requis en mathématique.

33. La fin de l'enseignement secondaire inférieur coïncide généralement avec la fin de l'enseignement obligatoire. À ce stade, les jeunes doivent pouvoir maîtriser des connaissances et des compétences spécifiques et avoir acquis des compétences personnelles et sociales. Dans la majorité des 38 pays développés pour lesquels on dispose de données, au moins 75 % des jeunes avaient atteint le niveau minimal requis en lecture et en mathématique, tandis que ce pourcentage ne correspond à la réalité que dans 5 des 22 pays de régions en développement pour lesquels des données sont disponibles. »

Par contre, il y a de l'espoir, le nombre d'élèves avec enseignement primaire et secondaire inférieur augmente sans arrêt depuis l'année 2000 :

« 34. Le nombre d'élèves ayant achevé un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire inférieur a augmenté de manière constante depuis 2000. Le taux d'achèvement pour l'enseignement primaire a dépassé 90 % en 2013, tant dans les régions développées que dans les régions en développement. En ce qui concerne l'enseignement secondaire inférieur, l'écart entre les pays développés et les pays en développement s'est considérablement réduit, mais il se chiffrait tout de même encore à près de 20 points de pourcentage en 2013 (taux d'achèvement de 91 % pour les pays développés contre 72 % pour les pays en développement). »

Le Secrétaire Générale mentionne aussi l'éducation de la petite enfance, plus de la moitié des enfants d'où on dispose des données, ont commencé l'école à l'âge de 3 et 4 ans : « 35. Dispenser une éducation de qualité aux enfants dès le plus jeune âge leur permet d'acquérir des compétences cognitives et linguistiques et stimule leur développement émotionnel. Dans la majorité des 58 pays pour lesquels on dispose de données pour la période 2009-2015, plus de la moitié des enfants âgés de 3 et 4 ans avaient déjà commencé à développer des compétences dans au moins trois des domaines ci-après : aptitude à lire, à écrire et à compter; développement physique; développement socio émotionnel; apprentissage ».

La réduction des disparités persistantes entre femmes et hommes est un autre objectif mais la pauvreté et la ruralité sont des facteurs qui augmentent la disparité

« 36. L'objectif 4 est résolument tourné vers la réduction des disparités persistantes. En 2013, deux tiers des 757 millions d'adultes (âgés de 15 ans ou plus) analphabètes dans le monde étaient des femmes. Une fille sur 10 n'était pas scolarisée, contre 1 garçon sur 12. Les enfants nés dans les familles qui figurent parmi les 20 % les plus pauvres sont environ quatre fois plus susceptibles que les enfants riches de ne pas aller à l'école. Le pourcentage d'enfants non scolarisés est également plus élevé dans les régions rurales et parmi les enfants appartenant à des familles dont le chef n'a pas reçu un enseignement primaire. »

Le Secrétaire souligne la manque des instituteurs qualifiés spécialement à l'Afrique « 37. Pour atteindre l'objectif consistant à rendre l'enseignement primaire et secondaire universel, près de 26 millions de nouveaux instituteurs seront nécessaires d'ici à 2030 selon les estimations actuelles. L'Afrique fait face aux plus grandes difficultés à cet égard, des instituteurs qualifiés manquant cruellement dans près de 7 pays sur 10. En 2013, seuls 71 % des enseignants en Afrique subsaharienne et 84 % en Afrique du Nord avaient été formés conformément aux normes nationales applicables. »

Les moyens de mis en œuvre pour réaliser l'ODD sont l'objet d'un suivi et d'un examen selon le Programme d'action d'Addis-Abeba (le document final de la troisième Conférence internationale sur le financement du développement) pour veiller à ce que l'on mobilise effectivement des ressources financières pour soutenir le nouveau programme de développement durable. La coopération de toutes les parties prenantes, partenariats multipartites : les gouvernements, la société civile, le secteur privé et les autres acteurs est requise. Le partenariat mondial doit aussi soutenir les efforts du niveau national<sup>339</sup>.

Concernant les bourses, Australie, France et Japon sont les plus grands donateurs : « 38. Le montant de l'APD consacré à des bourses d'études s'élevait à environ 1,1 milliard de dollars en 2011, 2012 et 2013. Il a atteint 1,2 milliard de dollars en 2014, les plus grands donateurs étant l'Australie, la France et le Japon »<sup>340</sup>.

---

<sup>339</sup> <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

<sup>340</sup> Point annuel sur les objectifs de développement durable, Rapport du Secrétaire général, E/2016/75, 3 Juin 2016, [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F)

En plus, l'ex-secrétaire Générale Ban Ki-Moon a établi le programme mondial «Éducation avant tout » pour la période 2012-2017 en collaboration avec l'UNESCO qui place l'éducation au cœur de l'activité de Nations Unies<sup>341</sup>.

La Charte de l'ONU précise que le secrétaire général cumule la fonction d'administrateur en chef et de fonctionnaire indépendant,

Certes, il dispose d'une autorité incomparable pour peser sur l'action politique internationale, il représente le monde, mais il ne le dirige pas. En tant que « plus haut fonctionnaire de l'organisation » (article 97), le secrétaire général dispose d'une autorité internationale sans équivalent.

Les autres acteurs importants pour l'achèvement du droit à l'éducation sont les ONG Amnesty<sup>342</sup>, Croix Rouge<sup>343</sup> entre autres membres de la Plate-forme des ONG sur le droit à l'éducation<sup>344</sup> et les fondations privées qui financent et créent des établissements éducatifs, comme Hewlett, Microsoft par exemple. Le partenariat mondial pour l'éducation est un

Finalement pour finir avec les sources, une autre source secondaire mais non-négligeable sont les conférences mondiales des NNUU qui abordent souvent l'éducation comme par exemple, les forums mondiales d'éducation pour tous, la Conférence internationale pour la population et le développement<sup>345</sup>, lors du Sommet mondial pour le développement durable en 2002 à Johannesburg<sup>346</sup>, et aussi pendant la quatrième conférence mondiale sur les femmes de 1995<sup>347</sup> pour éliminer la discrimination de la femme dans les systèmes éducatifs et son accès.

---

<sup>341</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/education/global-education-first-initiative-gefi/>

<sup>342</sup> <http://www.amnesty.org/>

<sup>343</sup> <http://www.croix-rouge.fr/>

<sup>344</sup> <http://www.oidel.org/Plateformedroiteducation/>

<sup>345</sup> <http://www.un.org/popin/icpd/recommendations/>

<sup>346</sup> <http://www.un.org/french/events/wssd/coverage/>

<sup>347</sup> <http://www.un.org/french/events/womenfr.htm>

## Conclusions Titre I

Après la Seconde Guerre mondiale, après les abus du droit à l'éducation de la part des totalitarismes idéologiques et politiques, le droit à l'éducation a été inclus dans la Charte de Nations Unies et dans la DUDH. L'UNESCO a été créé en 1948. Plus tard, les Pactes de 1966<sup>348</sup> qui sont entrés en vigueur en 1976, ont développé le droit à l'éducation comme droit de l'homme civil, économique, social et culturel. Toutefois, il est certain que, pour différents motifs depuis les Pactes en 1966, le droit à l'éducation a été longtemps oublié au niveau international.

Désormais, l'éducation est devenue une priorité. D'une part, le travail du rapporteur du droit à l'éducation depuis 1998 (4 rapporteurs différents se sont succédés, avec de centaines des rapports) et d'autre part, le travail du Conseil des droits de l'homme, depuis 2008, ont été très importants pour développer le droit à l'éducation au niveau Nations Unies.

Par ailleurs, une nouvelle déclaration des Nations Unies, sur l'éducation aux droits de l'homme signée en 2011, a été importante pour le développement du contenu du droit à l'éducation au niveau international.

En plus, le Secrétaire général de l'ONU a initié le programme mondial « Éducation avant tout » pour la période 2012-2017 en collaboration avec l'UNESCO qui place l'éducation au cœur de l'activité de Nations Unies. L'initiative vise à scolariser tous les enfants, améliorer la qualité de l'apprentissage et favoriser la citoyenneté mondiale.

Le rapporteur du droit à l'éducation a signalé que « malgré les progrès accomplis, le programme de l'Éducation pour tous n'a pas été mené à son terme et les avancées vers les objectifs du Millénaire relatifs à l'éducation sont limitées »<sup>349</sup>.

Finalement, en 2015, un objectif de développement durable à l'horizon 2030 a été établi concernant l'éducation (ODD numéro 4) avec 7 cibles plus concrètes. Nous trouvons le mandat sur l'éducation plus ambitieux que dans les ODM : « Objectif 4. Assurer à tous une

---

<sup>348</sup>PIDCP : Pacte international des droits civils et politiques

PIDESC : Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels

<sup>349</sup> Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 paragraph 22. Pag.8

éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Ce mandat est concrétisé en sept cibles qui élargissent la portée des objectifs du Millénaire, en incluant l'enseignement secondaire gratuit et de qualité, pas seulement pour l'éducation primaire, en ajoutant l'éducation des acquis véritablement utiles,<sup>350</sup> en ajoutant l'accès aux services de la petite enfance<sup>351</sup>, l'accès à l'enseignement technique, universitaire de qualité et à un coût abordable<sup>352</sup>, augmenter les compétences techniques et professionnelles des jeunes et adultes<sup>353</sup> à l'obtention d'un travail décent et de l'entrepreneuriat, éliminer les inégalités entre les sexes et l'égalité des personnes vulnérables<sup>354</sup>, que tous les jeunes et adultes sachent lire, écrire et compter<sup>355</sup>.

Il semble que le développement durable est la cible plus importante, tout le reste, les droits de l'homme et la citoyenneté mondiale, la diversité culturelle servent cette fin et ils sont dessous cette objectif ou vue selon la perspective du développement durable. Le développement de cette supra finalité et les relations avec les droits de l'homme et les autres critères de cette cible, vont se définir dans les prochaines années avec le développement des objectifs et la réalisation pratique des objectifs.

Il y a trois cibles additionnelles qui font référence à des aspects pratiques de l'enseignement : aux établissements en conditions (électricité, internet, sanitaires), à l'augmentation des bourses d'études, de l'aide publique spécialement pour les pays en développement, et les enseignants qualifiés publics ou privés par rapport au nombre d'élèves par le recours à la coopération internationale.

Le Secrétaire Général a un rôle important pour le suivi du droit à l'éducation avec le rapport mondial présenté chaque année à l'Assemblée générale, le première a été publié le

---

<sup>350</sup> La première cible « 4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité les dotant d'acquis véritablement utiles ».

<sup>351</sup> La deuxième cible est la suivante : « 4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ».

<sup>352</sup> La troisième cible est la suivante : « 4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable. »

<sup>353</sup> La quatrième cible est la suivante : « 4.4 D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ».

<sup>354</sup> La cinquième cible est la suivante : « 4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle ».

<sup>355</sup> La sixième cible est la suivante : « 4.6 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter. »

3 juin 2016<sup>356</sup> (Point annuel sur les objectifs de développement durable) où il dresse un aperçu de la réalisation des cibles et des difficultés statistiques et la compilation des données.

Le Conseil des droits de l'homme<sup>357</sup>, qui remplace la Commission des droits de l'homme avec le mécanisme d'examen périodique universel<sup>358</sup> permet d'évaluer les situations des droits de l'homme dans chacun des États membres de l'ONU, y compris le droit à l'éducation.

Tous les traités des droits de l'homme, interdépendants, liés et réciproquement complémentaires sont des sources du droit à l'éducation au niveau international.<sup>359</sup>

Même si, pour l'interdépendance des droits de l'homme, tous les comités sont concernés par le droit à l'éducation, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a établi la base du droit à l'éducation. Son Observation générale numéro 13 (OG13) (Annexe numéro 1) concerne la nature et la portée du droit à l'éducation de l'article 13 du PIDESC. Il définit le cadre des obligations pour les États et pour les autres acteurs.

Les autres comités qui affectent avec plus de pertinence le droit à l'éducation sont les suivants : le Comité relatif aux droits de l'enfant, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD), le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) et le Comité des droits de l'homme (CCPR).

Parmi les procédures spéciales de l'ONU<sup>360</sup>, le rapporteur du droit à l'éducation établi depuis 1998, est une importante source d'interprétation et d'application du droit à l'éducation dans le monde dans la mesure où il analyse le statut et le développement du droit à l'éducation dans le monde et formule des recommandations par pays et par sujet<sup>361</sup>.

<sup>356</sup> Point sur les objectifs de développement durable, distribution générale le 3 Juin 2016. Dans le site : [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2016/75&referer=/english/&Lang=F)

<sup>357</sup> Résolution adoptée par l'Assemblée Générale, A/RES/60/251 du 3 Avril 2006 pour la création du Conseil des droits de l'homme. <http://www2.ohchr.org/french/bodies/hrcouncil/index.htm>

<sup>358</sup> L'Examen Périodique Universel (EPU) suivi tous les quatre ans, sur les réalisations de tous les États membres de l'ONU dans le domaine des droits de l'homme. <http://www.upr-info.org/-fr-.html>

<sup>359</sup> Le Comité des droits de l'homme (CCPR), le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale (CERD), le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), le Comité contre la torture (CAT) et le Sous-Comité pour la prévention de la torture (SPT), le Comité relative aux droits de l'enfant (CRC), le Comité des travailleurs migrants (CMW), le Comité des droits des personnes handicapées (CRPD), et le Comité des disparitions forcées (CED). <http://www.ohchr.org/FR/HRBodies/Pages/HumanRightsBodies.aspx>

<sup>360</sup> L'Assemblée générale a approuvé un renforcement des procédures spéciales par une Résolution le 9 avril 2014 A/RES/68/268 nommée « Renforcement et amélioration du fonctionnement de l'ensemble des organes conventionnels des droits de l'homme » Pour avancer dans l'harmonisation <http://www2.ohchr.org/french/bodies/chr/special/index.htm>

<sup>361</sup> Les Documents du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation dans le site web du haut-commissariat pour les droits de l'homme, HCDH: <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/annual.htm>

Il est maintenant largement reconnu que le travail des enfants est un obstacle majeur à la réalisation de l'éducation pour tous les enfants. Les organisations internationales ont reconnu que ces problèmes sont inextricablement liés et seront mieux traités conjointement : l'OIT, l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et le Fonds Mondial ont convenu de travailler ensemble contre le travail des enfants et ont créé le Groupe de travail mondial sur le travail des enfants et de l'Éducation pour tous et le Pacte Mondial sur l'enseignement<sup>362</sup>, qui aident à définir des critères mondiaux de mesure de l'apprentissage.

L'AGCS a été signé par l'UE en 1994. La polémique a été lancée pendant l'introduction de l'éducation comme service dans l'AGCS, la crainte a été de voir « l'inclusion de la marchandisation de l'éducation » dans cet accord, autrement dit l'affaiblissement du rôle de l'État dans le pilotage des systèmes éducatifs.

Les services éducatifs privés sont inclus dans l'Accord AGCS, mais les services publics sont exclus de l'AGCS. La définition de service public est dans l'article 1.3 AGCS : « Les services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental et qui ne sont fournis ni sur une base commerciale ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs privés de services ». Les services publics au sens de l'AGCS sont seulement les activités qui sont totalement financées ou administrées par l'État, notamment : la défense et la justice.

Le marché global éducatif est en train de grandir plus rapidement maintenant, alors que le marché est plus ouvert grâce à l'AGCS.

Et en même temps, ces partenaires sont déterminés à s'entendre pour conclure hors du GATS, des accords qui produiront des effets similaires à ceux qui auraient pu être signés sous l'égide de l'AGCS. C'est la voie que semble prendre actuellement les pays et surtout l'UE avec des pays comme la Suisse, le Canada, et les États-Unis pour l'éducation supérieure.

L'OIT a encouragé beaucoup de Conventions et Standards Internationaux du travail dont l'égalité des chances dans le domaine éducatif, et l'âge minimum pour travailler, soit l'âge de la limite de l'éducation obligatoire. Le but de l'abolition du travail des

---

<sup>362</sup> Rapport annuel du Directeur Général de l'UNICEF sur les progrès et réalisations au regard du plan stratégique à moyen terme pour la période 2006-2013, 12 avril 2012. E/ICEF/2012/10 para. 27 « Beaucoup d'enfants ne peuvent acquérir les aptitudes de base à lire et compter et à la vie quotidienne nécessaires pour survivre et prospérer. Le Pacte mondial de l'enseignement (coprésidé par l'UNICEF) aide à définir des critères mondiaux de mesure de l'apprentissage. [http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10\\_Annual\\_Report\\_of\\_Executive\\_Director-ODS-French.pdf](http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/2012-10_Annual_Report_of_Executive_Director-ODS-French.pdf)

enfants<sup>363</sup> est d'élever l'âge minimum pour travailler et permettre à ceux-ci d'atteindre l'éducation obligatoire, et « atteindre le plus complet développement physique et mental ».

Concernant les institutions financières, la Banque mondiale et le FMI ont une influence non-négligeable, spécialement dans les pays en développement selon l'OB13 p.66 « devraient en particulier faire une place plus grande à la protection du droit à l'éducation dans leur politique de prêt, leurs accords de crédit et leurs programmes d'ajustement structurel de même que dans le cadre des mesures prises pour faire front à la crise de la dette ».

Le Haut-Commissariat des Nations Unies, apporte son soutien au Conseil des droits de l'homme et coordonne, entre autres, des activités relatives à l'éducation aux droits de l'homme.

De toutes les sources en droit international qui dessinent le cadre international sur le droit à l'éducation, nous pouvons conclure à l'importance grandissante du droit à l'éducation pour le droit international et le système des Nations Unies qui se concrétise avec la pluralité d'initiatives et de normes.

Les États membres de l'UE doivent suivre ce cadre international en appliquant leur stratégie éducative, politique et leur législation nationale.

Ensuite, les mécanismes de suivi (Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, les Comités, le Conseil des droits de l'homme et l'Examen périodique universel et maintenant l'UNESCO comme coordinateur de l'ODD numéro 4) analysent l'application de ce cadre dans chaque pays concernant le droit à l'éducation et formulent des recommandations aux États du monde dans le cas où il y a une violation de ce droit à l'éducation.

On remarque l'importance capitale de l'éducation au sein du système des Nations Unies, qui a longtemps été oubliée (1960-1990) et qui est devenue un moteur du développement dans les OMD et la priorité politique absolue avec l'initiative « Éducation avant tout » et pour l'Agenda 2030 -ODD 2030.

Le travail du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation est capital pour analyser et développer de manière approfondie le droit à l'éducation dans le monde, et ses conclusions font progresser effectivement le droit à l'éducation au monde.

---

<sup>363</sup> « Art. 1 Tout Membre pour lequel la présente convention est en vigueur s'engage à poursuivre une politique nationale visant à assurer l'abolition effective du travail des enfants et à élever progressivement l'âge minimum d'admission à l'emploi ou au travail à un niveau permettant aux adolescents d'atteindre le plus complet développement physique et mental. » Cette Convention est ratifiée par 164 États en 2012 sauf une vingtaine au monde dont les EUA, l'Inde, le Mexique, la Canada et Bangladesh entre autres.

L'inévitable libéralisation de l'éducation comme service avec l'intégration de l'éducation dans l'AGCS et les accords bilatéraux de l'UE avec des pays tiers concernant l'éducation, ouvre la porte à une nouvelle conception de l'éducation pleine de possibilités et de défis.

En premier lieu, il faut toujours garder à l'esprit et ne jamais oublier la perspective des droits de l'homme dans l'éducation et sa fonction sociale. La privatisation de l'éducation comme service ne peut pas comporter une inaccessibilité pour certains, la prestation doit être séparée du financement qui doit être assuré par l'État pour permettre aux personnes les plus démunies l'accès à ce droit fondamental. Comme le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation l'a expliqué, l'éducation obligatoire doit être gratuite sans charges, « *free not fee* ».

Même si « toutes les institutions du système de Nations Unies touchent l'éducation dans un degré ou un autre », les plus importants sont le rapporteur du droit à l'éducation, le Comité CERC et le Conseil du droit de l'homme. Actuellement, l'UNESCO est devenu la pièce centrale de la coordination et de la mise en œuvre de l'ODD numéro 4 le « point focal pour l'éducation au sein de l'architecture globale de coordination des ODD ». Elle doit mettre en place un mécanisme de coordination mondiale en consultation avec toutes les parties prenantes pour conduire et coordonner l'Agenda Éducation 2030. Avec l'UNESCO, selon la déclaration d'Incheon, « le Partenariat mondial pour l'éducation constitue un pôle de financement multipartite de l'éducation à l'appui de la mise en œuvre de l'agenda, selon les besoins et les priorités des pays, nous recommandons qu'il fasse partie de ce futur mécanisme de coordination mondiale. »<sup>364</sup>.

Si pendant la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, l'importance a été donnée à la codification du droit à l'éducation parmi les Conventions et les processus intergouvernementaux dans le droit des traités, maintenant soit parce que nous sommes plus centrés sur la mise en œuvre du droit à l'éducation, soit parce qu'il s'agit d'une tendance mondiale, aller vers la gouvernance, les conférences internationales ou les forums comme le Forum mondial pour l'éducation (organisé par l'UNESCO) avec toutes les « parties prenantes » : Ministres,

---

<sup>364</sup> « 17. Nous appelons les institutions coorganisatrices du Forum mondial sur l'éducation 2015, en particulier l'UNESCO, ainsi que tous les partenaires, à aider individuellement et collectivement les différents pays à mettre en œuvre l'agenda Éducation 2030, en fournissant des avis techniques, en développant les capacités nationales et en apportant un soutien financier, en fonction de leurs mandats et avantages comparatifs respectifs, tout en mettant à profit leur complémentarité. À cette fin, nous confions à l'UNESCO la tâche de mettre en place un mécanisme de coordination mondial approprié, en consultation avec les États membres, les institutions co-organisatrices du Forum mondial sur l'éducation 2015, et d'autres partenaires. Considérant que le Partenariat mondial pour l'éducation constitue un pôle de financement multipartite de l'éducation à l'appui de la mise en œuvre de l'agenda, selon les besoins et les priorités des pays, nous recommandons qu'il fasse partie de ce futur mécanisme de coordination mondial. » Déclaration d'Incheon, Mai 2015, Incheon, UNESCO, ED-2015/WS/17

chefs et hauts responsables de délégations et d'organisations multilatérales et bilatérales, représentants de la société civile, du corps enseignants, des jeunes et du secteur privé, des ONG, des fonctionnaires. Les Forums créent des déclarations avec des cibles et objectifs (suivis par des indicateurs) comme celui de la Déclaration d'Incheon, de la « *soft law* » avec la force morale.

## **TITRE II. LA PORTEE DU DROIT A L'EDUCATION AU NIVEAU INTERNATIONAL**

Les instruments normatifs du système des Nations Unies établissent les obligations légales internationales en matière de droit à l'éducation.

Ces instruments témoignent de la grande importance que les États attachent à l'action normative pour réaliser le droit à l'éducation. Il incombe aux gouvernements de remplir leurs obligations à la fois légales et politiques pour offrir une éducation de bonne qualité à tous et pour mettre en place et contrôler plus efficacement les stratégies dans le domaine de l'éducation.

Ces nombreux instruments standardisés (conventions, déclarations, recommandations, cadres d'action, chartes, programmes d'action) élaborés par le système des Nations Unies fournissent un cadre normatif au droit à l'éducation. Selon le droit international, l'interprétation et l'application de ce cadre normatif doit suivre le principe de hiérarchie de normes. La base est la DUDH, les Conventions et Pactes, qui sont contraignants pour les États signataires, et en suivant, les déclarations, recommandations, cadres et programmes d'action qui ne sont pas contraignants pour les États mais ils influencent leur action politique et ils sont appelés à concrétiser et appliquer les pactes et conventions par leur force morale. Un cadre chronologique des instruments les plus importants est à l'annexe numéro 2.

Nous avons trouvé quelques caractéristiques les plus essentielles de la portée du droit à l'éducation, selon les textes internationaux, qui seront décrites dans ce chapitre.

## Chapitre I. La nature du droit à l'éducation

La DUDH<sup>365</sup> est considérée comme la pierre angulaire des droits de l'homme, car elle a été la première déclaration des Droits de l'Homme, acceptée par la communauté internationale et jamais contestée et considérée même comme droit coutumier. La DUDH a effectivement inspiré plus de 80 déclarations et traités internationaux relatifs aux droits de l'homme, et le système global juridiquement contraignant pour la promotion et la protection des Droits de l'Homme. Elle a été aussi appliquée par l'Examen Périodique Universel.

La DUDH est « l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que les individus et les organes de la société s'efforcent par l'enseignement et l'éducation à développer le respect de ces droits et libertés ». La DUDH est donc la base de tout le système international des droits de l'homme.

Le Préambule de la DUDH (Déclaration Universelle des droits de l'homme)<sup>366</sup> explique la raison d'être des droits de l'homme (y compris le droit à l'éducation) : la dignité humaine. Il explique également le contexte historique et les motifs plus profonds de l'émergence de cette déclaration et de la naissance des droits de l'homme : la lutte pour la paix et la reconnaissance des droits inaliénables pour tous, bafoués pendant les deux guerres mondiales.

---

<sup>365</sup> La DUDH a été proclamée à Paris par l'Assemblée Générale des Nations Unies dans sa résolution 217 (III) du 10 décembre 1948.

<sup>366</sup> « Préambule DUDH : Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde, Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme, Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression.

Considérant qu'il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre nations.

Considérant que dans la Charte les peuples des Nations Unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes, et qu'ils se sont déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande. Considérant que les États membres se sont engagés à assurer, en coopération avec l'Organisation des Nations Unies, le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Considérant qu'une conception commune de ces droits et libertés est de la plus haute importance pour remplir pleinement cet engagement. L'Assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelle et effective, tant parmi les populations des États membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.»

En conclusion, les valeurs à accomplir sont : la liberté, la justice et la paix. Les moyens sont : la reconnaissance des droits de l'homme et la protection par un régime de droit (avec une conception commune des droits et libertés), le développement des relations amicales entre nations, l'égalité des droits des hommes et des femmes, et le fait de favoriser le progrès social, avec de meilleures conditions de vie et une liberté plus grande.

Mme Eleanor Roosevelt, Présidente du comité de rédaction de la DUDH, a eu un rôle d'impulsion important<sup>367</sup>. Les principes de base des droits de l'homme ont été énoncés pour la première fois dans la DUDH : universalité, interdépendance et indivisibilité, égalité et non-discrimination.

L'universalité est décrite dans la DUDH et ensuite, elle a été proclamée par les organes des NU, en particulier par la Cour Internationale de Justice<sup>368</sup> et la Conférence Mondiale sur les Droits de l'Homme de 1993 de Vienne<sup>369</sup>.

Le fait que le droit à l'éducation se trouve dans la Déclaration Universelle des Droits de l'homme (article 18 et 26 DUDH) et en même temps dans les deux Pactes (articles 13-14 PIDESC, article 18PIDCP) montre son caractère universel, interdépendant, et indivisible et sa nature de droit de l'homme.

Concernant les politiques éducatives, la nécessité d'une « approche des droits de l'homme » ou « *human rights approach* »<sup>370</sup> est demandé par le premier rapporteur sur les droits de l'homme.<sup>371</sup> Certains auteurs ont même vu l'éducation comme «

---

<sup>367</sup> Eleanor Roosevelt était la présidente du comité de rédaction avec, Peng-Chin Chang (Chine) et comme rapporteur Charles Malik (Liban) et René Cassin (France) entre autres. L'histoire des origines de la DUDH est expliqué dans GLENDON M.A., *A world Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*, Random House, 2002, pp.333. Pour comprendre l'importance du caractère obligatoire de la déclaration : GLENDON M.A., «The Rule of Law in the Universal Declaration of Human Rights», *New Journal International Human Rights* 1, 2004. Disponible sur: <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/njihr/vol2/iss1/5>

<sup>368</sup> CIJF, affaire du personnel diplomatique et consulaire américain à Téhéran, 1980

<sup>369</sup> La conférence Mondiale sur les Droits de l'Homme s'est tenue à Vienne du 14 au 15 Juin 1993. Ils ont créé un poste de Haut-commissaire aux droits de l'homme (Résolution du 48/141 du 20 décembre 1993). Ils ont réaffirmé la nécessité d'appliquer la Convention relative aux droits de l'enfant (Paragraphe 21). Il analyse aussi les droits de l'enfant et réaffirme le principe d'action prioritaire en faveur des enfants et l'éducation de base entre autres priorités (Paragraphe 45-53).

<sup>370</sup> UNESCO, FRANKOVITS A., « The Human Rights based approach and the UN system » Ed. UNESCO 2006 *Social and Human sciences UNESCO*. et UNESCO-UNICEF: *A Human rights-Based Approach to Education for all*, 2007

<sup>371</sup> ARAMBULO, K., « A rights approach to education », *Collection thématique CIFEDHOP*, Genève, 2001, numéro 9, chapitre 2, p 5.

tellement importante qu'elle est considérée comme droit naturel ou droit préexistant et donc supérieure au droit positif<sup>372</sup> ».

Finalement, la CESCR a affirmé que « L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine(...)»<sup>373</sup>.

À l'introduction de son Observation générale numéro 13, UN Doc. E/C.12/1999/10 / « (...) En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population. L'éducation est de plus en plus considérée comme un des meilleurs investissements financiers que les États puissent réaliser. Cependant, son importance ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique. Une tête bien faite, un esprit éclairé et actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence ».

### **Le capital humain et les droits de l'homme**

Selon le rapporteur<sup>374</sup>, les études sur le capital humain ont évolué au cours des dernières décennies. D'abord axées sur la relation entre l'éducation et le revenu, et l'analyse de l'intérêt économique de la scolarisation ou de son taux de rentabilité, surtout privé, elles défendent aujourd'hui la thèse que le savoir humain a une utilité productive. Ce n'est là, de l'avis du rapporteur spécial, qu'un des nombreux objectifs de l'éducation. Cette vue réductrice empêche de définir l'éducation en termes de développement global de la personnalité, sapant les fondements d'une éducation fondée sur les droits de l'homme selon laquelle les enseignants apprendraient à

---

<sup>372</sup> « L'éducation est tellement importante qu'elle est considérée comme droit naturel ou droit préexistant et donc supérieure au droit positif » HODGSON D., *The Human Right to Education*, Ed. Dartmouth Publishing Company, England, 1998 page.2 chap. I.

<sup>373</sup> Introduction de l'Observation générale numéro 13, UN Doc. E/C.12/1999/10 p.1

<sup>374</sup> Rapport K. Tomasevski, 1 Février 2000, E/CN.4/2000/6, paragraphe 68

partager leurs connaissances plutôt qu'à les commercialiser et à coopérer plutôt qu'à se faire concurrence.

Au niveau pratique, le rapporteur argumente que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est indispensable pour permettre aux pays de développer son capital humain.

Selon le rapporteur « la notion de capital humain met en cause la valeur inhérente à chaque être humain sur laquelle reposent les droits de l'homme et porte préjudice au rôle de l'éducation dans la promotion et la protection des droits de l'homme. Il faudrait, dans la perspective des droits de l'homme, trouver une réponse adéquate à la notion de capital humain, si l'on veut éviter que l'idée sous-jacente de la valeur commerciale du capital humain ne fasse oublier que l'économie doit être au service de l'homme et non à l'inverse. L'approche actuelle axée sur le capital humain ne doit envisager l'éducation que sous l'angle des connaissances, compétences et qualifications ayant un intérêt économique, au détriment des droits de l'homme. L'éducation devrait préparer les citoyens à jouer leur rôle avec un bon bagage ou à participer à la vie politique. Elle peut également renforcer la cohésion sociale et la tolérance. Une vue productiviste prive grandement l'éducation de son objet et de sa substance ».<sup>375</sup>

### **Transversalité : droit et liberté**

Le droit à l'éducation est un droit dit « transversal », car ce droit est contenu à la fois dans le corpus des droits de première génération (droits civils et politiques) et de deuxième génération (droits économiques, sociaux et culturels) présent dans les deux Pactes. On peut se demander s'il est également un droit de troisième génération. La troisième génération est celle des droits de solidarité : le droit à l'éducation a bel et bien besoin de solidarité pour être accompli. Le droit à l'éducation n'est pas le seul droit transversal, les droits culturels, possèdent par exemple cette caractéristique. Le PIDESC<sup>376</sup> consacre deux articles au droit à l'éducation, les articles 13 et 14 (Annexe 1) développent les buts, la gratuité et les obligations concrètes pour les États, les

---

<sup>375</sup> Ibidem., para. 69

<sup>376</sup> Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels, (PIDESC) 1966, du 16 décembre 1966 AG résolution 2200 A(XXI) 160 Etats parties du Pacte en 2012 dont tous les pays de l'UE.

acteurs et les titulaires du droit à l'éducation (les enfants et temporairement les parents et les tuteurs légaux).<sup>377</sup>

La première composante de cette liberté est définie par le CESCR dans l'Observation générale 13 comme « droit à la liberté de l'éducation » concernant la liberté des parents d'éduquer leurs enfants conformément à leurs propres convictions<sup>378</sup>, l'enseignement de la religion dans l'école publique et la liberté des parents de créer<sup>379</sup> et choisir les établissements autres que ceux des pouvoirs publics<sup>380</sup>.

La deuxième composante de la liberté est la liberté académique, particulièrement importante dans l'enseignement supérieur : « le droit à l'éducation ne peut être exercé que s'il s'accompagne des libertés académiques tant pour le personnel enseignant que pour les étudiants » (OG13 paragraphe 38).

Il constate que « le personnel enseignant de l'enseignement supérieur et les étudiants de l'enseignement supérieur sont particulièrement exposés aux pressions politiques et autres, ce qui sape les libertés académiques. Mais sans être limité à l'enseignement supérieur : « OG13 para.38. Le personnel enseignant et les élèves, à tous les niveaux de l'enseignement, sont fondés à jouir des libertés académiques ».

Le Comité réaffirme que :

« Les membres de la communauté universitaire sont libres, individuellement ou collectivement, d'acquérir, développer et transmettre savoir et idées à travers la recherche, l'enseignement, l'étude, les discussions, la documentation, la production, la création ou les publications. Les libertés académiques englobent la liberté pour l'individu d'exprimer librement ses opinions sur l'institution ou le système dans lequel il travaille, d'exercer ses fonctions sans être soumis à des mesures discriminatoires et sans crainte de répression de la part de l'État ou de tout autre acteur, de participer aux travaux d'organismes universitaires professionnels ou représentatifs et de jouir de tous les droits de l'homme reconnus sur le plan international applicables aux autres

---

<sup>377</sup> TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to Education: Where are we today, how we where we are and what next? » Human Rights Tribune, Vol. 11 N.3, 2004.

<sup>378</sup> Observation générale 13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999, publié aussi par UNESCO-ECOSOC, ED-2003/WS/73 « Droit à l'éducation portée et mise en œuvre » parag.28

<sup>379</sup> Ibidem., parag.30

individus relevant de la même juridiction. La jouissance des libertés académiques a pour contrepartie des obligations, par exemple celles de respecter les libertés académiques d'autrui, de garantir un débat contradictoire équitable et de réserver le même traitement à tous sans discrimination, fondée sur l'un ou l'autre des motifs prescrits »<sup>381</sup>.

En même temps, pour exercer leur liberté, les établissements d'enseignement supérieur ont besoin d'autonomie, le comité définissant l'autonomie comme étant la jouissance d'un degré d'indépendance compatible avec le contrôle public:

« Être autonome, c'est pour un établissement d'enseignement supérieur jouir du degré d'indépendance dont il a besoin pour prendre des décisions efficaces, qu'il s'agisse de ses travaux, de ses normes, de sa gestion ou de ses activités connexes. Il reste que cette autonomie doit être compatible avec les systèmes de contrôle public, en ce qui concerne en particulier les fonds octroyés par l'État. Vu les importants investissements publics réalisés dans l'enseignement supérieur, il importe d'établir un équilibre satisfaisant entre l'autonomie de l'établissement et l'obligation qu'il a de rendre des comptes. Dans ce domaine, il n'existe pas d'arrangement type unique : les arrangements institutionnels doivent néanmoins être raisonnables, justes et équitables et aussi transparents et ouverts à la participation que possible »<sup>382</sup>.

D'autre part, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP)<sup>383</sup> à l'article 18 PIDCP (développant l'article 18 DUDH), affirme que l'éducation est étroitement liée au droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. L'enseignement est une partie importante de cette liberté comme cela est souligné dans la déclaration :

Art. 18 DUDH : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, ce droit implique la liberté de changer de religion ou de

---

<sup>380</sup> Ibid., parag.29

<sup>381</sup> Ibid., para 39

<sup>382</sup> Ibid., para 40

<sup>383</sup> Adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 16 Décembre 1966, par la résolution 2200 A(XXI). Le Pacte a deux Protocoles facultatifs le première adoptée par la Assemblée Générale des Nations Unies, dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966 permettant au Comité de recevoir et examiner des plaintes individuelles, entrée en vigueur le 23 Mars 1976, et le Deuxième Protocole Facultatif se rapportant au Pacte visant à abolir la peine de mort, New York, 15 décembre 1989 entrée en vigueur le 11 Juillet 1991.

conviction, seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites. »

Art. 18 PIDCP : « 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté d'avoir ou d'adopter une religion ou une conviction de son choix, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou en commun, tant en public qu'en privé, par le culte et l'accomplissement des rites, les pratiques et l'enseignement.

2. Nul ne subira de contrainte pouvant porter atteinte à sa liberté d'avoir ou d'adopter une religion ou une conviction de son choix.

3. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet que des seules restrictions prévues par la loi et qui sont nécessaires à la protection de la sécurité, de l'ordre public et de la santé publique, ou de la morale ou des libertés et droits d'autrui. »

La liberté d'enseigner sa propre façon de penser, sa conscience et sa religion est très importante dans une société démocratique et plurielle et de plus en plus globalisée. Selon ces articles et le CESCR, les parents doivent être capables d'assurer l'éducation religieuse ou morale de leurs enfants. Les seules restrictions seront nécessaires pour la protection de la sécurité, de l'ordre public et de la santé publique, de la morale ou des libertés et des droits d'autrui notamment les droits de l'homme. Un équilibre entre ces droits doit être fait, considérant que la solution doit toujours donner le maximum de liberté et de droits.

Suivant ce textes, le droit à l'éducation est un droit et une liberté en même temps, car tout droit implique une liberté, un droit et une liberté civile, politique, économique et sociale. Comme droit interdépendant de tous les autres droits de l'homme, le droit à l'éducation doit être appliqué dans les établissements éducatifs avec le respect de tous les autres droits de l'homme : la protection de la vie, la sécurité et la liberté des professeurs, du personnel et des étudiants, et les droits plus sociaux comme le droit de réunion et d'association (article 8 PIDESC, article 22 PIDCP), le droit de travailler et de former des syndicats (article 6 PIDESC et l'OG18 pour le droit de travailler) et

le droit de s'exprimer librement (article 19 PIDESC, article 20 PIDESC), par toutes les formes d'expression et tous les autres droits de l'homme.

### **Justiciabilité des droits**

La justiciabilité est une caractéristique avec laquelle le droit à l'éducation gagne force et effectivité. Dans le rapport sur la justiciabilité du droit à l'éducation<sup>384</sup> le rapporteur K. Singh analyse des questions liées à l'application du droit à l'éducation, aux mécanismes judiciaires et quasi-judiciaires. L'application judiciaire du droit à l'éducation se révèle très importante pour la réalisation effective du droit à l'éducation. La jurisprudence a été abondante concernant l'égalité d'accès à l'éducation pour la protection de groupes marginalisés, par exemple, les Roms, des minorités et leur langue maternelle et l'accès à l'éducation aux filles. La jurisprudence a été abondante concernant la mise en application du droit à l'éducation, le financement de l'éducation et la régulation des fournisseurs privés.

Les défis de cette applicabilité sont : la connaissance des droits parmi les citoyens, les barrières légales procédurales et culturelles, les frais de justice et l'aide légale.

« Comme recommandations, les États doivent réguler le droit à l'éducation dans la protection la plus forte possible (dans la Constitution si possible) et définir les droits et responsabilités des différents acteurs sans négliger l'importance de la société civile. Les États doivent renforcer les institutions nationales surtout au niveau de l'indépendance politique des institutions judiciaires et quasi-judiciaires. Il faut donner une formation spécifique des avocats et professionnels du droit et assurer l'aide légale. L'État doit maintenir l'intérêt social des fournisseurs privés et promouvoir l'investigation en collaboration avec les institutions académiques »<sup>385</sup>.

---

<sup>384</sup> 2012, 23rd session/HRC/23/35 Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education : Justiciability and the right to education, p.1 para.1

<sup>385</sup> 2012, 23rd session/HRC/23/35 Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education : Justiciability and the right to education, p.1 para.2

## Chapitre II. Acteurs du droit à l'éducation

### Section I. Les obligations et responsabilités des États

Les obligations de l'État sont décrites aux articles 13 et 14 du PIDESC<sup>386</sup>. L'article 13 PIDESC est une norme large par sa portée et très détaillée. L'article 14 PIDESC porte sur l'obligation des États d'assurer l'éducation primaire obligatoire et gratuite et oblige les États à faire un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé pour ce plan, la pleine application du droit à l'éducation.

Art 13 PIDESC. Droit à l'éducation « 1. Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. (..)

2. Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;

b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;

c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration de la gratuité ;

d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure du possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;

e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux

---

<sup>386</sup>Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966, du 16 décembre 1966 AG résolution 2200 A(XXI)

normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État».

Art. 14 PIDESC « Tout État partie présent au Pacte qui, au moment où il devient partie n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé de mesures nécessaires pour réaliser progressivement dans un nombre raisonnable d'années fixé pour ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuite pour tous ».

En vue d'aider les États parties à appliquer ces articles, le CESCR a rédigé avec la participation du Groupe Conjoint d'experts UNESCO (CR), l'Observation générale numéro 13<sup>387</sup> (Annexe 1.)<sup>388</sup> Cette OG13<sup>389</sup> est fondée sur l'expérience que le CESCR a acquise au fil des années en examinant les rapports des États parties sur le droit à l'éducation. Le CESCR a aussi adopté l'OG11 relative à l'article 14 (plans d'action pour l'enseignement primaire). L'OG11 et l'OG13 se complètent et doivent être considérées conjointement.

---

<sup>387</sup> K Singh Group Conjoint d'experts UNESCO (CR) ECOSOC, CESCR ED-2007/WS/46, UNESCO, Paris, 2008.

<sup>388</sup> L'Observation générale porte essentiellement sur le contenu normatif de l'article 13 (section I, par. 4 à 42), quelques obligations qui en découlent (section II, par. 43 à 57) et certaines violations caractéristiques (section II, par. 58 et 59). Dans la section III de l'observation, il est fait état des obligations qui incombent à des acteurs autres que les États parties. Dans les sections I-II et III commente plus en détail les obligations des États et d'autres acteurs concernant le droit à l'éducation

<sup>389</sup> Observation générale 13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels), E/C.12/1999/10, de 8 décembre 1999, publié aussi par UNESCO-ECOSOC, ED-2003/WS/73 « Droit à l'éducation portée et mise en œuvre ».

Le commentaire d'analyse comparative PIDESC (articles 13 et 14) et de la Convention UNESCO concernant la lutte contre la discrimination, par le comité de suivi CESCR-CR vient compléter l'étude des obligations étatiques<sup>390</sup>.

Selon ces textes, l'État a des obligations claires et concrètes. La première est la reconnaissance du droit de toute personne à l'éducation. La seconde est de garder la finalité de l'éducation, qui est de respecter les droits de l'homme, éduquer aux droits de l'homme, mais aussi respecter les droits et obligations des élèves et des parents. Le contenu de l'obligation est différent en fonction du niveau d'études. L'éducation primaire est la plus importante donc elle doit être obligatoire, gratuite et accessible à tous. L'éducation secondaire doit être accessible et progressivement gratuite, l'État doit la bâtir afin qu'elle devienne progressivement dans le temps, gratuite et qu'il prenne en compte ses possibilités économiques et sociales.

L'éducation supérieure doit être accessible sans qu'aucune discrimination ne soit faite et doit être adaptée aux capacités de l'étudiant. De même, l'État doit instaurer la gratuité progressivement. L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée (pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme).

Les obligations de l'Etat dans l'OG13<sup>391</sup> sont basées sur le « Schéma des 4 As », proposé par le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation Mme K. Tomasevski. Le schéma est basé sur : les dotations (*availability*) (établissements suffisants, des bâtiments avec toilettes, eau potable, enseignants qualifiés, repas, matériels pédagogiques et informatiques, bibliothèque), l'accessibilité (non-discrimination spécialement des groupes plus vulnérables, accessibilité physique et financière, par la dotation d'un système de bourses), l'acceptabilité (la forme et le contenu de l'enseignement doivent être culturellement appropriés et de bonne qualité) et l'adaptabilité (adapté aux besoins de la société).

« Schéma des 4 as » pour les obligations des États

La première priorité du mandat du premier rapporteur sur le droit à l'éducation a été de rassembler des preuves démontrant que le droit d'éducation est exécutoire au

---

<sup>390</sup> Observation General numéro 11 Plans d'Action pour l'enseignement primaire (art.14 du Pacte), CESCR, E/C.12/1999/4, 10 Mai 1999

<sup>391</sup> Observation générale numéro 13 CESCR, cité supra, para.6

niveau national et international. Le rapporteur a expliqué par un résumé de la jurisprudence dans tous les pays, que le droit à l'éducation est plaidé par tout le monde. L'analyse de cette jurisprudence a donné naissance au « schéma des quatre As » : les gouvernements doivent rendre l'éducation accessible, acceptable, adaptable, et valable<sup>392</sup>. Le schéma a été suivi par le CESCR dans l'Observation générale 13<sup>393</sup> (annexe n. 1) et aussi par les délégations gouvernementales, les institutions nationales des droits de l'homme et les organisations non gouvernementales.

### ***§.1-Dotation***

Selon le schéma des 4 As, la première obligation de l'État est la dotation, qui signifie se responsabiliser du fait que tous les enfants puissent avoir accès à l'école : « p. 51. « Faire en sorte que tous les enfants puissent fréquenter l'école primaire, ce qui nécessite un investissement considérable »<sup>394</sup>.

On note que la dotation n'implique pas que l'État doit être le seul investisseur, il peut y avoir d'autres formes de financement de l'éducation publique ou privée, mais s'il y a un manquement de dotation, l'État est obligé de fournir l'éducation lui-même : « p. 51.2 .Si l'État n'est pas le seul investisseur, le droit international relatif aux droits de l'homme l'oblige à être l'investisseur de dernier recours afin qu'il y ait des écoles primaires pour tous les enfants d'âge scolaire »<sup>395</sup>.

### ***§.2-Accessibilité***

La deuxième obligation de l'État est « d'assurer l'accès aux écoles publiques existantes, d'autant plus que la discrimination est interdite. La non-discrimination est le principe suprême du droit international relatif aux droits de l'homme et s'applique donc aux droits civils et politiques, aux droits économiques, sociaux et culturels, et aussi aux droits de l'enfant, qui appartiennent à ces deux catégories. La non-

---

<sup>392</sup>TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to Education: Where are we today, how we where we are and what next? » *Human Rights Tribune*, Vol. 11 N.3, 2004. Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, CHRE/CN.4/2001/52, p.1 para.1

<sup>393</sup> OG13 op.cit. *supra*

<sup>394</sup> E/CN.4/1999/49 Rapport du 13 Janvier 1999 para.51

<sup>395</sup> Ibidem., para.51.2

discrimination n'est pas susceptible de réalisation progressive mais doit être assurée immédiatement et pleinement (p.57) »<sup>396</sup>

L'accessibilité peut être difficile pour les enfants: les handicapés, les demandeurs d'asile ou les réfugiés, les enfants sans statut de citoyen, ou les enfants placés dans des institutions<sup>397</sup>.

### **§.3-Acceptabilité**

La troisième obligation pour l'État est l'acceptabilité de l'enseignement qui est achevée par la voie d'une réglementation flexible et adaptable : « 62. (...) l'État a le devoir de fixer et de faire appliquer des normes en matière d'éducation. Le droit à l'instruction « appelle de par sa nature même une réglementation par l'État, réglementation qui peut varier dans le temps et dans l'espace, en fonction des besoins et des ressources de la communauté et des individus. L'État est tenu de veiller à ce que toutes les écoles se conforment aux critères minimaux qu'il a établis et de s'assurer que l'enseignement est acceptable tant par les parents que par les enfants »<sup>398</sup>.

La réglementation doit désormais respecter les convictions des parents : « 63. Le respect de la liberté des parents de faire donner à leurs enfants une instruction conforme à leurs convictions religieuses, morales ou philosophiques est affirmé dans tous les instruments relatifs aux droits de l'homme de caractère général et est constamment invoqué devant les tribunaux. (...) Le contenu des programmes et manuels scolaires est l'objet de controverses interminables, mais la jurisprudence montre l'importance croissante des critères touchant les droits de l'homme dans la prise de décisions »<sup>399</sup>.

Concernant la langue, elle est très importante pour l'apprentissage mais elle est source de conflits dans les États : « 64. La langue dans laquelle l'enseignement est donné peut empêcher les enfants de fréquenter l'école. La controverse porte aussi bien

---

<sup>396</sup> Ibid., para.57

<sup>397</sup> Ibidem para 58 « Dans le domaine de l'éducation, on s'est beaucoup préoccupé des enfants laissés hors du système scolaire. Stratégies et campagnes sont souvent conçues autour du slogan "atteindre les laissés pour compte". Un élément essentiel que le souci des droits de l'homme introduit dans cette question tient à la différence entre les laissés pour compte et les exclus. Le manque d'accès à l'école primaire peut correspondre aux motifs de discrimination que rejette le droit international lorsque les enfants exclus ont un trait en commun : sexe, langue ou religion. Il peut être difficile d'atteindre les enfants demandeurs d'asile ou réfugiés, mais certains peuvent être exclus parce que le droit à l'éducation est réservé aux citoyens. Dans les faits, les enfants souffrant d'un handicap peuvent être exclus de l'école, quoi que dise la loi, s'il leur est impossible d'accéder aux bâtiments et aux classes. Les enfants placés dans des institutions peuvent être exclus de l'école si le mandat et le financement de l'institution en question excluent l'éducation ».

<sup>398</sup> Ibid., para. 62

sur la prise de décisions concernant la (les) langue(s) officielle(s) d'enseignement à l'école publique que sur l'enseignement des langues minoritaires et dans ces langues (ainsi que leur reconnaissance), ou sur l'enseignement des langues étrangères (et dans ces langues). »<sup>400</sup>

La réglementation doit mettre l'enfant au centre de l'école en l'accueillant : « 67. Du point de vue des droits de l'enfant, l'obligation de rendre l'école primaire acceptable implique beaucoup plus que la liberté de choix des parents ou que la langue dans laquelle l'enseignement. Une école primaire idéale devrait être accueillante et centrée sur le droit de l'enfant. (...) L'ampleur considérable de la tâche que représente cette vision des choses se heurte à la réalité d'écoles qui, peut-être, se débattent contre le manque d'eau courante et d'installations sanitaires, l'incompatibilité entre les horaires d'études et la vie de la famille et de la communauté, ou la violence dont les enfants sont victimes ou auteurs »<sup>401</sup>.

La réglementation de l'école doit éviter les sanctions de discipline contre la dignité de l'enfant et respecter et appliquer tous les droits de l'enfant : « 68. La discipline scolaire a été considérablement assouplie ces dernières décennies pour protéger la dignité de l'enfant contre l'humiliation ou les traitements dégradants. (...) 69. Ce qui importe lorsqu'on envisage une école primaire dans laquelle tous les droits de l'enfant sont pleinement mis en œuvre (...). »<sup>402</sup>

#### **§.4-Adaptabilité**

La quatrième obligation est l'adaptabilité des contenus scolaires qui doivent être centrés sur l'intérêt supérieur de l'enfant : « 70. Les matières à enseigner à l'école et la façon d'organiser l'apprentissage sont une source de difficultés et de réformes sans fin. L'approche habituelle consiste à examiner le contenu et le processus de l'apprentissage du point de vue de l'enfant en tant que futur adulte, alors que la CDE exige que la considération primordiale soit l'intérêt supérieur de l'enfant. Étant donné la décision des auteurs de la Convention de se référer à l'intérêt supérieur de l'enfant. (...). »<sup>403</sup>

---

<sup>399</sup> Ibid., para. 63

<sup>400</sup> Ibid., para. 64

<sup>401</sup> Ibid., para. 67

<sup>402</sup> Ibid., para. 68

<sup>403</sup> Ibid., para. 70

Les contenus doivent être adaptés aux besoins locaux, mais doivent aussi contenir des enseignements globaux, pour apprendre sa propre culture et d'autres, et l'éducation aux droits de l'homme peut aider à avoir une éducation sans discriminations, sans stéréotypes d'aucun type : « 72. Les connaissances, les compétences et les valeurs que les futurs adultes devront posséder au cours de leur vie sont non seulement inconnues, mais impossibles à connaître. En assurant l'équilibre entre les relations de l'enfant avec sa communauté locale et la communauté mondiale, on satisfait son besoin de se familiariser tant avec sa propre culture qu'avec les cultures étrangères. L'accent mis sur l'éducation aux droits de l'homme offre l'occasion de contrebalancer l'approche du droit relatif aux droits de l'homme, caractérisé jusqu'ici par l'interdiction, par une approche plus constructive. On a fait de grands efforts pour proscrire l'incitation à la discrimination que constitue la représentation défavorable des minorités raciales ou ethniques, ou des migrants, ou des femmes et des petites filles. (...) <sup>404</sup>».

Le comité applique aussi les obligations concernant le droit au logement convenable et à la nourriture suffisante.

Dans l'application de ces critères, c'est l'intérêt supérieur de l'élève qui doit l'emporter (en application du principe de l'intérêt supérieur de l'enfant). À tous les niveaux, l'État doit poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

L'État doit aussi respecter les libertés des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, et de respecter la liberté des parents de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, (respectant le droit des parents de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions).

En conclusion, concernant les obligations de l'État, l'OG13 détermine pour l'obligation minimum de l'État :

---

<sup>404</sup> Ibid., para 72

« p.57. Dans son Observation générale 13, le Comité a confirmé que les États parties ont l'obligation fondamentale minimum d'assurer, au moins, la satisfaction de l'essentiel de chacun des droits énoncés dans le Pacte, dont le droit à l'éducation. Dans le contexte de l'article 13, cette « obligation fondamentale minimum » englobe l'obligation d'assurer l'accès, sans discrimination, aux établissements d'enseignement et aux programmes éducatifs publics; de veiller à ce que l'éducation dispensée soit conforme aux objectifs exposés au paragraphe 1 de l'article 13; d'assurer un enseignement primaire à tous, conformément au paragraphe 2 a) de l'article 13; d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale en matière d'éducation qui englobe l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base; et de garantir le libre choix de l'éducation, sans ingérence de l'État ou de tiers, sous réserve qu'elle soit conforme aux "normes minimales en matière d'éducation" (art. 13, par. 3 et 4) ».

Pour suivre ces obligations, les États doivent agir tant par leurs propres moyens que par l'assistance et la coopération internationale, spécialement aux plans technique et économique.<sup>405</sup>

Le droit à l'éducation (article 13 PIDESC) peut être violé du fait d'une action directe de l'État partie (action) ou pour la non-adoption de mesures requises par le Pacte (omission).

À titre indicatif, le CESCR mentionne des exemples de violation dans l'OG 13 (para.59) : pour ne pas prendre de mesures contre la discrimination ; aller contre les objectifs de l'éducation<sup>406</sup>, absence de système transparent et efficace permettant de s'assurer de la conformité de l'éducation avec l'article 13(1) ; le fait de ne pas assurer, à titre prioritaire, un enseignement primaire obligatoire et accessible à tous gratuitement ; ni secondaire ni supérieur<sup>407</sup>, l'interdiction d'établissements d'enseignement privés ; le fait de ne pas s'assurer que les établissements d'enseignement privés se conforment aux « normes minimales en matière d'éducation

---

<sup>405</sup> OG13 « para.53. Chacun des États parties doit agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique, pour mettre pleinement en œuvre les droits reconnus dans le Pacte, dont le droit à l'éducation. L'article 2(1) et l'article 23 du Pacte, l'Article 56 de la Charte des Nations Unies, l'article 10 de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le paragraphe 34 de la première partie de la Déclaration et du Programme d'action de Vienne renforcent l'obligation, que les États parties ont d'apporter à l'échelle internationale leur aide et leur concours en vue de la pleine réalisation du droit à l'éducation. Dans le cadre de la négociation et de la ratification des accords internationaux, les États parties devraient prendre des mesures pour faire en sorte que ces instruments n'aient pas d'effet préjudiciable sur le droit à l'éducation. De même, ils sont tenus de veiller, en tant que membres d'organisations internationales, y compris les organisations internationales financières, à ce que leurs actes prennent dûment en considération le droit à l'éducation ».

<sup>406</sup> L'application de programmes scolaires qui ne cadrent pas avec les objectifs de l'éducation énoncés à l'article 13(1).

<sup>407</sup> Le fait de ne pas prendre des mesures ayant un caractère délibéré et concret et visant à la réalisation progressive du droit à l'enseignement secondaire et supérieur et à l'éducation de base conformément aux alinéas (b) à (d) de l'article 13(2)

» requises en vertu des p. 3 et 4 de l'art. 13 ; « le déni des libertés académiques au personnel et aux étudiants et la fermeture d'établissements d'enseignement en période de tensions politiques, en violation de l'art. 4 ». Les restrictions à l'article 13 doivent être limitées et justifiées.<sup>408</sup>

### *§.5- Obligations concernant la formation professionnelle*

Le rapport<sup>409</sup> est consacré à l'enseignement et à la formation technique et professionnelle dans la perspective du droit à l'éducation. Il met en lumière les obligations internationales dans le cadre des instruments internationaux<sup>410</sup> ainsi que les engagements politiques.<sup>411</sup> Il souligne l'importance d'une action normative au niveau national.

Les nombreuses initiatives prises dans toutes les régions du monde pour introduire des réformes dans les systèmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels démontrent l'émergence du consensus de l'importance de ces systèmes. Ils sont motivés par la diversité des besoins en compétences, associée à l'évolution rapide de l'activité économique dans tous les pays au XXI<sup>e</sup> siècle<sup>412</sup>. La constitution d'un groupe interinstitutionnel (UNESCO, OIT, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne, Fondation européenne pour la formation et Banque asiatique de développement) démontre aussi l'importance européenne et internationale du sujet.

Selon le rapport, il faut garantir la qualité de cette formation et les responsabilités des différents acteurs impliqués car la formation professionnelle garde un rôle déterminant pour faire face aux défis du chômage et du sous-emploi, dans les pays développés et en développement.

---

<sup>408</sup> Les Limitations apportées à l'article 13, sont dans l'OG13 para. 42. « Le Comité tient à souligner que la clause restrictive du Pacte, à savoir l'article 4, vise principalement à protéger les droits des individus, plus qu'il n'autorise l'État à imposer des restrictions. L'État partie qui prononce la fermeture d'une université ou d'un autre établissement d'enseignement pour des motifs tels que la sécurité nationale ou la préservation de l'ordre public est tenu de justifier une mesure aussi grave au regard de chacune des conditions énoncées à l'article 4 ».

<sup>409</sup> Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education: Technical and Vocational Education and Training (TVET), 15 august 2012, A/67/310

<sup>410</sup> Art.26 DUDH, art. 13 PIDESC, OG n° 13 CESCR, CEDAW, CDE et résolutions :CEDAW/C/ETH/CO/6-7, CEDAW/C/DJI/CO/1-3, CEDAW/C/LKA/CO/7, CEDAW/C/ZMB/CO/5-6, CEDAW/C/ETH/CO/6-7, CRC/C/AGO/CO/2-4, CRC/C/PRY/CO/3, CRC/C/NER/CO/2, CRC/C/COD/CO/2, CRC/C/BHR/CO/2-3, CRC/C/MNE/CO/1, CRC/C/CMR/CO/2, CRC/C/NGA/CO/3-4, CRC/C/ARG/CO/3-4, Recommandation n° 195 de l'OIT.

<sup>411</sup> Forum Mondial pour l'éducation (2000), OMD le numéro 2 et 3, Déclaration ministérielle de 2011 suite à la Session du Conseil Economique et sociale, le troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation technique et professionnelle de l'UNESCO.

<sup>412</sup> Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education: Technical and Vocational Education and Training (TVET), 15 august 2012, A/67/310, Para. 80.

Comme nouveauté, le rapporteur considère le secteur industriel et privé comme nouvel acteur de l'enseignement professionnel à côté des États qui sont encore les principaux responsables: « 81. Dans ce contexte, le secteur industriel et privé est en train de devenir un acteur important dans la prestation de services d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Il est clair, cependant, qu'étant donné qu'il s'agit d'un droit à l'éducation, ce sont les États qui en sont les premiers responsables. Ils doivent non seulement se charger de la prestation de ces services, mais ont aussi à jouer un rôle de promotion ainsi que de protection et de facilitation (...) »<sup>413</sup>.

Les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme ont clairement fait de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels une partie intégrante du droit à l'éducation et du droit au travail en même temps. L'enseignement et la formation techniques et professionnels sont considérés « comme une pierre angulaire de la transformation de l'éducation et de la formation ».

Comme le reconnaît la Banque mondiale, le secteur est en progrès de modernisation et changement : « les forces dynamiques de l'économie du savoir, accompagnées par l'évolution des marchés, les progrès scientifiques et technologiques et la mondialisation croissante et l'internationalisation appellent à un nouveau visage de qualifications et de compétences »<sup>414</sup>.

En juin 2012<sup>415</sup>, la Conférence des Nations Unies sur le développement durable a également souligné combien il importait d'appuyer les établissements d'enseignement afin qu'ils élaborent des programmes de qualité et novateurs, y compris pour la formation technique et professionnelle et ainsi pour la formation continue, en veillant à ce que ces programmes contribuent à combler les déficits de compétences pouvant entraver le progrès des objectifs de développement durable.

Comme dans le cas de la profession enseignante, la perception sociale de l'enseignement et de la formation professionnels doit changer dans un sens positif si l'on veut réussir à augmenter la qualité : « Comme c'est le cas de la profession enseignante, la perception sociale de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, notamment dans les pays en développement, est souvent négative. Au

---

<sup>413</sup> Ibidem., para.80

<sup>414</sup> Ibid., para. 81.

<sup>415</sup> A/CONF.216/L.1, par. 235

lieu d'être un choix très convoité, la formation professionnelle est parmi les moins prisées. Faire estimer à sa juste valeur cette forme d'enseignement est en effet une tâche difficile. Afin de le rendre plus attractif, un système de prix et de récompenses peut être institué afin de récompenser les meilleurs élèves et d'encourager le professionnalisme et l'excellence »<sup>416</sup>.

Concernant les objectifs de l'éducation et de la formation professionnelle, le rapporteur vise à une éducation intégrale : « 58. Mahatma Gandhi disait que « pour qu'une personne soit vraiment éduquée, il faut une démarche unifiée, propre à exercer l'esprit à penser, les mains à acquérir des compétences et le cœur à s'ouvrir aux valeurs humaines et à l'éthique ». (...) L'enseignement professionnel devrait favoriser : l'épanouissement des compétences innovantes et créatives, le développement d'une pensée critique et la culture de l'éthique du travail, en même temps qu'un sens de la responsabilité sociale. (...) ».

Les efforts de réforme et ceux visant à établir des stratégies nationales d'éducation et de formation devraient donc avoir pour objectif : « l'épanouissement des individus en tant que citoyens actifs, en les aidant à acquérir les connaissances, les compétences et les capacités nécessaires pour participer à toutes les sphères de la vie sociale et économique<sup>417</sup> ».

L'État et le secteur privé doivent reconnaître que la formation professionnelle n'est pas une charge mais un investissement et des partenariats publics-privés ne peuvent seulement exister (employeurs, associations professionnelles, entreprises, salariés, collectivités locales et ONG) mais sont nécessaires pour la conception des politiques et leur financement (dans ce sens, le cadre normatif de l'OIT est important).

La collaboration avec l'industrie et les entreprises est très important : par exemple la consultation systématique des filières professionnelles, l'apprentissage obligatoire pour les étudiants, l'association de l'industrie, le financement des établissements et des programmes, l'association de l'industrie des programmes de formation dans les entreprises pour les enseignants, le développement des incitations fiscales pour les entreprises qui contribuent au développement de la formation professionnelle.

---

<sup>416</sup> Ibid., A/67/310 para. 56

Le rapporteur propose comme conclusion des recommandations et cinq principes.

Parmi les recommandations pour les États il faut : mettre en place des cadres juridiques ; réglementer les prestataires de services ; encourager l'investissement ; assurer aux femmes et aux filles l'égalité d'accès ; la rendre accessible en toute équité aux groupes marginalisés ; assurer la qualité de l'offre des mécanismes de suivi et d'évaluation ; assurer la coopération technique internationale ; améliorer le statut et l'image publique et susciter un débat public en faveur de l'éducation et de la formation professionnelle.

Parmi les principes, on trouve le principe de justice sociale et d'équité, le principe de vision humaniste plutôt que simplement utilitaire de l'éducation, le principe de l'intérêt social de l'éducation en tant que bien public, le principe de l'égalité des chances et d'accès à l'éducation, et le principe de dialogue social, de partenariat et de participation.

## **Section II. Les droits et les obligations des parents**

Les droits et les responsabilités des parents concernant le droit à l'éducation sont décrites au paragraphe 3 de l'article 26 DUDH : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leur enfants ». Il établit les parents comme titulaires temporaires du droit à l'éducation.

Les personnes sont les titulaires du droit à l'éducation mais l'enfant, depuis sa naissance, jusqu'à sa majorité d'âge, délègue le choix de son éducation à ses parents ou tuteurs légaux qui sont responsables de son éducation avec l'aide de l'État.

En plus, la déclaration DUDH donne « la priorité » aux parents pour choisir le « genre d'éducation » pour leurs enfants. Tout cela implique d'avoir une pluralité de styles éducatifs, pédagogiques, religieux, philosophiques dans un même État et la possibilité et la liberté de choisir de la part des parents le système, sans discrimination.<sup>418</sup>

---

<sup>417</sup> OIT : Étude générale des instruments relatifs à l'emploi (Genève, 2010) para. 125

<sup>418</sup> NORDMANN J.D., FERNANDEZ A., *Le droit de choisir l'école*, Genève : éd. Age de l'homme : une question de justice, 2000.

Comme souligne l'article 13.3 du PIDESC :

« para.3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

para.4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État».

L'OG13 explique que l'art. 13.3 PIDESC renferme deux éléments. Le premier concerne l'engagement des États parties de respecter la liberté des parents et tuteurs d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions :

« para.28. (...) Le Comité considère que cet élément de l'article 13(3) permet l'enseignement dans les établissements publics de sujets tels que l'histoire générale des religions et la morale, à condition qu'il soit dispensé d'une manière impartiale et objective, respectueuse des libertés d'opinion, de conviction et d'expression. Il note que l'enseignement dans un établissement public d'une religion ou d'une conviction donnée est incompatible avec l'article 13(3), à moins que ne soient prévues des exemptions ou des possibilités de choix non discriminatoires correspondant aux vœux des parents et des tuteurs ».

Le second élément de l'article 13.3 concerne la liberté des parents et des tuteurs de choisir des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, à condition qu'ils

soient conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation.

Comme souligne l'OG13 :

« para.29 (...) Cette disposition est complétée par l'article 13.4, qui énonce notamment la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que ceux-ci soient conformes aux objectifs de l'éducation tels qu'énumérés à l'art. 13.1, et qu'ils répondent à certaines normes minimales. Ces normes minimales peuvent concerner l'admission, les programmes scolaires ou la reconnaissance des diplômes. Elles doivent être à leurs tours conformes aux objectifs de l'éducation énoncés à l'art. 13.1 ».

Le Comité réaffirme au paragraphe 30 de l'OG13, que toute personne, y compris le non-nationaux, est libre de créer et de diriger des établissements d'enseignement. Cette liberté s'étend aux « personnes morales ».

Elle englobe le droit de créer et de diriger tout type d'établissement d'enseignement, y compris des écoles maternelles, des universités et des centres d'éducation pour adultes. Mais elle est sujette à l'obligation de conformité avec les objectifs de l'éducation visés à l'article 13.1 et avec les normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation. Toutefois, il faut tenir compte des principes de non-discrimination, d'égalité des chances et de participation effective de tous à la vie de la société. Et en même temps, l'État est tenu de veiller à ce que la liberté dont il est question à l'article 13.4 ne se traduise pas par des disparités extrêmes des possibilités d'éducation pour certains groupes sociaux.

Comme explique l'ancien rapporteur du droit à l'éducation, Mme K. Tomasevski :

« Les gouvernements doivent assurer l'éducation accessible et en même temps respecter la liberté de choix des parents pour l'éducation de ses enfants. L'éducation obligatoire et gratuite, représente le pouvoir de l'État d'imposer, réguler, obliger et contrôler l'éducation. Pour les autres pouvoirs de l'État, les garanties des droits de l'homme sont nécessaires, la liberté des parents de choisir l'éducation de ces enfants est le contre-pouvoir de l'imposition d'une

éducation publique uniforme depuis l'émergence du droit international des droits de l'homme ». <sup>419</sup>

De ce principe découle la distinction classique entre instruction, éducation ou le fait d'imposer une doctrine. L'instruction est la transmission du savoir, des connaissances techniques professionnelles et objectives. L'éducation implique des valeurs ou des points de vue et doit respecter les idées, les valeurs et les styles pédagogiques des enfants et de leurs parents ou tuteurs légaux. L'éducation doit être plurielle dans son ensemble.

Pendant les régimes totalitaires, les dirigeants ont utilisé l'éducation pour endoctriner les enfants vers des visions uniques, dans l'espoir de pouvoir contrôler les idées et les valeurs du peuple, en éliminant les droits des parents. Après la Seconde Guerre mondiale, quand la DUDH et les Pactes ont été rédigés, les experts et États ont donné priorité aux droits des parents pour éviter des abus de la part de l'État totalitaire avec l'éducation <sup>420</sup>.

Ce principe de respect des droits des parents est renforcé dans le PIDCP, à l'article 18 paragraphe 4. « Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions ».

On trouve le même principe à l'article 5 b de la Convention concernant la lutte contre les discriminations :

« Art.5. Les États parties à la présente Convention conviennent :

b. Qu'il importe de respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux :

---

<sup>419</sup> TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to Education: Where are we today, how we where we are and what next? » *Human Rights Tribune*, Vol. 11 N.3, 2004.

<sup>420</sup> « C'est le contexte même de la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de l'ensemble des instruments juridiques, contexte de l'après deuxième Guerre mondiale, qui explique que toute la logique des droits de l'homme soit imprégné de souci de ne plus voir une idéologie de masse prendre le pas sur les droits de la personne humaine et bafouer sa dignité. Or il n'est que trop évident que l'éducation lorsqu'elle est utilisée par un régime ne respectant pas la personne, est le vecteur idéal de toutes les formes de totalitarisme ». PENTI ARAJÄRVI C., in C. GLENN, GLENN C., DE GROOF J., *Finding the right balance, Freedom, accountability in Education*, Lemma Utrecht: Collège d'Europe, Vol.1-2, 2002. L'auteur, décrivant les travaux préparatoires à la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme, rappelle le contexte dans lequel se sont déroulés les débats : « Au cours des réunions 67-69 de la troisième session de la Commission, la Commission a discuté du droit à l'éducation, cherchant à prendre en considération les principes éthiques du contenu de l'éducation fondés sur l'expérience de la deuxième guerre mondiale et spécialement de l'éducation chez les Nazis », p.407.

1. de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimums qui peuvent être prescrites ou approuvées par les autorités compétentes,
2. de faire assurer, selon les modalités d'application propres à la législation de chaque État, l'éducation religieuse et morale des enfants conformément à leurs propres convictions; en outre, aucune personne ni aucun groupe ne devraient être contraints de recevoir une instruction religieuse incompatible avec leurs convictions».

L'article 18 de la Convention des droits de l'enfant (CDC) vise à renforcer aussi ce droit des parents :

- « 1. Les Etats parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant.
2. Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les Etats parties accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants.
3. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour assurer aux enfants dont les parents travaillent le droit de bénéficier des services et établissements de garde d'enfants pour lesquels ils remplissent les conditions requises ».

### **Section III. L'intérêt supérieur de l'enfant**

Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant est exprimé dans la Convention internationale relative aux droits des enfants, CDE de 1989<sup>421</sup>.

---

<sup>421</sup> La Convention relative aux Droits de l'Enfant, New York, 20 novembre 1989, adoptée par l'Assemblée générale, résolution 44/25 du 20 Novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990. C'est le Traité le plus signé des NU. Le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants est signée à New York, le 25 mai 2000. Le Protocole facultatif à la

Art. 3 CDE « 1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

2. Les États parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

3. Les États parties veillent à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé et en ce qui concerne le nombre et la compétence de leur personnel ainsi que l'existence d'un contrôle approprié ».

Les parents (tuteurs légaux et famille élargie) ont aussi l'obligation de diriger les enfants dans leur éducation (article 5 CDE).

Le droit à l'éducation doit aussi respecter, en raison de son interdépendance, le reste des droits humains : la liberté d'expression des enfants, la liberté de pensée, de conscience et de religion, la protection de sa vie privée, de sa famille, et de ses communications (articles 12 à 15 CDE).

Les médias ont aussi une responsabilité dans la protection des enfants, encourageant la production et la diffusion de livres pour enfants (article 17 CDE).

Les États doivent prendre toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié. Ces mesures de protection doivent comprendre, l'établissement des programmes sociaux et d'autres formes de prévention, des formes d'identification, de

---

Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés est signée à New York, le 25 mai 2000. Le troisième Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications est signée à New York, le 19 décembre 2011.

rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement de suivi et si nécessaire des procédures d'intervention judiciaire. (Article 19-20 CDE).<sup>422</sup>

Concernant la discipline scolaire, selon le CESCR<sup>423</sup> :

« Les châtiments corporels sont incompatibles avec un des principes directeurs clefs du droit international relatif aux droits de l'homme, inscrit au préambule de la DUDH et des deux Pactes, à savoir la dignité humaine. D'autres règles disciplinaires peuvent l'être aussi, par exemple l'humiliation en public. De même, aucune règle de discipline ne devrait bafouer d'autres droits protégés par le Pacte, comme le droit à une alimentation. Les États parties sont dans l'obligation de prendre des mesures pour veiller à ce qu'aucun établissement d'enseignement, public ou privé, relevant de leur juridiction n'applique de règles disciplinaires incompatibles avec le Pacte. Le Comité salue les initiatives que certains États parties ont prises pour inciter les établissements d'enseignement à appréhender le problème de la discipline scolaire sous un angle « positif », « non violent ».

Le droit de l'enfant à l'éducation est décrit à l'article 28 CDE, et il rappelle comme dans les Pactes, que l'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit pour tous. Les États doivent organiser différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendre ouverts et accessibles à tout enfant, et prendre des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin.

L'État doit assurer à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés. L'information et l'orientation scolaire et professionnelle doivent être ouvertes et accessibles à tout enfant et les États doivent prendre des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière

---

<sup>422</sup> CAICEDO Cl., DEFRANCE B., HAEBERLI Ph., « Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale », *Series CIFEDHOP*, Genève, 2005.

<sup>423</sup> Avis du CESCR observation générale n 13 (annexe 3) p.41

compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Les États parties doivent favoriser la coopération internationale dans le domaine de l'éducation. Parmi les buts de l'éducation de l'enfant, l'article 29 CDE dispose que :

« L'éducation doit viser à: Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte de Nations Unies ;

Inculquer à l'enfant le respect des 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 ; Préparer à l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel ».<sup>424</sup>

Toutefois, aucune disposition des articles 28-29 CDE ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 de l'article 29 CDE soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.

Les États parties doivent prendre toutes les mesures appropriées y compris des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives, pour protéger les enfants contre l'usage illicite de stupéfiants et de substances psychotropes, tels que les définissent les conventions internationales pertinentes, et pour empêcher que des enfants ne soient utilisés pour la production et le trafic illicites de ces substances (article 33 CDE).

---

<sup>424</sup> La Conférence de Vienne de 1993 réaffirme la nécessité d'appliquer la Convention relative aux droits de l'enfant, demande la ratification et à l'adoption de toutes les mesures législatives, administratives possibles, et affecter le maximum de ressources à cette fin. (Paragraphe 21). Il analyse les droits de l'enfant et réaffirme le principe d'action prioritaire en faveur des enfants et l'éducation de base entre autres priorités (Paragraphe 45-53).

Concernant les obligations et devoirs des enfants sur le droit à l'éducation, le rapporteur du droit à l'éducation a décrit ces obligations et devoirs :

« 75. La Déclaration des droits de l'enfant adoptée en 1959 énonce le principe du droit de l'enfant à l'éducation. Elle structure l'idée que l'on se faisait alors de l'enfant, bénéficiaire passif de l'instruction plutôt que principal sujet du droit à l'éducation. La nouvelle conception de l'enfant en tant que sujet de droit qui est exprimée dans la CDE se répercute peu à peu dans les lois et politiques nationales. L'instruction obligatoire a sa place dans la CDE parce que sa valeur est incontestable, mais ce principe est bien antérieur au concept des droits de l'enfant et traduit cette image de l'enfant vu comme bénéficiaire de l'éducation, laquelle peut lui être imposée. En fait, l'obligation du gouvernement de rendre l'instruction primaire obligatoire a pour corollaire le devoir de l'enfant de fréquenter l'école. La CDE confie aux États la difficile mission de rendre l'instruction obligatoire pleinement compatible avec toute la gamme des droits de l'enfant. (...)

77. La capacité des gouvernements d'appliquer les lois relatives à l'enseignement obligatoire est variable, tout comme leurs moyens de coercition. Nombreux sont ceux qui visent les parents et leur imposent des amendes s'ils n'inscrivent pas leurs enfants à l'école ou ne s'assurent pas qu'ils y sont assidus, tandis que d'autres visent les enfants. La mise en œuvre de l'instruction obligatoire soulève donc d'importantes questions touchant les droits de l'homme. La CDE oblige les États à encourager la fréquentation de l'école, sans plus; elle ne mentionne pas la coercition. Certains instruments relatifs aux droits de l'homme plus anciens, comme la CEDH, prévoyaient qu'un mineur pouvait être détenu par décision de justice en vertu d'une mesure d'éducation surveillée, rendant la scolarité obligatoire dans le sens le plus étroit du terme. L'absentéisme a été érigé en infraction pour punir l'enfant qui se soustrayait au devoir de fréquenter l'école »<sup>425</sup>.

En même temps, concernant le travail des enfants, le CESCR<sup>426</sup> affirme que les États parties doivent faire en sorte que les communautés et les familles ne soient pas

---

<sup>425</sup> E/CN.4/1999/49 Rapport préliminaire du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation à la Commission des droits de l'homme, 13 janvier 1999, para.75-77

<sup>426</sup> OG 13, *op. cité supra*, para. 55

tributaires du travail des enfants. Le Comité affirme tout particulièrement l'importance que l'éducation revêt dans l'élimination du travail des enfants, ainsi que les obligations énoncées à l'article 7(2) de la Convention de 1999 sur les pires formes de travail des enfants (Convention n°182).

### **Chapitre III. Principe de non-discrimination dans l'éducation**

*« Je fais le rêve qu'un jour cette nation se lèvera et vivra pleinement le véritable sens de son credo : Nous tenons ces vérités pour évidentes que tous les hommes ont été créés égaux »*, Martin Luther King, 28 Août 1963, Washington DC.

L'éducation doit être accessible à tous, en droit comme dans les faits. Le principe de non-discrimination est établi dans la Charte des Nations Unies, et dans la Déclaration Universelle des droits de l'homme, l'article 2 et aussi les Pactes qui ont recueilli les principes fondant le principe de non-discrimination. Plus concrètement pour le droit à l'éducation, on peut citer l'acte constitutif de l'UNESCO (article 1, para 2 b)<sup>427</sup>.

Guidée par sa mission consistant à réaliser graduellement « l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale », l'UNESCO a adopté en 1960, la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement<sup>428</sup>.

Cette Convention marque une étape importante en fournissant les bases juridiques du droit à l'éducation. Elle a constitué le premier traité international concernant l'éducation en tant que tel adopté.

Selon l'article premier de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, le terme « discrimination » comprend :

« Toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou tout autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement, et notamment:

---

<sup>427</sup> Op. cit. *supra*

<sup>428</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_F.PDF)

- a. D'écarter une personne ou un groupe, de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement;
- b. De limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe;
- c. Sous réserve de ce qui est dit à la section II de la présente recommandation, d'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes; ou
- d. De placer une personne ou un groupe, dans une situation incompatible avec la dignité de l'homme. »

L'article 2 de la Convention décrit des situations qui ne sont pas considérées comme constituant des discriminations, lorsqu'elles sont admises par l'État :

- « a. La création ou le maintien de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparés pour les élèves des deux sexes, lorsque ces systèmes ou établissements présentent des facilités d'accès à l'enseignement équivalent, disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité, et permettent de suivre les mêmes programmes d'études ou des programmes d'études équivalents;
- b. La création ou le maintien, pour des motifs d'ordre religieux ou linguistique, de systèmes ou d'établissements séparés dispensant un enseignement qui correspond au choix des parents ou tuteurs légaux des élèves, si l'adhésion à ces systèmes ou la fréquentation de ces établissements demeure facultative et si l'enseignement dispensé est conforme aux normes qui peuvent avoir été prescrites ou approuvées par les autorités compétentes, en particulier pour l'enseignement du même degré;
- c. La création ou le maintien d'établissements d'enseignement privés, si ces établissements ont pour objet non d'assurer l'exclusion d'un groupe quelconque, mais d'ajouter aux possibilités d'enseignement qu'offrent les pouvoirs publics, si leur fonctionnement répond à cet objet et si l'enseignement dispensé est conforme aux normes qui peuvent avoir été prescrites ou

approuvées par les autorités compétentes, en particulier pour l'enseignement du même degré. »

L'article 2 PICDP, et les articles 13 et 14 PIDESC lient aussi le droit à l'éducation à la discrimination.<sup>429</sup>

Art. 2 PIDCP : principe de non-discrimination :

« 1. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter et à garantir à tous les individus se trouvant sur leur territoire et relevant de leur compétence les droits reconnus dans le présent Pacte, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation ».

Selon le Comité<sup>430</sup>, le principe de non-discrimination n'est ni sujet à une mise en œuvre progressive ni tributaire des ressources disponibles : il s'applique sans réserve et directement à tous les aspects de l'enseignement et vaut pour tous les motifs sur lesquels le droit international interdit de fonder l'exercice d'une discrimination quelle qu'elle soit. En conséquence, l'adoption à titre temporaire, de mesures spéciales destinées à garantir aux hommes et aux femmes et aux groupes défavorisés, l'égalité de fait ne constitue pas une violation du principe de non-discrimination pour ce qui est du droit à l'éducation, dès lors que ces mesures ne conduisent pas à l'application aux divers groupes de normes inégales ou distinctes et à condition qu'elles ne soient pas maintenues, une fois les objectifs atteints auxquels elles répondaient.

Le Comité confirme que le principe de non-discrimination s'étend à toutes les personnes d'âge scolaire qui résident sur le territoire d'un État partie, y compris le non-nationaux, indépendamment de leur statut juridique.

Les grandes disparités en matière de dotations budgétaires qui se traduisent par la prestation de services de qualité différente selon le lieu de résidence des bénéficiaires, peuvent constituer des discriminations au sens du Pacte.

---

<sup>429</sup> « Analyse comparative de PIDESC art.13 et 14 et de la Convention concernant la lutte contre la discrimination, voir ED-2007/WS/46, UNESCO, Paris 2008. K. Singh Group Conjoint d'experts UNESCO (CR) ECOSOC (CESCR)

<sup>430</sup> CESCR Observation générale 13 (Annexe 1) Le Comité interprète l'article 2(2) et l'article 3 à la lumière de la Convention de l'UNESCO concernant l'élimination de discrimination dans le domaine de l'enseignement et des dispositions pertinentes du CEDAW, de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, de la CDE et de la Convention de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants, de 1989 (Convention No 169)

Le Comité considère que les États parties doivent exercer un contrôle sur l'éducation englobant l'ensemble des politiques éducatives, des établissements d'enseignement, des programmes, des dépenses et autres pratiques de manière à détecter toute discrimination de fait et à y remédier. Les statistiques relatives à l'éducation devraient être ventilées au motif qu'il est interdit de fonder l'exercice d'une discrimination.

L'article 2 de la Convention du droit des enfants de 1989, proclame le principe de non-discrimination pour les droits des enfants:

« 1. Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes les formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions des parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille. »

En précisant les obligations des États pour lutter contre la discrimination, les articles 3 et 4 de la Convention spécifient :

Art. 3 : « Aux fins d'éliminer et de prévenir toute discrimination au sens de la présente recommandation, les États membres devraient :

- a. Abroger toutes dispositions législatives et administratives et faire cesser toutes pratiques administratives qui comporteraient une discrimination dans le domaine de l'enseignement;
- b. Prendre les mesures nécessaires, au besoin par la voie législative, pour qu'il ne soit fait aucune discrimination dans l'admission des élèves dans les établissements d'enseignement;
- c. N'admettre, en ce qui concerne les frais de scolarité, l'attribution de bourses et toute autre forme d'aide aux élèves, l'octroi des autorisations et facilités qui peuvent

être nécessaires pour la poursuite des études à l'étranger, aucune différence de traitement entre nationaux par les pouvoirs publics, sauf celles fondées sur le mérite ou les besoins;

d. N'admettre, dans l'aide éventuellement fournie, sous quelque forme que ce soit, par les autorités publiques aux établissements d'enseignement, aucune préférence ni restriction fondées uniquement sur le fait que les élèves appartiennent à un groupe déterminé;

e. Accorder aux ressortissants étrangers résidant sur leur territoire le même accès à l'enseignement qu'à leurs propres nationaux ».

Art 4 : « Les États membres devraient en outre formuler, développer et appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité de chance et de traitement en matière d'enseignement et notamment à :

a. Rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire; généraliser et rendre accessible à tous l'enseignement secondaire sous ses diverses formes; rendre accessible à tous, en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, l'enseignement supérieur; assurer l'exécution par tous de l'obligation scolaire prescrite par la loi;

b. Assurer dans tous les établissements publics du même degré un enseignement de même niveau et des conditions équivalentes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé;

c. Encourager et intensifier par des méthodes appropriées l'éducation des personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme, et leur permettre de poursuivre leurs études en fonction de leurs aptitudes;

d. Assurer sans discrimination la préparation à la profession enseignante ».

## **Le rapporteur sur le droit à l'éducation Kishore Singh a défini le concept de l'égalité des chances**

Le rapporteur définit le concept d'égalité des chances comme l'égalité d'accès pour tous à l'éducation en fait et en droit (en établissant des mesures temporaires spéciales) et comme l'éradication des pratiques discriminatoires :

« p.7 Assurer l'égalité des chances dans l'éducation est un principe fondamental qui est assuré dans les traités fondamentaux relatifs aux droits de l'homme. Les États ont le devoir d'adopter des mesures visant à éradiquer la discrimination et assurer l'égalité d'accès pour tous à l'éducation. La promotion de l'égalité des chances dans l'éducation à la fois en droit et en fait est un défi permanent pour tous les États, et celle qui exige non seulement l'élimination des pratiques discriminatoires, mais aussi l'adoption des mesures temporaires spéciales pour parvenir à une égalité de fait à l'égard de l'éducation »<sup>431</sup>.

Le rapport signale les freins à l'égalité des chances : la pauvreté (enfants sans abri), et la discrimination par sexe (les femmes et les filles) la discrimination culturelle ou raciale (minorité linguistique ou ethnique, par exemple les afro-descendants aux États-Unis ou les groupes de Roms en Europe), la discrimination des handicapés, et de certains groupes : les orphelins, les enfants des migrants ou les réfugiés, les personnes déplacées ou affectées par des catastrophes naturelles ou des conflits et les nomades.

Les barrières physiques sont : l'inadéquation des transports ou des constructions des bâtiments (spécialement dans les zones rurales) qui sont une menace pour les filles sur le chemin de l'école et un obstacle pour les handicapés.

Parmi les barrières financières, on trouve : les frais directs (frais de scolarité) et les frais indirects (frais de transport, du matériel scolaire, de l'uniforme et d'autres contributions).

Toutefois, la pauvreté et l'exclusion sociale demeurent les principaux obstacles à la réalisation de l'éducation pour tous. L'utilisation de l'aide financière directe, grâce à des programmes de bourses, les transferts monétaires conditionnels ou l'assistance sociale, doivent renforcer l'accès à l'éducation car les États ont l'obligation

d'entreprendre des mesures, notamment par l'introduction de mécanismes de soutien financier.

L'article 13 PIDESC propose la création d'un « système adéquat de bourses » parmi ces dispositions sur le droit à l'éducation, tandis que l'OG (Observation générale CESCR numéro 13) sur le droit à l'éducation exige qu'un système adéquat de bourses soit établi. « L'ensemble doit être lu. Il comprend d'ailleurs le principe de la non-discrimination et l'égalité des dispositions du Pacte, le système de bourses et l'accès à l'éducation pour les individus issus de groupes défavorisés. Les États qui investissent dans la protection sociale des familles démunies par les programmes des repas gratuits, jouent un rôle important pour le droit à l'éducation. Et l'obligation des États n'est pas seulement pour l'éducation primaire mais aussi pour l'éducation secondaire et supérieure, les États doivent faire l'effort de garantir l'égalité des chances aux étudiants pour qu'ils puissent suivre une éducation secondaire et une éducation supérieure en se basant sur le mérite et la capacité de ceux-ci »<sup>432</sup>.

Les barrières linguistiques et culturelles sont aussi des obstacles à l'égalité des chances dans l'éducation pour les minorités et immigrants. La Déclaration des NU sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, établit concernant la langue maternelle à l'article 4 (3) que « les États devraient prendre les mesures appropriées pour que, chaque fois que c'est possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle. En outre, l'expérience disponible montre qu'un enfant apprend mieux dans sa langue maternelle tout au long des étapes de formation et de la période initiale de l'éducation »<sup>433</sup>.

Le rapporteur recommande donc aux États de respecter la richesse de la diversité linguistique et culturelle, en donnant une haute considération à la langue maternelle et éducation multilingue<sup>434</sup>. Les États doivent prendre des mesures appropriées, pour faire en sorte que les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité

---

<sup>431</sup> Report session du Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: l'égalité des chances dans l'éducation 2010, rapport du 18 Avril 2011, A/HRC/17/29, 2010, para. 7

<sup>432</sup> Ibidem., para 10

<sup>433</sup> La Déclaration des NU sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, adoptée par l'AG 47/135 du 18 décembre 1992

d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle.

Dans ses conclusions<sup>435</sup>, le rapporteur met l'accent sur les obligations des États d'assurer une protection juridique adéquate pour le droit à l'éducation et sa jouissance égale. Il lance un appel pour l'établissement dans les pays des cadres juridiques adéquats, pour protéger l'égalité des chances dans l'éducation. Les États doivent répondre à de multiples formes d'inégalités et de discriminations. Ils doivent assurer une allocation adéquate de ressources comme les bourses et les subventions.

En même temps, les États peuvent soutenir les mécanismes nationaux de protection des droits de l'homme, adopter une perspective des droits de l'homme pour faire avancer l'éducation pour tous, suivre les comités de l'ONU et le mécanisme de l'examen périodique universel, augmenter la collaboration avec des programmes d'assistance internationaux et la coopération avec les institutions UNESCO-UNICEF et augmenter la collaboration avec des institutions universitaires et des organisations de la société civile.

### **Section I. Non-discrimination à l'égard des femmes**

La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes de 1979 (CEDAW)<sup>436</sup> est le traité le plus important qui s'occupe d'éliminer les discriminations à l'égard des femmes. Le CEDAW explique toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, par exemple dans la vie politique et sociale, des lois et de la santé dont le domaine du droit à l'éducation, expliqué en détail à l'article 10 CEDAW :

« Les États prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation et, en particulier, pour assurer, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme :

a) Les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement de toutes

---

<sup>434</sup> Rapport du 18 Avril 2011, A/HRC/17/29, 2010, Report session du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: l'égalité des chances dans l'éducation 2010, para. 65.

<sup>435</sup> Rapport du 18 Avril 2011, A/HRC/17/29, 2010, Report session du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: l'égalité des chances dans l'éducation 2010, conclusions

catégories, dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, cette égalité devant être assurée dans l'enseignement préscolaire, général, technique, technique professionnelle, ainsi que dans tout autre moyen de formation professionnelle.

b) L'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité.

c) L'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques ;

d) Les mêmes possibilités en ce qui concerne l'octroi de bourses et autres subventions pour les études ;

e) Les mêmes possibilités d'accès aux programmes d'éducation permanente, y compris aux programmes d'alphabétisation pour adultes et d'alphabétisation fonctionnelle, en vue notamment de réduire au plus tôt tout écart d'instruction existant entre les hommes et les femmes ;

f) La réduction des taux d'abandon féminin des études et l'organisation de programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément ;

g) Les mêmes possibilités de participer activement aux sports et à l'éducation physique ;

h) L'accès à des renseignements spécifiques d'ordre éducatif tendant à assurer la santé et le bien-être des familles, y compris l'information et des conseils relatifs à la planification de la famille ».

Concernant les mesures de discrimination, le CESCR, dans son Observation générale 13 (annexe 1) considère que « dans certaines circonstances, l'existence de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparés destinés aux groupes entrant dans l'une des catégories énumérées à l'article 2(2) sera réputée ne pas constituer une violation

---

<sup>436</sup> Elle est entrée en vigueur le 3 septembre 1981, lie tous les pays de l'UE. Protocole facultatif AGNU le 6 octobre 1999,

du Pacte. À cet égard, le Comité reprend à son compte l'article 2 de la Convention l'UNESCO. (p. 33). En revanche, compte tenu de l'article 2(2), les États parties doivent s'efforcer de faire disparaître les stéréotypes sexistes et autres qui entravent l'accès à l'éducation des filles, des femmes et d'autres personnes appartenant à des groupes défavorisés (p.55).

Concernant l'éducation des filles et en relation avec l'Objectifs du Millénaire (numéro 3), le rapporteur Vernor Muñoz explique que les OMD ne doivent pas être considérés comme des dérivatifs aux engagements des conférences mondiales tenues ces 10 dernières années<sup>437</sup> mais comme des stratégies de renforcement de l'action mondiale en faveur du développement humain.

Le rapporteur demande un changement culturel et social dans les États : éliminer les stéréotypes, les préjugés d'infériorité ou supériorité d'un sexe ou un autre<sup>438</sup> avec une éducation qui vise à l'égalité et le respect des droits fondamentaux<sup>439</sup> et une société plus juste. Il faut, selon le rapporteur, remédier à l'inégalité non seulement par les lois si non au plan économique, social et culturel<sup>440</sup>.

Le Rapporteur remarque la responsabilité des États : « 126. L'abandon scolaire et le faible taux de scolarisation des fillettes et des adolescentes relèvent de la responsabilité des États, qui doivent veiller à s'attaquer aux causes de ce phénomène non seulement dans le cadre de la politique éducative mais à tous les niveaux– social,

Résolution 54/4.

<sup>437</sup> Conférence des NU sur l'environnement et le développement (Rio de Janeiro, 1992), Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993), Conférence internationale sur la population et le développement (Le Caire, 1994), Sommet mondial pour le développement social (Copenhague, 1995), quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995), deuxième Conférence des Nations Unies sur les établissements humains (Habitat II) (Istanbul, 1996), Sommet mondial de l'alimentation (Rome, 1996) et Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000)

<sup>438</sup> 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. « 21. Pour mettre fin à ce système d'asymétries, il faut transformer radicalement les sociétés et les cultures de sorte que les femmes et les hommes vivent ensemble dans des conditions d'égalité. Comme l'indique l'article 5 de la CEDAW, l'élimination des préjugés et des pratiques coutumières, ou de tout autre type, qui sont fondés sur l'idée de l'infériorité ou de la supériorité de l'un ou l'autre sexe ou d'un rôle stéréotypé des hommes et des femmes constitue le principal défi à relever pour élaborer de nouvelles politiques en matière d'éducation et de développement humain ». « 25. C'est pourquoi le Comité a souligné que les États devaient éliminer les comportements et stéréotypes discriminatoires, ainsi que les coutumes et pratiques encore en usage des traditions qui ont placé les femmes dans une situation d'infériorité ».

<sup>439</sup> 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. para 22. « L'éducation des filles a donc pour objectif de rendre possibles ces changements grâce au renforcement des capacités chez toutes les personnes, de façon à faire prévaloir le respect et la réalisation des droits fondamentaux; il s'agit d'une éducation qui vise à l'égalité et, au bout du compte, à l'instauration d'une société plus juste, solidaire, équitable et pacifique.

<sup>440</sup> 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. para 24. « D'après l'observation générale no 16 du CEDAW, il ne suffit pas, pour instaurer concrètement l'égalité, de promulguer des lois ou d'adopter des politiques qui, dans la pratique, peuvent ne pas remédier à l'inégalité entre les hommes et les femmes et même la perpétuer si elles ne tiennent pas compte des inégalités existantes au plan économique, social et culturel, en particulier celles dont sont victimes les femmes ».

culturel et familial –, sachant que l'éducation des filles est indissolublement liée à l'instauration de la justice sociale et de la démocratie ».

Le rapporteur fait de recommandations aux États pour attaquer la discrimination des femmes dans l'éducation suivant la terminologie de K. Tomasevski premier rapporteur: dotation<sup>441</sup>, accessibilité<sup>442</sup>, acceptabilité<sup>443</sup> et adaptabilité<sup>444</sup>.

---

<sup>441</sup>2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. para 128. « Porter à 6 % du PIB le budget de l'éducation nationale, conformément aux normes internationales.129. Allouer des crédits de plus en plus importants au développement des programmes de construction et d'amélioration d'infrastructures scolaires, de façon à satisfaire tous les besoins à l'échelle nationale. Les infrastructures en question doivent être implantées dans le périmètre des communautés, alimentées en eau potable et équipées d'installations sanitaires privées sûres et séparées pour les fillettes et les adolescentes. 130. Augmenter l'aide économique destinée aux pays en développement afin de pouvoir étendre l'initiative relative à l'octroi d'une aide d'urgence aux pays qui sont prêts à développer l'enseignement des filles, et financer les études et les stratégies nécessaires pour permettre à d'autres pays de s'y préparer à leur tour. 131. Encourager le recrutement d'enseignantes. 132. Prévoir des dispositifs efficaces afin de fournir des tampons hygiéniques aux adolescentes, en particulier dans les zones rurales, et leur garantir la possibilité d'utiliser des installations sanitaires adéquates ». (...) Para 133 : « Élaborer et mettre en œuvre des programmes permettant aux mères et futures mères adolescentes d'achever leurs études, et prévoyant la distribution de nourriture à leurs enfants ainsi que leur garde pendant les heures de classe. 134. Offrir des incitations spéciales aux universités et aux établissements de formation d'éducateurs de façon à améliorer la parité entre les enseignants et les enseignantes diplômés, intégrer une démarche soucieuse d'équité entre les sexes dans les programmes d'études des futurs enseignants et enseignantes, et mettre au point des programmes de formation en matière de parité hommes-femmes pour les enseignants et enseignantes en activité.

<sup>442</sup> 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Para.135. « Élaborer et utiliser des indicateurs qualitatifs et quantitatifs des droits de l'homme permettant de dégager les causes d'exclusion, de discrimination, de ségrégation et tout autre obstacle entravant la réalisation du droit à l'éducation des fillettes et des adolescentes, et y porter remède. 136. Adopter des politiques éducatives et des méthodes pédagogiques garantissant l'intégration des fillettes et adolescentes souffrant de handicaps ou de problèmes d'apprentissage. 137. Prévoir des services prioritaires pour l'éducation des fillettes et des adolescentes déracinées par la guerre ou d'autres conflits sociaux ou situations d'urgence. 138. Adopter les mesures juridiques et administratives nécessaires pour garantir que les critères d'admission et d'inscription imposés aux fillettes et aux adolescentes soient les mêmes que ceux qui sont imposés aux garçons.139. Organiser des exercices pédagogiques à l'intention des fillettes, des garçonnettes et des adolescents en vue d'analyser les stéréotypes concernant les sexes dans la vie scolaire, et s'efforcera de les faire disparaître des manuels, du matériel didactique et de toute autre activité scolaire. 140. Éliminer les obstacles qui s'opposent à l'inscription et au maintien dans la scolarité des fillettes et adolescentes appartenant à toutes les ethnies, castes et communautés qui font l'objet de discrimination; s'attaquer en priorité aux causes de l'abandon scolaire des intéressées et prendre les mesures qui s'imposent pour éviter leur stigmatisation dans les programmes et les activités scolaires. 141. Garantir à toutes les filles qui travaillent, y compris celles qui effectuent des travaux domestiques, l'égalité des chances dans le droit à l'éducation. Il est recommandé à cette fin de concevoir des projets novateurs permettant notamment de venir en aide aux familles pour l'exécution des tâches qui sont généralement effectuées par les filles ».

<sup>443</sup> 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Para 142 : « Adopter les mesures juridiques, techniques et administratives nécessaires à l'exécution de la première phase du Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme et garantir un enseignement de qualité fondé sur l'apprentissage et l'exercice des droits de l'homme, sur la base des principes d'égalité et de non-discrimination. 143. Créer des commissions locales et régionales appelées à mettre en lumière les aspects des diverses coutumes et traditions et autres facteurs socioculturels qui empêchent d'accorder un traitement égalitaire aux fillettes et aux adolescentes dans les établissements d'enseignement, et à recommander les mesures nécessaires pour venir à bout de ces obstacles; ces mesures devront être mises en œuvre sans retard. 144. Concevoir et mettre en œuvre, dans le cadre de l'éducation formelle et informelle, des programmes d'éducation sexuelle destinés à promouvoir le respect des droits des fillettes, des adolescentes et des femmes, et la construction d'une masculinité attentive et responsable. 145. Désigner des commissions d'experts et d'expertes chargées de faire disparaître les stéréotypes qui persistent dans les manuels et de recommander des lectures différentes. 146. Publier des directives claires et énergiques interdisant le recours à des pratiques discriminatoires à l'égard des fillettes et des adolescentes dans le système éducatif. 147. Effectuer des recherches permettant de faire le bilan de la réalisation des droits de l'homme dans les activités concrètes de l'école et prendre les mesures correctives qui s'imposent en fonction des résultats obtenus ».

<sup>444</sup> 2006, 62e Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation - Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. Para. 148 : « Lancer des expériences concrètes, des projets et des programmes destinés à faire en sorte que les fillettes et les adolescentes participent activement à la définition de leurs besoins éducatifs, sociaux et culturels pour qu'elles puissent proposer des solutions fondées sur leurs propres connaissances et sur leur propre expérience. 149. Arrêter des politiques éducatives et élaborer des plans concrets d'enseignement interculturel. 150. Prévoir des aires de jeux et de sports et des lieux de divertissement suffisants pour les filles, à égalité avec les garçons. 151. Prévoir des programmes d'allocations en faveur des familles pauvres afin de leur permettre d'envoyer leurs filles à l'école, au même titre que leurs fils. 152. Concevoir et diffuser des mécanismes appropriés, pratiques et simples, permettant aux fillettes et aux adolescentes de dénoncer en toute sécurité et en toute confidentialité les actes de violence dont elles seraient victimes dans les établissements d'enseignement ou dans le contexte scolaire ».

## Section II. Non-discrimination en raison de l'âge

Le Principe de non-discrimination en raison de l'âge est très important aussi, toute personne est titulaire du droit à l'éducation comme l'affirme l'article 26.1 DUDH :

« Toute personne a droit à l'éducation » et les enfants ne sont pas les seuls à détenir ce droit à l'éducation. Aujourd'hui ce principe est appelé « l'éducation tout au long de la vie ».

L'Observation générale 6 CESCR<sup>445</sup> porte sur la situation des personnes âgées au regard du droit à l'éducation et de la vie culturelle. Il aborde le droit à partir de deux points de vue différents et complémentaires : (a) le droit des personnes âgées de bénéficier des programmes d'éducation et (b) en rendant le savoir-faire et l'expérience des personnes âgées disponibles aux jeunes générations.

« 37. En ce qui concerne le premier point, les États parties devraient prendre en compte : (a) les recommandations contenues dans le principe 16 des Principes des Nations Unies pour les personnes âgées à l'effet que les personnes âgées devraient avoir accès à des programmes appropriés d'enseignement et de formation et, par conséquent, selon leur niveau de préparation, leurs capacités et leur motivation, avoir accès aux différents niveaux de l'enseignement grâce à l'adoption de mesures appropriées en ce qui concerne l'alphabétisation, l'éducation permanente, l'accès à l'université, et (b) la recommandation 47 Plan d'action international de Vienne sur le vieillissement, selon laquelle, conformément à la notion d'éducation permanente promulguée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Elle recommande de concevoir des programmes informels, basés sur la collectivité et orientés vers les loisirs pour les personnes âgées afin de développer leur sens de l'autonomie et leur sens des responsabilités de la communauté. Ces programmes devraient bénéficier de l'appui des gouvernements nationaux et des organisations internationales.

« 38. En ce qui concerne l'utilisation du savoir-faire et l'expérience des personnes âgées, tels que visés dans le cadre des recommandations du Plan d'action international de Vienne sur le vieillissement concernant l'éducation (p74-76), l'attention des Etats est appelée sur le rôle important que les personnes âgées et les vieillards jouent encore dans la plupart des sociétés par leur rôle transmission de

l'information, des connaissances, des traditions et des valeurs spirituelles et au fait que cette importante tradition ne doit pas être perdue. En conséquence, le Comité attache une importance particulière au message contenu dans la recommandation 44 du Plan : « Les programmes d'enseignement qui permettent aux personnes âgées comme les enseignants et les relais de la connaissance, la culture et les valeurs spirituelles devraient être développées ».

Concernant la participation à la vie culturelle<sup>446</sup>, les personnes âgées doivent avoir une place physique<sup>447</sup> et culturelle.

### **Section III. Non-discrimination raciale, l'origine nationale ou ethnique, la naissance**

La Convention concernant la lutte contre toutes les formes de discrimination raciale complète ce principe de non-discrimination<sup>448</sup>.

Art 1. 1. : « Dans la présente Convention, l'expression « discrimination raciale » vise toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée sur la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique. »

Explicitement, l'article 5 de la Convention interdit la discrimination raciale dans la jouissance du droit à l'éducation et la formation professionnelle<sup>449</sup>.

---

<sup>445</sup> CESCR, General comment No. 6, *The economic, social and cultural rights of older persons*, E/1996/22 at 20, (1996).

<sup>446</sup>Ibidem., « para. 39. Dans l'article 15, paragraphes 1 (a) et (b) du Pacte, les États parties reconnaissent le droit de chacun de participer à la vie culturelle et de bénéficier du progrès scientifique et de ses applications. À cet égard, le Comité demande instamment aux États parties de tenir compte des recommandations contenues dans les Principes des Nations Unies pour les personnes âgées, et en particulier du Principe 7: " Les personnes âgées devraient rester intégrées dans la société, participent activement à la formulation et à la mise en œuvre des politiques qui touchent directement leur bien-être et partager leurs connaissances et compétences avec les jeunes générations ", et le Principe 16 :« les personnes âgées devraient avoir accès à des ressources éducatives, culturelles, spirituelles et récréatives de la société » .

<sup>447</sup>Ibid., Para. 40. De même, la recommandation 48 du Plan d'action international de Vienne sur le vieillissement, les gouvernements et les organisations internationales à soutenir les programmes visant à fournir aux personnes âgées un accès physique facile aux institutions culturelles (musées , théâtres, salles de concert, cinémas , etc.).

<sup>448</sup> Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, New York, 7 mars 1966. Entrée en vigueur le 4 janvier 1969.

<sup>449</sup>Ibidem., « Art.5 Conformément aux obligations fondamentales énoncées à l'article 2 de la présente Convention, les Etats parties s'engagent à interdire et à éliminer la discrimination raciale sous toute ses formes et à garantir le droit de chacun à

La Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille<sup>450</sup> applique les principes de non-discrimination, de la liberté de pensée, de conscience et de religion et de la liberté d'enseignement de la religion aux travailleurs migrants et les membres de leur famille, par ses articles 7 et 12. Notamment dans l'article 12 p.3 : « La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet que des seules restrictions prévues par la loi et qui sont nécessaires à la protection de la sécurité, de l'ordre, de la santé ou de la moralité publique ou des libertés et droits fondamentaux d'autrui ».

L'égalité de traitement dans les services d'éducation est attestée à l'article 43 : « Les travailleurs migrants et les membres de la famille des travailleurs migrants, bénéficient de l'égalité de traitement avec les ressortissants de l'État d'emploi, en ce qui concerne l'accès aux institutions et aux services d'éducation, sous réserve des conditions d'admission et autres prescriptions fixées par les institutions et services concernés ».

Un paragraphe est dédié au respect des convictions des parents dans l'éducation des enfants migrants. p. 4 « Les États parties à la présente Convention s'engagent à respecter la

l'égalité devant la loi sans distinction de race, de couleur ou d'origine nationale ou ethnique, notamment dans la jouissance des droits suivants : a) Droit à un traitement égal devant les tribunaux et tout autre organe administrant la justice;  
 b) Droit à la sûreté de la personne et à la protection de l'Etat contre les voies de fait ou les sévices de la part soit de fonctionnaires du gouvernement, soit de tout individu, groupe ou institution;  
 c) Droits politiques, notamment droit de participer aux élections -- de voter et d'être candidat -- selon le système du suffrage universel et égal, droit de prendre part au gouvernement ainsi qu'à la direction des affaires publiques, à tous les échelons, et droit d'accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques;  
 d) Autres droits civils, notamment :  
 i) Droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un Etat;  
 ii) Droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays;  
 iii) Droit à une nationalité;  
 iv) Droit de se marier et de choisir son conjoint;  
 v) Droit de toute personne, aussi bien seule qu'en association, à la propriété;  
 vi) Droit d'hériter;  
 vii) Droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion;  
 viii) Droit à la liberté d'opinion et d'expression;  
 x) Droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques;  
 e) Droits économiques, sociaux et culturels, notamment :  
 i) Droits au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail, à la protection contre le chômage, à un salaire égal pour un travail égal, à une rémunération équitable et satisfaisante;  
 ii) Droit de fonder des syndicats et de s'affilier à des syndicats;  
 iii) Droit au logement;  
 iv) Droit à la santé, aux soins médicaux, à la sécurité sociale et aux services sociaux;  
 v) Droit à l'éducation et à la formation professionnelle;  
 vi) Droit de prendre part, dans des conditions d'égalité, aux activités culturelles; f) Droit d'accès à tous lieux et services destinés à l'usage du public, tels que moyens de transport, hôtels, restaurants, cafés, spectacles et parcs ».

<sup>450</sup> Convention Internationale sur la Protection des Droits de tous les Travailleurs migrants et des membres de leur famille, New York, 18 décembre 1990, Résolution 45/158. Entrée en vigueur : 1 juillet 2003, conformément au paragraphe 1 de l'article 87. État : Signataires : 35. Parties : 46 en 2012 dont aucun pays destination (aucun pays développé : aucun pays de l'UE, des États Unis, du Japon, de l'Australie...). Prévoit la création d'un Comité d'experts de 10 membres, examine les rapports individuels et les rapports périodiques des États.

liberté des parents, dont l'un au moins est un travailleur migrant, et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions ».

#### **Section IV. Non-discrimination des personnes handicapées**

Pour les personnes handicapées, la Convention relative aux droits des personnes handicapées<sup>451</sup> réaffirme à l'article 5 le principe d'égalité et de non-discrimination en général pour toutes les personnes handicapées et spécifiquement pour les enfants handicapés à l'article 7<sup>452</sup>.

Les personnes handicapées doivent avoir accès à tous les aspects de la vie dont les installations éducatives dans son ensemble (article 9)<sup>453</sup>.

Les États doivent aussi établir des mesures de sensibilisation, cultiver une attitude de respect pour les droits des personnes handicapées<sup>454</sup>.

Le droit à l'éducation des personnes handicapées est reconnu à l'article 24<sup>455</sup> et les États doivent construire un système éducatif qui pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux, et qui vise au plein épanouissement du potentiel humain, du sentiment de dignité et d'estime de soi et le renforcement du respect des droits de l'homme et de la diversité humaine, ce qui est un antidote contre l'intolérance. L'éducation doit aider aussi au plein épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités et la participation effective à une société libre<sup>456</sup>.

<sup>451</sup> Adopté par l'Assemblée générale dans sa résolution 61/106 la Convention relative aux droits des personnes handicapées New York, 13 décembre 2006. Entrée en vigueur le 3 mai 2008, signée par l'UE et les États Membres en même temps. La Commission européenne est en charge de garantir l'application des États Membres. Le protocole facultatif se rapportant à la convention relative aux droits des personnes handicapées, adopté et en vigueur au même temps que la convention à New York, 13 décembre 2006.

<sup>452</sup> Ibidem., « Art. 7 Enfants handicapés » 1. Les États parties prennent toutes les mesures nécessaires pour garantir aux enfants handicapés la pleine jouissance de tous les droits de l'homme, et de toutes les libertés fondamentales, sur la base de l'égalité avec d'autres enfants ».

<sup>453</sup> Ibid., Art. 9 Accessibilité « Afin de permettre aux personnes handicapées de vivre de façon indépendante et de participer pleinement à tous les aspects de la vie, les États parties prennent des mesures appropriées pour leur assurer, sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information et à la communication, et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public, tant dans les zones urbaines que rurales.

Ces mesures, parmi lesquelles figurent l'identification et l'élimination des obstacles et barrières à l'accessibilité, s'appliquent, entre autres Aux bâtiments, à la voirie, aux transports et autres équipements intérieurs ou extérieurs, y compris les écoles, les logements, les installations médicales et les lieux de travail».

<sup>454</sup> Ibid., Art. 8 Sensibilisation « 2. Dans le cadre des mesures qu'ils prennent à cette fin, les États parties : b) Encouragent à tous les niveaux du système éducatif, notamment chez tous les enfants dès leur plus jeune âge, une attitude de respect pour les droits des personnes handicapées ».

<sup>455</sup> Le CESCR dans le paragraphe 35 de son Observation générale 5, réaffirme le droit à l'éducation des personnes souffrant d'un handicap.

<sup>456</sup> Ibid., Art.24.1 « En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :

A) Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;b) L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités) La participation effective des personnes handicapées à une société libre ».

L'article 24.2<sup>457</sup> impose aux États de prévoir l'accès pour les personnes handicapées à tous les niveaux d'éducation sans discrimination, impliquant une égalité d'accès aux opportunités tournée vers l'objectif d'une intégration complète. L'article 24.3 quant à lui, impose aux États l'obligation de prendre des mesures d'aménagement, d'accompagnement individualisé. Les États sont responsables, selon l'article 24.3<sup>458</sup>, de donner aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales, de faciliter l'apprentissage en optant pour des modes de communication qui leur correspondent (comme le braille, la langue des signes) et également lorsque cela nécessaire de leur permettre d'avoir des professeurs, des techniques et du matériel pédagogique adaptés aux personnes handicapées.

Le rapporteur sur le droit à l'éducation Vernor Muñoz, explique que ce droit implique la possibilité pour tous les enfants et les adolescents d'apprendre ensemble quelles que soient leurs situations ou leurs différences. La notion d'éducation inclusive est une réponse aux carences de l'éducation spéciale et des politiques d'intégration d'étudiants ayant des besoins particuliers, dans le système classique d'enseignement.

Le rapport recommande des mesures législatives, administratives et financières pour faire de ce droit une réalité. Il cite entre autres comme obstacles, la divergence qui

---

<sup>457</sup> 2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les États parties veillent à ce que :

- a) Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
- b) Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
- c) Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
- d) Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
- e) Des mesures d'accompagnement individualisé efficace soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

<sup>458</sup> L'Art. 24.3. Les États parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États parties prennent des mesures appropriées, et notamment :

- a) Facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le tuteur ;
- b) Facilitent l'apprentissage de la langue du signe et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes
- c) Veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles-et en particulier les enfants-reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation.

Afin de faciliter l'exercice de ce droit, les États parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux.

Cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées.

5. Les États parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et

existe entre les textes juridiques et les ressources disponibles, pour la concrétisation du droit à l'éducation inclusive, ainsi que l'absence d'une véritable volonté politique dans ce sens<sup>459</sup>.

### **Section V. Non-discrimination de classe sociale ou moyens économiques**

Le principe de gratuité du système éducatif spécialement pour l'éducation primaire obligatoire ou de base, reste un principe essentiel pour garantir le droit à l'éducation :

Art.26 DUDH « 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé, l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous, en fonction de leur mérite ».

Avec ce principe, on évite la discrimination en relation avec la naissance, l'origine, la famille, la classe sociale ou les moyens économiques. Le principe aide à protéger les droits des plus défavorisés économiquement, qui sont en revanche les plus nécessaires en éducation car c'est l'instrument qui peut faire sortir des enfants de la pauvreté et briser ce cercle.

L'État doit établir la gratuité de l'enseignement primaire, par le financement direct ou par des bourses. L'obligation de gratuité est exigée au niveau de l'éducation primaire. Ensuite, les Pactes exigent une stratégie pour garantir progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire ainsi que l'accès à l'égalité de chances et enfin, selon les capacités de chacun, aux études supérieures.

Le rapporteur sur le droit à l'éducation, K. Tomasevski a considéré que le droit à l'éducation est régulé non seulement par le droit international des droits de l'homme

---

à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées ».

<sup>459</sup> Le rapport sur le droit des personnes handicapées à une éducation inclusive, est présenté en application de la décision 1/102 du Conseil des droits de l'homme, Le droit à l'éducation des personnes handicapées, rapport 2007, 4ème session CDH A/HRC/4/29.

mais aussi par le droit des réfugiés, le droit humanitaire, le droit pénal international, le droit des migrations, et le droit du commerce.

A cet égard, on considère que la marchandisation de l'éducation comme service est une menace à l'éducation comme droit de l'homme. Le rapporteur a recommandé que concernant l'AGCS, l'éducation ne devienne pas un service marchand, l'évolution du droit qui régle le commerce international des services d'éducation doit reconnaître que l'éducation est un droit individuel et une responsabilité du gouvernement, avec la liberté pour chaque État de réglementer l'éducation comme un service commercial spécialement à des stades post-obligatoires.<sup>460</sup>

En même temps, une place prioritaire pour l'éducation dans les budgets de l'État doit être donnée à l'éducation, qui normalement n'a pas une place prioritaire, par rapport souvent, aux dépenses militaires par exemple, qui en revanche, ne peuvent pas réduire la pauvreté.

Un des points de réforme du rapporteur a été que les institutions comme l'OCDE<sup>461</sup>, la Banque Mondiale et ses indicateurs statistiques et des stratégies de la politique éducative soient cadrés par les droits de l'homme, car ils ont une grande influence auprès des ministres d'éducation des différents pays. Par exemple, la Banque Mondiale a pour priorité l'éducation primaire et oublie l'éducation secondaire.

Elle a insisté sur la gratuité du droit à l'éducation et sa considération du droit de l'homme comme obstacle à la réalisation du droit :

« p.33. Le principe de la gratuité de l'enseignement primaire est inscrit dans tous les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, à l'exception de la Convention EDH. Il n'a toutefois pas été réaffirmé dans les politiques internationales récemment adoptées en matière d'éducation et ne figurait pas, ce qui est symptomatique, dans la Déclaration de Jomtien de 1990. Cette déclaration contient des expressions telles que "accès à l'éducation" ou "répondre aux besoins éducatifs" qui remplacent le droit à l'éducation. Étant donné que la Déclaration de Jomtien a été adoptée moins

---

<sup>460</sup> TOMASEVSKI K., « Globalizing What: Education as a Human Right or as a Traded Service? », *Indiana Journal of Global Legal Studies*, winter 2005, Volume 12, Issue 1, pp 1-78

<sup>461</sup> OCDE: « Education at a Glance : OCDE indicators » 2012 and PISA, Program for International Student Assessment TIMS Trends in International Mathematics and Science Study, International Adult Literacy Survey

d'un an avant la CDE, les deux approches divergentes ont empêché l'élaboration d'une politique uniforme au sein du système des NU<sup>462</sup> ».

Le rapporteur définit comme le principal obstacle pour l'éducation pour tous, le problème du financement<sup>463</sup> et les processus de décision dans chaque gouvernement d'investir ou non son argent.

D'autre part, le rapporteur a finalement convaincu la Banque Mondiale d'abolir les frais (*fees*) pour l'éducation primaire obligatoire et publique, pour tous les enfants dans des pays en développement, spécialement en Afrique, elle a considéré que l'éducation doit être « free not for-fee », politique des frais de la Banque depuis 1983<sup>464</sup>.

En même temps, le rapporteur a lutté pour approcher le royaume de l'autorité de la loi (*rule of law*) aux finances internationales. Selon le rapporteur, le droit à l'éducation doit être traduit en langage d'économie et de statistiques.

Le rapporteur a aussi résumé le droit international des droits de l'homme dans un manuel<sup>465</sup> pour les politiques d'éducation. Par exemple, après ses visites au Malawi, en Tanzanie et en Ouganda<sup>466</sup>, ces pays ont aboli les frais de scolarisation primaire. Le rapporteur considère que la meilleure pratique pour le financement de l'éducation doit venir des impôts car ils sont imposés à chaque élève selon leur possibilité économique au contraire des frais de scolarisation qui sont égaux pour tous, sachant que le manque de moyens est difficile à démontrer. Le paradoxe est que l'éducation obligatoire est libre de frais dans les pays de l'OCDE mais dans les pays en développement, elle est encore grevée par des frais<sup>467</sup>.

Dans les statistiques de scolarisation, le rapporteur a trouvé qu'il y avait une lacune dans le nombre des enfants non scolarisés, car les statistiques prennent en compte

---

<sup>462</sup> E/CN.4/1999/49 Rapport du 13 Janvier 1999, para.33

<sup>463</sup> TOMASEVSKI K., « State of the right to Education Worldwide : fee or free », p.3, para.1 [www.tomasevski.com](http://www.tomasevski.com)

<sup>464</sup> « p.27. (...) le document *Education Sector Strategy* de la Banque Mondiale qui ne défend pas l'enseignement primaire gratuit préconisé, comme il est arrivé à la Banque de le faire parfois, mais préconise d'imposer des frais de scolarité aux bénéficiaires ayant des moyens, ce qui permettrait de réserver les fonds publics aux pauvres. Cela pourrait signifier que les parents ayant des moyens devraient acquitter des frais de scolarité, même si les obligations de l'État au regard du droit international et les dispositions de la Constitution d'un État voulaient que l'enseignement primaire soit gratuit ». E/CN.4/2000/6, Rapport 1 de février 2000, para.27

<sup>465</sup> TOMASEVSKI K., "Manual on rights-based Education: Global Human rights requirements: made simple" (Bangkok: UNESCO, 2004).

<sup>466</sup> Visite en Ouganda du 26 juin au 2 juillet 1999 (voir E/CN.4/2000/6/Add.1)

<sup>467</sup> Le droit à l'éducation - Rapport soumis par le Rapporteur spécial, Report Annuel 2004, 2004, 60e session CHRE/CN.4/2004/45 paragraphes 19-28

seulement les registres de naissance ou les régulations administratives. L'exigence d'avoir une documentation administrative pour scolariser les enfants nie le droit à l'éducation pour beaucoup d'enfants « sans papiers ».

Ainsi le rapport du rapporteur sur le droit à l'éducation K. Singh « Financement de l'éducation »<sup>468</sup> est applicable dans ce sens. M. K. Singh s'est consacré au sujet préoccupant du financement de l'éducation spécialement dans les situations d'urgence<sup>469</sup>.

Focalisé sur le financement de l'éducation de base, il passe en revue les obligations des États de financement de l'éducation en vertu des droits de l'homme, et fournit des exemples concrets des cadres juridiques nationaux qui garantissent un financement national. Le rapport<sup>470</sup> contient également une mise à jour sur le sujet de l'éducation dans les situations d'urgence, conformément à la résolution 64/290 de l'Assemblée générale. L'attention et les financements accordés à l'éducation dans les situations d'urgence continuent d'être insuffisants et inadaptés et les États sont obligés d'accroître les investissements, selon le rapporteur.

Le rapporteur insiste sur la fourniture des ressources financières pour la réalisation du droit à l'éducation car la pénurie de ressources demeure un obstacle de première importance. Les États ont l'obligation de consacrer des ressources nationales à l'éducation de base, selon les obligations internationales de différentes sources (CESCR, CEDAW, UNESCO, OIT, le Conseil des droits de l'homme, entre autres). Les États doivent : assurer la réalisation progressive du droit à l'éducation et éviter toute régression, fournir autant de ressources que possible, participer à la coopération internationale<sup>471</sup> et prendre des engagements politiques mondiaux pertinents.

Il incombe aux États d'incorporer les obligations de financement de l'éducation dans leur législation nationale (parmi les dispositions constitutionnelles, les crédits budgétaires alloués à l'éducation de base et la mobilisation des ressources

---

<sup>468</sup> Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: financement de l'éducation et de mise à jour sur l'éducation dans les situations d'urgence, rapport du 5 Aout 2011, A/66/26966e session de l'AGNU A/66/269.

<sup>469</sup> Ibidem.,

<sup>470</sup> Ibid.,

supplémentaires pour l'éducation). Le secteur privé peut compléter les initiatives publiques en établissant des partenariats avec les gouvernements permettant un partage équitable des responsabilités.

En conclusion, comme recommandations, les pays doivent obtenir les ressources financières adéquates pour l'éducation de base (une proportion du produit intérieur brut avant d'établir des instruments juridiques), les États doivent garantir un investissement dans l'éducation par le biais de cadres juridiques nationaux en fournissant une assistance technique en vue de l'élaboration des cadres juridiques nationaux<sup>472</sup>, concevoir des stratégies permettant d'allouer davantage de ressources, promouvoir le débat public et l'échange de données d'expérience, et respecter les impératifs de qualité.

---

<sup>471</sup> Le PIDESC, les Déclarations politiques sur l'aide internationale et le group pilote sur les financements innovants pour le développement dont le groupe de travail sur les financements innovants pour l'éducation étudient des solutions permettant d'améliorer le financement de l'éducation.

<sup>472</sup> Conformément à la résolution 17/3 du Conseil des droits de l'homme l'UNESCO et l'UNICEF devront être encouragés à continuer de fournir une assistance technique aux États membres afin de leur permettre de moderniser ou améliorer leur législation.

## **Chapitre IV. Le contenu de l'éducation**

### **Section I. L'éducation aux droits de l'homme**

De la considération du droit à l'éducation comme droit de l'homme émerge l'éducation aux droits de l'homme (EDH) donc la finalité de l'éducation est formulé à l'article 26.2 DUDH :

« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ».

Cet article est développé à l'article 13.1 PIDESC (...) :

« Les États parties conviennent que 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 et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié de 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 ».

L'éducation aux droits de l'homme est un droit fondamental et une partie composant du droit à l'éducation, indissociable de celle-ci et pour autant, au cœur du Projet des Nations Unies depuis le début et a culminé pour l'instant dans la déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme.

La Déclaration Universelle des droits de l'homme, DUDH (article 26) propose une éducation aux droits de l'homme (EDH). Plus tard, en 1993, la Déclaration et le Programme d'action du Congrès Mondial sur les Droits de l'Homme et la Démocratie de Montréal, proposent l'EDH. Ensuite, l'Assemblée générale des Nations Unies déclare la

“Décennie des Nations Unies pour l'Éducation aux Droits de l'Homme” (1995-2004)<sup>473</sup>. D'autres documents des NU<sup>474</sup> proposent aussi l'EDH.

En 2005, avec la fin de la Décennie des Nations Unies pour l'EDH, le Haut-Commissariat aux droits de l'homme a lancé un processus continu et plus ciblé nommé le Programme Mondial avec un plan d'action pour l'éducation aux droits de l'homme<sup>475</sup> qui aspire à obtenir une meilleure coopération de la part des gouvernements ainsi que l'appui transversal des institutions de l'ONU. Dans la première phase du Programme mondial, il est demandé aux gouvernements de veiller à ce que l'EDH soit intégrée dans le secteur de l'enseignement. La définition de l'EDH<sup>476</sup> est liée au développement individuel et à un large éventail d'objectifs sociétaux liés à la coexistence, la primauté du droit, la paix et la justice sociale:

« L'éducation, la formation et l'information visant à inculquer une culture universelle des Droits de l'homme à travers le partage des connaissances, transmettre des compétences ».

### **Obligations pour les gouvernements selon le Plan d'action<sup>477</sup>**

Les gouvernements, en tant que signataires des traités de l'ONU, ont la responsabilité première de veiller à ce que l'EDH ait lieu dans le secteur scolaire. Grâce à des rapports soumis au Bureau du Haut-Commissaire des NU aux droits de l'homme, il est évident que les droits humains ont été introduits dans les programmes nationaux dans de nombreux pays.

Cependant, dans l'application concrète, le large cadre normatif de l'EDH et le large spectre des élèves potentiels a donné lieu à un grand nombre de variations dans la manière dont l'EDH a été conceptualisée et mise en œuvre. Spécialement car l'EDH peut être liée à d'autres approches, comme l'éducation à la citoyenneté et à la paix.

---

<sup>473</sup> Recommandation 184/49

<sup>474</sup> La Déclaration Mondiale pour l'éducation pour tous (Déclaration Jomtien) [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.pdf) ; Déclaration de Vienne et son programme d'action, UNGA 12 July 2013 A/CONF.157/23 paragraphe 33

<sup>475</sup> UN Haut-commissariat pour les droits de l'homme. Programme mondiale pour l'éducation aux droits de l'homme. (Geneva, United Nations, 2005), A/59/525.

<sup>476</sup> Projet de plan d'action pour la première phase 2005-2007 para. 12

<sup>477</sup> HCDH Plan d'action international pour la Décennie de l'éducation aux droits de l'homme (New York et Genève: Nations Unies, 1997), p. 113-114.

## Les écoles et les droits de l'homme

Dans certaines écoles, certains cours intégrés au cursus scolaire, mettent l'accent d'une manière explicite sur les droits de l'homme. Mais il est plus fréquent que les thèmes des droits de l'homme soient intégrés dans les matières obligatoires ou facultatives, tels que les sciences humaines, sociales et les sciences liées au thème de la citoyenneté. Idéalement, l'EDH est chargée et validée dans l'enseignement obligatoire. Dans de nombreux pays, les ministères autorisent l'enseignement de l'EDH avec l'appui des ONG.

Une autre possibilité est l'éducation non-formelle, qui est un moyen pour les enfants et les jeunes d'identifier les notions qui les intéressent, sensibiliser la communauté scolaire et donner des solutions constructives. L'EDH peut aussi avoir lieu dans le cadre de l'école à travers des événements spéciaux comme la Journée des droits de l'homme organisé par des ONG comme Amnesty<sup>478</sup>. En Albanie, l'EDH a été mise en œuvre dans des écoles, par le Ministère albanais de l'Éducation, en collaboration avec l'UNESCO<sup>479</sup>.

On compte réellement un millier de ressources d'EDH pour les enseignants, adaptées aux différences culturelles de l'école<sup>480</sup>. On trouve un bon exemple illustrant l'EDH dans l'apprentissage formel au Tadjikistan : en 2005, le pays a introduit un cours sur les droits de l'homme, dans les écoles secondaires dans le cadre du Plan d'action national pour l'EDH<sup>481</sup>. Le cours a été élaboré par le ministère de l'Éducation, en collaboration avec le Bureau du HCNU pour les droits de l'homme et l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE).

---

<sup>478</sup> Amnesty International est une organisation internationale avec une longue histoire de soutien aux enseignants partout dans le monde qui souhaite organiser les droits des enfants et des clubs des droits de l'homme dans leur école comme une activité parascolaire.

<sup>479</sup> HREA : « Droits de l'Homme et à la démocratie dans les écoles: Du curriculum à l'efficace. L'approche écoles, en exercice de l'OSCE pour les institutions démocratiques et les droits de l'homme (BIDDH) l'éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord: Un recueil d' bonnes pratiques, pp 52-53. <http://www.hrea.org/compendium>

<sup>480</sup> Bibliothèque en ligne du HREA avec plus de 3000 livres, documents téléchargeables. <http://www.hrea.org/erc>

<sup>481</sup> HREA : « Éducation aux droits Ensemble de ressources humaines pour les écoles secondaires " en exercice de l'OSCE pour Institutions démocratiques et des droits de l'homme (BIDDH), l'éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires de l'Europe, l'Asie centrale et l'Amérique du Nord : Un recueil de bonnes pratiques, pp 125-126. <http://www.hrea.org/compendium>

## La Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (DEFDH)

Le Conseil des droits de l'homme a demandé au Comité Consultatif présidé par M. Warzazi qui a désigné M. E. Decaux comme rapporteur<sup>482</sup>, d'élaborer un projet de déclaration<sup>483</sup> sur l'éducation aux droits de l'homme. Le Conseil a adopté la Déclaration<sup>484</sup> et après l'Assemblée générale a adopté la Déclaration des Nations Unies sur l'Éducation et la Formation aux Droits de l'Homme, DEFDH en 2012<sup>485</sup>.

La DEFDH définit le droit d'éducation et de formation aux droits de l'homme comme « le droit de détenir, rechercher et recevoir des informations sur l'ensemble des droits de l'homme et en même temps, le droit d'avoir accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme (article 1<sup>486</sup>) ».

L'éducation est définie dans un sens large<sup>487</sup> et comprend toute forme d'éducation, formation ou information sur les normes, les principes, les valeurs et les mécanismes de protection des droits de l'homme. L'article 3 explique l'éducation tout au long de la vie ou en apprentissage continu, concernant tous les âges et tous les segments de la société et respectant la pluralité des langues<sup>488</sup>.

---

<sup>482</sup> Document de travail sur le Projet de Déclaration sur l'Éducation et la Formation aux droits de l'homme, présenté par M. E. Decaux, rapporteur du Groupe de rédaction du Comité Consultatif du Conseil des droits de l'homme, 18 décembre 2009, A/HRC/AC/4/3

<sup>483</sup> Résolution 6/10 du 28 septembre 2007

<sup>484</sup> 8 Avril 2011, A/HR/RES/16/1 Résolution adoptée par le Conseil des droits de l'homme : 16/1 Déclaration des Nations Unies sur l'Éducation et la formation aux droits de l'homme.

<sup>485</sup> Résolution du 16 février 2012, A/RES/66/137 Résolution adoptée par l'Assemblée Générale 66/137. Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et formation aux droits de l'homme.

<sup>486</sup> Art. 1 « 1. Chacun a le droit de détenir, de rechercher et de recevoir des informations sur l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales et doit avoir accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme. 2. L'éducation et la formation aux droits de l'homme sont essentielles à la promotion du respect universel et effectif de l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, conformément aux principes de l'universalité, de l'indivisibilité et de l'interdépendance des droits de l'homme. 3. La jouissance effective de tous les droits de l'homme, en particulier le droit à l'éducation et le droit d'accès à l'information, ouvre l'accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme. »

<sup>487</sup> Art. 2 « 1. L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent l'ensemble des activités d'éducation, de formation, d'information, de sensibilisation et d'apprentissage visant à promouvoir le respect universel et effectif de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales et à contribuer ainsi, entre autres, à prévenir les atteintes aux droits de l'homme en permettant aux personnes de développer leurs connaissances, leurs compétences et leur compréhension de ces droits et en faisant évoluer leurs attitudes et comportements, en vue de leur donner les moyens de contribuer à l'édification et à la promotion d'une culture universelle des droits de l'homme ».

<sup>488</sup> Article 3 « 1. L'éducation et la formation aux droits de l'homme s'inscrivent dans une démarche qui dure toute la vie et concerne tous les âges. 2. L'éducation et la formation aux droits de l'homme concernent tous les segments de la société, à tous les niveaux, notamment l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur, compte tenu, s'il y a lieu, de la liberté d'enseignement, et toutes les formes d'éducation, de formation et d'apprentissage, que ce soit dans le cadre scolaire, extrascolaire ou informel, dans le secteur public comme dans le secteur privé. Elles comprennent notamment la formation professionnelle, en particulier la formation des formateurs, des enseignants et des agents publics, la formation continue, l'éducation populaire et les activités d'information et de sensibilisation du grand public. 3. L'éducation et la formation aux droits de l'homme doivent se faire dans des langues et selon des méthodes adaptées aux publics visés et prendre en compte leur situation et leurs besoins particuliers ».

La Déclaration respecte les droits des enseignants et des élèves, et a comme but de donner aux personnes les moyens pour faire respecter leurs droits et les droits d'autrui<sup>489</sup>.

Les buts de l'éducation sont basés sur les principes de la DUDH et sont les suivants : faire connaître, comprendre et accepter les normes et principes universels et les garanties en matière de protection des droits de l'homme, développer une culture universelle des droits de l'homme, assurer l'égalité des chances et contribuer à la prévention des violations des droits de l'homme et à la lutte contre la discrimination, le racisme, les stéréotypes et l'incitation à la haine (article 4<sup>490</sup>).

Concernant le contenu de l'éducation, qu'elle soit dispensée par des acteurs publics ou privés, il doit être fondé sur les principes de l'égalité de sexes et de la non-discrimination, être accessible, englober la diversité de civilisations, et prendre en considération les différentes situations économiques, sociales et culturelles en favorisant les initiatives locales (article 5<sup>491</sup>). Elle est une Déclaration moderne car

---

<sup>489</sup> Art.2.2. « L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent :

- a) L'éducation sur les droits de l'homme, qui consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits de l'homme, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent ;
- b) L'éducation par les droits de l'homme, notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent;
- c) L'éducation pour les droits de l'homme, qui consiste à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer et de respecter et de défendre les droits d'autrui.»

<sup>490</sup> Article 4« L'éducation et la formation aux droits de l'homme devraient se fonder sur les principes énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et les traités et instruments pertinents et avoir pour but de :

- a) Faire connaître, comprendre et accepter les normes et principes universels relatifs aux droits de l'homme, ainsi que les garanties en matière de protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales aux niveaux International, régional et national ;
- b) Développer une culture universelle des droits de l'homme, où chacun soit conscient de ses propres droits et responsabilités à l'égard des droits d'autrui, et favoriser le développement de la personne en tant que membre responsable d'une société libre et pacifique, pluraliste et solidaire ;
- c) Tendre vers la réalisation effective de tous les droits de l'homme et promouvoir la tolérance, la non-discrimination et l'égalité ;
- d) Assurer l'égalité des chances en donnant à tous accès à une éducation et à une formation aux droits de l'homme de qualité, sans discrimination aucune ;
- e) Contribuer à la prévention des violations des droits de l'homme et à la lutte contre la discrimination, le racisme, les stéréotypes et l'incitation à la haine sous toutes leurs formes, et contre les attitudes et les préjugés néfastes qui les sous-tendent, ainsi qu'à leur élimination ».

<sup>491</sup> Article 5 « 1. L'éducation et la formation aux droits de l'homme, qu'elles soient dispensées par des acteurs publics ou privés, devraient être fondées sur les principes de l'égalité, en particulier entre les filles et les garçons et entre les femmes et les hommes, de la dignité humaine, de l'ouverture à tous et de la non-discrimination.

2. L'éducation et la formation aux droits de l'homme devraient être ouvertes et accessibles à tous et prendre en considération les difficultés et les obstacles particuliers auxquels se heurtent les personnes et les groupes vulnérables et défavorisés, notamment les handicapés, ainsi que leurs besoins et leurs attentes, afin de favoriser l'autonomisation et le développement humain, de contribuer à l'élimination des causes d'exclusion ou de marginalisation et de permettre à chacun d'exercer tous ses droits.

3. L'éducation et la formation aux droits de l'homme devraient englober la diversité des civilisations, des religions, des cultures et des traditions des différents Pays, telle qu'elle s'exprime dans l'universalité des droits de l'homme, s'en enrichir et s'en inspirer.

4. L'éducation et la formation aux droits de l'homme devraient prendre en considération les différentes situations économiques, sociales et culturelles en favorisant les initiatives locales afin d'encourager l'appropriation de l'objectif commun de la réalisation de tous les droits de l'homme pour tous ».

elle implique la nécessité de tenir compte des technologies de l'information et des communications et des médias et en tirer profit de selon l'article 6<sup>492</sup>.

Par rapport à l'application de la Déclaration, en premier lieu, la responsabilité du droit à la DEFDPH incombe à l'État en tant que premier chef, de promouvoir et d'assurer l'EDH dans la limite des ressources dont il dispose, mais comme Déclaration moderne, il implique la participation de la société civile, avec notamment l'adoption de mesures et de politiques législatives et administratives et la formation des agents et enseignants (article 7<sup>493</sup>).

Les autres acteurs, autres que l'État qui jouent un rôle important dans l'éducation aux droits de l'homme, sont les établissements d'enseignement, les médias, les familles, les communautés locales, les institutions de la société civile, dont les organisations non gouvernementales, les défenseurs des droits de l'homme et le secteur privé (article 10<sup>494</sup>).

La DEFDPH propose l'inclusion de l'EDH dans les programmes scolaires, associant la participation du secteur privé, la société civile et les institutions nationales de défense des droits de l'homme à la conception, à la mise en œuvre, à l'évaluation et au suivi des stratégies (article 8<sup>495</sup>). Aussi recommande-elle aux États de promouvoir la

---

<sup>492</sup> Article 6 « 1. L'éducation et la formation aux droits de l'homme devraient s'appuyer sur les nouvelles technologies de l'information et des communications et les médias et en tirer parti pour promouvoir l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales. 2. Il faudrait encourager le recours à l'article comme moyen de formation et de sensibilisation aux droits de l'homme. »

<sup>493</sup> Article 7 « 1. C'est aux États et, s'il y a lieu, aux autorités gouvernementales compétentes, qu'il incombe au premier chef de promouvoir et d'assurer l'éducation et la formation aux droits de l'homme, qui sont élaborées et mises en œuvre dans un esprit de participation, d'ouverture à tous et de responsabilisation. 2. Les États devraient créer un environnement sûr et propice à la participation de la société civile, du secteur privé et des autres parties prenantes à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme, environnement dans lequel les droits de l'homme et les libertés fondamentales de tous, y compris de ceux qui sont associés au Processus, sont pleinement protégés. »

3. Les États devraient prendre des mesures, à titre individuel et dans le cadre de l'assistance et de la coopération internationales, pour assurer, dans la limite des ressources dont ils disposent, la mise en œuvre progressive de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme par les moyens appropriés, notamment l'adoption de mesures et de politiques législatives et administratives ». 4. Les États et, selon le cas, les autorités gouvernementales compétentes doivent assurer la formation voulue des représentants de l'État, des fonctionnaires, des juges, des agents de la force publique et des membres des forces armées dans le domaine des droits de l'homme et, selon que de besoin, dans les domaines du droit international humanitaire et du droit pénal international, et promouvoir une formation adéquate en matière de droits de l'homme pour les enseignants, les formateurs, les autres éducateurs et le personnel privé agissant pour le compte de l'État ».

<sup>494</sup> Article 10. « 1. Différents acteurs au sein de la société, notamment les établissements d'enseignement, les médias, les familles, les communautés locales, les institutions de la société civile, dont les organisations non gouvernementales, les défenseurs des droits de l'homme et le secteur privé ont un rôle important à jouer dans la promotion et la prestation de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme.

2. Les institutions de la société civile, le secteur privé et les autres parties prenantes concernées sont encouragés à dispenser à leur personnel l'éducation et la formation aux droits de l'homme voulues ».

<sup>495</sup> Article 8 « 1. Les États devraient élaborer, au niveau approprié, des stratégies et des politiques et, selon les besoins, des plans d'action et des programmes de mise en œuvre de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme ou en promouvoir l'élaboration, en les intégrant par exemple dans les programmes scolaires et les programmes de formation. Ce

création, le développement et le renforcement d'institutions nationales de défense des droits de l'homme (article 9<sup>496</sup>).

La DEFDH recommande aussi aux organisations internationales, y compris les NU, de dispenser une éducation à leur personnel (article 11)<sup>497</sup> et faire appel à la communauté internationale pour soutenir et renforcer les efforts nationaux<sup>498</sup>.

Finalement comme mesure de suivi, elle recommande aux mécanismes internationaux et régionaux, relatifs aux droits de l'homme (article 13)<sup>499</sup> de tenir compte de l'EDH, dans leurs activités et oblige les États à donner des informations sur les mesures adoptées pour l'EDH, dans les rapports aux mécanismes régionaux ou internationaux relatifs aux droits de l'homme.

C'est une Déclaration ambitieuse car elle implique tous les formes d'éducation et de formation et toutes les personnes sans compter l'âge (toute au long de la vie) et elle a pour but créer une culture universelle des droits de l'homme. Elle est complète car elle implique tous les acteurs de l'éducation, sans oublier le grandissant pouvoir de la société civile et des organisations non gouvernementales. Elle est moderne en impliquant les médias et les nouvelles technologies, instruments si importants pour l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. C'est seulement une Déclaration (donc non-contraignante) mais les mesures de suivi prévues, comme les rapports des États aux mécanismes régionaux ou internationaux, avancent à petits pas dans l'accomplissement de l'EDH dans le monde.

---

faisant, ils devraient prendre en considération le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme et tenir compte des priorités et besoins particuliers aux niveaux national et local.

2. Toutes les parties prenantes concernées, notamment le secteur privé, la société civile et les institutions nationales de défense des droits de l'homme devraient être associées à la conception, à la mise en œuvre, à l'évaluation et au suivi de ces stratégies, plans d'action, politiques et programmes, et il faudrait favoriser, selon les besoins, les initiatives multipartites ».

<sup>496</sup> Article 9 « Les États devraient promouvoir la création, le développement et le renforcement d'institutions nationales de défense des droits de l'homme efficaces et indépendantes, conformément aux principes concernant le statut des institutions nationales pour la promotion et la protection des droits de l'homme (Principes de Paris) 6, en reconnaissant que ces institutions peuvent jouer un rôle important, y compris, si nécessaire, un rôle de coordination, dans la promotion de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme, notamment en sensibilisant et en mobilisant les acteurs publics et privés concernés ».

<sup>497</sup> Article 11 « Les organismes des Nations Unies et les organisations internationales et régionales devraient dispenser une éducation et une formation aux droits de l'homme à leur personnel civil, militaire et policier servant dans le cadre de leurs mandats ».

<sup>498</sup> Article 12 « 1. La coopération internationale à tous les niveaux devrait soutenir et renforcer les efforts nationaux visant à mettre en œuvre une éducation et une formation aux droits de l'homme, y compris, s'il y a lieu, à l'échelon local.

2. Des efforts complémentaires et coordonnés aux niveaux international, régional, national et local peuvent contribuer à une mise en œuvre plus efficace de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme.

3. Le financement volontaire de projets et d'initiatives dans le domaine de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme devrait être encouragé ».

<sup>499</sup> Article 13. « 1. Les mécanismes internationaux et régionaux relatifs aux droits de l'homme devraient, dans le cadre de leurs mandats respectifs, tenir compte de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme dans leurs activités.

Le rapporteur sur le droit à l'éducation K. Tomasevski souligne l'importance de la notion du droit à l'éducation comme droit de l'homme, parmi le domaine de l'éducation. « Il est de grande importance la nécessité de souligner les différences qui existent entre éducation et droit à l'éducation, afin de mettre en place un cadre dans lequel pourraient être préconisées des modifications à apporter dans le domaine de l'éducation qui soient conformes aux principes des droits de l'homme». <sup>500</sup>

En Chine <sup>501</sup> par exemple, le rapporteur a réalisé avec sa visite que toutes les scolarités ne respectent pas toujours le droit à l'éducation, car tout le monde a le droit à apprendre en Chine mais pas le droit d'enseigner, l'enseignement dans des institutions publiques ou privées de la religion a été interdit par exemple <sup>502</sup>. Il en va de même pour les minorités et les peuples autochtones qui ont le droit à l'éducation sans que l'on respecte ses différences culturelles <sup>503</sup>. Aux États-Unis, le droit à l'éducation comme droit de l'homme est nié au niveau central, mais il est assuré dans beaucoup d'États de la fédération <sup>504</sup>.

La protection des droits de l'homme des enseignants est aussi importante à respecter : la liberté académique, la non-discrimination, la liberté syndicale, le droit de grève, entre autres <sup>505</sup>. Le statut des enseignants est aussi important, le fait qu'ils soient bien formés, recrutés, et payés dignement, avec les facilités et manuels scolaires de qualité est un facteur à considérer dans le droit à l'éducation.

---

2. Les États sont encouragés à faire figurer, lorsqu'il y a lieu, des informations sur les mesures qu'ils ont adoptées dans le domaine de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme dans les rapports qu'ils soumettent aux mécanismes pertinents des droits de l'homme ».

<sup>500</sup> Rapport à la Commission des droits de l'homme, 13 Janvier 1999, E./CN.4/1999/49, ECOSOC

<sup>501</sup> La mission à la république de la Chine, 10-19 Septembre 2003, 1 Novembre 2003 E/CN. 4/2004/45/Add.1 paragraphes 6-7

<sup>502</sup> TOMASEVSKI K., « Has the right to education a future within the United Nations? A behind-the scenes account by the Special rapporteur on the right to education 1998-2004», *Human rights law review*, 2005 Oxford University Press p. 205.237

<sup>503</sup> TOMASEVSKI K., *Education Denied: Costs and Remedies*, London : Zed Books, 2003, p.21.

<sup>504</sup> EUA Rapport, 24 septembre 10 octobre 2001, E/CN.4/2002/60/Add.1, paragraphe 40.

<sup>505</sup> E/CN.4/2000/6, para. 44,

## Section II. Protection des minorités dans les États et diversité culturelle

Les minorités dans les pays ont aussi le droit de jouir du droit à l'éducation pour avoir leur propre vie culturelle, selon l'article 26 PIDCP :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue. »

Art. 30 Convention relative aux droits des Enfants, CDE, Minorités ethniques, religieuses et linguistiques :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. »

L'article 5 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination :

« Qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leurs soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue, à condition toutefois :

1. Que ce droit ne soit pas exercé d'une manière qui empêche les membres des minorités de comprendre la culture et la langue de l'ensemble de la collectivité et de prendre part à ses activités, ou qui compromette la souveraineté nationale;
2. Que le niveau de l'enseignement dans ces écoles ne soit pas inférieur au niveau général prescrit ou approuvé par les autorités compétentes; et
3. Que la fréquentation de ces écoles soit facultative. »

La Déclaration sur la diversité culturelle en 2001<sup>506</sup>, a introduit dans la norme réglant l'éducation, les notions de « qualité » et d'« identité culturelle ».

---

<sup>506</sup> Déclaration lors du Sommet mondial sur le développement durable, Johannesburg, 26 août - 4 septembre 2002, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf>

Art. 5 Déclaration : « Toute personne a droit à une éducation et une formation de qualité qui respecte pleinement son identité culturelle », une considération qui va au-delà de l'article 13 PIDESC. »

Les politiques publiques d'éducation, doivent respecter des droits de l'homme, plutôt que d'être dirigées dans un but d'efficacité administrative, de facilité d'organisation administrative.

Les politiques éducatives basées sur les droits, impliquent deux grandes séries de principes, concernant la participation des parties prenantes et la réalisation progressive des droits. La participation intervient à quatre stades : l'expression des préférences, le choix de la politique, la mise en œuvre, puis le contrôle, l'évaluation et la responsabilité.

En ce qui concerne la réalisation progressive, l'État doit reconnaître qu'il est possible de progresser rapidement vers la réalisation de nombreux droits fondamentaux, même avec des ressources limitées<sup>507</sup>.

Le pluralisme dans un monde de plus en plus globalisé et démocratique est un idéal à accomplir de la part des États et de tous les acteurs de la société.

La Déclaration de Fribourg<sup>508</sup> sur les droits culturels est un texte issu de la société civile rassemblant et explicitant des droits déjà reconnus dans les textes internationaux, mais de façon dispersée. La synthèse des droits culturels dans un seul texte a permis entre autre le développement d'une méthodologie d'observation de l'effectivité de ces droits.

La Déclaration de Fribourg, rédigée par un groupe international d'experts dénommé depuis 20 ans « Groupe de Fribourg » rassemble et explicite les droits culturels qui sont déjà reconnus de façon dispersée dans de nombreux instruments. Ce texte sert de référence dans les développements normatifs et politiques actuels sur les sujets controversés touchant à l'identité individuelle et collective.<sup>509</sup>

---

<sup>507</sup> Convention de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants de 1989, Convention No 169

<sup>508</sup> <http://www.unifr.ch/iiedh/en/publications/declaration>

<sup>509</sup> MEYER-BISCH P., et BIDAULT MYLENE, *Déclarer les droits culturels*, Suisse : Schulthess Verlag, 2012, Disponible sur : <http://droitsculturels.org/>

### Section III- Éducation de Qualité

L'approche actuelle axée sur le capital humain ne doit envisager l'éducation que sous l'angle des connaissances, compétences et qualifications ayant un intérêt économique, au détriment des droits de l'homme.

L'éducation devrait préparer les citoyens à jouer leur rôle avec un bon bagage ou à participer à la vie politique. Elle peut également renforcer la cohésion sociale et la tolérance. Une vue productiviste prive grandement l'éducation de son objet et de sa substance.

À la difficile question de la définition de la qualité d'éducation, le rapport<sup>510</sup> du rapporteur K. Singh analyse les normes et critères nationaux et internationaux, ainsi que les politiques en la matière.

Dans des réunions régionales, des préoccupations ont été exprimées à tous les niveaux en ce qui concerne la médiocre qualité de l'éducation de base. Les préoccupations sont souvent axées sur la faiblesse des acquis scolaires, évalués en termes de connaissances, de qualifications et de compétences. Ces préoccupations ont des répercussions sur l'établissement d'un cadre conceptuel pour une éducation de qualité qui est exprimé dans des conférences internationales.<sup>511</sup>

Dans ces discussions, pour l'évaluation de la qualité, les connaissances et les compétences en lecture, en calcul et dans les matières scientifiques occupent une place prépondérante, et sont sans doute essentielles<sup>512</sup>.

Les fondements théoriques de cette approche résident dans les « besoins d'apprentissage fondamentaux », tels qu'ils ont été définis dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous en 1990 et réaffirmés lors du Forum mondial sur

---

Commentaire, article par article, développe systématiquement la portée de ces droits et démontre la fonction centrale des droits culturels dans le développement comme dans le traitement des violences.

<sup>510</sup>Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education: Normative Action for Quality, HRC/A/HRC/20/2.

<sup>511</sup>Ibidem., para. 16 et 17.

<sup>512</sup>Ibid., para.18.

l'éducation en 2000. Ces éléments sont devenus une priorité dans les stratégies nationales de développement de l'éducation. Selon le concept des « besoins d'apprentissage fondamentaux », les compétences acquises par le biais de l'enseignement technique et de la formation professionnelle constituent un élément important de l'éducation de base, et font partie intégrante de l'enseignement secondaire généralisé.

Toutefois, le rapporteur souligne que l'acquisition de savoirs et de compétences en matière de calcul, de connaissances scientifiques et de langues ne devrait pas être considérée comme une référence exclusive de la qualité de l'éducation. Les valeurs des droits de l'homme et les principes démocratiques universellement reconnus devraient être intégrés dans tous les systèmes d'éducation. L'acquisition de connaissances relatives aux valeurs des droits de l'homme devrait être placée au premier plan de toute réflexion sur la qualité de l'éducation.

Selon le rapporteur : « l'éducation est un élément très précieux pour instaurer un monde meilleur grâce à la promotion des valeurs d'une culture de paix, d'entente mutuelle et de solidarité internationale, et sa qualité dépend de ses résultats à cet égard. En général, il ne peut y avoir de plus noble tâche que d'assurer un avenir meilleur à chaque enfant, et la qualité de l'éducation est indispensable pour y parvenir »<sup>513</sup>

Le concept de qualité de l'éducation est basé sur : « les quatre piliers de l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être, est le fondement d'un concept plus global de la qualité de l'éducation. Un corps enseignant qualifié, motivé et bénéficiant de bonnes conditions est un autre aspect essentiel de ce cadre conceptuel global »<sup>514</sup>.

Le contenu des programmes est aussi important, avec des évaluations et des indicateurs nationaux et internationaux.

Par rapport aux enseignants, la question de la qualité implique de doter les enseignants des capacités nécessaires pour transmettre des connaissances, des valeurs et des compétences, et en même temps, de valoriser leur statut.

---

<sup>513</sup> Ibid., para. 19.

Par ailleurs, on ne peut assurer une éducation de qualité sans infrastructures et installations appropriées et sans un environnement permettant aux enseignants, aux parents et à la communauté de participer tous activement à l'action éducative.

En conclusion, un cadre conceptuel global pour une éducation de qualité comprend : « i) un niveau minimal d'acquisition de connaissances, de valeurs, de qualifications et de compétences par les élèves; ii) une infrastructure, des installations et un environnement scolaires adéquats y compris le nombre d'élèves par enseignant; iii) un corps enseignant qualifié et le cadre normatif qui protège sa motivation, ses conditions de travail et ses perspectives de carrière, ses méthodes d'enseignement et ses qualifications (suivant les conventions de l'UNESCO et OIT; et iv) une école ouverte à tous que ce soit les élèves, les parents et la communauté »<sup>515</sup>.

Concernant la qualité, l'État doit évaluer et inspecter et contrôler toutes les écoles pour l'accomplissement de la législation nationale. L'État ne doit pas oublier l'égalité des chances, et doit accroître l'investissement national dans la qualité de l'éducation et réglementer les services d'éducation privée.

Le rapporteur souligne la nécessité de promouvoir l'adoption, à l'échelle nationale, de normes établissant le droit à une éducation de qualité, conformément au cadre juridique international relatif aux droits de l'homme et aux initiatives pertinentes prises aux niveaux national, régional et international.

---

<sup>514</sup> Ibid., para. 20.

<sup>515</sup> Ibid., para. 21.

## Chapitre V. Le droit à l'éducation dans des situations spécifiques

### Section I. Conflits armés, crises, situations d'urgence, réfugiés et personnes déplacés

La protection de l'éducation pendant le temps de conflit et d'insécurité touche deux autres spécialités que le droit international des droits de l'homme : le droit international humanitaire et le droit pénal international. Le droit à l'éducation dans ces circonstances implique ces trois régimes de droit<sup>516</sup> pour ses spécificités concernant le droit à l'éducation.

L'éducation peut jouer un rôle pour éviter les conflits, un manuel<sup>517</sup> a été écrit à ce sujet et a été remis aux ministres d'éducation ainsi qu'à d'autres institutions et donne des recommandations pour une politique éducative qui minimise les tensions et les conflits pour construire la paix dans les États.

Les meilleures pratiques concernant ce sujet, comme par exemple l'utilisation des livres de texte<sup>518</sup>, peuvent aussi avoir une influence sur la paix comme le montre l'expérience de l'Irlande du Nord, du Népal, du Sri Lanka, de la Colombie, du Burundi et de l'Afghanistan puis l'éducation pour la paix dans les pays arabes (Qamar-ul Huda).

Les compétences pour l'éducation à la paix, selon l'IFRC stratégie (*International Red Cross and Red Crescent*<sup>519</sup>) et le développement de l'INEE (*Interagency network for education in Emergencies*) dans l'UNHCR (*UN work with refugees*) sont vitales pour atteindre l'éducation et maintenir la paix.

Un programme éducatif a aidé à résoudre des conflits dans des zones en crise comme le montre le récent programme de l'UNRWA (*UN relief and Works Agency for Refugees in the Near East*) qui constitue une aide dans les conflits des droits de l'homme, à Gaza, les réfugiés en Palestine, en Cisjordanie, en Jordanie, en Syrie et au Liban avec le programme HRCRT (*Human Rights conflict resolution and tolerance the education programme*)<sup>520</sup>.

---

<sup>516</sup> HAUSLER K., URBAN N., MCORQUODALE R., *Protecting education in insecurity and armed conflict : and International Law Handbook*, London : British Institute of International comparative law, et Doha : Education above all, 2012, pp.1-50,  
[https://www.biiicl.org/documents/35\\_protecting\\_education\\_in\\_insecurity\\_and\\_armed\\_conflict\\_-\\_an\\_international\\_law\\_handbook.pdf?showdocument=1](https://www.biiicl.org/documents/35_protecting_education_in_insecurity_and_armed_conflict_-_an_international_law_handbook.pdf?showdocument=1)

<sup>517</sup> Ibidem.,

<sup>518</sup> Ibid., p.56

<sup>519</sup> [www.ifrc.org](http://www.ifrc.org)

<sup>520</sup> Ibid., p.76

La planification de l'éducation pour la paix peut tempérer les conflits selon l'expérience de l'IIEP (*International Institute for Educational Planning*), de l'UNESCO, de l'INEE (*working group on fragility and education, and capacity development group of the Global Education Cluster*) et de l'UNISDR's (plateforme thématique pour les connaissances et l'éducation). Ils ont réalisé des plans d'éducation pour le Niger, le Cambodge, l'Éthiopie, l'Afghanistan, le Liberia, la Sierra Leone, le Sri Lanka, le Kenya, le Népal, et l'Ouganda<sup>521</sup>.

Le droit international humanitaire est la législation qui s'occupe de la régulation de parties prenantes dans un conflit armé. Il est aussi nommé « le droit de la guerre » ou le droit international du conflit armé.

Son objectif est de faire la guerre la plus humaine. Il s'applique à toutes les parties prenantes, États et groupes non gouvernementaux. Le droit humanitaire est codifié dans les traités suivants : les quatre conventions de Genève pour la protection des victimes de guerre de 1949, les conventions de La Haye et ses régulations de 1899 et 1907, les trois protocoles additionnels de ces conventions<sup>522</sup>.

Il y a aussi des traités interdisant la prohibition des armes spéciales, la convention d'Ottawa pour l'interdiction de l'usage des mines de 1997, et quelques traités pour la protection de certaines personnes, groupes de personnes ou objets, comme la Convention de l'UNESCO pour la protection des biens culturels dans le conflit armé de 1954. Le comité international de la Croix Rouge a pour sa part des commentaires sur ces traités<sup>523</sup>.

En plus de celui-ci, le droit humanitaire est composé du droit coutumier. Le principe de distinction est le principe selon lequel les parties dans le conflit doivent tout le temps distinguer entre : les personnes des autres personnes qui prennent part aux hostilités, puis également les objectifs militaires des objectifs civils (écoles, universités, transports publics ou personnels, propriété privée) car les parties prenantes ont l'interdiction d'attaquer ces objectifs civils.

---

<sup>521</sup> Ibid., p.98

<sup>522</sup> Protocole I du 1977 pour les conflits internationaux, et Protocole II du 1977 applicable à des conflits non internationaux, et le Protocole additionnel III.

<sup>523</sup> Ils n'ont pas de force contraignant mais ils sont utilisés largement : PICTET J., « *Commentary on the Geneva conventions* », 12 August 1949 (1952-1960 ICRC). PILLOUD C., « *Commentary on the additional protocols of 8th June 1977 to the Geneva conventions of 12 August 1949* », (1987, ICRC). [www.icrc/en/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp](http://www.icrc/en/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp)

Il est aussi exprimé du point de vue de l'ICRC (le comité international de la Croix Rouge) avec le programme de soutien aux gouvernements « *Exploring Humanitarian Law* ».

Le droit pénal international s'applique aussi aux cas de conflits armés, et il vise à réguler la responsabilité pénale des individus pour des actions qui sont considérées comme criminelles pour le reste de l'humanité.

Beaucoup de tribunaux régionaux ont été créés mais le plus important a été la Cour pénale internationale. En effet, la conduite criminelle de certaines personnes peut avoir une incidence directe ou indirecte sur le droit à l'éducation.

La protection des étudiants et du personnel enseignant est assurée selon le droit international des droits de l'homme, due à l'interdépendance de tous les droits de l'homme : le droit à la vie, le droit à la liberté et la sécurité des personnes, le droit à l'intégrité physique et à la prohibition de tortures et formes de traitements ou châtiments cruels, inhumains et dégradants, le droit à la liberté de pensée, de conscience, d'expression, le droit de ne pas être discriminé, de travailler et de joindre des syndicats, d'avoir un niveau correct de vie, le droit à l'alimentation et à l'eau, et le droit à une vie culturelle.

Les trois régimes donnent une protection spéciale pour les groupes les plus vulnérables : les enfants, les femmes, les personnes handicapées, et les minorités et les peuples autochtones<sup>524</sup>, les personnes déplacées ou non-nationales et ces enfants qui ne peuvent pas perdre leur droit à l'éducation (le droit à l'éducation s'applique à tout le monde, à l'inclusion des non-nationaux comme les réfugiés, les chercheurs d'asile, les personnes sans État, les travailleurs migrants et les victimes de trafic sans statut légal, sans papiers).

La protection des immeubles des établissements éducatifs et d'autres ressources matérielles pour le droit à l'éducation est aussi assurée par les trois régimes du droit.

Le rapporteur spécial Vernor Muñoz, considère que les situations d'urgence<sup>525</sup> sont la source de violations graves du droit à l'éducation, qui touche à l'heure actuelle un grand nombre de personnes. Par « situations d'urgence », on entend les situations qui découlent des conflits armés et des catastrophes naturelles. Le rapporteur explique les conséquences de ces situations et de la place qu'occupe l'éducation. Il présente le

---

<sup>524</sup> Convention de l'OIT numéro 169 des peuples autochtones, 1989.

<sup>525</sup> Right à l'éducation dans les situations d'urgence, Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, A/HRC/8/10 20 mai 2008 pag.1 para.2

cadre juridique et politique dans lequel s'inscrit la réponse de la communauté internationale et dégage les responsabilités des divers acteurs. Puis il relève, dans son rapport<sup>526</sup>, les priorités des organismes qui sont impliqués dans les interventions identifie les principales entités qui assurent des services d'éducation dans ces situations.

Dans la Convention sur le statut des réfugiés de 1951<sup>527</sup>, selon l'article 22 CRC, ces personnes doivent bénéficier du même traitement, concernant l'éducation primaire, que les nationaux. Concernant les autres niveaux d'éducation, le traitement le plus favorable possible doit être appliqué. En effet, les réfugiés ne doivent pas recevoir de traitement moins favorable que d'autres personnes placées dans les mêmes circonstances, spécialement lorsqu'il s'agit de la reconnaissance des diplômes, des frais de scolarité ou des bourses (entre autres conditions). L'éducation doit respecter l'identité culturelle, la langue et la religion des enfants réfugiés. Le Conseil des droits de l'homme a approuvé un rapport concernant les principes sur les personnes en déplacement qui protège le droit des enfants des familles en déplacement<sup>528</sup>.

Le rapporteur Vernor Muñoz explique que ce qui ont franchi les frontières nationales, les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile sont les groupes traditionnellement marginalisés et vulnérables à la discrimination dans l'éducation. Les réglementations des pays ne reflètent pas d'une façon pertinente les complexités liées à la circulation et à la migration de personnes à travers les frontières nationales, ni l'histoire de ces mouvements et la réalité sociale de ceux qui vivent cette situation. Ces complexités concourent alors au développement du processus de marginalisation éducative.

L'accent devrait être mis d'une part, sur les actions de développement et de renfort des possibilités d'éducation là où ils existent et, d'autre part, sur une réponse directe aux besoins des individus et des institutions qui sont à chercher dans les mouvements transfrontaliers et les migrations. Le défi est de maintenir l'équité dans la diversité.

Une compréhension de l'information contextuelle est indispensable pour répondre aux défis de l'éducation et des opportunités de la migration.

---

<sup>526</sup> Ibidem., pag.1 para. 3

<sup>527</sup> Convention sur le statut des réfugiés adopté par l'AG Res.429 le 4 décembre 1950, entrée en vigueur le 28 Juillet 1954.

<sup>528</sup> Rapport HCR : Principes sur les personnes en déplacement, Février 1998 E/CN.4/1998/53/Add.2. Protège le droit à l'éducation des enfants dans les déplacements.

Les thèmes distincts mais interdépendants, par exemple des questions sociales et culturelles, des questions linguistiques et du curriculum, des enseignants, de l'accréditation et de l'apprentissage pour la vie, sont analysés dans le rapport<sup>529</sup>.

## **Section II. La Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants**

Le terme « torture » est définie dans l'art 1 de la Convention<sup>530</sup> comme : « tout acte par lequel une douleur ou des souffrances aiguës, physiques ou mentales, sont intentionnellement infligées à une personne aux fins notamment d'obtenir d'elle ou d'une tierce personne des renseignements ou des aveux, de la punir d'un acte qu'elle ou une tierce personne a commis ou est soupçonnée d'avoir commis, de l'intimider ou de faire pression sur elle ou d'intimider ou de faire pression sur une tierce personne, ou pour tout autre motif fondé sur une forme de discrimination quelle qu'elle soit, lorsqu'une telle douleur ou de telles souffrances sont infligées par un agent de la fonction publique ou toute autre personne agissant à titre officiel ou à son instigation ou avec son consentement exprès ou tacite. Ce terme ne s'étend pas à la douleur ou aux souffrances résultant uniquement de sanctions légitimes, inhérentes à ces sanctions ou occasionnées par elles ».

Avec la Convention contre la torture les États s'engagent à prendre des mesures législatives, administratives, judiciaires et toutes autres mesures efficaces pour empêcher que des actes de torture soient commis dans tout le territoire sous sa juridiction<sup>531</sup>.

Aucune circonstance exceptionnelle, quelle qu'elle soit, qu'il s'agisse de l'état de guerre ou de menace de guerre, d'instabilité politique intérieure ou de tout autre état d'exception, ne peut être invoquée pour justifier la torture<sup>532</sup>.

De la même manière, concernant l'autorité académique, et la discipline à l'école, l'ordre d'un supérieur ou d'une autorité publique ne peut être invoqué pour justifier la torture ou des châtiments cruels, inhumains ou dégradants.

---

<sup>529</sup> Le droit à l'éducation des migrants, réfugiés et demandeurs d'asile, Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 16 April 2010, CDHA/HRC/14/25. À l'invitation de l'OHCHR pour les réfugiés (UN HCR), le rapporteur a effectué une visite aux camps de réfugiés en Ouganda (Janvier 2010).

<sup>530</sup> Convention contre la torture, adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 39/46 du 10 décembre 1984. Entrée en vigueur: le 26 juin 1987.

<sup>531</sup> Ibidem., art.2.1

<sup>532</sup> Ibid., art.2.2

### **Section III. Les disparitions forcées et personnes en détention**

La Convention internationale pour la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées<sup>533</sup> est basée sur les principes de la Charte des Nations Unies qui imposent aux États l'obligation de promouvoir le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

S'appuie aussi sur la DUDH, le PIDESC et le PIDCP et d'autres instruments internationaux pertinents dans les domaines des droits de l'homme, du droit humanitaire et du droit pénal international et spécialement la Déclaration sur la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées<sup>534</sup>. La disparition forcée constitue un crime et dans certaines circonstances définies par le droit international, un crime contre l'humanité.

Les États sont déterminés à prévenir les disparitions forcées et à lutter contre l'impunité du crime de disparition forcée, ayant présent à l'esprit le droit de toute personne de ne pas être soumise à une disparition forcée, et le droit des victimes à la justice et à la réparation.

Les États affirment le droit de toute victime de savoir la vérité sur les circonstances d'une disparition forcée et de connaître le sort de la personne disparue, ainsi que le droit à la liberté de recueillir, de recevoir et de diffuser des informations à cette fin.

L'article 23 de la Convention, concerne spécialement la formation du personnel militaire ou civil chargé de l'application des lois, du personnel médical, des agents de la fonction publique et des autres personnes qui peuvent intervenir dans la garde ou le traitement de toute personne privée de liberté qui puisse inclure l'enseignement et l'information nécessaire en vue de : prévenir l'implication de ces agents dans des disparitions forcées<sup>535</sup>, souligner l'importance de la prévention et des enquêtes en matière de disparition forcée ; veiller à ce que l'urgence de la résolution des cas de disparition forcée soit reconnue. Tout État partie prend les mesures nécessaires pour que les personnes visées qui ont des raisons de penser qu'une disparition forcée s'est produite ou est projetée, signalent le cas à leurs supérieurs et, au besoin, aux autorités ou instances de contrôle ou de recours compétentes.

---

<sup>533</sup> Convention internationale pour la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées, entré en vigueur le 23 décembre 2010.

<sup>534</sup> Déclaration sur la protection de toutes les personnes contre les disparitions forcées, adoptée par l'AGNU dans sa résolution 47/133 du 18 décembre 1992.

<sup>535</sup> Art. 2. Tout État partie veille à ce que soient interdits les ordres ou instructions prescrivant, autorisant ou encourageant une disparition forcée. Tout État partie garantit qu'une personne refusant de se conformer à un tel ordre ne sera pas sanctionnée.

Le droit à l'éducation des personnes en détention est souligné par le rapporteur spécial<sup>536</sup> car le fait d'apprendre en prison grâce aux programmes d'enseignement a généralement une incidence sur la récidive, sur la réinsertion et plus particulièrement sur les chances de trouver un emploi à la sortie.

Le rapporteur spécial apporte des éléments d'information aux gouvernements et aux parties intéressées et les aide dans les efforts qu'ils déploient pour s'attaquer à ces facteurs et pour élaborer des pratiques optimales afin que le droit à l'éducation des personnes détenues soit respecté, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle.

Les prisonniers se heurtent pourtant à d'importantes difficultés en matière d'éducation, en raison de plusieurs facteurs d'ordre environnemental, social, organisationnel et personnel. Mais l'éducation est bien plus qu'un facteur de progrès, elle est un impératif en soi.

---

<sup>536</sup> Rapport sur le droit à l'éducation des personnes en détention, A/HRC/11/8 du 2 avril 2009

## Conclusion du titre II

Les sources du droit à l'éducation, évoquées au premier titre, dessinent le cadre global du droit à l'éducation. Dans ce titre, nous avons expliqué les caractéristiques essentielles du droit à l'éducation au niveau international parmi cinq chapitres :

D'abord, nous nous sommes intéressés à la nature du droit à l'éducation : le fait que le droit à l'éducation se trouve dans la DUDH (article 18 et 26 DUDH) et en même temps dans les deux Pactes (articles 13-14 PIDESC, article 18PIDCP) démontre de son caractère universel, interdépendant, indivisible, inaliénable, sa nature de droit de l'homme.

Pour qu'il existe, il faut créer un état de droit, un régime de droit, selon le préambule DUDH : « Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression. »

La considération de l'éducation comme droit de l'homme « change l'approche actuelle sur le capital humain. L'éducation doit être envisagée sous l'angle des connaissances, compétences, et qualifications ayant un intérêt économique pas au détriment des droits de l'homme sans une vue productiviste. L'éducation doit préparer les citoyens à la vie politique, renforcer la cohésion sociale et la tolérance.

Le droit à l'éducation est un droit dit « transversal », car ce droit est contenu à la fois dans le corpus des droits de première génération (droits civils et politiques) et de deuxième génération (droits économiques, sociaux et culturels) présent dans les deux Pactes. Nous nous pouvons nous demander s'il est également un droit de troisième génération. La troisième génération est celle des droits de solidarité : le droit à l'éducation a bel et bien besoin de solidarité pour être accompli. Le PIDESC consacre deux articles au droit à l'éducation, les articles 13 et 14 (Annexe 1) développent les buts, la gratuité et les obligations concrètes pour les États, les acteurs et les titulaires du droit à l'éducation (les enfants et temporairement les parents et les tuteurs légaux).

La gratuité de l'éducation primaire est décrit à l'art 28 de la CDE et garantir l'accès et offrir aide financière pour l'enseignement secondaire en cas de besoin, l'accès à

l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, doit être assuré par tous les moyens appropriés.

La première composante de cette liberté est définie par le CESCR dans l'Observation générale 13 comme un « droit à la liberté de l'éducation », concernant la liberté des parents d'éduquer leurs enfants conformément à leurs propres convictions, l'enseignement de la religion dans l'école publique et la liberté des parents de créer et choisir les établissements autres que ceux des pouvoirs publics. La deuxième composante de la liberté est la liberté académique. D'autre part, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP), dans son article 18 (développant l'article 18 DUDH), affirme que l'éducation est étroitement liée au droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

La justiciabilité est une caractéristique avec laquelle le droit à l'éducation gagne force et effectivité. Dans le rapport sur la justiciabilité du droit à l'éducation le rapporteur K. Singh analyse des questions liées à l'application judiciaire du droit à l'éducation.

Les acteurs du droit à l'éducation sont, selon lui, au nombre de trois : les États, les parents et l'intérêt supérieur de l'enfant.

Concernant les États, il doit : protéger, respecter et mettre en œuvre le droit à l'éducation. Les obligations de l'État sont décrites aux articles 13 et 14 du PIDESC. Le CESCR a rédigé avec la participation du Groupe Conjoint d'experts UNESCO (CR), l'Observation générale numéro 13

Les obligations de l'État dans l'OG13 sont basées sur le « Schéma des 4 As », proposé par le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation Mme K. Tomasevski. Le schéma est basé sur : les dotations (*availability*) (établissements suffisants, des bâtiments avec toilettes, eau potable, enseignants qualifiés, repas, matériels pédagogiques et informatiques, bibliothèque), l'accessibilité (non-discrimination spécialement des groupes plus vulnérables, accessibilité physique et financière, par la dotation d'un système de bourses), l'acceptabilité (la forme et le contenu de l'enseignement doivent être culturellement appropriés et de bonne qualité) et l'adaptabilité (adapté aux besoins de la société).

Les droits et les responsabilités des parents concernant le droit à l'éducation sont décrites au paragraphe 3 de l'article 26 DUDH : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leur enfants ». Il établit les parents comme titulaires temporaires du droit à l'éducation.

L'OG13 (paragraphe 28) explique que l'article 13.3 du PIDESC renferme deux éléments. Le premier concerne l'engagement des États parties de respecter la liberté des parents et des tuteurs d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions. Le second élément de l'article 13.3 concerne la liberté des parents et des tuteurs de choisir des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, à condition qu'ils soient conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation.

De ce principe, découle la distinction classique entre instruction, éducation ou le fait d'imposer une doctrine. L'instruction est la transmission du savoir, des connaissances techniques professionnelles et objectives. L'éducation implique des valeurs ou des points de vue et doit respecter les idées, les valeurs et les styles pédagogiques des enfants et de leurs parents ou de leurs tuteurs légaux. L'éducation doit être plurielle dans son ensemble.

Sous les régimes totalitaires, les dirigeants ont utilisé l'éducation pour endoctriner les enfants vers des visions uniques, dans l'espoir de pouvoir contrôler les idées et les valeurs du peuple, en éliminant les droits des parents. Après la Seconde Guerre mondiale, quand la DUDH et les Pactes ont été rédigés, les experts et États ont donné priorité aux droits des parents pour éviter des abus de la part de l'État totalitaire avec l'éducation.

Ce principe de respect des droits des parents est renforcé, avec des termes similaires dans le PIDCP, à l'article 18 paragraphe 4, à l'article 5 B de la Convention concernant la lutte contre les discriminations et l'article 18 CDE, qui donne la responsabilité commune aux deux parents pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement, et pour cela les États doivent donner l'aide appropriée aux parents. Les parents (tuteurs légaux et famille étendue) ont aussi l'obligation de diriger les enfants dans leur éducation (article 5 CDE).

Finalement, le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant est exprimé dans la Convention internationale relative aux droits des enfants, à l'article 3 de la CDE de 1989. La CDE oblige les médias à protéger les enfants encourageant la production et diffusion de livres pour les enfants (art. 17 CDE), les États à protéger les enfants de tout forme de violence, abandon ou négligence (art. 19-20 CDE). Les châtiments corporels, humiliations en public, et les châtiments contre d'autres droits de la CDE sont interdits (OG13 annexe p.41).

Le principe de non-discrimination est un principe transversal pour tous les droits de l'homme, il a été inclus dans la Charte des Nations Unies, la DUDH et les Pactes (article 2 du PIDCP, articles 13-14 du PIDESC) et dans des instruments postérieurs (article 2 de la CDE). L'UNESCO dans sa Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement a recueilli ces particularités pour le domaine de l'éducation (non-discrimination en raison des opinions politiques ou d'autre opinion, religion, langue, âge (article 26 de la DUDH, Observation Générale 6 CESCR), sexe (article 10 de la CEDAW), nationalité, ethnique-couleur-naissance, handicap, moyens économiques (article 26.1 de la DUDH) et classe sociale.

Selon le CESCR, le principe de non-discrimination est d'application directe, non progressif et admet l'adoption des mesures spéciales pour garantir l'égalité de fait. Le rapporteur spécial a défini le concept d'égalité des chances dans l'éducation, les freins et barrières économiques, linguistiques et culturelles, et le soutien financier que doit donner l'État pour les surmonter.

Pour la non-discrimination de la femme, le rapporteur recommande un changement culturel et social, les États doivent attaquer les causes des inégalités et changer les lois à tous les niveaux (social, culturel et familial) et pas seulement le domaine éducatif.

Le principe de gratuité de l'éducation primaire est un principe essentiel pour garantir le droit à l'éducation sans discriminations pour les moyens économiques ou de classe sociale, le rapporteur considère que l'État doit garantir la gratuité de l'enseignement primaire parmi des budgets publics, (« *free not fee* ») comme la politique des frais de la Banque Mondiale, et la marchandisation de l'éducation est une menace à l'éducation comme droit de l'homme.

Le rapporteur a « explicité les obligations des États d'obtenir les ressources financières adéquats concernant le financement de l'éducation.

Premièrement, l'éducation doit « inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » art. 29 CDE, art. 13.1 PIDESC, art. 26.2 DUDH. La Déclaration des NU sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (DEFDH) en 2012 est importante pour le développement et la mise en œuvre du droit à l'éducation et à la formation des droits de l'homme. C'est une Déclaration ambitieuse car elle implique toutes les formes d'éducation et de formation et toutes les personnes sans compter l'âge (toute au long de la vie) et elle a pour but de créer une culture universelle des droits de l'homme. Elle est complète car elle implique tous les acteurs de l'éducation,

sans oublier le grandissant pouvoir de la société civile et des organisations non gouvernementales. Elle est moderne en impliquant les médias et les nouvelles technologies, instruments si importants pour l'éducation du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Le rapporteur sur le droit à l'éducation K. Tomasevski, souligne l'importance de la notion du droit à l'éducation comme droit de l'homme, parmi le domaine de l'éducation.

La protection des droits de l'homme des enseignants est aussi importante à respecter : la liberté académique, la non-discrimination, la liberté syndicale, le droit de grève, entre autres. Le statut des enseignants est aussi important, le fait qu'ils soient bien formés, recrutés, et payés dignement, avec les facilités et manuels scolaires de qualité est un facteur à considérer dans le droit à l'éducation.

La protection des minorités culturelles est dans plusieurs traités Article 26 du PIDCP et on retrouve cette idée en des termes similaires, aux articles 30 de la CDE et 5 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination. La Déclaration sur la diversité culturelle en 2001 et la Déclaration de Fribourg vont dans le même sens de respecter la diversité culturelle dans l'éducation.

L'article 29 de la CDE concernant le contenu de l'éducation, établit l'obligation : « d'inculquer à l'enfant le respect des parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire e des civilisations différents à la sienne ».

L'éducation de qualité est un souci moderne de l'éducation, la médiocre qualité de base est un danger. Le rapporteur souligne que l'acquisition de savoirs et de compétences en matière de calcul, de connaissances scientifiques et de langues ne devrait pas être considérée comme une référence exclusive de la qualité de l'éducation. Les valeurs des droits de l'homme et les principes démocratiques universellement reconnus devraient être intégrés dans tous les systèmes d'éducation. L'acquisition de connaissances relatives aux valeurs des droits de l'homme devrait être placée au premier plan de toute réflexion sur la qualité de l'éducation. En conclusion, éducation de qualité implique l'acquisition des connaissances, valeurs, compétences, infrastructure, y compris le nombre d'élèves par enseignant, un corps enseignant qualifié et le cadre normatif qui protège sa motivation et une école ouverte à tous : parents, élèves et communauté.

Selon le droit humanitaire et droit pénal international, le droit à l'éducation doit se maintenir dans la mesure du possible dans des situations spécifiques: conflits armés, crises, situations d'urgence, réfugiés et personnes déplacées, disparitions forcées et personnes en détention. La protection des ressources matérielles et des immeubles éducatifs sont aussi prévues.

Le rapporteur, considère que les situations d'urgence, comme les conflits armés et les catastrophes naturelles sont la source de violations graves du droit à l'éducation, qui touchent à l'heure actuelle un grand nombre de personnes. Dans la Convention sur le statut des réfugiés de 1951, selon l'article 22 CRC, ces personnes doivent bénéficier du même traitement, concernant l'éducation primaire, que les nationaux.

## Partie 2 : L'approche européen du droit à l'éducation

---

### TITRE 1. L'EDUCATION AU SEIN DE L'UE

#### Chapitre I. L'histoire de l'éducation au sein de l'Union Européen

Au niveau européen, l'éducation a été une compétence relevant des États membres depuis les origines de l'UE et était absente des discussions au cours des premières années de l'intégration européenne jusqu'à les années 1970. Le Conseil de l'Europe, est devenu le forum pour discuter de la coopération en matière d'éducation et de culture entre États membres. Le mot « éducation » n'était pas présent dans les Traités originels parce que les États membres étaient réticents à l'idée de déléguer la compétence sur l'éducation au sein de l'UE<sup>537</sup> et les Traités ont eu une finalité économique.

Pendant, avec la construction progressive de l'Union Européenne (UE) pendant ces dernières 50 années, « l'éducation est passée de la périphérie au centre de la politique européenne »<sup>538</sup>. Le cadre d'action sur l'éducation et la formation a en effet mis plus de 40 ans à se développer<sup>539</sup>.

La base de coopération en matière d'éducation et formation, a été établie par le Traité de Rome en 1957, rédigeant plusieurs principes pour aborder la reconnaissance des qualifications et la formation professionnelle.

Seulement au commencement des années 1970, on trouve des appels à des actions communautaires en matière d'éducation spécialement des domaines économiques et

---

<sup>537</sup> GORI G., *Towards an EU right to education*, Thèse de l'Institut Européen de Florence, publié par Hague-London-Boston: Kluwer Law International, European Monographs, 2001, p.6 para.2, disponible sur: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/25497>

<sup>538</sup> SHAW L., « From the margins to the center: education and training law and policy » in CRAIG and de BURCA (eds.) *the evolution of EU law*, 1999, Chap.15 pp.1-15.p.14, para.2.

<sup>539</sup> PÉPIN L., « The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Life Long Learning Became a Strategic Objective », *European Journal of Education*, vol. 42, n°1, p. 121-132.

sociales. Une nouvelle base de coopération a été nécessaire mais il n'existait aucun consensus entre les Etats Membres.

Pendant les années 1970, les actions communautaires ont débuté par des projets pilotes, des visites d'étude et des échanges d'informations. Ils ont mis l'accent sur l'éducation des enfants des travailleurs immigrés, les relations plus étroites entre les systèmes éducatifs, la transition des jeunes vers la vie professionnelle, la compilation de documentation et des statistiques, enseignement supérieur parmi la coopération entre universités avec des programmes d'études conjoints (précurseurs du programme *Erasmus*), enseignement des langues étrangères et égalité des chances dans l'éducation.

L'absence d'une base juridique au niveau européen, de ressources limitées et les réticences des États à déléguer pouvoir dans le domaine de l'éducation ont rendu difficile les actions dans ce domaine. Le principe de subsidiarité a été appliqué pour respecter la diversité des situations nationales et les compétences des États membres.

Vers la deuxième moitié des années 1980, ont été lancés un certain nombre des projets : *Comett* a été le premier suivi d'*Erasmus*, *Petra*, « *Jeunesse pour l'Europe* », *Lingua*, entre autres. Les projets ont été des réussites et bien reçus par les citoyens et étudiants européens. Toutefois, l'adoption de ces programmes n'a pas été facile au niveau politique par ce que les gouvernements nationaux se méfiaient des interférences sur leurs compétences dans le domaine de l'éducation.

La coopération s'est accélérée avec le financement des programmes avec des budgets plus importants : si pour le programme d'action 1980-1984 ils ont destiné 14 millions d'euros, pour le programme 1990-1994 ils ont destiné un milliard d'euros. Cette expansion a porté à la reconnaissance et le statut des programmes au sein de l'UE. Le Traité de Maastricht, a rendu le Conseil et le Parlement européen conjointement responsables de la coopération dans le domaine d'éducation et de formation.

Dans les années 1990, deux nouveaux concepts ont émergé : « société de la connaissance » et « éducation et formation tout au long de la vie ». Les actions sont entrées dans une nouvelle phase, soulignant l'importance de l'éducation et de la formation, avec l'essor de la mondialisation et la « société de l'information ».

Entre 1995 et 1999, les programmes d'éducation ont été fusionnés en deux : le programme *Socrates* pour l'éducation et le programme *Leonardo da Vinci* pour la formation

professionnelle. Pour les écoles, de nouveaux programmes ont été établis, par exemple *Comenius*.

Avec l'objectif de créer une « Europe de la connaissance » la Stratégie de Lisbonne, a mis sur le devant de la scène de l'UE, l'éducation et la formation. La stratégie s'est accompagné des importants changements au niveau de la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation en faisant un domaine véritablement prioritaire pour l'UE.

En 2002, l'application d'une nouvelle méthode de travail : la « Méthode Ouverte de Coordination : (MOC) » pour le domaine de l'éducation, a été établie et en même temps une nouvelle base de coopération politique. Pour la première fois, un cadre intégré commun a été adopté par le Conseil européen, un programme unique a été consacré à « l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Un nouveau programme « Jeunesse en action » a vu le jour. Les fonds destinés à l'éducation et à la formation ont augmenté, de 0,1% en 1986 à 1% du budget communautaire pour la période 2007-2013.

Dans le cadre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » et postérieurement avec la stratégie EU 2020 de nouveaux programmes sur l'éducation ont été approuvés. En plus de cette évolution, l'éducation a été placée au centre de la Stratégie 2020 de l'UE avec trois objectifs clés concernant l'éducation : 3% du PIB de l'UE devrait être investi dans la Recherche et le Développement, le taux d'abandon scolaire devrait être ramené à moins de 10% et au moins 40% des jeunes générations devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. La crise économique a aussi centré le débat sur la réforme de l'éducation pour accroître l'employabilité et la mobilité des jeunes.

En conclusion, l'éducation est passée de son inexistence avant les années 1970, à la périphérie de la politique avant les années 1990 et finalement au centre de la politique de l'UE avec la Stratégie 2020.

## Chapitre II. La compétence en matière d'éducation selon le Traité de Lisbonne

### Section I. La Méthode Ouverte de Coordination appliqué au domaine de l'éducation

Pour analyser la compétence dans le domaine de l'éducation au sein de l'UE, nous examinerons la répartition des compétences du Traité de Lisbonne<sup>540</sup>. Le Traité clarifie la répartition des compétences entre l'Union européenne (UE) et les États membres. Ainsi, il a introduit pour la première fois dans les traités fondateurs une classification précise en distinguant trois compétences principales : les compétences exclusives, les compétences partagées et les compétences d'appui.

Comme explique le premier article du TUE : « Le présent traité organise le fonctionnement de l'Union et détermine les domaines, la délimitation et les modalités d'exercice de ses compétences ».

Cet effort de clarification met un terme à l'accroissement des compétences européennes depuis ses origines parmi les compétences implicites reconnues pour la jurisprudence de la CJCE, avec le célèbre arrêt AETR<sup>541</sup>. Plusieurs conflits de compétences sont apparus par le passé entre l'UE et les États membres. Ces conflits

---

<sup>540</sup> Journal européenne, 2007/C 306/01, Traité de Lisbonne modifiant le Traité sur l'Union européenne et le Traité instituant la Communauté européenne, signé à Lisbonne, le 13 décembre 2007, entrée en vigueur le 1 décembre 2009. <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:FR:HTML>  
Voir les versions consolidées:

Conseil de l'Europe, La version consolidée du TUE et TFUE. <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2012:326:SOM:FR:HTML>

<sup>541</sup> Un exemple classique de l'élargissement des compétences de l'UE parmi l'interprétation de la Cour, c'est l'Arrêt AETR, Aff. 22/79 du 31 Mars 1971. ECJ, Affaire AETR 22-70, du 31 mars 1971. La Cour explique que les règles communes prises pour l'accomplissement d'une politique commune sont de nature à justifier la compétence de la Communauté de caractère exclusif. Il ressort de l'arrêt AETR qu'une compétence, qui au départ n'a pas été attribuée à la Communauté de façon exclusive, peut le devenir au fur et à mesure de son exercice par la Communauté.

Dans le cas d'espèce, la mise en œuvre de la politique commune des transports par la Communauté, en instaurant des règles communes à caractère interne (adoption d'un règlement), a eu comme effet l'exclusion d'une compétence concurrente des États membres dans toute l'étendue du domaine des transports. La Cour de justice, tout en considérant que le régime des mesures internes à la Communauté est inséparable de celui des relations extérieures, conclut que les États membres ne sont plus en droit d'établir avec des États tiers des accords internationaux dans ce domaine.

Aff.22/70 « para. 1. La Communauté jouit de la capacité d'établir des liens contractuels avec les États tiers dans toute l'étendue du champ des objectifs définis par le traité. Cette compétence résulte non seulement d'une attribution explicite faite par le traité mais peut découler d'autres dispositions du traité et d'actes pris dans le cadre de ces dispositions par les institutions de la Communauté.

En particulier, chaque fois que, pour la mise en œuvre d'une politique commune prévue par le traité, la Communauté a pris des dispositions instaurant, sous quelque forme que ce soit, des règles communes, les États membres ne sont plus en droit, qu'ils agissent individuellement ou même collectivement, de contracter avec les États tiers des obligations affectant ces règles ou en altérant la portée.

On ne saurait, dans la mise en œuvre des dispositions du traité, séparer le régime des mesures internes à la Communauté, de celui des relations extérieures ».

Para. 2. « La compétence de la Communauté, dans le domaine des transports, s'étend à des relations relevant du droit international et implique la nécessité de conclure des accords avec les États tiers intéressés. Une telle compétence a été attribuée à la Communauté par l'effet du règlement n° 543/69 du Conseil relatif à l'harmonisation de certaines dispositions sociales dans le domaine des transports par route »

ont donné lieu à une abondante jurisprudence de la CJCE qui a joué un rôle primordial dans la définition des compétences. Cependant, les États membres ont voulu contrecarrer cette évolution jurisprudentielle.

Cette classification n'entraîne pas de transfert de compétence notable et la répartition passe d'un mécanisme fonctionnel à un mécanisme matériel. En plus, le contenu du principe de subsidiarité est très défini et encadré avec des mécanismes de contrôle étatique.

Les frontières entre les compétences de l'UE et celles des États membres sont clairement déterminées maintenant. Le traité de Lisbonne a supprimé la structure en trois piliers de l'UE et la Communauté européenne disparaît. L'exercice et la répartition des compétences de l'Union sont désormais soumis à cinq principes fondamentaux figurant à l'article 5 du traité sur l'UE : le principe d'attribution, le principe de coopération loyale, le principe de proportionnalité, le principe de primauté du droit de l'UE et le principe de subsidiarité.

Pour continuer nos développements relatifs à la question de la compétence dans le domaine de l'éducation, nous analyserons d'abord les compétences explicites du Traité de Lisbonne, selon le principe d'attribution (article 5 TUE).

Selon l'article 4 TFUE, l'éducation est un domaine qui relève de la compétence des États membres, avec une compétence pour mener des actions d'appui, de coordination ou de complément qui relèvent de l'UE (article 6 du TFUE et article 2.5 TFUE). L'UE ne peut intervenir que pour soutenir, coordonner ou compléter l'action des États membres. Elle ne dispose donc pas de pouvoir législatif dans ces domaines et ne peut en aucun cas interférer dans l'exercice de ces compétences relevant des États membres.

L'harmonisation des actes législatifs et réglementaires des États membres est explicitement exclue de ce domaine.

Article 2.5 TFUE : « Dans certains domaines et dans les conditions prévues par les traités, l'Union dispose d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres, sans pour autant remplacer leur compétence dans ces domaines. Les actes juridiquement contraignants de l'Union adoptés sur la base des dispositions des traités

relatives à ces domaines ne peuvent pas comporter d'harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres. »

L'éducation est explicitement incluse dans ce type de compétence d'appui dans le Traité de Lisbonne :

Article 6 TFUE : « L'Union dispose d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres. Les domaines de ces actions sont, dans leur finalité européenne (...)

e) l'éducation, la formation professionnelle (...) »

Plus concrètement, les articles 165 et 166 TFUE du Traité de Lisbonne, (ex-articles 149 et 150 du TCE) visent à définir les compétences dans le domaine de l'éducation et la formation professionnelle.

L'article 165 TFUE vise à définir les compétences de l'UE dans le domaine de l'éducation :

1. « L'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres, et si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.
  
2. L'Union contribue à la promotion des enjeux européens du sport, tout en tenant compte de ses spécificités, de ses structures fondées sur le volontariat ainsi que de sa fonction sociale et éducative.
  
3. L'Action de l'Union vise :
  - à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres,
  - à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études,
  - à promouvoir la coopération entre établissements d'enseignement,

- à développer des échanges d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres,
- à favoriser les échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs et à encourager la participation des jeunes à la vie démocratique de l'Europe,
- à encourager le développement de l'éducation à distance,
- à développer la dimension européenne du sport, en promouvant l'équité et l'ouverture dans les compétitions sportives et la coopération entre les organismes responsables du sport, ainsi qu'en protégeant l'intégrité physique et morale des sportifs, notamment les plus jeunes entre eux.

3. L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et de sport, et en particulier avec le Conseil de l'Europe.

4. Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article :

- le Parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social du Comité des régions, adoptent des actions d'encouragement, à l'exclusion des toutes harmonisations des dispositions législatives et réglementaires des États membres ;
- Le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations. »

L'article 166 TFUE vise aussi à définir les compétences en matière de formation professionnelle :

« 1. L'Union met en œuvre une politique de formation professionnelle, qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle.

2. L'action de l'Union vise :

- à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, notamment par la formation et la reconversion professionnelle,
- à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle sur le marché du travail,

- à faciliter l'accès à la formation professionnelle et à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes,
  - à stimuler la coopération en matière de formation entre établissements d'enseignement ou de formation professionnelle et entreprises.
  - à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes de formation des États membres.
3. L'Union et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière de formation professionnelle.
4. Le Parlement et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, adoptent des mesures pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres et le Conseil adopte, sur proposition de la Commission, des recommandations. »

A la lecture de ces articles, dans le domaine de l'éducation, et en application du principe de subsidiarité, l'éducation est un domaine qui, en raison de sa particularité, doit relever de la compétence des États membres, car ils sont les mieux placés dans le développement des systèmes d'éducation nationale tout en respectant au maximum, la culture, les langues et l'Histoire de chaque État membre. Les institutions européennes n'intervenant qu'en appui et complémentarité des politiques nationales et la compétence d'appui exclut expressément toute mesure d'harmonisation.

L'UE respecte le contenu et l'organisation des systèmes éducatifs de chaque État Membre. L'UE encourage la coopération avec les Organisations Internationales, spécialement avec le Conseil de l'UE. L'UE vise à créer une dimension européenne pour l'apprentissage des langues, la mobilité d'étudiants et professeurs, et la reconnaissance des diplômes, et l'éducation à distance.

La clause de flexibilité ou des compétences subsidiaires (article 352 TFUE<sup>542</sup>) souligne que lorsqu'il n'y a pas de compétence explicite pour atteindre l'un des objectifs du traité liés au marché unique, l'article 352 du TFUE donne au Conseil la

---

<sup>542</sup> Art.352 TFUE « Si une action de l'Union paraît nécessaire, dans le cadre des politiques définies par les traités, pour atteindre l'un des objectifs visés par les traités, sans que ceux-ci n'aient prévu les pouvoirs d'action requis à cet effet, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition de la Commission et après approbation du Parlement européen, adopte les dispositions appropriées »

possibilité d'adopter à l'unanimité sur proposition de la Commission et approbation du Parlement européen les mesures qu'il estime utiles. Toutefois, cet article 352 ne peut être appliqué pour des mesures d'harmonisation que si le Traité ne l'exclut explicitement, comme c'est le cas du domaine de l'éducation.

Deux déclarations qui font partie intégrante du Traité de Lisbonne viennent à compléter cet article : la déclaration n°36<sup>543</sup> et la déclaration n°37 qui limitent encore l'interprétation et l'application de la clause de flexibilité. La Déclaration n°37 est très claire : « para. 1.cette article ne saurait en tout cas servir de fondement à l'adoption de dispositions qui aboutiraient en substance, dans leurs conséquences, à une modification des traités échappant à la procédure que ceux-ci prévoient à cet effet ». <sup>544</sup>

Par ailleurs, le droit à l'éducation fait partie des droits de l'homme, mais l'adoption de la Charte des droits de l'homme, ayant la même valeur juridique que les Traités, et l'adhésion de l'UE à la CEDH n'entendent pas les compétences de l'Union telles que définies dans les traités.

Article 6 TUE (ex-article 6 TUE) « 1. L'Union reconnaît les droits, les libertés et les principes énoncés dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne du 7 décembre 2000, telle qu'adaptée le 12 décembre 2007 à Strasbourg, laquelle a la même valeur juridique que les traités. Les dispositions de la Charte n'étendent en aucune manière les compétences de l'Union telles que définies dans les traités. Les droits, les libertés et les principes énoncés dans la Charte sont interprétés conformément aux dispositions générales du titre VII de la Charte régissant l'interprétation et

---

<sup>543</sup> Déclaration n° 36 : « La Conférence déclare que la référence aux objectifs de l'Union figurant à l'article 352 du traité sur le fonctionnement de l'UE (TFUE), paragraphe 1, vise les objectifs fixés à l'article 3 TUE, paragraphes 2 et 3, ainsi que les objectifs énoncés à l'article 3, paragraphe 5, relatif à l'action extérieure, à la partie III, titre V, dudit traité. Par conséquent, il est exclu qu'une action fondée sur l'article 352 TFUE poursuive uniquement les objectifs fixés à l'article 3 TUE, paragraphe 1. Dans ce cadre, la Conférence note que, conformément à l'article 31 TUE, paragraphe 1, des actes législatifs ne peuvent être adoptés dans le domaine de la politique étrangère et de sécurité commune ».

<sup>544</sup> Déclaration n° 37 : « La Conférence souligne que, conformément à la jurisprudence constante de la Cour de justice de l'Union, l'article 352 TFUE qui fait partie intégrante d'un ordre institutionnel basé sur le principe des compétences d'attribution, ne saurait constituer un fondement pour élargir le domaine des compétences de l'Union au-delà du cadre général résultant de l'ensemble des dispositions des traités, et en particulier de celles qui définissent les missions et les actions de l'Union. Cet article ne saurait en tout cas servir de fondement à l'adoption de dispositions qui aboutiraient en substance, dans leurs conséquences, à une modification des traités échappant à la procédure que ceux-ci prévoient à cet effet ».

l'application de celle-ci et en prenant dûment en considération les explications visées dans la Charte, qui indiquent les sources de ces dispositions.

2. L'Union adhère à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des Libertés fondamentales. Cette adhésion ne modifie pas les compétences de l'Union telles qu'elles sont définies dans les traités.

3. Les droits fondamentaux, tels qu'ils sont garantis par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales et tels qu'ils résultent des traditions constitutionnelles communes aux États membres, font partie du droit de l'Union en tant que principes généraux ».

En conclusion, selon l'interprétation de la lettre du Traité, chaque État membre est responsable de l'organisation de ses systèmes d'éducation et de formation, et du contenu des programmes. En vertu de l'article 165 (TFUE), le rôle de l'Union est de contribuer au développement d'un système d'enseignement et de formation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et la mobilité et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action mais jamais en la dirigeant ou en harmonisant.

### **Le principe de subsidiarité selon le Traité de Lisbonne**

Le principe de subsidiarité a été introduit dans l'UE par la Cour de Justice de l'UE avec sa jurisprudence<sup>545</sup>. Il a été explicitement cité pour la première fois avec l'Acte unique à partir de 1986 (suivant le Préambule et article 12 du projet Spinelli de 1984), article 130 R §4 (actuel article 174 TCE de l'Acte unique européen).

Actuellement, le Traité de Lisbonne vise le principe dans son article 5 TUE, qui « marque une nouvelle étape dans le processus créant une union sans cesse plus étroite entre les peuples de l'Europe, dans laquelle les décisions sont prises avec le plus grand respect possible, du principe d'ouverture et avec une plus grande proximité des citoyens »<sup>546</sup>.

L'article 5 TUE définit le principe de subsidiarité :

« 3. En vertu du principe de subsidiarité, dans les domaines qui ne relèvent pas de sa compétence exclusive, l'Union intervient seulement si, et dans la mesure où, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints de manière suffisante par

---

<sup>545</sup> Arrêt AETR, Aff. 22/70 du 31 Mars 1971, Avis 2/94 du 28 Mars 1996, Avis 1/94 du 15 Novembre 1994.

les États membres, tant au niveau central qu'au niveau régional et local, mais peuvent l'être mieux, en raison des dimensions que des effets de l'action envisagée, au niveau de l'Union. Les institutions de l'Union appliquent le principe de subsidiarité conformément au protocole sur l'application des principes de subsidiarité et de proportionnalité. Les parlements nationaux veillent au respect de ce principe conformément à la procédure prévue dans ce Protocole »<sup>547</sup>.

Trois conditions doivent être réunies pour appliquer le principe de subsidiarité : en première lieu, il ne doit pas s'agir d'un domaine relevant de la compétence exclusive de l'UE ; en deuxième lieu, les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints d'une manière satisfaisante par les États membres ; et en troisième lieu, l'action peut être mieux réalisée, en raison de ses dimensions ou de ses effets, par une intervention de l'UE.

Le principe de subsidiarité s'applique dans l'UE en deux sens : il exclut l'intervention de l'Union lorsqu'une matière peut être réglementée de manière efficace par les États membres à leur niveau central, régional ou local et il légitime l'exercice par l'Union de ses pouvoirs lorsque les États membres ne sont pas en mesure de réaliser les objectifs d'une action envisagée de manière satisfaisante.

Si la compétence d'un domaine particulier est partagée entre l'Union et les États membres, le principe établit une présomption en faveur d'une action des États membres. L'UE ne peut intervenir que si elle est en mesure d'agir plus efficacement que les États membres, que si les objectifs ne peuvent être atteints de manière suffisante par les États membres et s'ils peuvent l'être mieux, en raison des dimensions ou des effets de l'action envisagée, au niveau de l'Union.

En appliquant ce principe de subsidiarité dans le domaine de l'éducation, le premier critère est accompli parce que l'éducation n'est pas un domaine qui relève de la compétence exclusive de l'UE.

---

<sup>546</sup> Traité de Lisbonne, op.cit. *supra*

<sup>547</sup> Ibidem.,

En revanche, le deuxième critère n'est pas clair s'il est accompli (si les objectifs de l'action envisagée ne peuvent pas être atteints d'une manière satisfaisante par les États membres).

Effectivement, le domaine de l'éducation a des objectifs avec des aspects transnationaux et européens qui peuvent être mieux réglés par l'UE : la libre circulation des travailleurs, la libre circulation des personnes (étudiants), l'équivalence des certifications académiques en Europe, justifiée par la mobilité des étudiants grâce aux programmes européennes de mobilité, entre autres. Toutefois, le contenu et l'organisation des systèmes d'éducation de chaque État membre possèdent certains aspects de la culture locale, régionale et nationale qui sont mieux régulés par les États membres. En même temps, certains aspects de la culture européenne, par son contenu européen et sa vision européenne sont mieux régulés par les institutions de l'UE.

Concernant le troisième critère, si l'action peut être mieux réalisée, en raison de ses dimensions ou de ses effets, par une intervention de l'UE, la réponse est la même que pour le deuxième critère. Par les dimensions et les effets, il y a des aspects dans le domaine de l'éducation qui sont mieux gérés par les États membres.

Le principe de subsidiarité, appliqué à l'éducation ne justifie pas toujours une intervention de l'UE ni des États membres, il faut prendre chaque situation isolément, autrement dit, il s'agit d'une appréciation *in concreto*, au cas par cas.

Toutefois, pour bien appliquer le Protocole numéro 2, article 5, il faut motiver la décision en donnant des indicateurs qualitatifs, quantitatifs ainsi que toutes les implications financières que cela entraîne pour évaluer si l'action au niveau européen présente des avantages manifestes par rapport à une action exécutée au niveau national.

Sans entrer dans le détail des indicateurs qualitatifs, l'action au niveau européen dans le domaine de l'éducation, présente des avantages manifestes par rapport à une action exécutée au niveau national, seulement dans les aspects transnationaux.

Par rapport à l'éducation régionale et nationale, il est clair que l'UE ne peut pas réguler l'éducation nationale si bien que les États membres peuvent le faire en raison de la pluralité linguistique et culturelle de l'UE.

En plus, le Protocole numéro 2 sur l'application des principes de subsidiarité et de proportionnalité du Traité de Lisbonne définit la mise en œuvre du principe de

subsidiarité et de proportionnalité. Le Traité de Lisbonne a fortement renforcé le principe de subsidiarité en instaurant plusieurs mécanismes de contrôle, afin de vérifier sa bonne application. Avant le Protocole, la Cour a été le principal organe de contrôle dans l'application de ces principes.

Avec le Protocole, la Commission doit motiver ses décisions, et procéder à une consultation pré-législative sur le respect du principe de subsidiarité de toute initiative législative. Il inclut pour les parlements nationaux un droit de vote relatif à la conformité de chaque initiative législative au principe de subsidiarité. Il suppose l'affirmation du rôle des Parlements nationaux dans le contrôle du respect du partage des compétences entre l'UE et les États membres grâce à ce « mécanisme d'alerte précoce ». Chaque parlement national peut d'indiquer les risques de violation du principe de subsidiarité par les institutions européennes.

Au-delà d'un tiers (un quart dans le domaine de la Justice et Affaires intérieures) d'avis négatifs de la part des parlements nationaux, la Commission européenne doit revoir sa proposition. Également, il prévoit la possibilité pour chaque chambre de chaque parlement national de transmettre à la Cour de justice des recours pour violation du principe de subsidiarité.

### **Complémentarité avec les principes d'attribution et de proportionnalité**

La subsidiarité et la proportionnalité sont des principes corollaires du principe d'attribution. En vertu du principe de proportionnalité, les moyens mis en œuvre par l'UE pour réaliser les objectifs fixés par les traités ne peuvent aller au-delà de ce qui est nécessaire pour les atteindre.

Le TUE dispose que le contenu et la forme de l'action de l'Union n'excèdent pas ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs des traités. Toute décision doit favoriser l'option la moins restrictive.

Article 5 Protocole numéro 2 : « Les projets d'actes législatifs tiennent compte de la nécessité de faire en sorte que toute charge, financière ou administrative, incombant à l'Union, aux gouvernements nationaux, aux autorités régionales

ou locales, aux opérateurs économiques et aux citoyens soit la moins élevée possible et à la mesure de l'objectif à atteindre ».

Dans l'arrêt Grand-Duché de Luxembourg contre Parlement européen et Conseil de l'Union européenne<sup>548</sup>, conformément au principe de proportionnalité, ni le contenu ni la forme des mesures de l'Union ne doivent dépasser la mesure nécessaire pour atteindre les objectifs du traité.

Les principes de subsidiarité et de proportionnalité sont étroitement liés, mais distincts : le premier concerne la pertinence de l'action de l'Union dans les secteurs ne relevant pas de sa compétence exclusive, tandis que le second concerne l'adéquation entre les moyens dont dispose le législateur et les objectifs que celui-ci poursuit, fonctionnant comme une règle globale pour l'exercice des pouvoirs de l'Union.

L'examen de la proportionnalité d'un projet d'acte législatif suit logiquement l'examen de la subsidiarité, mais le contrôle de subsidiarité n'aurait qu'une efficacité limitée en l'absence d'un contrôle de proportionnalité. Toutefois, si l'UE décide de légiférer dans le domaine de l'éducation, les deux principes sont tenus en compte.

En conclusion, comme on nous l'avons vu supra, selon le Traité de Lisbonne, le domaine de l'éducation relève de la compétence des États membres, libre de toute harmonisation européenne et en même temps, l'UE dispose d'une compétence d'appui et de coordination des politiques éducatives.

### **La méthode ouverte de coordination dans le domaine éducatif**

Toutefois, depuis 2002, un nouvel instrument de gouvernance, la méthode ouverte de coordination (MOC) est appliquée au domaine éducatif.

La notion de « Méthode Ouverte de Coordination » remonte au Conseil européen de Lisbonne du 23 et 24 mars 2000, qui a lancé la stratégie de Lisbonne<sup>549</sup>. Dans le but de

---

<sup>548</sup> Arrêt du 12 mai 2011, relatif à l'affaire C-176/09.

<sup>549</sup> La stratégie de Lisbonne, vise la mise en place d'une « société de la connaissance » en encourageant « la recherche, en développant les technologies de l'information et en instaurant un climat favorable à l'innovation, en accélérant la levée des obstacles à la liberté de prestation de services et à la libéralisation des marchés des transports et de l'énergie. En parallèle, elle met l'accent sur la nécessité de moderniser le modèle social européen, par la réforme des systèmes de protection sociale afin de faire face au vieillissement de la population et enfin la lutte contre l'exclusion sociale »

mettre en œuvre cette Stratégie, le Conseil définit un nouvel instrument qui devrait permettre à la Communauté de lancer un processus de convergence des politiques nationales vers les principaux objectifs de l'Union et diffuser les meilleures pratiques entre les États membres. Les conclusions du Conseil européen ont tracé les grandes lignes de ce qui a été présenté comme une nouvelle méthode de travail, selon le Conseil européen de Lisbonne, 2000, p.37<sup>550</sup> :

« Conçue pour aider les États membres à développer progressivement leurs propres politiques, cette méthode consiste à :

-définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ;

-établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui soient adaptés aux besoins des différents États membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ;

-traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ;

-procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements. »

Dans ce contexte, le Conseil européen met l'accent sur l'application du principe de subsidiarité, qui devrait être assurée par l'association active des différents acteurs à travers diverses formes de partenariat et dans le cadre d'une approche totalement décentralisée.

### **Le rôle des institutions**

La MOC offre un nouveau cadre de coopération entre les EM. Cette méthode intergouvernementale permet aux EM de s'évaluer mutuellement par « *peer pressure* » or procédure multilatéral de suivi.

---

<sup>550</sup> Conseil européen de Lisbonne, 23-24 Mars 2000, Conclusions de la Présidence, para.27 [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

Dans ce processus, le Conseil a le rôle le plus important, il établit les *guidelines* ou accords sur un ensemble d'indicateurs communs. Les États sont les protagonistes avec le Conseil. La MOC exige qu'ils définissent des plans de réforme nationaux et qu'ils les soumettent à la Commission. La Commission est appelée à jouer un rôle de coordination et surveillance organisant l'échange de meilleures pratiques, présentant des propositions relatives aux indicateurs « *benchmarking* » apportant son soutien au suivi et à l'examen par les pairs. En revanche, l'implication du Parlement européen, parlements nationaux et de la Cour européenne de justice est en effet très limitée.

La MOC implique des mesures dites de « *soft law* » dont la force obligatoire pour les EM est variable mais qui ne prennent jamais la forme de directives, de règlements ou de décisions. Parce que la MOC ait été conçue comme un outil dans des domaines qui restent une priorité pour les gouvernements nationaux.

La notion de méthode communautaire est par ailleurs éclairée par la Commission dans le Livre Blanc sur la Gouvernance<sup>551</sup>. La MOC est vue comme une alternative aux modes existants de la gouvernance de l'UE, une alternative institutionnelle pour le modèle classique de la « méthode communautaire »<sup>552</sup>. La MOC, est une méthode qui se situe entre la coopération intergouvernementale et la méthode communautaire.<sup>553</sup>

Le Conseil et la Commission ont adopté conjointement un programme de travail détaillé qui sera présenté au Conseil européen de Barcelone au printemps 2002<sup>554</sup>. Experts de la Commission, forment le groupe de travail, pour fournir un appui au processus, avec la proposition des indicateurs et des critères de référence, des thèmes et échange de bonnes pratiques.

La MOC a été la base des programmes d'Éducation et Formation 2010 et 2020<sup>555</sup> qui seront analysés en détail au prochain chapitre de cette thèse.

Le nouveau mode de gouvernance a des adeptes et des sceptiques. Pour les adeptes<sup>556</sup>, le recours à la MOC vient s'accorder avec les canons structurants du système communautaire.

---

551 Commission européenne : Gouvernance européenne: un livre Blanc, du 25.07.2001, page 9.

552 DEHOUSSE R. «The Open Method of Coordination: a New Policy Paradigm? », *Les Cahiers européens de Sciences Po, Centre d'études européennes*, n° 03, 2003. <https://core.ac.uk/download/pdf/6564112.pdf>

553 BOUSSAGUET L., DEHOUSSE R. et JACQUOT S., « *Change and Continuity in European Governance* », *Les Cahiers européens de Sciences Po, Centre d'études européennes Sciences Po*, Paris (2010) n° 06.p.3 para.6 Disponible sur : [http://www.cce.sciences-po.fr/images/stories/n6\\_2010\\_Boussaguet\\_Dehousse-Jacquot.pdf](http://www.cce.sciences-po.fr/images/stories/n6_2010_Boussaguet_Dehousse-Jacquot.pdf)

Pour les sceptiques ou critiques<sup>557</sup> de cette méthode, elle copie les modes des sciences économiques (direction par objectifs, indicateurs) c'est qui est pas bonne pour la politique, manque parfois de légitimité politique et légitimité démocratique<sup>558</sup>. Les raisons sont : le rôle marginal du Parlement européen et les Parlements nationaux écartés, la manque d'efficacité car il ne produit pas d'actes réglementaires, et qu'elle a besoin d'impliquer plus d'institutions et d'acteurs ou parties prenantes (comme les ONGs, acteurs sociaux et locaux).

Autres critiques sont que « les gouvernements nationaux pourraient avoir la tentation d'utiliser l'Europe pour justifier auprès des citoyens des changements sensibles des politiques nationales, sans qu'un débat démocratique puisse avoir lieu »<sup>559</sup>.

« Pour cela, si la MOC veut représenter réellement un nouveau mode de gouvernance et être un véhicule de légitimité démocratique, elle doit se fonder sur une forme institutionnalisée de contrôle et de débat public portant sur les orientations, les indicateurs et l'exercice d'étalonnage, sur une participation effective des « *stakeholders* », sur des procédures transparentes, sur la publication des résultats du « *benchmarking* » ainsi que sur l'association des parlements nationaux et du Parlement européen au processus. »<sup>560</sup>

Comme recommandations « On pourrait donc aisément plaider en faveur de la tenue du débat démocratique sur la MOC au niveau national, les aspects politiques assortis de fortes « externalités » étant quant à elles débattues et décidées au niveau européen »<sup>561</sup>.

La critique plus accrue est concernant les indicateurs : « les indicateurs ne peuvent être élaborés et convenus sans délibération politique et sociale. Par exemple, fixer un objectif de taux d'emploi de 70% pour l'ensemble des pays, en négligeant les spécificités propres à

554 Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, le 14.02.2002.

555 [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)

556 DE LA ROSA S., « La méthode ouverte de coordination dans le système juridique communautaire *Collection : Travaux de droit international et européen* Editeur : Bruylant, 2007, Première édition, Disponible sur [http://fr.bruylant.larciergroup.com/titres/124885\\_2/la-methode-ouverte-de-coordination-dans-le-systeme-juridique-communautaire.html](http://fr.bruylant.larciergroup.com/titres/124885_2/la-methode-ouverte-de-coordination-dans-le-systeme-juridique-communautaire.html)

557 DEHOUSSE, R. *L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris : Le Harmattan, Avril 2004. Disponible sur : <http://www.cee.sciences-po.fr/fr/publications/les-cahiers-europeens/2003.html>

558 DEHOUSSE R., «The Open Method of Coordination: a New Policy Paradigm? », *Les Cahiers européens de Sciences Po, Centre d'études européennes*, n° 03, 2003. <https://core.ac.uk/download/pdf/6564112.pdf>

559 DEHOUSSE R., BOUSSAGUET L «The Transformation of EU Policies: EU Governance at Work», June 2008, *Manheim: CONNEX Report Series* n°8.p.30, para.1 <http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/5k7940uimfd9c898d5s4c9i8?lang=en>

560 Forum MOC : La Méthode Ouverte de Coordination: un nouveau mode de Gouvernance? EU Center of Excellence from Wisconsin University, p.5 par 1, disponible sur : <http://eucenter.wisc.edu/OMC/Papers/Archive/romano.pdf>

561 COLLIGNON S., DEHOUSSE R., GABOLDE J., et alii., « La stratégie de Lisbonne et la méthode ouverte de coordination, 12 recommandations pour une stratégie à plusieurs niveaux plus efficace » *Policy Paper n°12 Notre Europe*, Paris.

chaque marché du travail revient à nier la réalité. Cet objectif, peut-être réaliste pour certains États membres, mais s'avère quasiment hors de portée pour d'autres. La focalisation sur des paramètres quantitatifs néglige en outre la dimension qualitative. L'objectif fixé pour l'UE en termes d'emploi est la maximisation de son taux d'emploi, mais rien n'est évoqué quant à la qualité des emplois. Et les indicateurs ont souvent une supposition non contrastée. L'opinion selon laquelle des marchés du travail plus flexibles augmentent l'efficacité, la productivité et la croissance fait implicitement partie intégrante des politiques choisies. Un autre aspect clé est ce que l'on appelle « la modernisation du système de protection sociale », qui fait généralement référence à un assouplissement du système. On suppose à nouveau qu'une plus grande flexibilité, en d'autres termes moins d'avantages sociaux, entraîne automatiquement une croissance économique. Dans les deux cas, aucune preuve empirique n'est venue justifier cette hypothèse »<sup>562</sup>.

---

<sup>562</sup> DEHOUSSE R., BOUSSAGUET L «The Transformation of EU Policies: EU Governance at Work», June 2008, p.8, para. 3, *Manheim: CONNEX Report Series* n°8. <http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/5k7940uimfd9c898d5s4c9i8?lang=en>

### Chapitre III. La coopération des États Membres dans le domaine de l'éducation, de la jeunesse et de la culture

*« L'Europe n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie : elle doit être également une Europe des connaissances. Nous devons consolider et développer la vie intellectuelle, culturelle, la dimension sociale et technique de notre continent ».*  
Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1998

Comme nous l'avons vu supra la coopération au sein de l'UE dans le domaine de l'éducation<sup>563</sup> est passée par différentes étapes dans l'Histoire de l'intégration européenne. Inexistante avant les années 1970, elle a progressivement attiré l'attention des institutions pendant les années 1980 et 1990, suivant l'élargissement communautaire dans le domaine social et suivant les programmes de mobilité d'étudiants les plus connus (exemple : *Erasmus, Leonardo*).

La coopération entre l'UE et les États membres a été plus concrète et visible à partir de l'an 2000 avec la Stratégie de Lisbonne et l'utilisation de la MOC dans le domaine de l'éducation à partir de 2002. L'éducation a gagné progressivement une place prioritaire dans les politiques européennes, spécialement à partir de la stratégie 2020 dont elle constitue une partie essentielle. La commission décrit la coopération dans ce domaine comme l'exemple de méthode selon laquelle « l'Europe se construit »<sup>564</sup>.

Dans ce chapitre, nous allons classer la coopération dans le domaine de l'éducation, la jeunesse et la culture dans quatre sections. D'abord la coopération politique, nous analyserons les critères de référence et les indicateurs dans le domaine de l'éducation de la Stratégie 2020. Dans la deuxième section, nous analyserons la coopération de l'UE dans le domaine d'éducation et formation professionnelle. Dans la troisième section, nous analyserons le programme jeunesse et dans la dernière le programme culture. En fin du chapitre, nous analyserons la coopération de l'UE dans le domaine de la formation professionnelle, de la jeunesse et de la culture qui sont liées avec l'éducation.

---

<sup>563</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_fr.htm)

<sup>564</sup> [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/documents/publications/history\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/history_fr.pdf)

EU Commission : Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation Comment l'Europe se construit, 2006.

## Section I. La Stratégie 2020

Parmi les cinq objectifs<sup>565</sup> de la Stratégie « Europe 2020 »<sup>566</sup>, il y en a trois qui ont un lien avec l'éducation et la formation professionnelle :

- 75% de la population âgée de 20 à 64 ans devrait avoir un emploi ;
- 3% du PIB de l'UE devrait être investi dans la Recherche et le Développement ;
- le taux d'abandon scolaire devrait être ramené à moins de 10% et au moins 40% des jeunes générations devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur ;

La Commission présente sept initiatives phares de la stratégie 2020<sup>567</sup> pour stimuler les progrès et trois d'entre elles affectent le secteur de l'éducation :

- « Une Union pour l'innovation »<sup>568</sup> qui vise à améliorer les conditions-cadres et l'accès aux financements pour la recherche et l'innovation des idées ;
- « Jeunesse en mouvement »<sup>569</sup> qui vise à renforcer la performance des systèmes éducatifs et à faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail ;
- « La Stratégie pour les nouvelles compétences et les nouveaux emplois »<sup>570</sup> pour améliorer l'emploi et la viabilité des systèmes sociaux. Il s'agit d'encourager la formation des travailleurs et des étudiants, les stratégies de flexi-sécurité, l'égalité homme/femme et l'emploi des séniors.

Ces sept initiatives phares engagent à la fois l'UE et les États membres. Les instruments européens comme par exemple : le marché unique, les leviers financiers et les instruments

---

<sup>565</sup> 1. Porter à 75% le taux d'emploi de la population âgée de 20 à 64 ans; 2. Investir 3% du produit intérieur brut (PIB) dans la recherche et le développement; 3. Réduire de 20% les émissions de carbone (et de 30% si les conditions le permettent), accroître de 20% la part des énergies renouvelables et accroître de 20% l'efficacité énergétique; 4. Réduire le taux d'abandon scolaire à moins de 10% et augmenter jusqu'à 40% le taux de diplômés de l'enseignement supérieur; 5. Réduire de 20 millions le nombre de personnes menacées par la pauvreté.

<sup>566</sup> COM(2010) 2020 Communication de la Commission européenne 2020 Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive, le 3.3.2010

<sup>567</sup> Les autres sont : «Une stratégie numérique pour l'Europe», « Une Europe efficace dans l'utilisation des ressources », « Une politique industrielle à l'ère de la mondialisation »; « Une plateforme européenne contre la pauvreté ».

<sup>568</sup> « L'Union pour l'innovation pour l'Europe » JO C 326 du 3.12.2010, p. 9.

<sup>569</sup> Jeunesse en mouvement, « Une initiative pour libérer le potentiel des jeunes aux fins d'une croissance intelligente, durable et inclusive dans l'UE » Communication de la Commission au PE au Conseil et au Comité économique et social européen et au comité des régions, SEC 2010 1047, du 15.9.2010

<sup>570</sup> « Une stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois : une contribution européenne au plein emploi » du 23.11.2010 COM(2010) 682 final Communication de la Commission au parlement européen, au Conseil, au comité économique et social et au comité des régions.

de politique extérieure, seront pleinement mobilisés pour supprimer les blocages existants et mettre en œuvre les objectifs d'Europe 2020<sup>571</sup>.

## Section II. Le programme Éducation et Formation 2020

« L'éducation et la formation sont des éléments essentiels pour atteindre les objectifs de la stratégie Europe 2020 et il est urgent d'investir de manière efficace dans des systèmes d'éducation et de formation de qualité élevée, modernisés et réformés »<sup>572</sup>.

Dans la première phase de coopération 2000-2010, l'éducation et la formation « tout au long de la vie » sont décrites comme le « moteur de la stratégie de Lisbonne »<sup>573</sup>, qui a été proclamé par différentes initiatives.

Concernant l'éducation en général, l'UE a analysé le domaine de l'éducation et son rôle pour le développement humain et la compétitivité pour la « société de la connaissance »<sup>574</sup>, les objectifs concrets des futurs systèmes d'éducation<sup>575</sup> et le défi posé pour les systèmes européens d'éducation et de formation aussi « efficace qu'équitable »<sup>576</sup>. Le Conseil a approuvé des critères pour le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement<sup>577</sup>.

S'agissant des compétences, l'UE a défini le cadre de compétences clés pour l'apprentissage permanent et pour un monde en mutation<sup>578</sup>, le cadre de compétences de

---

<sup>571</sup> Conclusions du Conseil européen des 25 et 26 mars 2010 avec les principaux aspects de la stratégie « Europe 2020 » pour l'emploi et la croissance, la Décision 2010/707/UE du Conseil du 21 octobre 2010 relative aux lignes directrices pour les politiques de l'emploi des États membres et la Recommandation 2010/410/UE du Conseil du 13 juillet 2010 relative aux grandes orientations des politiques économiques des EM et de l'UE.

<sup>572</sup> Conclusions du Conseil : « Le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe » 2020, 2011/C 70/01

<sup>573</sup> Résolution du conseil 15 Nov. 2007 : « L'éducation et la formation comme moteur de la stratégie de Lisbonne », 2007/C300/01

<sup>574</sup> Résolution du Conseil 25 Novembre 2003 : « Le développement humain pour la cohésion social et la compétitivité dans la société du la connaissance ».

<sup>575</sup> Rapport du Conseil « Education » au Conseil européen : « Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation » 2001, 5680/01

<sup>576</sup> Communication de la Commission, 8.9.2006 « Efficacité et équité des systèmes européennes d'éducation et formation » Com (2006) 1096

<sup>577</sup> Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur « le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement » 2009/C 302/04

<sup>578</sup> Recommandation du Parlement européen et conseil du 18 décembre 2006 « Les compétences clés pour l'apprentissage permanent », 2006/962/CE. « Les compétences clés dans un monde en mutation » Projet de rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » SEC(2009) 1598

base pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>579</sup>, et la Commission propose de promouvoir l'esprit d'entreprise à l'école et à l'université.<sup>580</sup>

Concernant le cadre européen des certifications, le Conseil a approuvé une nouvelle façon de comprendre les diplômes et les qualifications en Europe.<sup>581</sup>

En lien avec l'éducation tout au long de la vie, la Commission a consacré une communication sur l'éducation des adultes<sup>582</sup>.

Par rapport à la formation professionnelle, l'UE a soutenu le Processus de Copenhague.<sup>583</sup>

Concernant l'éducation supérieure et les universités, la Commission considère que l'on doit la moderniser pour favoriser la compétitivité dans une économie mondiale fondée sur la connaissance<sup>584</sup>. En même temps, la Commission a soutenu le Processus de Bologne qui vise à construire la création d'un Espace Européen d'enseignement supérieur, expliqué dans le prochaine chapitre.

Dans la deuxième phase qui va de 2011 à 2020, le programme pour l'éducation et la formation 2020<sup>585</sup> fixe des objectifs stratégiques communs aux États membres, des principes ainsi que des méthodes de travail communes dans les domaines prioritaires pour chaque cycle de travail de deux ans. Ce cadre prend en considération tout le spectre des systèmes d'éducation et de formation dans la perspective de l'éducation et de la formation « tout au long de la vie » et couvre tous les niveaux et les différents contextes (y compris l'éducation formelle et informelle).

La coopération politique entre les États membres et les institutions de l'UE dans le domaine de l'éducation reposent sur le Conclusions du Conseil : « Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, (Éducation et

---

<sup>579</sup> Conclusions du Conseil concernant « Le relèvement du niveau des compétences de base dans le cadre de la coopération européenne pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », 306 Conseil éducation, jeunesse, culture et sport, 18 et 19 novembre 2010

<sup>580</sup> La Commission propose de promouvoir l'esprit d'entreprise dans les écoles et les universités. IP/06/148, le 13 février 2006 et créer leur propre entreprise au terme de ses études, IP/05/1405.

<sup>581</sup> Conclusions du Conseil, Février 2011 « Le cadre européen des certifications : une nouvelle façon de comprendre les diplômes et les qualifications en Europe du 5 septembre 2009 ».

<sup>582</sup> Communication de la Commission « Éducation et formation d'adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre » 23 octobre 2006, COM (2006) 614

<sup>583</sup> Communiqué de Bruges sur le « Renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels » : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf)

Le 12 novembre 2002, le Conseil a approuvé une résolution visant à promouvoir le renforcement de la coopération dans la formation professionnelle, leur réunion à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, constitue la stratégie visant à améliorer la performance, la qualité et l'attrait de l'EFP, dénommée "Processus de Copenhague".

<sup>584</sup> Rapport de la Commission au Conseil relatif à la résolution du Conseil du 23 novembre 2007 concernant « La modernisation des universités pour favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance » SEC (2008 2719) Bruxelles, le 30.10.2008, COM(2008) 680

formation 2020)<sup>586</sup>», complétées par plusieurs programmes de financement. La coopération s'inspire de son prédécesseur, le programme de travail « Éducation et formation 2010 »<sup>587</sup>.

Selon les Conclusions du Conseil « L'éducation et la formation ont un rôle de premier plan à jouer dans la réalisation des objectifs de la stratégie Europe 2020 pour une croissance intelligente, durable et inclusive, non seulement en dotant les citoyens des qualifications et des compétences dont l'économie et la société européennes ont besoin pour rester compétitives et innovantes mais aussi en contribuant à la promotion de la cohésion et de l'inclusion sociales. Le rôle fondamental que jouent l'éducation et la formation devrait par conséquent être pleinement pris en compte dans les travaux du Conseil au cours du nouveau semestre européen (...) »<sup>588</sup>.

Le Conseil exprime la nécessité de réforme des systèmes d'éducation en ces termes: « il y a lieu d'améliorer la capacité d'adaptation des systèmes d'éducation et de formation face à des demandes et tendances nouvelles, afin de mieux répondre aux besoins en compétences du marché du travail et aux défis sociaux et culturels d'un monde globalisé ».

Les conclusions énoncent quatre objectifs stratégiques, qui sont complétées et concrétisées avec les « priorités de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle pour la période 2011-2020 ».<sup>589</sup>

Ces priorités (annexe n°4) couvrent le période 2011-2020. Le Conseil appelle à la coopération « renforcée » et aussi à la nouvelle « conception globale de l'éducation et de la formation en 2020 »<sup>590</sup>. Les objectifs à court terme pour les quatre premières années (2011-2014) sont les mêmes que pour la stratégie 2020, et on ajoute les

<sup>585</sup> Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité des Régions (novembre 2012) « Le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020 ».

<sup>586</sup> Conclusions du Conseil, 12 mai 2009 concernant « Un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») C 119 du 28.5.2009

<sup>587</sup> Programme pour l'éducation et la formation 2010, Doc C142 du 14 Juin. « Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation » 3048 Com. de la Commission au PE au Conseil au Comité économique et social européen et au Comité des Régions

<sup>588</sup> Le rôle de l'éducation dans la mise en œuvre de la stratégie 2020, Conclusions du Conseil 2011, sur le rôle de l'éducation et formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020, p.1 para. 3

<sup>589</sup> 3046 Conseil éducation, culture et sport, Bruxelles, 18 et 19 novembre 2010

<sup>590</sup> D'ici 2020, les systèmes européens d'EFP devraient être plus attrayants, en adéquation avec le monde du travail, novateurs, accessibles, souples et davantage axés sur la carrière que ce n'était le cas en 2010, et ils devraient contribuer à renforcer l'excellence et l'équité.

priorités de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation pour la période 2012-2014.<sup>591</sup>

***§.1.Premier objectif : éducation et formation tout au long de la vie et mobilité des étudiants et travailleurs***

Le premier objectif est la mobilité. L'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité doivent être une réalité avec l'instauration de cadres de qualifications nationaux associés au Cadre Européen des Certifications<sup>592</sup>. La mobilité devrait être accrue et la Charte européenne de qualité<sup>593</sup> pour la mobilité devrait être appliquée. Selon les priorités, il faut élaborer des stratégies nationales globales en matière d'apprentissage tout au long de la vie, couvrant tous les niveaux, de l'éducation de la petite enfance à la formation des adultes, et en se concentrant sur les partenariats avec les parties prenantes, le développement des compétences des adultes peu qualifiés et les mesures élargissant l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie et assurant l'intégration de services dans ce domaine (orientation, validation, etc.).

En particulier, mettre en œuvre la résolution du Conseil « Sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes »<sup>594</sup>.

Par rapport à la mobilité, il faut encourager la mobilité de tous les étudiants, en Europe et dans le monde entier, à tous les niveaux d'éducation et de formation, en se concentrant sur l'information et l'orientation, la qualité de la mobilité à des fins d'apprentissage, la suppression des obstacles à la mobilité et la promotion de la mobilité des enseignants. En particulier, mettre en œuvre la recommandation du Conseil intitulée « Jeunesse en mouvement, promouvoir la mobilité des jeunes à des fins d'apprentissage »<sup>595</sup>.

---

<sup>591</sup>Conclusions du Conseil : « Éducation et formation dans une Europe intelligente, durable et inclusive » 2012/C, 70/05, 8.3.2012

<sup>592</sup> Premièrement pour les certifications, il faut relier les cadres de certification nationaux au CEC, créer des mécanismes nationaux globaux de validation des acquis d'apprentissage; établir des liens entre les cadres de certification, les mécanismes de validation, l'assurance de la qualité et les systèmes d'accumulation et de transfert des crédits (ECVET, CERAQ, ECTS);

<sup>593</sup> Recommandation (CE) n° 2006/961 du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation : Charte européenne de qualité pour la mobilité Journal officiel L 394 du 30.12.2006.

<sup>594</sup> Le Conseil a adopté une résolution sur « un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes » Éducation, jeunesse, culture et sport Bruxelles, les 28 et 29 novembre 2011

<sup>595</sup> Conclusions du Conseil du 19 novembre 2010 sur l'initiative « Jeunesse en mouvement — une approche intégrée visant à répondre aux problèmes auxquels les jeunes sont confrontés » (2010/C 326/05)

## ***§.2. Deuxième objectif : Qualité et efficacité de l'éducation et de la formation professionnels***

La qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation professionnels doivent être améliorées, au titre desquelles figure la possibilité d'acquérir des compétences clés.<sup>596</sup>

Le Conseil voit la nécessité de renforcer les compétences enseignées et d'améliorer l'employabilité par une transition harmonieuse entre le monde de l'éducation et de la formation et celui de l'emploi.

Pour améliorer l'employabilité, il est également très important d'opérer une transition vers des systèmes de certification fondés sur les résultats du processus éducatif et de valoriser davantage les compétences et les aptitudes acquises dans des contextes d'apprentissage non formels. Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent fournir un dosage approprié d'aptitudes et de compétences, former des diplômés en sciences, mathématiques et ingénierie en nombre suffisant, doter les personnes des compétences fondamentales et leur donner la motivation et la capacité d'apprendre, encourager le développement de compétences transversales, notamment celles qui permettent d'utiliser les technologies numériques modernes, promouvoir le développement durable et la citoyenneté active, et encourager la créativité, l'innovation et l'esprit d'entreprise.

Concernant l'enseignement et de la formation professionnelle (EFP), il faut œuvrer de concert, conformément au communiqué de Bruges sur le « renforcement de la coopération européenne en matière de formation professionnelle pour la période 2011-2020<sup>597</sup> » notamment dans le but d'accroître l'attrait de l'enseignement et de la formation professionnelle initiaux, en promouvant l'excellence et la pertinence sur le marché du travail, de mettre en œuvre des mécanismes d'assurance de la qualité et améliorer la qualité des enseignants, des formateurs et des autres acteurs de ce domaine<sup>598</sup>.

---

<sup>596</sup> Projet de rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » SEC(2009) 1598 « Une stratégie pour des compétences nouvelles et des emplois », « Les compétences clés dans un monde en mutation » (Projet de rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 ») 1598.

<sup>597</sup> Communiqué de Bruges « la stratégie de la Commission concernant la formation professionnelle » 7 décembre 2010, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf)

<sup>598</sup> Il convient d'imprimer un nouvel élan à la coopération menée dans le cadre du processus de Copenhague. Ce dernier faisant partie intégrante du cadre stratégique "Éducation et formation 2020", les objectifs poursuivis dans le domaine de l'EFP devraient rester compatibles avec les grands objectifs qui y sont fixés. En outre, lors de l'évaluation du processus de

### **§.3. Troisième objectif 2020 : équité, cohésion sociales, citoyenneté active**

L'éducation et la formation devraient non seulement permettre à chacun d'acquérir et de développer les aptitudes et les compétences nécessaires pour assurer son employabilité, mais aussi encourager la formation continue, la citoyenneté active et le dialogue interculturel sans oublier la dimension sociale de l'éducation<sup>599</sup>.

La Commission considère que les inégalités dans le système éducatif devraient être réduites par l'offre de services d'éducation ouverts à tous et de grande qualité dès la petite enfance<sup>600</sup>. Le Conseil<sup>601</sup> affirme que : « Pour donner suite aux objectifs fixés dans le cadre de l'initiative « Une plateforme européenne contre la pauvreté », il convient en outre de redoubler d'efforts pour soutenir les apprenants non traditionnels et défavorisés et leur offrir davantage de possibilités. Des facteurs tels que l'amélioration de l'accès, dès la petite enfance, à une éducation et à des services de garde de grande qualité, ou encore l'offre de possibilités novatrices en matière d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés sont importants pour réduire les inégalités sociales et permettre à tous les citoyens de réaliser pleinement leur potentiel ».

Concernant le financement et l'évaluation de l'efficace, il faut examiner les mécanismes de financement et les systèmes d'évaluation dans le but d'améliorer la qualité, y compris grâce à un soutien ciblé en faveur des citoyens défavorisés et du développement d'outils efficaces et équitables visant à mobiliser les investissements privés dans l'éducation et la formation postsecondaires.

Pour favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active, notamment pour le décrochage scolaire, il faut appliquer « la recommandation du Conseil sur les politiques de réduction de l'abandon scolaire<sup>602</sup> », ainsi que leurs stratégies nationales en la matière.

---

Copenhague, il faudra tenir compte tant de l'expérience acquise à ce jour que des nouveaux défis, ainsi que de l'évolution du contexte politique au cours de la décennie 2011-2020, en particulier à la lumière de la stratégie Europe 2020.

<sup>599</sup> Conclusions du Conseil du 11 mai 2010 sur « La dimension sociale de l'éducation et de la formation » (2010/C 135/02)

<sup>600</sup> Communication de la Commission : « Éducation et accueil de la petite enfance : permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain ». 17.2.2011, COM (2011) 66 et Recommandation de la Commission du 20 février 2013 : « Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité » (2013/112/UE).

<sup>601</sup> Conclusions du Conseil sur « le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020 » (2011/C 70/01)

<sup>602</sup> 3090ème session du Conseil Éducation, jeunesse, culture et sport, les 19 et 20 mai 2011 [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/fr/educ/122206.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/122206.pdf)

Pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance, il faut œuvrer de concert, conformément aux conclusions du Conseil de 2011 sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance<sup>603</sup>. Il faut fournir : un accès généralisé et équitable à ces services tout en améliorant la qualité de l'offre; le développement professionnel du personnel de ce secteur ainsi que le soutien parental ; élaborer des programmes éducatifs adéquats ainsi que des programmes d'action et des modèles de financement.

Concernant l'équité, il faut renforcer l'apprentissage mutuel de méthodes efficaces notamment en mettant en œuvre des approches éducatives globales qui permettent aux apprenants ayant des situations et des besoins éducatifs différents, y compris les migrants, les Roms<sup>604</sup> et les élèves aux besoins particuliers, de s'épanouir pleinement.

Les États membres doivent mettre en place des mécanismes de lutte contre la discrimination européenne et élaborer une approche intègre en vue de favoriser l'intégration sociale, améliorer la qualité et réduire les différences entre eux. Les mesures concrètes sont d'améliorer l'accès à des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, d'offrir l'enseignement plus personnalisé et un soutien individuel, de proposer des formations spécifiques pour le staff de l'école sur la diversité linguistique et culturelle, de mettre des partenariats entre les communautés d'immigrants et d'établir un soutien ciblé spécifique pour les enfants immigrants.

En outre, concernant la discrimination par rapport de l'âge, il faut améliorer les possibilités de formation pour les adultes âgés et l'apprentissage intergénérationnel.

#### ***§.4-Quatrième objectif 2020 : créativité, innovation, esprit entreprise***

À tous les niveaux de l'éducation et de la formation, l'acquisition des compétences transversales par tous les citoyens doit être encouragée. Les compétences transversales fondamentales sont : l'éducation à l'esprit d'entreprise, l'alphabétisation en ligne, l'éducation aux médias, et les environnements d'apprentissage novateurs.

L'UE recommande d'œuvrer de concert pour favoriser l'acquisition des compétences fondamentales définies dans « La recommandation de 2006 sur les compétences

---

<sup>603</sup> Conclusions du Conseil sur « L'éducation et l'accueil de la petite enfance: permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain », 3090 Conseil éducation, jeunesse, culture, sport. 19 et 20 mai 2011

<sup>604</sup> Conclusions du Conseil, 26 novembre 2009 sur « L'Éducation des enfants issues de l'immigration », 2009 C 301/07

clés »<sup>605</sup>, y compris les compétences numériques et la manière dont les TIC et l'esprit d'entreprise peuvent améliorer l'innovation en matière d'éducation et de formation, en promouvant des environnements d'apprentissage créatifs et en renforçant la sensibilisation à la culture, à l'expression culturelle et à l'éducation aux médias. Une nouvelle école pour le XXI<sup>e</sup> siècle a besoin du relèvement du niveau des compétences de base<sup>606</sup>.

Pour assurer l'efficacité du triangle de la connaissance (éducation/recherche/innovation), il faut établir des partenariats entre les entreprises, les établissements d'enseignement (Instituts de recherche), les communautés d'apprentissage plus étendues (partenariats sociaux, organisations professionnelles) et la société civile.

Soutenir les réseaux des écoles, des universités et d'autres établissements d'enseignement et de formation est important afin de favoriser de nouvelles méthodes d'organisation de l'apprentissage (y compris la mise en libre accès des ressources pédagogiques), de renforcer les capacités et de les développer sous forme d'organisations apprenantes.

Parallèlement, l'éducation au développement durable<sup>607</sup> doit aussi être encouragée.

Concernant le décrochage scolaire, le Conseil a conclu qu'il est un phénomène complexe, soumis à l'influence de facteurs relatifs à l'éducation, liés à l'individu et de nature socio-économique. Pour s'attaquer à ce problème, il est nécessaire de prendre des mesures préventives et correctives, telles que l'enseignement de la seconde chance. Parmi les mesures utiles figurent : une meilleure éducation des jeunes enfants, des programmes d'enseignement actualisés, une meilleure formation des enseignants, des méthodes d'enseignement innovantes, une aide individualisée (en particulier pour les groupes défavorisés, y compris les migrants et les Roms) et une coopération accrue avec les familles et la collectivité locale.

Pour améliorer l'enseignement supérieur, le Conseil propose : « Pour être attrayants et efficaces, les systèmes d'enseignement supérieur ou d'un niveau équivalent doivent faire l'objet d'investissements importants et efficaces, être dotés de programmes d'enseignement

---

<sup>605</sup> Recommandation du Parlement européen et conseil du 18 décembre 2006 « Les compétences clés pour l'apprentissage permanent » 2006/962/CE.

<sup>606</sup> Conclusions du Conseil concernant « Le relèvement du niveau des compétences de base dans le cadre de la coopération européenne pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle » 3046 Conseil éducation, jeunesse, culture et sport, 18 et 19 novembre 2010

<sup>607</sup> Conclusions du Conseil du 19 novembre 2010 sur « L'éducation au développement durable » (2010/C 327/05)

modernisés et bénéficier d'une meilleure gouvernance. Il convient de promouvoir l'innovation aux niveaux tant systémique qu'institutionnel, tout en utilisant plus efficacement les fonds disponibles et en trouvant des sources de financement plus variées. Il faut également adopter des mesures d'incitation pour resserrer les liens avec le monde extérieur, grâce à des partenariats avec les entreprises et le secteur de la recherche<sup>608</sup>, et pour ouvrir les systèmes aux apprenants non traditionnels, en prévoyant des incitations appropriées et en encourageant la validation, les systèmes de soutien et les services d'orientation ».

Pour « moderniser les universités »<sup>609</sup>, le Conseil recommande les documents une « Réforme des universités dans le cadre de la stratégie « Europe 2020 » : mobiliser les cerveaux européens »<sup>610</sup> et « le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance »<sup>611</sup>. En même temps, le Processus de Bologne aide à accomplir la Qualité de l'enseignement supérieur<sup>612</sup>. La Commission a lancé aussi des études sur l'enseignement supérieur<sup>613</sup>.

### **Conclusion 2020 : Éducation et Formation Professionnels : moteur essentiel de croissance économique, emploi, compétitivité**

L'UE considère que l'éducation est la clé pour la reprise économique, la croissance et l'emploi<sup>614</sup>, et elle est un investissement pour avoir des meilleurs résultats socio-économiques. Le Conseil<sup>615</sup> se félicite du rôle de premier plan que l'examen annuel de la croissance 2013 attribue à l'éducation et à la formation professionnels en tant que moteur essentiel de la croissance et de la compétitivité, y compris de la référence au rôle essentiel que jouent les investissements dans le capital humain pour lutter contre le chômage et prévenir celui-ci.

---

<sup>608</sup> Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 12 May 2009 on "Enhancing partnerships between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning", 8986/09, EDUC, 70 SOC, 269

<sup>609</sup> Communication de la Commission, du 10 mai 2006, « Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation » COM(2006) 208 final,

Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur 3128ème Conseil ed.cult.et sport, 28 and 29 novembre 2011

<sup>610</sup> Communication de la Commission du 20 avril 2005 - Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne COM(2005) 152 final.

<sup>611</sup> Communication de la Commission du 5 février 2003 - Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance COM(2003) 58 final.

<sup>612</sup> Recommandation (CE) n° 561/98 du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur

<sup>613</sup> [http://ec.europa.eu/education/more-information/reports-and-studies\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/more-information/reports-and-studies_fr.htm)

<sup>614</sup> Conclusions du Conseil (mars 2013) : « L'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi »

<sup>615</sup> Investir dans l'éducation et la formation: une réponse à la communication de la Commission intitulée "Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques" et à l'examen annuel de la croissance 2013": Conclusions du Conseil Conseil éducation, jeunesse, culture, sport.15 février 2013

Le Conseil recommande de veiller à préserver les aspects sociaux de l'éducation et à assurer des chances d'accès égales à une éducation de qualité. Les systèmes d'éducation et de formation doivent contribuer à promouvoir la cohésion sociale, le développement durable, la citoyenneté active et l'épanouissement personnel dans les sociétés européennes.

Pour le futur, selon le Conseil, il faut renforcer le rôle de l'éducation et de la formation professionnels dans le contexte de la stratégie Europe 2020, en tenant compte de la communication « Repenser l'éducation » adoptée dans les Conclusions du Conseil de 2013<sup>616</sup>, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation et à la formation exposés dans les examens annuels de la croissance et les recommandations par pays, et en mettant l'accent, conformément aux priorités nationales et à celles fixées dans le cadre « Éducation et formation 2020 ».

Il faut établir un lien plus étroit entre les principaux défis stratégiques recensés dans le cadre du Semestre européen et de la Méthode ouverte de coordination et à amplifier, si nécessaire, la perspective par pays afin d'aider tant les États membres que les groupes d'États membres à donner suite aux recommandations par pays.

Il faut suivre les conclusions du Conseil du 26 novembre 2012<sup>617</sup> sur l'éducation et formation professionnels dans le contexte de la Stratégie Europe 2020, et les conclusions du Conseil européen des 13 et 14 décembre 2012<sup>618</sup>, dans lesquelles il est souligné qu'il importe de poursuivre des politiques budgétaires saines dans le cadre financier pluriannuel pour 2014 - 2020.

Le Conseil lie le monde du travail au monde de l'éducation<sup>619</sup> et accorde aux compétences et à l'éducation et la formation une importance dans l'amélioration de l'employabilité et, notamment, dans la lutte contre le chômage des jeunes et la

---

<sup>616</sup> « Investir dans l'éducation et la formation : une réponse à la communication de la Commission intitulée : “Repenser l'éducation — Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques” et à l'examen annuel de la croissance 2013 » : conclusions du Conseil (2013/C 64/06)

<sup>617</sup> 19.12.2012, p. 5.

<sup>618</sup> EUCO 205/12.

<sup>619</sup> « L'examen annuel de la croissance 2013 préconise des réformes qui visent à améliorer les performances des systèmes d'éducation et de formation et le niveau de compétences général, en associant plus étroitement le monde du travail au monde de l'enseignement, tout en reconnaissant qu'il n'existe pas de recette unique et que certaines réformes pourraient demander beaucoup de temps avant que leurs effets ne se fassent sentir. »

prévention de ce phénomène, et la contribution de l'éducation pour la reprise économique<sup>620</sup>, la croissance et l'emploi<sup>621</sup>.

### ***§.5-Critères de référence et indicateurs dans le domaine de l'éducation et formation 2020***

En vue de mesurer les progrès réalisés quant à la concrétisation de ces objectifs, ces derniers sont assortis d'indicateurs et de critères de référence européens.

Tous les deux ans, les ministres de l'éducation des pays de l'UE et la Commission publient un rapport conjoint<sup>622</sup> sur la situation globale de l'éducation et de la formation au sein de l'Union européenne, comprenant une évaluation des progrès accomplis en vue de la réalisation des objectifs communs. Le rapport utilise les données des rapports annuels de la Commission et adopte une perspective stratégique fournissant plusieurs messages clés et des recommandations d'approches futures.

Il faut continuer à travailler sur l'amélioration de la portée, de la comparabilité et de la fiabilité des statistiques sur l'éducation et la formation et à développer un volet de formation professionnelle plus explicite dans le cadre cohérent d'indicateurs et de repères.

Les États membres ont déclaré que la surveillance est une partie intégrante de la stratégie de l'éducation et de la formation de l'UE et ont souligné l'importance d'obtenir des données fiables et à jour sur les étudiants, de la formation professionnelle initiale, de la mobilité et l'employabilité, des indicateurs de base et des objectifs stratégiques. Les examens que la Commission<sup>623</sup> passe aux États membres en relation avec ces objectifs sont publiés sur la page web de la Commission<sup>624</sup>.

---

<sup>620</sup> Communication de la Commission du 20 novembre 2012 au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions intitulée: « Repenser l'éducation — Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques ».

<sup>621</sup> Conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation en Europe 2020 – « La contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, la croissance et l'emploi » 3201 éducation, Jeunesse, culture et sport, réunion du Conseil Bruxelles, le 26 et 27 Novembre 2012

<sup>622</sup> Rapport conjoint 2017 du Conseil et de la Commission sur « La mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation » («Éducation et formation 2020») Rapports conjoints et par pays et années dans la page web [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_fr](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_fr)

<sup>623</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint11/wp2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint11/wp2_en.pdf)

<sup>624</sup> Official Journal, C119 P.2-10, du 28.5.2009.

Les indicateurs de base<sup>625</sup> sont seize : la participation à l'éducation préscolaire, les besoins éducatifs spéciaux, le décrochage scolaire, l'alphabétisation en lecture, en mathématiques et en sciences, les compétences linguistiques, les compétences en matière de TIC, les compétences civiques, « apprendre à apprendre », la réalisation du deuxième cycle du secondaire des jeunes, le développement professionnel des enseignants et des formateurs, le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, la mobilité transnationale des étudiants, la participation des adultes à la formation continue, les compétences des adultes, le niveau d'instruction de la population et l'investissement dans l'éducation et la formation.

Depuis l'adoption de ce cadre, l'UE a ajouté cinq critères de référence, à atteindre d'ici 2020<sup>626</sup> :

- 1) au moins 95% des enfants âgés de 4 ans scolarisés et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'éducation de la petite enfance ;
- 2) la part des mauvais résultats de 15 ans et moins, en lecture, en mathématiques et en sciences doit être inférieure à 15%,
- 3) la part des jeunes en décrochage scolaire et de la formation doit être inférieure à 10% ;
- 4) la part des 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins 40% ;
- 5) une moyenne d'au moins 15% des adultes devrait participer à la formation continue.

Depuis 2009, l'UE a dû prendre des mesures supplémentaires pour enrayer la pire crise économique et financière de son Histoire et, en réaction, a adopté la « Stratégie Europe 2020 ».

En novembre 2011, le Conseil a adopté des conclusions établissant un sixième indicateur de référence, sur la mobilité, qui est défini comme suit :

---

<sup>625</sup> Communication de la Commission « Un cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence pour le suivi des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation » 21.2.2007 COM (2007) 61

<sup>626</sup> Le Conseil a adopté des conclusions sur un cadre stratégique pour la coopération européenne dans l'éducation et la formation (« Éducation et formation 2020 ») et en 2010 la Commission a adopté et le Conseil a approuvé « la stratégie Europe 2020 pour une croissance intelligente, durable et inclusive ».

1) En 2020, une moyenne de l'UE d'au moins 20% des diplômés de l'enseignement supérieur devrait avoir eu une période d'étude ou de formation (y compris les travaux liés à l'enseignement supérieur ou les stages) à l'étranger, ce qui représente un minimum de 15 crédits ECTS ou d'une durée minimum de trois mois.

2) En 2020, une moyenne de l'UE d'au moins 6% des 18-34 ans avec une formation professionnelle initiale et la qualification de la formation doit avoir une étude liée à la formation professionnelle initiale ou d'une période de formation (y compris les stages) à l'étranger d'une durée minimale de deux semaines si elle est documentée par des zones indicatrices Europass.

4) L'indicateur « réalisation du deuxième cycle du secondaire » devrait être supprimée de la liste. Le niveau de scolarité des jeunes est capté par l'indicateur sur le niveau de scolarité de la population, ce qui permet une répartition par groupe d'âge et niveaux d'éducation, y compris le niveau supérieur de scolarité, ainsi que par l'orientation de l'éducation : l'enseignement général ou de formation professionnelle (EFP).

Dans ses conclusions<sup>627</sup>, le Conseil a demandé à la Commission de travailler sur le développement de nouvelles références : le rôle de l'éducation et de la formation en augmentant l'employabilité des personnes et la mobilité des apprenants.

En avril 2011, la Commission a répondu à cette demande en proposant un indicateur concret pour mesurer la transition entre l'éducation, la formation et l'emploi. L'indicateur « mobilité transnationale des étudiants » devrait être modifiée pour devenir l'indicateur « mobilité pour l'apprentissage international ».

L'indicateur « Apprendre à apprendre » devrait être élargi à des « compétences transversales », car il doit non seulement introduire la notion d'apprendre à apprendre, mais aussi la créativité et l'esprit d'entreprise.

Pour mieux saisir l'éducation et la formation, il serait opportun d'introduire une référence spécifique aux « niveaux atteints en formation professionnelle initiale » dans la répartition de l'indicateur « Niveau de scolarité de la population ».

---

<sup>627</sup> Conclusions du Conseil « sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation » 3164 Conseil, éducation, culture et sport, 10 et 11 mai 2012

## **Institut européen d'innovation et de technologie**

L'Institut européen d'innovation et de technologie<sup>628</sup> constitue une nouvelle initiative en favorisant l'intégration du triangle de la connaissance – enseignement supérieur, recherche et innovation, dans l'UE. Le règlement dispose que l'objectif de l'Institut est de : « (...) Contribuer à la croissance économique durable en Europe et la compétitivité en renforçant la capacité d'innovation des États membres et de la Communauté. Il poursuit cet objectif en favorisant et en intégrant enseignement supérieur, recherche et innovation selon les normes les plus élevées ».

Dans ses conclusions sur le développement de l'espace européen de la recherche (EER)<sup>629</sup> par l'intermédiaire des groupes liés à l'EER, le Conseil a noté que les progrès considérables accomplis dans la mise en œuvre de l'EER devraient se traduire par la poursuite de l'approche globale et stratégique visant à tirer pleinement avantage du capital intellectuel de l'Europe. Concernant la recherche, le nouveau programme de recherche horizon 2020<sup>630</sup> est un programme cadre pour investir dans la recherche européenne, un rapport pour l'Assemblée Nationale française explique les avantages de ce nouveau programme<sup>631</sup>.

### **§.6. Les Programmes de financement**

La Commission travaille avec le programme pour l'éducation tout au long de la vie<sup>632</sup> qui constitue le programme de financement<sup>633</sup> européen emblématique et signifie que, pour la première fois, un cadre unique couvre toutes les opportunités d'apprentissage, de l'enfance à la vieillesse. Avec un budget de 7 milliards d'euros, il soutient des projets et des activités qui favorisent l'échange, la coopération et la mobilité au sein de l'UE, s'appuyant sur des initiatives précédemment regroupées sous l'égide des programmes comme *Socrates*, *Leonardo et e-learning*, des efforts existent pour en élargir la portée<sup>634</sup>.

Le programme *Tempus* inauguré en 1990 contribue à moderniser l'enseignement supérieur dans les pays entourant l'UE.

---

<sup>628</sup> Règlement (CE) n ° 294/2008 du Parlement européen et Conseil, portant création de l'IET sur le 11 mars 2008 <http://eit.europa.eu/about-us/>

<sup>629</sup> Doc. 11032/11

<sup>630</sup> Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement, 2009/C 302/04

<sup>631</sup> <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/europe/rap-info/i1009.pdf>

<sup>632</sup> Programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (2007-2013). Décision 1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, novembre 2006.

<sup>633</sup> [http://ec.europa.eu/education/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/index_fr.htm)

<sup>634</sup> [http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/overview\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/overview_fr.htm)

Le programme *Erasmus Mundus*<sup>635</sup>, lancé en 2004, ouvre les systèmes éducatifs européens aux étudiants et organisations du monde entier.

La Commission travaille donc sur tous les niveaux d'éducation : programme d'éducation et de formation tout au long de la vie<sup>636</sup>, éducation de la petite enfance, enseignement scolaire, enseignement supérieur, enseignement et formation professionnels<sup>637</sup> et le programme « *jeunesse en action* »<sup>638</sup>.

Les programmes plus connus sont : *Erasmus*<sup>639</sup> pour l'enseignement supérieur, *Leonardo da Vinci*<sup>640</sup> pour la formation professionnelle, *Comenius*<sup>641</sup> pour l'enseignement scolaire (de la maternelle à la secondaire), *Grundtvig*<sup>642</sup> pour l'éducation des adultes ou formation continue, *Erasmus Mundus* et *Tempus* pour l'éducation supérieure dehors l'UE et le Programme Jean Monnet<sup>643</sup> qui vise à faire connaître l'intégration européenne dans le monde.

Les programmes trouvent leur base juridique dans l'article 165 p.2.5 (TFUE) qui dispose que « l'action de l'Union vise à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs et à encourager la participation des jeunes à la vie démocratique de l'Europe ».

Suivant cet objectif, des initiatives ont été mises en œuvre pour faciliter la mobilité : Cadre européen des certifications<sup>644</sup>, Cadre européen des compétences clés<sup>645</sup>, le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels (CERAQ)<sup>646</sup>, le système européen de transfert de crédits

<sup>635</sup> « *Erasmus pour tous* » fiche d'information, Février 2013, du Conseil,

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/fr/educ/135461.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/135461.pdf)

<sup>636</sup> La Décision n°1720/2006/CE du Parlement européen et du Conseil, du 15 novembre 2006, établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

<sup>637</sup> Rapport sur la mise en œuvre de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 10 juillet 2001 relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des volontaires, des enseignants et des formateurs

<sup>638</sup> Décision n°1719/2006/CE du Parlement européen et du Conseil, du 15 novembre 2006, établissant le programme « Jeunesse en action » pour la période 2007-2013

<sup>639</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_fr.htm)

<sup>640</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/ldv_fr.htm)

<sup>641</sup> Comme objectifs : « Améliorer et accroître la mobilité des élèves et du personnel éducatif dans toute l'UE; Optimiser et développer les partenariats entre les écoles des différents États membres de l'UE, avec la participation d'au moins trois millions d'élèves à des activités éducatives conjointes d'ici 2010; Encourager l'apprentissage des langues, l'utilisation de contenu et de services novateurs axés sur les TIC et enfin de meilleures techniques et pratiques d'enseignement; Améliorer la qualité et la dimension européenne de la formation des enseignants; Améliorer les approches pédagogiques et la gestion des écoles ».

<sup>642</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/grundtvig\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/grundtvig_fr.htm)

<sup>643</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/monnet\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/monnet_fr.htm)

<sup>644</sup> Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) vise à « mieux relier les différents systèmes nationaux de certification, jouant le rôle d'outil de transposition afin de permettre aux employeurs et aux personnes de mieux comprendre les qualifications des différents pays de l'UE, facilitant ainsi la tâche de ceux qui souhaitent travailler, étudier ou recruter du personnel à l'étranger ».

<sup>645</sup> Le cadre européen des compétences clés est un outil permettant aux décideurs politiques de l'UE d'identifier les aptitudes fondamentales dont les individus ont besoin pour réussir leur vie.

<sup>646</sup> Aide les autorités nationales à améliorer leur système d'enseignement et de formation professionnels (EFP) par l'élaboration de références européennes communes.

(ECTS)<sup>647</sup>, le supplément au diplôme<sup>648</sup>, le système européen de crédit d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnelle (ECVET)<sup>649</sup>, Europass<sup>650</sup>, NARIC centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes<sup>651</sup>, les portails d'information PLOTEUS et le réseau *Euroguidance*<sup>652</sup>.

### §.7. La Formation professionnelle

La politique de la formation professionnelle a comme base juridique l'article 166 du TFUE qui dispose que : « l'Union met en œuvre une politique de formation professionnelle qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle. »

La déclaration de Copenhague (2002)<sup>653</sup> et le Communiqué de Maastricht (2004)<sup>654</sup> réaffirment les priorités de l'EFP : la transparence, la reconnaissance et la qualité de la formation professionnelle et établissent des priorités au niveau national. Suite à l'initiative de Bruges<sup>655</sup>, des directeurs généraux de la formation professionnelle ont accordé une coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle pour la période 2011-2020.

Deux initiatives significatives ont été élaborées : Europass-Formation (1998) qui désigne les compétences acquises via des formations à l'étranger et Europass (2004) qui réunit cinq documents visant à montrer clairement et facilement les qualifications et compétences des citoyens partout en Europe.

---

<sup>647</sup> Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) offre une base commune pour la reconnaissance formelle des périodes d'étude à l'étranger.

<sup>648</sup> Le supplément au diplôme (SD) accompagne un diplôme d'études supérieures et fournit une description standard de la nature, du niveau, du contexte, du contenu et du statut des études accomplies par son titulaire.

<sup>649</sup> Est un système en cours d'élaboration qui est destiné au transfert et à la reconnaissance des acquis de formation et d'éducation en Europe, y compris en dehors du système formel de formation

<sup>650</sup> Europass permet aux individus de mieux faire comprendre et reconnaître leurs qualifications et leurs compétences partout en Europe, accroissant leurs perspectives d'emploi. Son portail Internet comprend des outils interactifs qui permettent par exemple aux utilisateurs de créer un curriculum vitae dans un format européen commun.

<sup>651</sup> Les centres nationaux d'information sur la reconnaissance des diplômes (NARIC) fournissent des informations et des conseils sur la reconnaissance académique des diplômes et périodes d'étude à l'étranger.

<sup>652</sup> <http://www.euroguidance-france.org/en/>

<sup>653</sup> [http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_fr.htm)

Résolution du Conseil du 19 décembre 2002 visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels (2003/C 13/02)

<sup>654</sup> 14 Décembre 2004, Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels, [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_fr.pdf)

<sup>655</sup> Le communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020 Communiqué des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réunis à Bruges le 7 décembre 2010 pour revoir la stratégie et les priorités. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_fr.pdf)

Les agences et organismes européens actifs dans le domaine de la formation sont : le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)<sup>656</sup>, la Fondation européenne pour la formation et le Comité consultatif pour la formation professionnelle.

Les agences exécutives<sup>657</sup> impliquées dans l'éducation et la formation sont : « l'Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture, EACEA », « l'Agence exécutive pour la compétitivité et l'innovation (EACI) », « l'Agence exécutive du Conseil européen de la recherche (CER) » et « l'Agence exécutive pour la recherche (REA) ».

L'Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture" (EACEA)<sup>658</sup> exerce ses activités sous la supervision de ces trois directions générales de tutelle de la Commission européenne : Education et Culture (DG EAC), Communication (DG COMM) et Europe Aïd - Développement et coopération (DG DEVCO).

Sur le site web *Eurydice*<sup>659</sup>, on trouve toutes les informations et les bases de données concernant les systèmes éducatifs des États membres ; et l'UE a établi aussi le Centre de recherche sur l'éducation et formation tout au long de la vie avec des études approfondies sur les défis des systèmes éducatifs.<sup>660</sup>

### Section III. La jeunesse

*« L'avenir de l'Europe repose sur sa jeunesse. Or, de nombreux jeunes voient leurs chances de réussir dans la vie, gâchées »*<sup>661</sup>.

La coopération dans le domaine de la jeunesse est une politique de l'UE bien développée<sup>662</sup> avec des programmes en faveur de la jeunesse depuis 1988.

---

<sup>656</sup> <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

Le Cedefop (Centre européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) a pour mission au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation professionnelle et de la formation continue ainsi qu'à la définition et à la mise en œuvre d'une politique commune.

<sup>657</sup> Les agences exécutives sont des organismes institués en application du règlement (CE) no 58/2003 du Conseil et chargés de certaines tâches relatives à la gestion d'un ou de plusieurs programmes de l'Union européenne. Ces agences sont créées pour une durée déterminée et sont établies au siège de la Commission européenne

<sup>658</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/index\\_fr.php](http://eacea.ec.europa.eu/index_fr.php)

<sup>659</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about\\_eurydice\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php)

<sup>660</sup> Travailleront avec les réseaux existants et collaboreront avec des organisations internationales telles que l'IEA et l'OCDE. <https://crell.jrc.ec.europa.eu/>

<sup>661</sup> Communication de la Commission « Une stratégie de l'Union européenne pour investir en faveur de la jeunesse et la mobiliser Une méthode ouverte de coordination renouvelée pour aborder les enjeux et les perspectives de la jeunesse » Bruxelles, le 27.4.2009.

<sup>662</sup> <http://europa.eu/youth/fr>

Le Conseil européen de Lisbonne a établi pour l'UE un objectif stratégique comprenant une politique active de l'emploi accordant plus d'importance à la formation tout au long de la vie, complété par la stratégie sur le développement durable adoptée par le Conseil européen de Göteborg les 15 et 16 juin 2001. La Déclaration de Laeken, 14 et 15 décembre 2001, affirme que l'un des défis fondamentaux que doit relever l'UE est de «rapprocher les citoyens, et en premier lieu les jeunes, du projet européen et des institutions européennes».

Le processus stratégique s'est développé sous l'impulsion du livre Blanc de 2001 relatif à « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne »<sup>663</sup>. Il proposait essentiellement le renforcement de la coopération entre EM et une meilleure prise en compte de la dimension jeunesse dans les politiques sectorielles. La compétence en matière de jeunesse appartient aux EM et l'action de l'UE est essentiellement développée sous l'impulsion du Conseil, en particulier au moyen de recommandations ainsi que de programmes visant à développer la coopération et la mobilité à l'échelle de l'UE. Dans ce cadre, comme dans l'EFPP, la méthode ouverte de coordination guide cette action.

Le Pacte Européen pour la Jeunesse adopté en mars 2005 et l'agenda social renouvelé<sup>664</sup> a donné un nouvel élan à la politique des jeunes qui fait l'objet d'étude par la Commission<sup>665</sup>.

L'UE dispose des moyens spécifiques et concrets pour favoriser la coopération. Le programme « Jeunesse en action »<sup>666</sup> a visé à encourager la participation des jeunes à la vie publique, notamment des plus défavorisés et des handicapés, ainsi que leur esprit d'initiative, d'entreprise et de créativité. Il facilite ainsi la mobilité des jeunes défavorisés en dehors des structures d'enseignement et a permis également, grâce au service volontaire européen (SVE), de participer à des projets au sein d'associations ou de collectivités locales, en Europe ou dans des pays en voie de développement, favorisant la compréhension mutuelle.

---

<sup>663</sup> op. cité, supra

<sup>664</sup> Commission européenne, « L'agenda sociale renouvelé dans le XXI siècle » COM(2008)412.

<sup>665</sup> « Recherche sur les jeunes », 2009 Commission européenne, EUR 238663 EN Internet: <http://ec.europa.eu/research/research-eu>

<sup>666</sup> European Commission, Decision No 17192/2006/CE of the European Parliament and the Council establishing the program Youth in Action for the period 2007-2013

La politique de la jeunesse repose sur trois piliers : la promotion de la citoyenneté active des jeunes à travers la MOC, suivant quatre axes prioritaires (participation, information, volontariat, meilleure connaissance des jeunes), la promotion de l'intégration socioprofessionnelle des jeunes par l'application du pacte européen pour la jeunesse, suivant trois axes prioritaires (emploi et intégration sociale, éducation et formation, conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée)<sup>667</sup> et la prise en compte des jeunes dans les autres politiques (santé, lutte contre la discrimination entre autres).

Les principes directeurs impliquent notamment de : promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes ; lutter contre toutes les formes de discrimination ; tenir compte des différences entre les jeunes, en particulier ceux qui sont moins favorisés et veiller à la participation des jeunes à l'élaboration des stratégies.

Concrètement, dans le domaine de l'éducation de la jeunesse, la Commission proposait<sup>668</sup> : « La Commission a proposé la MOC dans le domaine de l'éducation en vue de relever les défis suivants qui se posent à longue échéance : l'éducation et la formation tout au long de la vie ainsi que la mobilité, la qualité et l'efficacité de la formation, l'équité et la citoyenneté, et l'innovation et la créativité ; elle a également proposé une nouvelle démarche en vue d'aligner les compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle sur les besoins du marché du travail ».

### ***§.1-Importance de l'éducation non-formelle***

Si le renforcement de l'éducation formelle est une priorité, les compétences peuvent aussi s'acquérir en dehors des classes, à travers l'animation socio-éducative et l'utilisation des nouvelles technologies.

En complément de l'éducation formelle, l'UE encourage l'éducation non formelle des jeunes en l'améliorant, en reconnaissant ses effets et en l'intégrant davantage à l'éducation formelle, pour qu'elle contribue à l'éducation et à la formation tout au long de la vie en Europe.

---

<sup>667</sup> La communication de la Commission intitulée « Promouvoir la pleine participation des jeunes à l'éducation, à l'emploi et à la société » en proposant des actions supplémentaires;

<sup>668</sup> Communication de la Commission « Une stratégie de l'Union européenne pour investir en faveur de la jeunesse et la mobiliser Une méthode ouverte de coordination renouvelée pour aborder les enjeux et les perspectives de la jeunesse » Bruxelles, le 27.4.2009, p.1, para. 2.

Les actions à mener par les États membres sont multiples : accroître les possibilités d'apprentissage non formel pour lutter contre l'abandon scolaire précoce, exploiter des instruments pour validation des compétences et la reconnaissance des qualifications, promouvoir la mobilité de tous les jeunes, encourager la coopération entre les responsables des politiques de l'éducation et de la jeunesse, lutter contre les stéréotypes liés au sexe par l'intermédiaire des systèmes d'éducation formelle et non formelle, mettre à la disposition des jeunes des services d'orientation et de conseils de qualité, et finalement développer les structures participatives au sein du système éducatif ainsi que la coopération entre les écoles, les familles et les communautés locales.

La Commission développe encore la fonction auto-évaluative de *l'Europass*, en particulier pour les compétences acquises dans un cadre non formel, et délivre des certificats tels que le « *Youthpass* » (« passeport jeunesse »).

### **§.2-*Les jeunes, la crise et l'emploi***

Les jeunes occupent une place prépondérante dans la vision sociale de l'Union européenne et la crise aggrave la situation. Les conclusions des Conseils européens pendant la crise économique<sup>669</sup>, ont souligné qu'il fallait accorder « la plus haute priorité à la promotion de l'emploi des jeunes et ont lancé une nouvelle initiative pour l'emploi des jeunes ».

Le Conseil<sup>670</sup> estime que la Stratégie Europe 2020 et ses initiatives phares soulignent l'importance des politiques qui permettront aux jeunes d'acquérir les aptitudes et les compétences. Les objectifs généraux de la Stratégie Europe 2020 et les objectifs correspondants définis par les États membres pour augmenter le taux d'emploi des jeunes, réduire le décrochage scolaire et accroître la participation à l'enseignement supérieur revêtent une importance particulière pour les jeunes, notamment ceux qui sont les plus exposés au risque de marginalisation.

La politique en faveur de la jeunesse comprend des mesures visant à favoriser la participation des jeunes à des activités de formation et de développement et à des

---

<sup>669</sup> Conseil des 13 et 14 décembre 2012, Doc. EUCO 205/12 et des 7 et 8 février 2013 Doc. EUCO 3/13.

<sup>670</sup> Conclusions du Conseil sur « Utiliser au mieux les possibilités qu'offre la politique en faveur de la jeunesse pour réaliser les objectifs de la stratégie Europe 2020 » 3232 Conseil éducation, jeunesse et culture, 16-17 mai 2013

activités culturelles et associatives, ainsi que des possibilités d'acquérir de l'expérience et de suivre un apprentissage pratique.

Le Conseil a, sur l'initiative « Jeunesse en mouvement », une approche holistique visant à répondre aux problèmes auxquels les jeunes sont confrontés.<sup>671</sup>

Le cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018)<sup>672</sup> souligne quelques objectifs interdépendants : créer davantage de possibilités, instaurer l'égalité des chances dans l'enseignement et sur le marché du travail, favoriser la citoyenneté active, l'inclusion sociale et la solidarité.

Le cadre apporte des instruments pour mener des activités dans huit domaines d'action<sup>673</sup> dont l'éducation et la formation, et met l'accent sur la nécessité d'adopter une approche transversale en réponse aux besoins et aux aspirations de la jeunesse. Le rapport conjoint 2012 de l'UE sur la jeunesse<sup>674</sup> préconise des liens et une cohésion renforcés entre le cadre renouvelé et la stratégie Europe 2020.

Les conséquences de la crise économique sur les jeunes présentent des défis pour la politique. Le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans s'est accru considérablement, passant de 15% en février 2008 à 23,6% en janvier 2013. En janvier 2012, la cohorte des NEET (c'est-à-dire des jeunes qui ne travaillent pas, ne suivent pas d'études ou de formation) comprenait 7,5 millions de jeunes de 15 à 25 ans.

Les jeunes connaissent des périodes de « transition » prolongées entre dépendance et indépendance ainsi que des trajectoires plus incertaines pour ce qui est de leur activité et de leur carrière professionnelles.

Le cadre reconnaît le rôle important que jouent les capacités et les aptitudes des jeunes en matière de créativité, d'innovation, d'esprit d'entreprise et d'adaptabilité dans ce cadre, de prévoir les ressources appropriées.

---

<sup>671</sup> Conclusions du Conseil du 19 Nov. 2010 2010/C326/05

<sup>672</sup> JO C 311 du 19.12.2009, p. 1, para.1.

<sup>673</sup> L'éducation et la formation; l'emploi et l'esprit d'entreprise; la santé et le bien-être; la participation; les activités de volontariat; l'inclusion sociale; les jeunes dans le monde; la créativité et la culture.

<sup>674</sup> Le rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique "Éducation et formation 2020", qui présente des mesures visant à mettre à profit ce cadre en vue de réaliser les objectifs de la stratégie Europe 2020 en matière de croissance et d'emploi, et qui recense un certain nombre de domaines prioritaires pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation pour la période 2012-2014.

La connaissance de la jeunesse et de la manière dont cette connaissance a des répercussions sur la politique en faveur de la jeunesse et les politiques connexes est importante et devrait se fonder sur un niveau de recherche suffisant.

Il convient d'insister en particulier sur la contribution positive et distincte, ainsi que sur la valeur ajoutée, que la politique en faveur de la jeunesse est susceptible d'apporter à la stratégie Europe 2020. La politique en faveur de la jeunesse devrait jouer un rôle essentiel. La mission des ministres chargés de la jeunesse et l'intégration d'une dimension « jeunesse » dans un large éventail de domaines d'action des politiques est nécessaire selon le Conseil.

En particulier, des mesures en faveur de la jeunesse, peuvent venir activement en appui au « paquet emploi des jeunes »<sup>675</sup> de l'UE, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre effective de la garantie pour la jeunesse, et bénéficieraient du soutien de l'initiative pour l'emploi des jeunes et d'autres fonds européens pertinents.

Le secteur de la jeunesse dispose de compétences particulières pour susciter l'intérêt et renforcer l'autonomie des jeunes, et notamment des jeunes moins favorisés, qui risquent de ne pas pouvoir bénéficier des politiques en matière d'EFP<sup>676</sup>, ainsi que d'emploi<sup>677</sup>.

En conclusion, les priorités selon le Conseil sont en premier lieu, de renforcer la coopération intersectorielle et interinstitutionnelle en vue d'améliorer la coordination entre la politique en faveur de la jeunesse et les politiques connexes, notamment les politiques en matière d'EFP<sup>678</sup>, ainsi que d'emploi.

En deuxième lieu, la participation des jeunes à l'élaboration des politiques.

En troisième lieu, le programme proposé pour l'éducation et la formation, la jeunesse et le sport, et notamment son chapitre sur la jeunesse, ainsi que d'autres programmes

---

<sup>675</sup> La recommandation du Conseil relative à l'établissement d'une garantie pour la jeunesse, dans le cadre du paquet "emploi des jeunes" qui s'inscrit dans une approche politique coordonnée visant à s'attaquer au chômage, au décrochage scolaire, à la pauvreté et à l'exclusion sociale des jeunes.

<sup>676</sup> Les conclusions du Conseil dont le titre est « Investir dans l'éducation et la formation: une réponse à la communication de la Commission intitulée Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques et à l'examen annuel de la croissance 2013 ».

<sup>677</sup> La communication de la Commission du 20 décembre 2011 intitulée "Initiative sur les perspectives d'emploi des jeunes", qui appelle les États membres à prendre des mesures supplémentaires pour lutter contre le taux de chômage élevé des jeunes, y compris par un meilleur usage du Fonds social européen et des possibilités de mobilité accrues."

<sup>678</sup> La recommandation du Conseil concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire, qui insiste sur la nécessité de mettre en œuvre des stratégies trans-sectorielles globales pour renforcer le lien entre les systèmes d'éducation et de formation et le secteur de l'emploi.

et fonds de l'UE, est important en ce qu'il permet de fournir aux jeunes des possibilités d'apprentissage et de mobilité, d'acquisition de nouvelles compétences et de participation à des activités de volontariat et à des échanges culturels. La génération de fonds structurels et d'investissement contribue aux investissements en faveur de la jeunesse.

En quatrième lieu, le conseil invite les États membres dans le plein respect du principe de subsidiarité à veiller à la participation active des ministres de la jeunesse à l'élaboration des politiques nationales liées à la stratégie Europe 2020, notamment pour l'élaboration et la coordination des programmes nationaux de réforme. Sur ces mesures, il faut recueillir l'avis des jeunes en vue de guider et de modeler la politique, en comprenant les recommandations du Conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel<sup>679</sup> et à l'établissement d'une garantie pour la jeunesse.

Les États membres sont invités à souligner les moyens pour aider les jeunes à développer les qualifications et les compétences transversales.

Le Conseil invite la Commission à envisager des mesures visant à ce que la politique en faveur de la jeunesse constitue un élément central des politiques de l'éducation et de la formation, de l'emploi et de l'intégration sociale, en vue d'intégrer une dimension distincte « politique en faveur de la jeunesse ».

Il faut avoir des actions de sensibilisation sur tous les programmes de financement de l'UE et des exemples de bonnes pratiques, qui développent les compétences des jeunes, nécessaires pour le XXI<sup>e</sup> siècle.

Il faut évaluer les États membres sur le processus du dialogue structuré pour s'assurer que l'objet, la portée et la teneur de ce processus reflètent les besoins actuels des jeunes. Pour le suivi, la Commission recueille des données et indicateurs sur la jeunesse suivant les indicateurs de la Stratégie 2020<sup>680</sup>, publie le « rapport de la

---

<sup>679</sup> La recommandation du Conseil relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, qui met l'accent sur les possibilités et mécanismes qui permettent à des savoirs, aptitudes et compétences acquis par un apprentissage non formel ou informel de contribuer de façon importante à renforcer l'employabilité et la mobilité et à accroître la motivation en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, notamment chez les personnes défavorisées sur le plan socio-économique ou les personnes peu qualifiées.

<sup>680</sup> Commission staff working document "On EU indicators in the field of youth", 25.03.2011 [http://ec.europa.eu/youth/news/doc/sec401\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/youth/news/doc/sec401_en.pdf)

Jeunesse européenne »<sup>681</sup> et a fait une évaluation sur les politiques de jeunesse des États membres<sup>682</sup>. Avec le Conseil de l'Europe, la Commission a créé un partenariat sur la jeunesse<sup>683</sup> en établissant des centres de recherche sur la jeunesse<sup>684</sup> et le *pool* ou réseau des chercheurs européens sur la jeunesse.<sup>685</sup>

#### Section IV. La coopération européenne dans le domaine de la Culture

*“Culture with its inherent elements of creativity and innovation is a value in itself. It has a significant public value and contributes to the achievement of smart, sustainable and inclusive growth as set out in Europe 2020 strategy and its flagship initiatives”*<sup>686</sup>

La construction européenne acquiert dans l'Histoire une vocation au-delà de sa dimension économique originelle, notamment le Traité de Maastricht (1993) a permis à l'UE historiquement orientée vers l'économie et le commerce, de mener des actions culturelles pour la sauvegarde, la diffusion et le développement de la culture en Europe.

Le rôle et la compétence de l'UE sont cependant limités à favoriser les actions de coopération entre les opérateurs culturels des différents États membres ou à compléter leurs initiatives afin de contribuer à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale ou régionale, pour une mise en évidence de l'héritage culturel commun.

L'unité culture de l'Agence exécutive EACEA gère et exécute la plupart des activités du Programme Culture. Le Programme multi-annuel a pour but d'encourager et de soutenir la coopération culturelle à travers l'Europe afin d'attirer l'attention sur l'héritage culturel européen.

---

<sup>681</sup> « La jeunesse en Europe »2012 [http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/eu\\_youth\\_report\\_2012.pdf](http://ec.europa.eu/youth/documents/publications/eu_youth_report_2012.pdf)

<sup>682</sup> Assessing practices for using indicators in fields related to youth Final Report for the European Commission DG Education and Culture C4431 / February 2011 [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/YP\\_strategies/Research/ECORYS\\_Final\\_Report.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/YP_strategies/Research/ECORYS_Final_Report.pdf)

<sup>683</sup> <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership>

<sup>684</sup> Le Centre européenne de savoir sur la jeunesse est une base de données en ligne pour objet de fournir au secteur de la jeunesse avec un point d'accès unique aux connaissances et aux informations sur la situation des jeunes en Europe fiable <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/ekcyp/index>

<sup>685</sup> <http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/research/peyr.html>

<sup>686</sup> Conclusions du Conseil, du 19 May 2011 “La contribution de la culture dans l'implémentation de la stratégie européenne 2020, 15.6.2011, p. 1.

Le Programme propose en premier lieu des opportunités de financement aux secteurs culturels et à toutes les catégories d'opérateurs culturels contribuant au développement de la coopération culturelle au niveau européen en vue de favoriser l'émergence de la citoyenneté européenne.

En deuxième lieu, il vise principalement à promouvoir : la mobilité transnationale des acteurs culturels, la circulation transnationale des œuvres et des produits artistiques et culturels et le dialogue interculturel et les échanges.

En troisième lieu, il vise à mettre en valeur l'espace culturel commun aux Européens, fondé sur un héritage culturel collectif, par le développement d'activités de coopération entre des acteurs culturels issus de pays éligibles, en vue de favoriser l'émergence d'une citoyenneté européenne. Les autres activités financées par l'UE dans le domaine de la culture sont : la désignation des capitales européennes de la culture, le soutien de l'attribution de prix pour le patrimoine culturel, l'architecture, la littérature et la musique par la Direction générale éducation et culture de la Commission européenne.

L'UE met en œuvre d'autres programmes de soutien aux projets, promouvant les liens entre la culture et d'autres secteurs comme l'éducation et la formation, l'entreprise, le tourisme et la citoyenneté.

Le Conseil<sup>687</sup> explique la nature horizontale de la politique culturelle et la coopération transversale entre les secteurs et les différents niveaux de gouvernance<sup>688</sup>.

Le Conseil estime que le renforcement des liens entre la culture, l'économie, l'éducation, la recherche et l'innovation sont de la plus haute importance pour les États membres. Le programme du travail pour la culture<sup>689</sup> invite les États membres à stimuler l'échange d'expériences, favoriser la diffusion des meilleures pratiques et de promouvoir les synergies entre les États membres en ce qui concerne les recherches scientifiques relatives à la culture et à la gouvernance culturelle. Les États membres doivent désigner des points de contact, chargés de la mise en commun et de la coordination des études prospectives et de recherche au sein des ministères

---

<sup>687</sup> Council conclusions on Cultural Governance, 26 and 27 November 2012

<sup>688</sup> La gouvernance culturelle « doit être comprise à la fois comme un procédé pour délivrer des politiques culturelles ainsi que d'un outil d'approfondissement de l'intégration de la culture dans l'agenda de la politique en coordonnant les politiques culturelles avec d'autres politiques sectorielles ».

<sup>689</sup> Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the Work Plan for Culture 2011-2014, 2.12.2012, p. 1.

responsables de la culture ou dans d'autres organismes publics et favoriser leur mise en réseau au niveau européen.

En outre, ils doivent déployer, dès que possible, le cadre statistique commun et une méthodologie développée par ESS net Culture<sup>690</sup> en vue de produire des informations fiables, comparables et à jour sur l'impact social et économique du secteur culturel et créatif, et de continuer à travailler sur les priorités futures sur la base des recommandations émises par ESS net Culture.

Le Conseil invite les États membres à promouvoir le développement permanent de statistiques comparables sur la culture par Eurostat, en collaboration avec les instituts nationaux de statistique et les ministères responsables de la culture ou d'autres organismes publics en charge des statistiques culturelles.

Le Conseil promeut également l'échange d'expériences et lance des travaux, avec la participation d'Eurostat, sur les « comptes satellites »<sup>691</sup> à la culture qui permettra l'évaluation de la contribution de la culture à l'économie, avec une attention particulière à l'emploi culturel. Il considère que tous les niveaux de gouvernance, avec les autorités locales et régionales jouent un rôle particulier. Dans ce contexte, il prend note de la communication de la Commission intitulée « Promouvoir les secteurs culturels et créatifs pour la croissance et l'emploi dans l'Union européenne »<sup>692</sup>, qui énonce une stratégie globale à cet effet.

## **Chapitre IV. La coopération politique avec le Conseil de l'Europe sur l'éducation. Le programme d'Éducation**

Le Conseil de l'Europe est considéré comme le bras politique de l'UE, car il a été créé plus tôt que les traités communautaires et il a abordé toutes les matières sans être limité par les compétences européennes, et ses considérations ont été une base de référence européenne commune pour le développement de politiques européennes, dont l'éducation aux droits de l'homme.

---

<sup>690</sup> Conclusions du Conseil du 19 May 2011.

<sup>691</sup> Les comptes satellites offrent un cadre lié à la comptabilité centrale, ce qui permet d'attention soit concentrée sur un certain domaine ou un aspect de la vie économique et sociale dans le cadre des comptes nationaux <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2385>

<sup>692</sup> Adoptée le 26 Septembre 2012, 14256/12 (COM (2012) 537).

Les droits de l'homme constituent une priorité entre les deux institutions et demeurent le principal domaine de collaboration entre le Conseil de l'Europe et l'UE. L'UE s'appuie souvent sur les normes du Conseil de l'Europe lorsqu'elle élabore des instruments juridiques et des accords applicables à ses États membres et dans ses rapports avec les pays voisins, dont beaucoup sont membres du Conseil de l'Europe.

Le Mémorandum d'accord entre le Conseil et l'UE<sup>693</sup> a clarifié la coopération entre l'UE et le Conseil de l'Europe. Les priorités pour la coopération sont l'éducation, la jeunesse et la promotion des contacts humains. (para. 14).

Le Conseil de l'Europe reste la référence en matière des droits de l'homme (Par. 11) donc l'UE considère le Conseil de l'Europe comme la source paneuropéenne de références des droits de l'homme.

Dans le domaine des droits de l'homme, une cohérence de législation de l'UE avec le Conseil de l'Europe sera assurée (Par. 19). L'Agence des droits fondamentaux de l'UE est appelée à appuyer les efforts de l'UE consistant à assurer le respect des droits fondamentaux dans le cadre du droit de l'UE (Paragraphe 22).

Concernant l'éducation, les domaines de coopération sont : édifier une société fondée sur la connaissance et promouvoir une culture démocratique en Europe, en développant la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (paragraphe 36-38). Ils soutiendront le processus de Bologne, visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur et appuieront les réseaux d'éducation et les échanges des étudiants à tous les niveaux.

Aussi, les deux intensifieront leur coopération en matière de jeunesse, et la libre circulation des personnes.

### **Section I. L'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le Processus de Bologne et sa force contraignant**

Le processus de Bologne vise notamment à faciliter la convergence des divers systèmes d'enseignement supérieurs vers des systèmes plus transparents, et comparables sur la base

---

<sup>693</sup> Mémorandum d'accord entre le Conseil de l'Europe et l'UE, du 23 mai 2007 signé à Strasbourg. [http://www.coe.int/t/der/docs/MoU\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/der/docs/MoU_EN.pdf)

de trois cycles : licence/baccalauréat, maîtrise et doctorat essentiellement. Ce processus n'a pas été élaboré avec la méthode communautaire mais sur la base de réunions des ministres d'éducation européens et avec la participation de plusieurs pays non membres de l'UE<sup>694</sup> mais membres du Conseil de l'Europe et avec la collaboration de plusieurs acteurs de la société civile et la Commission européenne et le Conseil de l'Europe.

### **Histoire du processus**

Tout le processus a commencé par la réunion des 80 recteurs des universités européennes réunis à Bologne le 18 septembre 1988. Ils y célébraient les 9 siècles de sa création et ont signé la « Magna Charta Universitatum ». <sup>695</sup> L'observatoire de la Magna Charta Universitatum, avec les versions en toutes les langues de la charte est fondé pour l'European University Association et l'Université de Bologne. Actuellement il est signé par 752 universités provenant de 80 pays. (Annexe numéro 5).

Dans cette « Charta Magna », ils ont célébré les valeurs et principes des traditions universitaires et encouragé les liens forts entre les universités européennes. Cette « Charta Magna » a une inspiration universelle et c'est pour cela que toute université peut la rejoindre.

Les principes fondamentaux exprimés sont :

-Autonomie et indépendance universitaire. La définition de l'université comme une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement. L'indépendance morale et scientifique face à tout pouvoir politique, économique et idéologique.

-La liaison entre recherche et formation. L'indissociabilité entre l'activité de recherche et l'activité didactique.

-La liberté académique. La liberté de recherche, d'enseignement et de formation, étant le principe fondamental de la vie des universités, l'université refuse l'intolérance et encourage le dialogue permanent.

---

<sup>694</sup> Depuis 1999: Autriche, Belgique, Bulgarie, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, République Slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni ; Depuis 2001 : Croatie, Chypre, Liechtenstein, Turquie ; depuis 2003 : Albanie, Principauté d'Andorre, Bosnie-Herzégovine, Saint Siège, Russie, Serbie, « ex-République yougoslave de Macédoine » ; depuis 2005 : l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldova et l'Ukraine. Depuis mai 2007 Monténégro. Et en 2010 Kazakhstan, En total 47 États de 49 qui ont signé la Convention Culturelle du conseil de l'Europe en 1954.

<sup>695</sup> <http://www.magna-charta.org>

-La formation permanente et son importance. L'importance de l'Université pour l'avenir du millénaire, et son effort pour une formation permanente.

-Dépositaire de la tradition humaniste européenne mais avec le souci constant d'atteindre le savoir universel, l'université ignore toute frontière géographique ou politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.

-Mobilité des étudiants. La « Charta » encourage la mobilité des enseignants, chercheurs et des étudiants et considère qu'une politique d'équivalence en matière de statut, de titres d'examens, (tout en préservant les diplômes nationaux) et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel.

Les Recteurs signataires de la charte se sont engagés à tout mettre en œuvre, afin que chaque État et les organisations supranationales concernées puissent s'inspirer progressivement des dispositions de cette Charte. La Charte a été ouverte à l'engagement de tous les pays. Parmi les moyens utilisés pour parvenir aux objectifs, il y a les échanges réciproques des informations et de documentation comme la multiplication d'initiatives scientifiques communes qui sont les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances.

### **Espace européen d'éducation supérieure**

Par la suite, les ministres d'éducation européens<sup>696</sup> se sont réunis à l'Université de Paris I Sorbonne pour signer la Déclaration de la Sorbonne, le 25 mai 1998<sup>697</sup> où ils ont considéré le rôle principal des universités, dans le développement de la dimension culturelle européenne, et ils se sont engagés à créer -et pour la première fois- avant 2010, un espace européen d'éducation supérieure, et à promouvoir le système européen d'enseignement supérieur dans le monde entier.<sup>698</sup> (Voir la déclaration de la Sorbonne à l'Annexe 2).

Avec la Déclaration de Bologne,<sup>699</sup> le 19 juin 1999, les 31 ministres de l'éducation ont fait une déclaration conjointe sur le futur de l'éducation en Europe, ont pris toutes les idées principales de la Déclaration de la Sorbonne et se sont engagés à atteindre des objectifs avant 2020. Le principal objectif est d'achever un Espace Européen d'Éducation Supérieure, avec l'inclusion d'un supplément « européen au titre ». Les moyens pour le

---

<sup>696</sup> Ils se sont réunis les délégués de la France, l'Italie, l'Allemagne, et le Royaume-Uni.

<sup>697</sup> Le site officiel pour trouver toutes les documents officiels et les Déclarations ministérielles du processus de Bologne est le « European Higher Education Area » <http://www.ehea.info/>

<sup>699</sup> [http://media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)

faire sont d'établir un système commun et lisible de titres basé sur deux niveaux principaux : licence et master ou doctorat et développer un système commun de crédits, système ECTS, pour accroître la comparabilité et la mobilité des étudiants. Il était nécessaire aussi d'adopter un système de promotion de la mobilité en surmontant les obstacles de la libre circulation des étudiants, des chercheurs et des personnels administratifs et des enseignants. L'apprentissage de l'étudiant a été mis au centre et au cœur de l'université.

La coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité et la dimension européenne d'éducation supérieure a été également promue.

La coopération internationale pour développer des critères et des méthodologies comparables et augmenter l'attractivité et la qualité de l'enseignement supérieur européen au niveau international a été aussi un objectif important.

### **Le Groupe Suivi de Bologne**

Après la signature de la Déclaration de Bologne, une structure internationale de suivi a été mise en place, le Groupe de suivi de Bologne, composé de tous les pays signataires et :

- la Commission Européenne,<sup>700</sup>
- le Conseil de l'Europe,<sup>701</sup>
- l'EUA, *European University Association*<sup>702</sup> (Association européenne des universités)
- l'ESU-ESIB, Union des étudiants d'Europe<sup>703</sup> qui ont adopté la Déclaration des étudiants à Göteborg
- l'EURASHE, *European Association of Higher Education Institutions (HEIs)*, l'association européenne des Institutions d'enseignement supérieur<sup>704</sup>.
- l'UNESCO-CEPES, Centre UNESCO Européen pour l'Enseignement supérieur<sup>705</sup>

---

<sup>700</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/higher\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/higher_fr.htm)

<sup>701</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/default\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/default_FR.asp?)

<sup>702</sup> <http://www.eua.be/>

L'Association de l'université européenne a élaboré le rapport Trends II, un rapport sur la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne au niveau institutionnel, et a adopté le Message de la Convention de Salamanque de 2001.

<sup>703</sup> <http://www.esu-online.org/>

<sup>704</sup> <http://www.eurashe.eu/>

<sup>705</sup> <http://www.unesco.org/unescdi/index.php/eng/doc/tous.1029>

- l'ENQA, l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur<sup>706</sup>
- EI, *European Trade Union Committee for Education*<sup>707</sup>, l'International de l'éducation, région Europe, est la voix des enseignants et des employés de l'éducation en Europe.
- l'UNICE - l'Union des confédérations des employeurs et des industries d'Europe, ou renommé *Business Europe*<sup>708</sup>

Le processus est peu structuré, et réglé, il est dirigé par les pays qui y participent, en coopération avec un nombre d'organisations internationales et non gouvernementales. L'hétérogénéité de la composition de ce groupe est la clé de son succès car des représentants de tous les acteurs sont impliqués (étudiants, universités, entreprises, syndicats d'enseignants, et institutions européennes et internationales).

### **Conférences ministérielles du processus de Bologne<sup>709</sup>**

Tous les deux ans, se tient une conférence ministérielle décidée par le groupe de suivi de Bologne et réunit les ministres chargés de l'enseignement supérieur de tous les pays participants. Ils analysent les progrès accomplis et définissent les lignes directrices et les priorités.

### **La force contraignante du Processus de Bologne**

Le Processus de Bologne ne repose pas sur un Traité intergouvernemental, ni sur aucune institution européenne, mais sur la coopération de plusieurs institutions et la volonté politique et libre des États. Le système de Bologne doit respecter l'autonomie du système universitaire et l'équilibre entre la diversité et l'homogénéité. Les systèmes de qualification présentent de plus en plus de similitudes, mais il convient de préserver la spécificité de chaque système d'enseignement supérieur sans diminuer la mobilité des étudiants.

Les documents du Processus qui ont été adoptés par les ministres des pays participants, ne sont pas des documents ayant force de traité international. Il appartient donc à chaque pays et à sa communauté universitaire de décider d'approuver ou de rejeter les principes du Processus, bien qu'il ne faut pas sous-estimer la pression internationale exercée par les pairs.

---

<sup>706</sup> <http://www.enqa.eu/>

<sup>707</sup> [http://etuce.homestead.com/etuce\\_en.html](http://etuce.homestead.com/etuce_en.html)

<sup>708</sup> <http://www.businesseurope.eu/Content/Default.asp>

<sup>709</sup> Toutes les conclusions des Conférences sont disponibles sur le site <http://www.ehea.info/>

Le processus est mis en œuvre à plusieurs niveaux -international, national et institutionnel.

Au niveau international, on trouve le groupe de suivi de Bologne (BFUG). De nombreux séminaires sont organisés dans toute l'Europe, nommés:<sup>710</sup> « Séminaire Bologne » pour analyser et expliquer le processus.

Au niveau national, plusieurs acteurs coopèrent : le gouvernement et les ministères chargés de l'enseignement supérieur, les conférences des recteurs ou d'autres associations universitaires, les organisations d'étudiants, des agences d'assurance de la qualité, des employeurs, etc. Un grand nombre de pays européens ont déjà modifié leur législation dans l'esprit des objectifs du Processus de Bologne. Selon le pays et le développement actuel de son système d'enseignement supérieur, certains y introduisent l'ECTS, étudient leurs structures de diplômes et de qualifications, le financement et la gestion de l'enseignement supérieur, les programmes de mobilité, etc.

Le niveau institutionnel associe les établissements d'enseignement supérieur, leurs facultés ou départements, des représentants des étudiants et du personnel et bien d'autres acteurs. Les priorités varient d'un pays à l'autre et d'une institution à l'autre. Mais en conclusion, on peut dire que le processus a été un succès.

### **Le rôle du Conseil de l'Europe**

La contribution du Conseil de l'Europe à l'établissement de l'EEES a été essentielle. Il a consolidé sa position d'acteur majeur dans la réforme de l'enseignement supérieur en Europe. Il a soutenu la reconnaissance des qualifications, participé activement dans le cadre des mécanismes directeurs, dans le groupe de suivi du processus, ainsi que dans les séminaires officiels (en tant qu'intervenants ou rapporteurs), il a assisté et soutenu les pays adhérents, au processus de Bologne en coopération bilatérale et régionale.

Le Conseil a introduit des questions et des aspects transversaux comme la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche, la gouvernance de l'enseignement supérieur, la dimension sociale de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que les valeurs et les rôles de l'enseignement supérieur et de la recherche dans les complexes sociétés modernes.

---

<sup>710</sup> Les documents des séminaires Bologne des années précédentes sont disponibles sur le site du Secrétariat de Bologne du Royaume Uni, sur le site Bologne-Bergen (2003 – 2005) et sur le site de la Conférence ministérielle de Berlin. (2001 – 2003). <http://www.ehea.info/>

Le processus de Bologne a été adopté et formalisé par l'UE en s'inscrivant dans des Programmes d'Éducation et de Formation 2020 de la Commission européenne<sup>711</sup>. Et la Commission européenne est une institution consultative du processus et un acteur du Groupe de Suivi de Bologne.

## Section II. Documents sur le droit à l'éducation

Parmi les Conventions, recommandations, et chartes il y a quelques documents législatifs qui sont plus importants pour définir le droit à l'éducation, la plus importante étant la Charte Sociale.

Concernant les droits des enfants, trois recommandations influencent les droits et responsabilités des parents dans l'éducation des enfants : une recommandation pour les droits des enfants et responsabilités parentales de 2011<sup>712</sup>, une recommandation sur le soutien politique de la parentalité positive<sup>713</sup> et une recommandation spécialement<sup>714</sup> dédiée au sujet du droit des parents de choisir l'école de leurs enfants<sup>714</sup>. Ce dernier implique pour les parents la possibilité de choix entre différentes possibilités pédagogiques, idéologiques et de croyances augmentant la démocratie et la pluralité.

Pour combattre la discrimination fondée sur l'égalité des sexes et l'orientation sexuelle, deux recommandations sont approuvés<sup>715</sup>.

L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, est impulsée depuis 2002 avec une recommandation<sup>716</sup> et depuis 2010 avec une Charte<sup>717</sup> (Annexe numéro 3).

Pour créer l'Espace Européen d'Éducation Supérieure (décrit *supra*), le Conseil dispose de la Recommandation<sup>718</sup> pour la reconnaissance des qualifications concernant l'éducation supérieure.

---

<sup>711</sup> Cadre stratégique pour la coopération dans le domaine de l'Éducation et formation 2020, Conclusions du Conseil sur le rôle de l'éducation dans la mise en œuvre de l' stratégie 2020, du 4 Mars 2011, 2011 C 70/01 pag § ?  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_fr.htm)

<sup>712</sup> Recommandation 1121 (1990) de l'Assemblée Parlementaire pour les droits des enfants. Recommandation numéro 84 sur les droits et le statut juridique des enfants et les responsabilités parentales, Comité européen de coopération légal, réunion numéro 86 à Strasbourg, 12 Octobre 2011.

<sup>713</sup> Recommandation (2006)19 sur le soutien politique de la parentalité positive.

<sup>714</sup> Résolution (1904) 2012 du Conseil de l'Europe sur le droit à la liberté de choix de l'école.

<sup>715</sup> Recommandation (2010) 5 à combattre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre  
Recommandation (2007)17 sur les mécanismes de l'égalité des sexes. Recommandation sur les mécanismes de l'égalité de sexes

<sup>716</sup> Recommandation (2002)12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique et la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté et l'éducation aux droits de l'homme (voir à l'Annexe 5).

<sup>717</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter_FR.asp)

### **§.1-La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales**

La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales<sup>719</sup> vise à promouvoir l'égalité des chances des minorités nationales de la discrimination, de l'hostilité et de la violence en raison de leur identité culturelle ethnique, linguistique ou religieuse.

Les États doivent dessiner une éducation qui doit promouvoir l'esprit de tolérance et respecter les cultures des personnes vivant sur son territoire<sup>720</sup>.

Les États prendront des mesures dans le domaine de l'éducation pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'Histoire, des langues et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité. Ils doivent former les enseignants, et faciliter l'accès aux manuels scolaires et l'égalité des chances pour les personnes appartenant à des minorités nationales<sup>721</sup>. Le droit pour les minorités de créer et gérer leurs propres établissements privés<sup>722</sup> et d'apprendre leur langue minoritaire<sup>723</sup> doit aussi être assuré par les États parties.

### **§.2-Charte européenne des langues régionales ou minoritaires<sup>724</sup>**

La Charte protège dans la vie publique, les langues régionales et minoritaires historiques dans un État. La Charte définit les langues régionales ou minoritaires comme étant les

<sup>718</sup> Convention pour la reconnaissance des qualifications concernant l'éducation supérieure dans la région européenne (165) du 1997

<sup>719</sup> La France n'a pas signé pour ses principes constitutionnels.

<sup>720</sup> « Art.6 : 1. Les parties veilleront à promouvoir l'esprit de tolérance et de dialogue interculturel, ainsi qu'à prendre des mesures efficaces pour favoriser le respect et la compréhension mutuels et la coopération entre toutes les personnes vivant sur leur territoire, quelle que soit leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse, notamment dans les domaines de l'éducation, de la culture et des médias. 2. Les parties s'engagent à prendre toutes mesures appropriées pour protéger les personnes qui pourraient être victimes de menaces ou d'actes des discrimination, d'hostilité ou de violence en raison de leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse. »

<sup>721</sup> « Art. 12 : 1. Les Parties prendront, si nécessaire, des mesures dans le domaine de l'éducation et de la recherche pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité. 2. Dans ce contexte, les Parties offriront notamment des possibilités de formation pour les enseignants et d'accès aux manuels scolaires, et faciliteront les contacts entre élèves et enseignants de communautés différentes. 3. Les Parties s'engagent à promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant à des minorités nationales. »

<sup>722</sup> « Art.13 : 1. Dans le cadre de leur système éducatif, les Parties reconnaissent aux personnes appartenant à une minorité nationale le droit de créer et de gérer leurs propres établissements privés d'enseignement et de formation. 2. L'exercice de ce droit n'implique aucune obligation financière pour les Parties. »

<sup>723</sup> « Art. 14 : 1. Les parties s'engagent à reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire. 2. Dans les aires géographiques d'implantation substantielle ou traditionnelle des personnes appartenant à des minorités nationales, s'il existe une demande suffisante, les Parties s'efforceront d'assurer, dans la mesure du possible et dans le cadre de leur système éducatif, que les personnes appartenant à ces minorités aient la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue. 3. Le paragraphe 2 du présent article sera mis en œuvre sans préjudice de l'apprentissage de la langue officielle ou de l'enseignement dans cette langue. »

<sup>724</sup> [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/PresentationIndex\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/PresentationIndex_fr.asp)

langues pratiquées traditionnellement sur le territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État, et différent de la langue officielle de cet État.

L'État, dans l'article 8<sup>725</sup>, s'engage à prévoir une éducation préscolaire<sup>726</sup>, primaire<sup>727</sup>, secondaire<sup>728</sup>, technique professionnelle<sup>729</sup>, supérieure<sup>730</sup>, et d'adultes<sup>731</sup> dans les langues minoritaires ou régionales. De même, l'État s'engage à l'enseignement de l'Histoire<sup>732</sup> et à la formation des enseignants<sup>733</sup>. Les territoires autres que ceux sur lesquels les langues sont pratiquées sont aussi protégés par la Convention<sup>734</sup>.

Signée le 5 Novembre 1992, et entrée en vigueur le 1 Mars 1998.

<sup>725</sup> « Art. 8 En matière d'enseignement, les parties s'engagent, en ce qui concerne le territoire sur lequel ces langues sont pratiquées, selon la situation de chacune de ces langues et sans préjudice de l'enseignement de la (des) langue(s) officielle(s) de l'États »

<sup>726</sup> « Art. 8. A) à prévoir une éducation préscolaire assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées, ou ii) à prévoir qu'une partie substantielle de l'éducation préscolaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées, ou iii) à appliquer l'une des mesures visées sous i et ii ci-dessus au moins aux élèves dont les familles le souhaitent et dont le nombre est jugé suffisant, ou iv) si les pouvoirs publics n'ont pas de compétence directe dans le domaine de l'éducation préscolaire, à favoriser et/ou à encourager l'application des mesures visées sous i à iii ci-dessus »

<sup>727</sup> « Art.8. B) à prévoir un enseignement primaire assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées, ou ii) à prévoir qu'une partie substantielle de l'enseignement primaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires concernées, ou iii) à prévoir, dans le cadre de l'éducation primaire, que l'enseignement des langues régionales ou minoritaires concernées fasse partie intégrante du curriculum, ou iv) à appliquer l'une des mesures visées sous i à iii ci-dessus au moins aux élèves qui le souhaitent et dont les nombre est jugé suffisant » ;

<sup>728</sup> « Art. 8 C) à prévoir un enseignement secondaire assuré dans les langues régionales ou minoritaire concernées, ou ii) à prévoir qu'une partie substantielle de l'enseignement secondaire soit assurée dans les langues régionales ou minoritaires, ou iii) à prévoir, dans le cadre de l'éducation secondaire, l'enseignement des langues régionales ou minoritaires comme partie intégrante du curriculum, ou iv) à appliquer l'une des mesures visées sous i à ii ci-dessus au moins aux élèves qui le souhaitent-ou, le cas échéant, dont les familles le souhaitent-en nombre jugé suffisant »

<sup>729</sup> « Art. 8. D) à prévoir un enseignement technique professionnel qui soit assuré dans les langues régionales ou minoritaires concernées, ii) A prévoir qu'une partie substantielle de l'enseignement technique et professionnel soit assurée dans les langues régionales ou minoritaire concernées, ou iii) à prévoir, dans le cadre de l'éducation technique et professionnelle, l'enseignement des langues régionales ou minoritaires concernées comme partie intégrante du curriculum, ou iv) à appliquer l'une des mesures visées sous i à ii ci-dessus au moins aux élèves qui le souhaitent-ou dans le cas échéant, dont les familles le souhaitent-en nombre jugée suffisant, à prévoir un enseignement universitaire et d'autres formes d'enseignement supérieur dans les langues régionales ou minoritaires »

<sup>730</sup> « Art.8 E) ou à prévoir l'étude de ces langues, comme disciplines de l'enseignement universitaire et supérieur, aussi, en raison du rôle de l'État vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur, les alinéas i et ii ne peuvent pas être appliqués, à encourager et /ou à autoriser la mise en place d'un enseignement universitaire ou d'autres formes d'enseignement supérieur dans les langues régionales ou minoritaires, ou de moyens permettant d'étudier ces langues à l'université ou dans d'autres établissements d'enseignement supérieur »

<sup>731</sup> « F) i) à prendre des dispositions pour que soient donnés des cours d'éducation des adultes ou d'éducation permanente assurés principalement ou totalement dans les langues régionales ou minoritaires, ii) à proposer ces langues comme disciplines de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente, ou iii) si les pouvoirs publics n'ont pas de compétence directe dans le domaine de l'éducation des adultes, à favoriser et/ou à encourager l'enseignement de ces langues dans le cadre de l'éducation des adultes et l'éducation permanente »

<sup>732</sup> « G) à prendre des dispositions pour assurer l'enseignement de l'éducation de l'histoire et de la culture dont la langue régionale ou minoritaire est l'expression »

<sup>733</sup> « H) à assurer la formation initiale et permanente des enseignants nécessaire à la mise en œuvre de ceux des paragraphes a à g acceptés par la Partie ; i) à créer un ou plusieurs organe(s) de contrôle chargé(s) de suivre les mesures prises et les progrès réalisés dans l'établissement ou le développement de l'enseignement des langues régionales ou minoritaires, et établir sur ces points des rapports périodiques qui seront rendus publics. »

<sup>734</sup> « 2. « En matière d'enseignement et en ce qui concerne les territoires autres que ceux sur lesquels les langues régionales ou minoritaires sont traditionnellement pratiquées, les Parties s'engagent à autoriser, à encourager ou à mettre en place, si le nombre des locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire le justifie, un enseignement dans ou de la langue régionale ou minoritaire aux stades appropriés de l'enseignement ».

### §.3- La Charte sociale européenne

La Charte sociale européenne (CSE)<sup>735</sup> établit le Comité européen des droits sociaux (CEDS)<sup>736</sup> pour contrôler le respect des engagements des États, des obligations énoncées dans la Charte. Le Comité examine les rapports des États et décide de la conformité ou non des situations nationales à la Charte avec ses « conclusions ». Il s'occupe des droits sociaux y compris le droit à l'éducation et il exclut les prestations sociales et la sécurité sociale. Les États sont libres de décider de ne pas appliquer quelques décisions, mais un certain nombre déterminé d'articles doivent être acceptés dont l'article 7CSE (relatif à la prohibition du travail infantile)<sup>737</sup>.

La Charte établit des obligations par rapport au droit à l'éducation comme la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire, le droit des enfants et des adolescents à une protection sociale, juridique et économique :

« Art. 17 CSE. En vue d'assurer aux enfants et aux adolescents l'exercice effectif du droit de grandir dans un milieu favorable à l'épanouissement de leur personnalité et au développement de leurs aptitudes physiques et mentales, les Parties s'engagent à prendre, soit directement, soit en coopération avec les organisations publiques ou privées, toutes les mesures nécessaires, et appropriées tendant : a) à assurer aux enfants et aux adolescents, compte tenu des droits et des devoirs des parents, les soins, l'assistance, l'éducation et la formation dont ils ont besoin, notamment en prévoyant la création ou le maintien d'institutions ou de services adéquats et suffisants à cette fin, b) à protéger les enfants et les adolescents contre la négligence, la violence ou l'exploitations, c) à assurer une protection et un aide spéciale de l'État vis-à-vis de l'enfant ou de l'adolescent temporairement ou définitivement privé de son soutien familial, 2. À assurer aux enfants et aux adolescents un enseignement primaire et secondaire gratuit, ainsi qu'à favoriser la régularité de la fréquentation scolaire »

---

<sup>735</sup> Une charte ouverte à la signature en 1961 et révisée en 1996, avec un protocole additionnel de 1988. Entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 1999.

<sup>736</sup> Ses membres, indépendants et impartiaux, sont élus par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe pour un mandat de six ans, renouvelable une fois.

<sup>737</sup> La liste complète des articles acceptés pour chaque État Membre du Conseil de l'Europe et de la Charte Sociale : [www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ProvisionTableRevOct2011.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ProvisionTableRevOct2011.pdf).

Le Comité européen des droits sociaux affirme<sup>738</sup> que l'interprétation de l'article 17 de la Charte sociale européenne revient à exiger l'interdiction en droit de toute forme de violence à l'encontre des enfants, y compris des châtiments corporels, quel qu'en soit le cadre (domicile, école, etc.).

Le Comité européen des droits sociaux a conclu que la situation au Portugal<sup>739</sup> n'est pas conforme à l'article 17 de la Charte révisée, du fait de l'absence de « dispositions qui permettent d'interdire et de sanctionner toute forme de violence à l'encontre des enfants, c'est-à-dire de tout acte ou comportement susceptible de porter atteinte à l'intégrité physique, à la dignité, au développement ou à l'épanouissement psychique de l'enfant. Ces dispositions doivent être suffisamment claires, contraignantes et précises pour ne pas laisser au juge la possibilité de refuser d'en faire application aux violences contre les enfants. Par ailleurs, l'État doit agir avec diligence pour éliminer concrètement les violences proscrites. »

Depuis la décision du CEDS, le gouvernement du Portugal a modifié son code pénal et a rejoint les 16 autres États membres du Conseil de l'Europe qui ont déjà banni complètement les châtiments corporels envers les enfants.

Le caractère obligatoire de l'éducation a été interprété par le Comité des droits Sociaux<sup>740</sup> comme une période raisonnable d'éducation jusqu'à l'âge minimum établi pour travailler.

La prohibition du travail enfantine figure à l'article 7 CSE :

« En vue d'assurer l'exercice effectif du droit des enfants et adolescents à la protection, les Parties s'engagent : 1. À fixer à quinze ans l'âge minimum d'admission à l'emploi, des dérogations étant toutefois admises pour les enfants employés à des travaux légers déterminés qui ne risquent pas de porter atteinte à leur santé, à leur moralité ou à leur éducation ».

La gratuité et l'efficacité des services d'orientation professionnelle<sup>741</sup> sont assurées, ainsi que le droit à l'éducation pour les personnes vivant en risque d'exclusion sociale ou de pauvreté (art. 30).

---

<sup>738</sup> Les exemples des réclamations collectives CEDS. N° 21/2003 Organisation mondiale contre la torture (OMCT) c. Belgique, N° 18/2003 Organisation mondiale contre la torture (OMCT) c. Irlande. N° 17/2003 Organisation mondiale contre la torture (OMCT) c. Grèce.

<sup>739</sup> Réclamation n° 34/2006/Organisation mondiale contre la torture (OMCT) c. Portugal.

<sup>740</sup> ESC 17 Novembre 2006, « Le droit à l'éducation dans la charte sociale Européenne » document d'information [www.coe.int/t/dGHI/monitoring/Socialcharter/Theme%20factsheets/FactsheetEducation\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dGHI/monitoring/Socialcharter/Theme%20factsheets/FactsheetEducation_en.pdf).

La Charte recommande l'accès à la formation initiale (enseignement secondaire général et professionnel), l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire et la formation professionnelle<sup>742</sup> et continue dans l'article 10 :

p.44. « À encourager la pleine utilisation des moyens prévus par des dispositions appropriées telles que a) La réduction ou l'abolition de tous les droits et charges, b) L'octroi d'une assistance financière dans les cas appropriés, c) L'inclusion dans les heures normales de travail du temps consacré aux cours supplémentaires de formation suivi pendant l'emploi par le travailleur à la demande de son employeur, d) La garantie, au moyen d'un contrôle approprié, en consultation avec les organisations professionnelles d'employeurs et de travailleurs, de l'efficacité du système d'apprentissage et de tout autre système de formation pour jeunes travailleurs et, d'une manière générale, de la protection adéquate des jeunes travailleurs ».

La Charte est en ligne avec les directrices des Conventions de Nations Unies concernant l'intégration scolaire des enfants handicapés avec son accès à l'éducation et à la formation des personnes handicapées<sup>743</sup>, le droit des travailleurs migrants et de leur famille à la protection et à l'assistance,<sup>744</sup> et le droit à l'égalité des chances et de traitement en matière d'emploi et de profession, sans discrimination fondée sur le sexe<sup>745</sup> (excluant la sécurité sociale du champ d'application de la non-discrimination).<sup>746</sup>

<sup>741</sup> « Art. 1 Droit au travail. 3. Les Parties s'engagent à assurer ou à favoriser une orientation, une formation et une réadaptation professionnelles appropriées ». « Art.9 Droit à l'orientation professionnelle. En vue d'assurer l'exercice effectif du droit à l'orientation professionnelle, les Parties s'engagent à procurer ou promouvoir, en tant que de besoin, un service qui aidera toutes les personnes, y compris celles qui sont handicapées, à résoudre les problèmes relatifs au choix d'une profession ou à l'avancement professionnel, compte tenu des caractéristiques de l'intéressé et de la relation entre celles-ci et les possibilités du marché de l'emploi ; cette aide devra être fournie, gratuitement, tant aux jeunes, y compris les enfants d'âge scolaire, qu'aux adultes. »

<sup>742</sup> « Art. 10 Droit à la formation professionnelle. En vue d'assurer l'exercice effectif du droit à la formation professionnelle, les Parties s'engagent à : 1. À assurer ou à favoriser, en tant que de besoin, la formation technique et professionnelle, de toutes les personnes, y compris celles qui sont handicapées, en consultation avec les organisations professionnelles d'employeurs et de travailleurs, et à accorder des moyennes permettant l'accès à l'enseignement technique supérieur et à l'enseignement universitaire d'après le seul critère de l'aptitude individuelle ; À assurer ou à favoriser un système d'apprentissage et d'autres systèmes de formation des jeunes garçons et filles, dans leur divers emplois ; À assurer ou à favoriser, en tant que de besoin : a) Des mesures appropriées et facilement accessibles en vue de la formation des travailleurs adultes. Des mesures spéciales en vue de la rééducation professionnelle des travailleurs adultes, rendue nécessaire par l'évolution technique ou par une orientation nouvelle du marché du travail. 3. À assurer ou à favoriser, en tant que de besoin, des mesures particulières de recyclage et de réinsertion des chômeurs de longue durée ».

<sup>743</sup> Art. 15 ESC, applicable à tous les personnes handicapées indépendamment de son âge et de la nature de son handicap. Toutes les personnes handicapées ont droit à l'éducation obligatoire et la formation professionnelle.

<sup>744</sup> « Art. 19 Droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance. En vue d'assurer l'exercice effectif du droit des travailleurs migrants et de leur famille à la protection et à l'assistance sur le territoire de toute autre Partie, les Parties s'engagent : 11. À favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'État d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles ; 12. À favoriser et à faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants ».

<sup>745</sup> « Art. 20 Droit à l'égalité des chances et de traitement en matière d'emploi et de profession, sans discrimination fondée sur le sexe. En vue d'assurer l'exercice effectif du droit à l'égalité de chances et de traitement en matière d'emploi et de profession sans discrimination fondée sur le sexe, les Parties s'engagent à reconnaître ce droit et à prendre les mesures

Dans l'arrêt Sage c. France<sup>747</sup>, on trouve un exemple de la discrimination et la liberté d'association. Sage, l'union des professeurs universitaires a contesté les normes pour être élu membre du Conseil National Français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, et le Comité a révoqué la demande. Mais pour les Roms, le Comité a avancé sa protection en exigeant « que l'interdiction de discrimination ne suffit pas, elle doit s'accompagner de mesures visant à promouvoir une égalité effective et y compris si cela exige le recours à l'outil de l'action positive, ainsi qu'à la collecte des données relatives à l'origine ethnique ». Dans l'Arrêt Autisme c. France<sup>748</sup>, le Comité amorce l'idée que certains groupes se trouvent systématiquement défavorisés, et que l'adoption de mesures positives peut s'imposer.

En conclusion, les systèmes éducatifs doivent être accessibles et effectifs<sup>749</sup>, accessibles à la distribution équitable d'écoles géographiquement en complément de la gratuité et de l'accès égal pour tous les enfants, spécialement les enfants en risque d'exclusion sociale. Le comité considère que le système doit être effectif, puis évalué par le nombre d'enfants inscrits, le nombre d'écoles, le ratio professeur/étudiant, et les programmes de formation pour les professeurs, et la qualité de l'éducation et par l'échec scolaire.

La portée de la Charte Sociale européenne révisée est limitée : elle ne protège pas les personnes étrangères non ressortissantes d'autres États parties<sup>750</sup> mais le Comité a interprété dans le cas de l'affaire FIDH c. France<sup>751</sup> que les hôpitaux français doivent élargir les soins à des enfants qui sont immigrants sans papiers ou illégaux. Les mineurs sont protégés jusqu'à l'âge de dix-huit ans<sup>752</sup>.

appropriées pour en assurer ou en promouvoir l'application dans les domaines suivants : A) Orientation et formation professionnelles, recyclage, réadaptation professionnelle »

<sup>746</sup> « Art. 20 1. Il est entendu que les matières relevant de la sécurité sociale, ainsi que les dispositions relatives aux prestations de chômage, aux prestations de vieillesse et aux prestations de survivants, peuvent être exclues du champ d'application de cet article. 2. Ne seront pas considérées comme discriminations au sens du présent article les dispositions relatives à la protection de la femme, notamment en ce qui concerne la grossesse, l'accouchement et la période postnatale. 3. Le présent article ne fait pas obstacle à l'adoption de mesures spécifiques visant à remédier à des inégalités de fait. »

<sup>747</sup> Complaint n. 26/2004

<sup>748</sup> Complaint n. 13/2002. Autisme-Europe c. France.

<sup>749</sup> ESC 17 Novembre 2006, « Le droit à l'éducation dans la charte sociale Européenne » document d'information [www.coe.int/t/dGHI/monitoring/Socialcharter/Theme%20factsheets/FactsheetEducation\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dGHI/monitoring/Socialcharter/Theme%20factsheets/FactsheetEducation_en.pdf).

<sup>750</sup> « Sous réserve des dispositions de l'article 12, paragraphe 4, et de l'article 13 paragraphe 4, les personnes visées aux articles 1à 17 et 20 à 31 ne comprennent que les étrangers que dans la mesure où ils sont des ressortissants des autres Parties résidant légalement ou travaillant régulièrement sur le territoire de la Partie intéressé, étant entendu que les articles sus visés seront interprétés à la lumière des dispositions des articles 18 et 19. La présente interprétation n'exclut pas l'extension des droits analogues à d'autres personnes par l'une quelconque des Parties.»

<sup>751</sup> International Federation for Human Rights c. France, complaint 14/2003.

<sup>752</sup> « Art. 17. Il est entendu que cette disposition couvre toutes les personnes âgées de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui leur est applicable, sans préjudice des autres dispositions spécifiques prévues par la Charte, notamment l'article 7 ».

La Charte Sociale européenne a eu un rôle dans le développement du droit de l'UE, mais la Charte sociale n'a jamais constitué le principal instrument de référence du développement de l'Europe Sociale communautaire<sup>753</sup>. Toutefois, elle peut être l'instrument dans le futur, parce que la Charte sociale peut servir de modèle pour définir les droits sociaux de l'UE. La Charte a été adoptée pour être le complément de la CEDH concernant les droits économiques et sociaux, mais elle a été éclipsée par la CEDH et ignorée par les experts dans les 30 dernières années, car il n'y avait pas le système de réclamations collectives et de réclamations individuelles. Il existait uniquement l'étude des rapports des États membres, et l'application s'est effectuée « à la carte » pour les États membres qui pouvaient choisir les dispositions. La réforme de la Charte en 1996 a voulu trouver des solutions pour toutes ces difficultés (amélioration du comité, établissement d'un système de réclamations collectives, etc.).

La CJUE peut se servir, comme point de référence, des résolutions du Comité européen des droits sociaux puisque tous les États membres de l'UE ont ratifié la Charte sociale mais le manque de vision sociale de l'UE est palpable vu qu'il n'y a pas eu de discussion sur la Charte Sociale, comme il y en a eu pour l'accession de l'UE à la CEDH.<sup>754</sup>

Due à la progressive « justiciabilité » de la méthode du Comité des droits sociaux, dans les prochaines années, la Charte des droits sociaux va gagner de l'importance. Elle va avoir de l'importance non seulement pour les politiques éducatives et sociales des États membres du Conseil de l'Europe, mais aussi pour le développement de jurisprudences comparatives et internationales dans le domaine des droits économiques et sociaux, parce que les tribunaux nationaux reconnaissent le « justiciabilité » de ces droits et le PIDESC va dans ce sens également.

La Charte a vécu une seconde naissance à partir de 1990. En effet, lorsque le Comité des droits sociaux chargé d'interpréter la Charte utilise la jurisprudence internationale et comparative, il va être source d'inspiration pour des organismes régionaux et internationaux des droits de l'homme. La Charte aura définitivement rompu avec ses

---

<sup>753</sup>De SCHUTTER O., « Le rôle de la Charte sociale européenne dans le développement du droit de l'UE » in *La Charte Sociale Européenne : une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles : Ed. Bruylant, Université Catholique de Louvain, 2010

<sup>754</sup>O' CINNEIDE C., « New Challenges and fresh opportunities » in De SCHUTTER O. (dir.) *La Charte Sociale européenne: une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles : Bruylant, 2010, pag 25, para.3

origines (profil bas, bureaucratisé et invisible pendant 30 ans) et sera arrivée pleinement à maturité<sup>755</sup>.

La systématisation des références à la Charte sociale dans le développement du droit et des politiques de l'UE, serait une manière de progresser dans un équilibre (perdu pour l'opinion publique fondée ou non) entre les dimensions économiques et sociales de la construction européenne.<sup>756</sup>

## Section II. Projets et programmes du Conseil de l'Europe

Depuis 1993, le Conseil de l'Europe a créé plus de 180 « programmes conjoints »<sup>757</sup>. Concernant l'éducation, les plus importants sont les « Programmes conjoints sur l'Éducation aux droits de l'homme »<sup>758</sup> qui appliquent la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'éducation aux droits de l'homme<sup>759</sup> (Annexe n°3). Ils visent à développer la citoyenneté et l'éducation aux droits de l'homme en Europe, avec la coopération des partenaires clés (les autorités locales, régionales et nationales et des entités non gouvernementales). Dans tous les milieux éducatifs, le but est d'accroître la compréhension de l'Éducation aux droits de l'homme. Au Conseil de l'Europe, un département est entièrement dédié à cette matière<sup>760</sup> et plusieurs conférences sont organisées.<sup>761</sup>

### §.1-Le Programme d'Éducation<sup>762</sup>

Le Programme éducation du Conseil de l'Europe est supervisé par le Comité directeur de l'éducation (CDED) et le Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR). Le Programme d'éducation pour la période 2010-2014<sup>763</sup> est un programme axé sur les principes essentiels et les priorités :

<sup>755</sup>DE SCHUTTER O., « The two lives of the European Social Charter » in DE SCHUTTER., (dir) *La Charte sociale européenne, une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles, Bruylant Université Catholique de Louvain 2010

<sup>756</sup> DE SCHUTTER O. « Le rôle de la charte sociale européenne » in DE SCHUTTER O.,(dir.) *La Charte sociale européenne, une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles, Bruylant, , 2010, p.2, para.1

<sup>757</sup> <http://www.jp.coe.int/CEAD/JP/>

<sup>758</sup> <http://www.jp.coe.int/CEAD/JP/default.asp?TransID=322>

<sup>759</sup> Recommandation CM / Rec. (2010) 7

<sup>760</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp)

<sup>761</sup> Droits de l'homme et démocratie en action – Un regard vers l'avenir : L'impact de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/conference2012/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/conference2012/default_FR.asp)

<sup>762</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/default_FR.asp)

<sup>763</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/default_FR.asp)

***A) Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz***

Il applique deux accords : l'accord partiel élargi par le développement et la diffusion de bonnes pratiques et l'innovation dans l'enseignement des langues, et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires dans les États membres signataires.

***B) Le programme des Politiques linguistiques***

Il vise à l'élaboration de politiques linguistiques éducatives (incluant des instruments de référence) pour une éducation plurilingue et interculturelle, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et des langues de scolarisation mais aussi pour la formation en langues des adultes migrants.

***C) L'Espace européen de l'enseignement supérieur***

Il est établi en 2010 sur le processus de Bologne, les activités s'articulent principalement autour des axes suivants : la reconnaissance des qualifications, la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche, la gouvernance de l'enseignement supérieur et d'autres domaines pertinents pour la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

***D) Programme Pestalozzi***

Le Programme forme les professionnels de l'éducation aux normes et aux valeurs du Conseil de l'Europe. Le Centre européen Wergeland d'Oslo travaille à sensibiliser les professionnels, dans tous les domaines de l'éducation, aux droits de l'homme, à la culture démocratique et à la nécessité du dialogue interculturel.

***E) L'Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH)***

L'ECD/EDH applique des pratiques et des activités éducatives destinées à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique et à exercer leurs droits et responsabilités dans la société.

Le Projet « Explore et agis pour les droits de l'homme » fait la promotion, aux élèves de l'école secondaire dans l'UE, des principes fondamentaux du droit européen relatif aux droits de l'homme, du fonctionnement de la Cour européenne des droits de l'homme et d'autres organes de suivi.

***F) Projet pour l'Enseignement de l'histoire***

Il concerne principalement trois aspects : la révision des contenus des manuels scolaires pour éliminer les préjugés et stéréotypes, la modernisation de la pédagogie de l'Histoire et des programmes d'enseignement et la formation des enseignants.

### ***G) Projet pour l'Éducation des enfants roms en Europe***

Ce projet du Conseil de l'Europe vise à la mise en œuvre des Recommandations 2000(4) et 2009(4) sur l'éducation des enfants roms en Europe pour améliorer leur avenir.

### ***H) Éducation de qualité***

La Conférence permanente des Ministres de l'Éducation<sup>764</sup> met l'accent sur la qualité de l'éducation et le délai raisonnable pour accomplir leur cursus éducatif. Il propose la participation de tous les acteurs et spécifiquement des parents donc il y a une relation entre la participation des parents et la qualité de l'éducation.

« Le droit à l'éducation ne peut être pleinement exercé que si l'éducation est d'une qualité adéquate, et si les possibilités et les systèmes d'apprentissage permettent aux élèves et aux étudiants d'accomplir leur cursus éducatif dans un délai raisonnable et dans des conditions propices à une éducation de qualité » (p.19.1) « Il faut fonder le développement de nos systèmes éducatifs sur la participation de tous les acteurs, et à favoriser ainsi le rôle des parents en tant que partenaires pour garantir une éducation de qualité pour tous étant donné que la qualité de l'éducation va de pair avec la participation au processus éducatif » (Préambule de la Déclaration)

La Déclaration engage les États à promouvoir la participation des élèves et des parents dans la vie de l'école, à renforcer l'autonomie des établissements, à pouvoir participer de manière inclusive, réelle et effective dans l'enseignement supérieur. Les ministres s'engagent à soutenir, par des politiques publiques, la formation des professionnels enseignants, des directeurs d'établissement et des administrateurs à tous les niveaux :

« Les Ministres s'engagent à développer des politiques et des pratiques permettant la participation des élèves et des étudiants dans tous les aspects de la vie de leur école ou établissement, adaptées à leur âge et à leur niveau d'éducation, y compris, selon le cas, en matière de gouvernance ; à mettre en place les moyens nécessaires permettant aux

---

<sup>764</sup>« Gouvernance et Education de qualité » à Helsinki, Finlande, 26-27 avril 2013. Encadrée par deux Résolutions du Comité des Ministres, soit la Résolution (71) 44 sur les Conférences de ministres spécialisés et la Résolution (89) 40 sur le rôle futur du Conseil de l'Europe dans la construction européenne.  
[http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/reference\\_texts\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/reference_texts_FR.asp)

étudiants de pouvoir participer, et de le faire donc de manière réelle, inclusive et effective au niveau de l'enseignement supérieur ; à renforcer l'autonomie des établissements, grâce à la création de structures adéquates qui permettent aux établissements scolaires, lorsque cela paraît approprié, et aux établissements d'enseignement supérieur d'améliorer la réussite de leurs élèves et étudiants en fixant des objectifs, en parvenant à des résultats, en résolvant les problèmes et en adaptant les procédures dans le cadre de la mission publique d'éducation ; à soutenir, par des politiques publiques appropriées, la formation des professionnels (notamment les enseignants, les directeurs d'établissement et les administrateurs) à tous les niveaux et pendant toute leur carrière, leur permettant de pouvoir pleinement assumer leurs responsabilités éducatives et sociétales » (p. 19<sup>765</sup>).

### §.2- *Le programme pour les enfants*

Le Conseil de l'Europe a lancé une stratégie pour les droits des enfants « Une Europe pour et avec les enfants ».<sup>766</sup>

En conformité avec le droit à l'éducation, les enfants doivent recevoir une éducation sans violence, sans maltraitance. En ce sens, le Conseil de l'Europe a travaillé ces dernières années contre la violence à l'école<sup>767</sup> et sur la parentalité positive<sup>768</sup>.

La violence à l'école est l'une des formes visibles de la violence à l'égard des enfants. Un des objectifs du programme « Enfance et violence » du Conseil de l'Europe est d'aider les décideurs à déterminer et mettre en place des politiques de prévention efficaces pour éliminer la violence à l'école. Le Conseil a mis à disposition un manuel de formation pour la réduction de la violence à l'école et a adopté des recommandations pour la prévention de la violence à l'école et le racisme<sup>769</sup>. Les rapports et publications sont importants pour élaborer des bonnes pratiques au sein de l'Union Européen<sup>770</sup>.

<sup>765</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Reference\\_textes/Final\\_Declaration\\_ConfMin\\_april13\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Reference_textes/Final_Declaration_ConfMin_april13_fr.pdf)

<sup>766</sup> Le programme transversal du Conseil de l'Europe « Construire une Europe pour et avec les enfants » a été lancé en 2006, conformément au mandat adopté lors du Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (Varsovie 2005). [http://www.coe.int/t/dg3/children/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/children/default_en.asp)

<sup>767</sup> [http://www.coe.int/t/dg3/children/violence/ViolenceSchool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/children/violence/ViolenceSchool_en.asp)

<sup>768</sup> Recommandation (2006)19 du Comité des Ministres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive.

<sup>769</sup> Recommandation de l'Assemblée Parlementaire 1666 (2004): Interdire le châtime nt corporel des enfants en Europe. Voir aussi le rapport explicatif de la recommandation, Recommandation de l'Assemblée Parlementaire 1778 (2007) Enfants victimes: éradiquons toutes les formes de violence, d'exploitation et d'abus "Doc. 11118" à la fin de la recommandation pour voir le rapport de la Commission des questions juridiques et des droits de l'homme (rapporteur M. Gardetto) Recommandation 1980 (2011) Combattre les « images d'abus commis sur des enfants » par une action engagée, transversale et internationalement coordonnée, Recommandation 1965 (2011) Education contre la violence à l'école, Recommandation 1778 (2007) Enfants victimes: éradiquons toutes les formes de violence, d'exploitation et d'abus , Recommandation 1666 (2004) : Interdire le châtime nt corporel des enfants en Europe, Recommandation 1868 (2009) : Agir pour combattre les

Le Conseil de l'Europe, dans son Programme de Stockholm<sup>771</sup>, a identifié comme droits des enfants : le droit de vivre, survivre et de se développer, la non-discrimination, le droit d'exprimer leur opinion librement et le droit d'être entendu sur toute question les concernant entre autres. Le Conseil invite la Commission à identifier toutes les actions afin de protéger les droits des enfants.

Les autres recommandations du Conseil de l'Europe sont celles concernant les droits des enfants sans papiers, la prévention de l'obésité infantine, la garantie de la scolarisation des enfants malades ou handicapés ainsi que des enfants privés de soins parentaux<sup>772</sup>. Les autres domaines de préoccupation du Conseil sont : la formation des enseignants pour promouvoir une culture des droits de l'homme, les droits des enfants en institution, l'esclavage domestique et l'interdiction du travail des enfants entre autres.<sup>773</sup>

---

violations des droits de la personne humaine fondées sur le sexe, y compris les enlèvements de femmes et de filles, Recommandation 1501 (2001) : Responsabilité des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants, Recommandation 1371 (1998) : Mauvais traitements infligés aux enfants, Recommandation 135 (2003) sur les partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école, Résolution 160 (2003) sur les partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école, La Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) Recommandation de politique générale n° 10 de l'ECRI pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire, L'Assemblée parlementaire : l'Education contre la violence à l'école - recueil de réponses reçues aux questions posées aux ministres de l'éducation, Recommandation 1501 (2001) sur la responsabilité des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants. Recommandation 1286 (1996) relative à une stratégie européenne pour les enfants

<sup>770</sup> Rapport de la réunion d'experts d'Oslo "Combattre la violence à l'école" (2011) Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement (2005) Violence à l'école – Un défi pour la communauté locale (2004). Repères : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes (2002) Les brimades à l'école (1999)

<sup>771</sup> Programme de Stockholm, 4/05/2010, 2010/C/115/01

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:115:0001:0038:fr:PDF>

<sup>772</sup> Recommandation 1985 (2011) Les enfants migrants sans-papiers en situation irrégulière: une réelle cause d'inquiétude, Recommandation 1966 (2011) La protection des enfants et des jeunes contre l'obésité et le diabète de type 2, Recommandation 1939 (2010) Enfants privés de soins parentaux: nécessité d'agir d'urgence, Recommandation 1938 (2010) Garantir le droit à la scolarisation des enfants malades ou handicapés

<sup>773</sup> Recommandation 1849 (2008) Pour la promotion d'une culture de la démocratie et des droits de l'homme par l'éducation des enseignants, Recommandation 1698 (2005) : Droits des enfants en institution: un suivi à la Recommandation 1601 (2003) de l'Assemblée parlementaire, Recommandation 1601 (2003) : Amélioration du sort des enfants abandonnés en institution, Recommandation 1551 (2002) : Construire au XXI<sup>e</sup> siècle une société avec et pour les enfants: suivi de la Stratégie européenne pour les enfants (Recommandation 1286 (1996)) Recommandation 1523 (2001) : Esclavage domestique, Recommandation 1336 (1997) : relative à la priorité à la lutte contre l'exploitation du travail des enfants, 1996 Recommandation 1286 (1996) : relative à une stratégie européenne pour les enfants, 1990 Recommandation 1121 (1990) : relative aux droits des enfants

## Chapitre V. La coopération avec l'OCDE

Les États Membres de l'OCDE représentent 80% des échanges et des investissements mondiaux, ce qui lui donne un rôle central pour relever les défis posés par l'économie mondiale.

La mission de l'OCDE est de promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde, sur l'idée que la puissance et la prospérité de l'économie sont essentielles pour atteindre les buts des Nations. En plus, une coopération plus large aide aux relations pacifiques et harmonieuses.<sup>774</sup>

Les États membres s'engagent à poursuivre leurs efforts en vue de réduire ou supprimer les obstacles aux échanges des biens et services, et à contribuer au développement des pays non membres.

En s'appuyant sur les faits et l'expérience concrète, l'OCDE recommande des politiques et les États membres se sont accordés sur le fait de se tenir mutuellement informés, de se consulter et de coopérer pour une action coordonnée<sup>775</sup>.

### Structure et actes normatifs

Les représentants des pays membres se réunissent au sein des comités spécialisés pour débattre de leurs idées et examiner les progrès réalisés dans des domaines précis de l'action des pouvoirs publics, tels que l'économie, les échanges, la science, l'emploi, l'éducation ou les marchés financiers. L'OCDE compte environ 250 comités, groupes de travail et groupes d'experts.

L'OCDE peut prendre des accords, décisions et recommandations et conclure des accords avec ses membres, États non membres et des organisations internationales<sup>776</sup>.

---

<sup>774</sup> L'art. 1 proclame « la Convention l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (appelée ci-dessous l'"Organisation") a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

a) à réaliser la plus forte expansion possible de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;  
 b) à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que non membres, en voie de développement économique ;  
 c) à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales. »

<sup>775</sup> Art. 3 Convention OCDE : « En vue d'atteindre les objectifs fixés à l'Article 1 et de remplir les engagements énumérés à l'Article 2, les Membres conviennent :

a) de se tenir mutuellement informés et de fournir à l'Organisation les renseignements nécessaires à l'accomplissement de ses tâches ;  
 b) de se consulter d'une manière continue, d'effectuer des études et de participer à des projets acceptés d'un commun accord ;  
 c) de coopérer étroitement, s'il y a lieu par une action coordonnée ».

<sup>776</sup> Aussi l'Article 5 de la Convention OCDE en vue d'atteindre ses objectifs, l'Organisation peut :

Le Conseil de l'Organisation a le pouvoir d'adopter des décisions et des recommandations, habituellement appelées "les Actes de l'OCDE". Ils peuvent se décliner en normes internationales, bonnes pratiques ou lignes directrices. Certains, comme les Codes de Libéralisation, remontent au début de l'Organisation.

Les décisions sont juridiquement contraignantes pour tous les membres qui ne se sont pas abstenus au moment de leur adoption<sup>777</sup>. Les recommandations ne sont pas juridiquement contraignantes mais la pratique leur reconnaît une force morale importante<sup>778</sup>. D'autres instruments juridiques sont les déclarations<sup>779</sup>, qui ne sont juridiquement pas contraignantes, le Conseil de l'OCDE en prend note et leur application est généralement suivie par l'organe de l'OCDE qui en est responsable.

Les accords internationaux conclus dans le cadre de l'Organisation lient juridiquement les pays parties à ces accords. La façon de décider se fait par accord mutuel de tous les membres et chaque membre n'a qu'une voix<sup>780</sup>.

### **Relations de l'OCDE avec d'autres acteurs**

L'OCDE travaille depuis sa création, avec la société civile, parmi le Comité consultatif économique et industriel (BIAC, Business Industry Advisory Committee<sup>781</sup>) et de la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (TUAC, Trade Union Advisory Committee<sup>782</sup>).

a) prendre des décisions qui, sauf disposition différente, lient tous les Membres ;

b) faire des recommandations aux Membres ;

c) conclure des accords avec ses Membres, des États non membres et des organisations internationales.

<sup>777</sup> Bien qu'elles ne constituent pas des traités internationaux, elles impliquent le même type d'obligations juridiques que celles qui découlent de traités internationaux. Les Membres ont l'obligation de mettre en œuvre les décisions et doivent prendre les mesures nécessaires à cette mise en œuvre.

<sup>778</sup> Dans la mesure où elles représentent la volonté politique des pays membres et il est attendu d'eux qu'ils fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour les mettre en œuvre intégralement. Par conséquent, les pays membres qui n'ont pas l'intention de le faire, s'abstiennent habituellement lorsqu'une recommandation est adoptée, même si cela n'est pas requis d'un point de vue juridique.

<sup>779</sup> Textes solennels contenant des engagements politiques relativement précis auxquels les gouvernements des pays membres adhèrent. Ils ne constituent pas des actes formels de l'Organisation et ne sont pas destinés à être juridiquement contraignants.

<sup>780</sup> « Article 6 1. A moins que l'Organisation n'en décide autrement à l'unanimité pour des cas spéciaux, les décisions sont prises et les recommandations sont faites par accord mutuel de tous les membres.

2. Chaque membre dispose d'une voix. Si un membre s'abstient de voter une décision ou une recommandation, une telle abstention ne fait pas obstacle à cette décision ou recommandation, qui est applicable aux autres membres mais pas au membre qui s'abstient.

3. Aucune décision ne peut lier un membre aussi longtemps qu'il ne s'est pas conformé aux prescriptions de sa procédure constitutionnelle. Les autres membres peuvent convenir que cette décision s'appliquera provisoirement entre eux. »

<sup>781</sup> <http://www.biac.org/>

<sup>782</sup> <http://www.tuac.org/en/public/index.phtml>

L'OCDE entretient aussi des relations étroites avec le Conseil de l'Europe ainsi qu'avec la Commission de l'économie et de la sécurité de l'Assemblée parlementaire de l'OTAN<sup>783</sup>.

L'OCDE entretient des relations officielles avec (OIT),(FAO),(FMI), la Banque mondiale et beaucoup d'autres organismes des Nations Unies. L'OCDE assure aussi la coordination avec le Forum international des transports<sup>784</sup>, organisme autonome lié à l'OCDE qui s'occupe de l'amélioration de tous les types de transport.

Chaque année, le Forum de l'OCDE<sup>785</sup>, qui se tient au même moment que la réunion annuelle au niveau des ministres de l'Organisation, offre la possibilité de débattre des grands enjeux de l'agenda ministériel avec des ministres et des responsables. Les examens mutuels des gouvernements, la surveillance multilatérale et la pression exercée par les pairs sont la clé de l'efficacité de l'OCDE.

Grâce à son travail de suivi, l'OCDE établit des prévisions économiques à court et moyen terme. Le secrétariat collecte et analyse les données et le Conseil prend les décisions et les gouvernements mettent en œuvre les recommandations. En outre, les publications<sup>786</sup> de l'OCDE sont un support de choix pour la diffusion de ses travaux intellectuels. L'OCDE publie régulièrement des perspectives, des examens annuels et des statistiques comparatives. Aussi l'UE, par le biais de la Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.<sup>787</sup>

## OCDE et l'éducation, PISA

*« L'éducation au sein de l'économie mondialisée représente un moteur de croissance et de développement »*, OCDE<sup>788</sup>

Aujourd'hui, l'OCDE se consacre à quatre domaines principaux<sup>789</sup> dont le domaine éducatif, car pour assurer l'innovation et la croissance, l'OCDE doit s'assurer que toute

<sup>783</sup> <http://www.nato-pa.int/default.asp?SHORTCUT=146>

<sup>784</sup> <http://www.internationaltransportforum.org/>

<sup>785</sup> <http://www.oecd.org/fr/forum/>

<sup>786</sup> <http://www.oecd.org/about/publishing/>

<sup>787</sup> Protocole additionnel numéro 1 de la Convention OCDE, du 14 décembre 1960 « Les signataires de la Convention relative à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques « 1. La représentation dans l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, des Communautés Européennes instituées par les Traités de Paris et de Rome, en date des 18 avril 1951 et 25 mars 1957, sera réglée conformément aux dispositions institutionnelles de ces Traités 2. Les Commissions de la Communauté Économique Européenne et de la Communauté Européenne de l'Énergie Atomique ainsi que la Haute Autorité de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier participeront aux travaux de cette Organisation ».

<sup>788</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/>

<sup>789</sup> Le Protocole numéro 2, Paris, le 14 décembre 1960, « Les signataires de la Convention relative à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (appelée ci-dessous l'« Organisation ») sont convenus de ce qui suit :

personne quel que soit son âge, peut acquérir les compétences nécessaires aux emplois de demain et à un travail productif et satisfaisant.

Plus en détail, l'OCDE examine entre autres, la façon dont les systèmes éducatifs préparent les jeunes à la vie moderne. En améliorant les acquis scolaires, l'OCDE contribue à diminuer les inégalités et à soutenir les pays qui cherchent à favoriser le développement économique et social, l'innovation et la croissance durable, et la mobilité sociale.

L'éducation depuis l'origine, est un des grands thèmes traités par l'OCDE, il a créé en 2002 une Direction d'éducation à part entière<sup>790</sup>. Les pierres angulaires du travail sur l'éducation sont : une vision d'éducation tout au long de la vie, centrée sur la qualité, les compétences, l'équité et l'innovation.

La direction de l'éducation de l'OCDE est concentrée sur l'amélioration de la qualité des enseignants, de l'enseignement et de l'apprentissage pour transmettre les connaissances et les compétences nécessaires au 21<sup>e</sup> siècle.

#### **A) Partenaires**

La direction de l'Éducation fait partie du secrétariat de l'OCDE et collabore avec les pays membres de l'OCDE et non membres.

Les partenaires du système des Nations Unies sont l'UNESCO, l'UNICEF, et la Banque Mondiale, décrites déjà, *supra*.

Comme partenaires de l'UE, on trouve la Fondation européenne pour la formation (European Training Foundation, ETF<sup>791</sup>) et des organisations importantes (British Council<sup>792</sup> et Open Society Institute<sup>793</sup>) ainsi qu'avec le secteur privé.

Le British Council a pour mission selon ses statuts<sup>794</sup> de promouvoir « l'avancement de l'éducation ». Il est présent en 2013 dans 110 pays sur les 5 continents et a un impact sur

L'Organisation jouit de la capacité juridique et l'Organisation, ses fonctionnaires et les représentants de ses Membres auprès d'elle jouissent des privilèges, exemptions et immunités quatre domaines sont : la restauration de la confiance dans les marchés ainsi que les institutions et les entreprises qui les font fonctionner. Deuxièmement, les finances publiques saines qui sont à la base de la croissance économique durable de demain. Parallèlement, OCDE cherche à stimuler de nouvelles sources de croissance à travers l'innovation, des stratégies de « croissance verte » respectueuses de l'environnement et le développement des économies émergentes. »

<sup>790</sup> Consulter gratuitement des rapports et statistiques sur l'éducation sur [www.oecd.org/education](http://www.oecd.org/education) et [www.oecd.org/documentstravail](http://www.oecd.org/documentstravail)

<sup>791</sup> <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home>

<sup>792</sup> <http://www.britishcouncil.org/>

des millions de personnes depuis plus de 75 ans. Ses domaines d'activité<sup>795</sup> sont de promouvoir les relations des personnes avec le Royaume-Uni, et le partage de la culture et les actifs les plus attrayants du Royaume-Uni : l'anglais, les arts, l'éducation les modes de vie et l'organisation de la société.

Le British Council travaille avec les gouvernements pour transformer les systèmes éducatifs entiers pour étendre les possibilités et l'employabilité à travers l'anglais, et aider les systèmes publics d'éducation. Le British Council enseigne l'anglais et forme des enseignants par radio, web des pays en conflit.

L'objectif d'apporter une dimension internationale à l'éducation dans les écoles, les collèges techniques et les universités, à élever le niveau d'éducation en partageant l'expertise du Royaume-Uni, et à encourager les meilleurs étudiants étrangers à venir étudier au Royaume-Uni. Concrètement, il s'appuie sur le programme Comenius, Erasmus, les bourses et le programme d'échange pour l'éducation supérieure.

L'Open Society Institute est une fondation privée créée en 1979 par George Soros, très actif dans des pays communistes après la chute du mur de Berlin. Son objectif est d'aider à construire des sociétés dynamiques et tolérantes dont les gouvernements sont responsables et ouverts à la participation de toutes les personnes, par le renforcement de l'état de droit, le respect des droits de l'homme, des minorités et la diversité des opinions, des gouvernements démocratiquement élus, et une société civile. L'OSI met en œuvre des initiatives visant à promouvoir la justice, l'éducation, la santé publique et les médias indépendants. Ils sont présents dans chaque partie du monde.

L'OCDE travaille aussi avec la Direction Générale pour l'éducation et la culture de la Commission européenne<sup>796</sup> sur des projets d'intérêt mutuel, afin d'optimiser les synergies.

## ***B) Moyens d'action***

**i) Actes juridiques contraignants de l'OCDE.** Des actes juridiques contraignants sur l'éducation sont par exemple la Recommandation du Conseil relative aux lignes directrices pour les prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier du 2 décembre

<sup>793</sup> <http://www.opensocietyfoundations.org/issues/education-youth>

<sup>794</sup> <http://www.britishcouncil.org/sites/default/files/documents/RoyalCharter.pdf>

<sup>795</sup> Rapport d'activité 2013 <http://www.britishcouncil.org/about/corporate-reports-documents>

2005<sup>797</sup> et la Recommandation du Conseil relative aux lignes directrices sur la sûreté sismique des établissements scolaires<sup>798</sup> visant à éviter les dommages lors de tremblements de terre.

**ii) Données et analyses comparatives<sup>799</sup>.** L'OCDE propose des données et des analyses comparatives sur l'élaboration des politiques d'éducation, en vue d'aider à mettre en place les systèmes éducatifs efficaces et performants et d'améliorer les résultats scolaires et l'apprentissage. Les statistiques et les indicateurs constituent une base de données factuelles fiable pour les comparaisons internationales sur toutes les thématiques en rapport avec les systèmes d'éducation. Les travaux de prospection facilitent l'élaboration des programmes d'action tandis que les documents de travail de l'OCDE constituent aussi un excellent mécanisme de diffusion d'analyses et de recommandations<sup>800</sup>.

**iii) Forum Mondial pour l'éducation<sup>801</sup>.** C'est le forum où les gouvernements, les entreprises, la société civile et les chercheurs peuvent partager leurs meilleures pratiques et apprendre de leurs expériences respectives.

**iv) Éducation aujourd'hui.** Dans le rapport « *L'Éducation aujourd'hui 2017* » on trouve la perspective de l'OCDE, les principaux messages de l'ensemble des travaux de l'OCDE sur l'éducation pour l'action publique. En 2009, il a été créé un espace de collaboration en ligne « *Education today* » qui propose des informations, des données factuelles et des débats pertinents relatifs à l'impact de la crise sur l'éducation. Il complète la publication annuelle phare, « *Regards sur l'éducation* ».

L'OCDE s'occupe de : l'éducation et l'accueil des jeunes enfants<sup>802</sup> ; l'enseignement scolaire (investissements, organisations et élèves) ; les transitions au-delà de la formation initiale ; l'enseignement supérieur ; l'apprentissage tout au long de la vie et la formation

<sup>796</sup> [http://ec.europa.eu/education/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/index_fr.htm)

<sup>797</sup> C(2005) 147 Le conseil, vu l'article 5b) de la Convention relative à l'Organisation de coopération et de développement économiques, en date du 14 de décembre 1960.

<sup>798</sup> 21 juillet 2005 - C(2005)24

<sup>799</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/rse-indicateurs.htm>

<sup>800</sup> OECD EDUCATION Working papers: « *Sparking innovation in STEM education with Technology and collaboration* le dernier num. 91, OECD Working papers : *School choice and equity : current policies in OECD countries and literature review*, OCDE EDUCATION working papers num. 66, FAZEKAS M.(2012) OECD: " *School Funding formulas: review of main characteristics and impacts* " OECD working papers, num. 74,

<sup>801</sup> <http://www.oecd.org/fr/education/forummondialsurleducation.htm>

<sup>802</sup> OECD 2012 : « *Petite enfance, grands défis : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité* » Editions OCDE [www.oecd.org/earlychildhood](http://www.oecd.org/earlychildhood)

des adultes ; les résultats, les bénéfices et la rentabilité de l'éducation ; l'égalité des chances et l'équité et l'innovation et la gestion des connaissances.

Le thème transversal est la stratégie pour les compétences<sup>803</sup>, élaborée par différents directions générales de l'OCDE.

### **Centres de l'OCDE**

**A) Le CELE**<sup>804</sup> ou Centre pour des environnements pédagogiques efficaces est un forum international unique dont le but est d'aider les membres à tirer profit de leurs investissements dans les installations et les équipements éducatifs grâce à une planification, une conception, une construction, une gestion et une évaluation efficaces.

**B) Le CERI**,<sup>805</sup> le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, créé en 1968, est pionnier de la recherche en matière d'éducation, ouvrant des nouveaux domaines d'exploration et élaborant des innovations conceptuelles à partir d'analyses rigoureuses.

### **Programmes**

**A) IMHE**<sup>806</sup>, programme pour la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Les travaux portent sur le suivi de l'environnement politique de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le but d'aider les établissements dans leurs prises de décisions stratégiques.

**B) PIAAC**<sup>807</sup>, programme international pour l'évaluation des compétences des adultes. C'est une enquête qui évalue les compétences des adultes, qui permet de mieux connaître l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans le développement des compétences cognitives de base et de celles utilisés au travail.

**C) PISA**<sup>808</sup>, programme international pour le suivi des acquis des élèves. Une enquête est menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les pays membres de l'OCDE et dans de nombreux (40) pays partenaires non membres.

---

<sup>803</sup> OCDE 2012 : « Des compétences meilleurs pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Panorama de la stratégie de l'OCDE sur les compétences » <http://skills.oecd.org>

<sup>804</sup> [www.oecd.org/edu/equipements](http://www.oecd.org/edu/equipements)

<sup>805</sup> [www.oecd.org/edu/ceribs](http://www.oecd.org/edu/ceribs)

<sup>806</sup> [www.oecd.org/edu/imhe](http://www.oecd.org/edu/imhe)

<sup>807</sup> [www.oecd.org/piaac](http://www.oecd.org/piaac)

<sup>808</sup> « Résultats du PISA 2016 » OCDE 2016 dans [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

Le PISA évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres.

Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes chaque trois ans. Plutôt que la maîtrise d'un programme scolaire précis, le PISA teste l'aptitude des élèves<sup>809</sup> à appliquer les connaissances acquises à l'école aux situations de la vie réelle. Les facteurs conditionnant leurs performances ainsi que leur potentiel pour l'apprentissage tout au long de la vie font également l'objet d'une analyse au moyen de questions portant sur l'approche de l'apprentissage et le milieu social des élèves. Le PISA prend également en compte les particularités d'organisation des écoles.

**D) Test OCDE pour écoles.** Le 3 avril 2013, l'OCDE a développé un nouvel outil, la phase pilote de ce projet, connue aux États-Unis sous le nom d'OECD Test for Schools (Test de l'OCDE pour les établissements d'enseignement)<sup>810</sup>. Il est basé sur le PISA afin de voir comment ils se positionnent à l'échelle internationale<sup>811</sup> et est conçu comme un outil d'évaluation comparative. En tant que tel, l'analyse comparative internationale devrait créer des possibilités notables d'apprentissage par les pairs, ainsi que la possibilité de partager des bonnes pratiques. Nonobstant, cette évaluation doit être considérée comme un outil au service de l'amélioration des établissements d'enseignement, et non comme un outil générateur de classements et de palmarès.

**E) TALIS<sup>812</sup>** : le Teaching and Learning International Survey, c'est la première enquête internationale centrée sur l'environnement d'apprentissage et les conditions de travail des professeurs à l'école.

**F) Stratégie OCDE sur les compétences<sup>813</sup>**, le PISA et le PIAAC compileront des données sur l'évaluation des compétences et d'autre part, collecteront des données

---

<sup>809</sup> Dans chacun des pays participants, entre 4 500 et 10 000 élèves remplissent le questionnaire pour chaque évaluation. Les étudiants sont sélectionnés à partir d'un échantillon aléatoire d'établissements scolaires (publics ou privés) ainsi que sur un critère d'âge (à partir de 15 ans et 3 mois à 16 ans au début de l'évaluation), et non en fonction de leur classe. Par ailleurs, les élèves doivent passer des tests écrits avec des questions ouvertes ou à choix multiple.

<sup>810</sup> Aux États-Unis la participation de plus de 7 000 élèves de 15 ans scolarisés dans 105 établissements d'enseignement répartis dans 22 États. La participation des établissements d'enseignement à la phase pilote s'est faite sur la base du volontariat, et non de la sélection d'un échantillon national représentatif des établissements d'enseignement. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-basedtestforschools/>

<sup>811</sup> Aux États-Unis, les établissements d'enseignement peuvent envisager de commencer à administrer le test à partir de septembre 2013 (pour l'année scolaire 2013-14) en recourant aux prestataires de services agréés à cet effet. Des établissements d'enseignement du Canada et du Royaume-Uni ont pris part à la phase pilote du projet.

<sup>812</sup> [www.oecd.org/edu/talis](http://www.oecd.org/edu/talis)

<sup>813</sup> [www.oecd.org/education/skillsstrategy](http://www.oecd.org/education/skillsstrategy)

également sur l'emploi, les salaires et interrogera des employeurs en termes de compétences, et évaluera l'efficacité des politiques existantes en matière d'éducation et d'emploi. Sur cette base, l'OCDE élaborera une stratégie intergouvernementale basée sur l'apprentissage par les pairs afin d'améliorer l'offre, d'anticiper la demande, et d'optimiser l'utilisation<sup>814</sup>.

---

<sup>814</sup> « Towards an OECD skills strategy, meeting of the OECD Council at Ministerial level, Paris, 25-26 May 2011 »

## Conclusion du titre I

Au niveau européen, l'éducation a été une compétence relevant des États membres depuis les origines de l'UE et était absente des discussions européennes au cours des premières années de l'intégration européenne. Le Conseil de l'Europe, est devenu le forum pour discuter de la coopération en matière d'éducation et de culture entre États membres pour quelques décennies. Le mot « éducation » n'était pas présent dans les Traités originels parce que les États membres étaient réticents à l'idée de déléguer la compétence sur l'éducation au sein de l'UE et les Traités ont eu une finalité économique.

Les programmes de coopération commencent aux années 1970, et les programmes de mobilité des étudiants comme Erasmus entre autres, en 1985. Les programmes vont augmenter le financement et les domaines comme les écoles, la Jeunesse entre autres. La Stratégie de Lisbonne (2000) annonce que pour achever « l'Europe de la connaissance », nous devons amener l'éducation et la formation.

Pendant la construction progressive de l'Union Européenne (UE), ces cinquante dernières années, « l'éducation est passée de la périphérie au centre de la politique européenne.

La Méthode ouverte de coordination, MOC pour l'éducation a commencé en 2002, et le Traité de Lisbonne a établi la base juridique de la coopération dans les articles 165-166 TFUE et l'article 6 TFUE comme une compétence d'appui. L'UE dispose d'une compétence pour coordonner, compléter ou appuyer l'action des États membres dans les domaines de l'éducation et la formation professionnelle.

En conclusion, l'éducation est passée de son inexistence avant les années 1970, à la périphérie de la politique avant les années 1990 et finalement au centre de la politique de l'UE avec la Stratégie 2020.

Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés aux articles 165 et 166 du TFUE, (éducation et formation professionnelle), le Conseil peut adopter seulement des recommandations (sur proposition de la Commission) et le Parlement européen et le Conseil, « statuant conformément à la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social du Comité des régions, adoptent des actions

d'encouragement, à l'exclusion des toutes harmonisations des dispositions législatives et réglementaires des EM » (article 165 du TFUE).

L'action de l'UE dans le domaine de la formation professionnelle vise à faciliter l'adaptation aux mutations industrielles, à améliorer la formation professionnelle initiale et la formation continue afin de faciliter l'insertion et la réinsertion professionnelle.

Parmi les cinq objectifs de la Stratégie « Europe 2020 », il y en a trois qui ont un lien avec l'éducation et la formation professionnelle :

- 75% de la population âgée de 20 à 64 ans devrait avoir un emploi ;
- 3% du PIB de l'UE devrait être investi dans la Recherche et le Développement ;
- le taux d'abandon scolaire devrait être ramené à moins de 10% et au moins 40% des jeunes générations devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur ;

La Commission présente sept initiatives phares de la stratégie 2020 pour stimuler les progrès et trois d'entre elles affectent le secteur de l'éducation :

- « Une Union pour l'innovation » qui vise à améliorer les conditions-cadres et l'accès aux financements pour la recherche et l'innovation des idées ;
- « Jeunesse en mouvement » qui vise à renforcer la performance des systèmes éducatifs et à faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail ;
- « La Stratégie pour les nouvelles compétences et les nouveaux emplois » pour améliorer l'emploi et la viabilité des systèmes sociaux. Il s'agit d'encourager la formation des travailleurs et des étudiants, les stratégies de flexi-sécurité, l'égalité homme/femme et l'emploi des séniors.

Ce cadre prend en considération tout le spectre des systèmes d'éducation et de formation dans la perspective de l'éducation et de la formation « tout au long de la vie » et couvre tous les niveaux et les différents contextes (y compris l'éducation formelle et informelle).

La coopération politique entre les États membres et les institutions de l'UE dans le domaine de l'éducation reposent sur le Conclusions du Conseil : « Cadre stratégique pour

la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, (Éducation et formation 2020)».

Selon les Conclusions du Conseil : « L'éducation et la formation ont un rôle de premier plan à jouer dans la réalisation des objectifs de la stratégie Europe 2020 et exprime la nécessité de réforme des systèmes d'éducation.

Les conclusions énoncent quatre objectifs stratégiques, qui sont complétées et concrétisées avec les « priorités de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle pour la période 2011-2020 ».

Ces priorités (dans l'annexe) couvrent le période 2011-2020. Le Conseil appelle à la coopération « renforcée » et aussi à la nouvelle « conception globale de l'éducation et de la formation en 2020 ».

Le premier objectif est la mobilité. L'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité doivent être une réalité avec l'instauration de cadres de qualifications nationaux associés au Cadre Européen des Certifications. La mobilité devrait être accrue et la Charte européenne de qualité.

Le deuxième objectif est la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation professionnels doivent être améliorées, au titre desquelles figure la possibilité d'acquérir des compétences clés. Le Conseil voit la nécessité de renforcer les compétences enseignées et d'améliorer l'employabilité par une transition harmonieuse entre le monde de l'éducation et de la formation et celui de l'emploi.

Le troisième objectif est l'équité, la citoyenneté active et la cohésion sociale. L'éducation et la formation devraient non seulement permettre à chacun d'acquérir et de développer les aptitudes et les compétences nécessaires pour assurer son employabilité, mais aussi encourager la formation continue, la citoyenneté active et le dialogue interculturel sans oublier la dimension sociale de l'éducation, en augmentant le financement pour les citoyens plus défavorisés, réduire l'abandon scolaire, intégrer les rom et migrants..

La Commission considère que les inégalités dans le système éducatif devraient être réduites par l'offre de services d'éducation ouverts à tous et de grande qualité dès la petite enfance.

Le quatrième objectif est l'acquisition des compétences transversales, les plus fondamentales étant : l'éducation à l'esprit d'entreprise, l'alphabetisation en ligne, l'éducation aux médias, et les environnements d'apprentissage novateurs ou créatifs. Les compétences clés sont en plus sont les compétences numériques, la sensibilisation à la culture et à l'expression culturelle.

Une nouvelle école pour le XXI<sup>ème</sup> siècle a besoin du relèvement du niveau des compétences de base.

Pour assurer l'efficacité du triangle de la connaissance (éducation/recherche/innovation), il faut établir des partenariats entre les entreprises, les établissements d'enseignement (Instituts de recherche), les communautés d'apprentissage plus étendues (partenariats sociaux, organisations professionnelles) et la société civile.

Parallèlement, l'éducation au développement durable doit aussi être encouragée dans les programmes des écoles, et renforcer la coopération avec les autres organisations internationales, en particulier l'UNESCO et la CEE-ONU, dans le domaine de l'EDD.

Tous les deux ans, les ministres de l'éducation des pays de l'UE et la Commission publient un rapport conjoint sur la situation globale de l'éducation et de la formation au sein de l'Union européenne.

Pour la mise en œuvre de la stratégie 2020, l'UE a adopté cinq critères de référence :

- 1) au moins 95% des enfants âgés de 4 ans scolarisés et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'éducation de la petite enfance ;
- 2) la part des mauvais résultats des 15 ans et moins, en lecture, en mathématiques et en sciences doit être inférieure à 15%,
- 3) la part des jeunes en décrochage scolaire et de la formation doit être inférieure à 10% ;
- 4) la part des 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins 40% ;
- 5) une moyenne d'au moins 15% des adultes devrait participer à la formation continue.

En plus, deux critères de mobilité :

1) En 2020, une moyenne de l'UE d'au moins 20% des diplômés de l'enseignement supérieur devrait avoir eu une période d'étude ou de formation d'une durée minimum de trois mois.

2) En 2020, une moyenne de l'UE d'au moins 6% des 18-34 ans doit avoir une étude liée à la formation professionnelle initiale ou d'une période de formation (y compris les stages) à l'étranger d'une durée minimale de deux semaines.

Les programmes de financement de l'UE dont le plus connue est Erasmus, Socrates, Leonardo, e-learning, continuent avec succès. De nouveaux programmes ont été créés comme Grundvig pour l'éducation des adultes et Erasmus Mundus (en dehors de l'UE) et Comenius pour les écoles. Le programme Jean Monnet vise à faire connaître l'intégration européenne dans le monde.

Suite à l'initiative de Bruges, des directeurs généraux de la formation professionnelle ont accordé une coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle pour la période 2011-2020.

Deux initiatives significatives ont été élaborées : Europass-Formation (1998) qui désigne les compétences acquises via des formations à l'étranger et Europass (2004) qui réunit cinq documents visant à montrer clairement et facilement les qualifications et compétences des citoyens partout en Europe. Les agences et organismes européens actifs dans le domaine de la formation sont : le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP).

La compétence en matière de jeunesse appartient aux États membres et l'action de l'UE est essentiellement développée sous l'impulsion du Conseil, en utilisant la technique de la MOC, en particulier au moyen de recommandations ainsi que de programmes visant à développer la coopération et la mobilité à l'échelle de l'UE des jeunes.

L'espace européen d'enseignement supérieur a été réalisé avec le processus de Bologne et il a commencé par la réunion des 80 recteurs des universités européennes réunis à Bologne le 18 septembre 1988. Ils y célébraient les 9 siècles de sa création et ont signé la « Magna Charta Universitatum ».

Dans *la Magna Charta*, ils ont célébré les valeurs et principes des traditions universitaires, dépositaires de la tradition humaniste européenne : l'autonomie et l'indépendance universitaire, morale et scientifique face à tout pouvoir économique, politique et idéologique, la liberté de recherche et le lien entre recherche et formation, le souci constant d'atteindre le savoir universel, ignorant toute frontière, et l'encouragement de la mobilité d'étudiants.

Par la suite, les ministres d'éducation européens se sont réunis à l'Université de Paris I Sorbonne pour signer la Déclaration de la Sorbonne, le 25 mai 1998 où ils ont considéré le rôle principal des universités, dans le développement de la dimension culturelle européenne, et ils se sont engagés à créer -et pour la première fois- avant 2010, un espace européen d'éducation supérieure, et à promouvoir le système européen d'enseignement supérieur dans le monde entier. (Voir la déclaration de la Sorbonne à l'Annexe 5).

Le Conseil de l'Europe a adopté des conventions importantes pour le droit à l'éducation, comme la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales vise à promouvoir l'égalité des chances des minorités nationales et à protéger les minorités nationales de la discrimination, de l'hostilité et de la violence en raison de leur identité culturelle ethnique, linguistique et religieuse. Nous pouvons également citer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui protège dans la vie publique, les langues régionales et minoritaires historiques dans un État, et la Charte sociale européenne.

La Charte sociale européenne (CSE) établit le Comité européen des droits sociaux (CEDS) pour contrôler le respect des engagements des États, des obligations énoncées dans la Charte. Depuis 1993, le Conseil de l'Europe a créé plus de 180 « programmes conjoints ».

Concernant l'éducation, les plus importants sont les « Programmes conjoints sur l'Éducation aux droits de l'homme » qui appliquent la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'éducation aux droits de l'homme. La Conférence permanente des Ministres de l'Éducation, met l'accent sur la qualité de l'éducation et le délai raisonnable pour accomplir leur cursus éducatif. Il propose la participation de tous les acteurs et spécifiquement des parents donc il y a une relation entre la participation des parents et la qualité de l'éducation.

La Déclaration engage les États à promouvoir la participation des élèves et des parents dans la vie de l'école, à renforcer l'autonomie des établissements, à pouvoir participer de manière inclusive, réelle et effective dans l'enseignement supérieur. Les ministres

s'engagent à soutenir, par des politiques publiques, la formation des professionnels enseignants, des directeurs d'établissement et des administrateurs à tous les niveaux.

Plus en détail, l'OCDE examine entre autres la façon dont les systèmes éducatifs préparent les jeunes à la vie moderne. En améliorant les acquis scolaires, l'OCDE contribue à diminuer les inégalités et à soutenir les pays qui cherchent à favoriser le développement économique et social, l'innovation et la croissance durable, et la mobilité sociale.

Le programme le plus connu est le PISA, programme international pour le suivi des acquis des élèves. Une enquête est menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires non membres. Le PISA évalue l'acquisition des savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres.

## TITRE II. L'APPLICATION DE « L'ACQUIS COMMUNAUTAIRE » L'ASPECT EUROPEEN « SUI GENERIS » DU DROIT A L'EDUCATION

### Chapitre I. Le marché intérieur, la libre circulation de marchandises et des personnes

L'Union européenne a depuis l'origine<sup>815</sup> envisagé un marché commun, après un marché intérieur<sup>816</sup> défini dans l'article 26.2 TFUE comme « un espace sans frontières intérieures dans lequel la libre circulation des marchandises, des personnes, des services et des capitaux est assurée selon les dispositions des traités ». Le marché intérieur est donc basé sur les quatre libertés de circulation fondamentales (personnes, biens, services et capitaux). Ces libertés sont tellement importantes pour le développement de l'UE qu'elles sont compilées dans la Charte des droits fondamentaux de l'UE.

Le marché intérieur a été réalisé de façon progressive et échelonnée avec les différents traités européens. D'abord, la disparition des frontières intérieures puis la liberté de circulation des marchandises, des personnes, des services, ensuite la monnaie unique et la progressive harmonisation des législations. Toutefois, ce marché n'est pas une réalité consolidée, il s'agit d'un processus continu destiné à renforcer la cohésion d'un espace commun et le rapprochement progressif des politiques économiques des États membres où les tendances de segmentation sont indéfiniment renaissantes<sup>817</sup> et les entraves<sup>818</sup> qui peuvent resurgir sont surveillés par la Commission et la Cour de Justice.

Avec le Traité de Lisbonne, le marché intérieur est garanti par deux articles de portée générale, les articles 26 et 27 TFUE, et le Conseil est chargé de trouver un équilibre entre

---

<sup>815</sup> Le Traité de Rome du 25 Mars 1957

<sup>816</sup> Le Traité de Lisbonne a établi le remplacement du « marché commun » par « marché intérieur ». En suivant la jurisprudence de la Cour établie dans CJCE, 5 Mai 1982, Aff. 15/81 Rec. p.1409, réaffirmé par le Livre Blanc sur l'achèvement du marché intérieur 14 Juin 1985. La Commission a utilisé dans sa Communication « Un marché unique pour l'Europe du XXI siècle » du 20 Novembre 2007, l'expression « marché unique » de manière systématique, peut-être on va assister à un nouveau changement de paroles dans le futur.

<sup>817</sup> DUTHEIL DE LA ROCHERE J., *Droit matériel de l'Union Européenne*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris : Ed. Hachette Supérieur, 2006.

<sup>818</sup> Ces entraves ou obstacles à la libre circulation sont des frontières de nature juridique, technique, fiscale, monétaire, expliqués par la Commission dans le Livre Blanc sur l'achèvement du marché intérieur (Document COM (85)310 Final). A cet effet, la Commission publie deux fois par an un Tableau d'affichage du marché intérieur (Internal Market score Board IP/07/991 en date de 2 Juillet 2007) et un réseau (SOLVIT) « Un système efficace de résolution des problèmes dans le marché intérieur » Doc (COM 2001) 702 du 27

les progrès des régulations des différents secteurs du marché intérieur. L'article 27 établit la possibilité d'alléger avec certaines dispositions les exigences du marché intérieur pour certains États membres.

Article 26 (ex-article 14 TCE) : « 1. L'Union adopte les mesures destinées à établir ou assurer le fonctionnement du marché intérieur, conformément aux dispositions pertinentes des traités.

2. Le marché intérieur comporte un espace sans frontières intérieures dans lequel la libre circulation des marchandises, des personnes, des services et des capitaux est assurée selon les dispositions des traités.

3. Le Conseil, sur proposition de la Commission, définit les orientations et conditions nécessaires pour assurer un progrès équilibré dans l'ensemble des secteurs concernés ».

Article 27 (ex-article 15 TCE) : « Lors de la formulation de ses propositions en vue de la réalisation des objectifs énoncés à l'article 26, la Commission tient compte de l'ampleur de l'effort que certaines économies présentant des différences de développement devront supporter pour l'établissement du marché intérieur et elle peut proposer les dispositions appropriées. Si ces dispositions prennent la forme de dérogations, elles doivent avoir un caractère temporaire et apporter le moins de perturbations possibles au fonctionnement du marché intérieur ».

Ce marché intérieur influence le droit à l'éducation dans la mesure où l'éducation est considérée comme un service, les livres et les outils éducatifs comme des marchandises, les étudiants, les professeurs et les directeurs qui voyagent dans d'autres États membres de l'UE comme des citoyens européens et les établissements éducatifs ont le droit de s'établir dans n'importe quel pays de l'UE.

Ces droits font partie de *l'acquis communautaire* et marquent la portée du droit à l'éducation au sein de l'UE lui donnant un caractère « *sui generis* », spécifique de l'UE.

## Section I. Libre circulation des marchandises et union douanière

La libre circulation des marchandises repose sur l'élimination des droits de douane entre États membres et des taxes d'effet équivalent à des droits de douane, aussi bien des restrictions quantitatives pour les produits circulant entre les États membres et les mesures d'effet équivalent à des restrictions quantitatives (de l'article 28 TFUE à l'article 37 TFUE).

Article 28 (ex-article 23 TCE) : « L'Union comprend une union douanière qui s'étend à l'ensemble des échanges de marchandises et qui comporte l'interdiction, entre les États membres, des droits de douane à l'importation et à l'exportation et de toutes taxes d'effet équivalent, ainsi que l'adoption d'un tarif douanier commun dans leurs relations avec les pays tiers. »

Article 30 (ex-article 25 TCE) : « Les droits de douane à l'importation et à l'exportation ou taxes d'effet équivalent sont interdits entre les États membres. Cette interdiction s'applique également aux droits de douane à caractère fiscal. La réalisation progressive d'une zone de libre-échange entre marchandises et une union douanière implique non seulement l'abolition des droits de douane entre les États membres mais l'adoption d'un tarif douanier commun<sup>819</sup> à l'égard de l'extérieur. »

La Cour de Justice de l'UE a appliqué une notion large du mot « marchandise », à propos d'une œuvre d'art « si le produit est appréciable en argent et susceptible, comme tel, de faire l'objet d'une transaction commerciale »<sup>820</sup>. Suivant cette interprétation, le matériel éducatif, les livres et les supports électroniques avec des contenus éducatifs et pédagogiques peuvent être considérés comme des « marchandises », en raison du caractère résiduel de la notion de service au sens du traité.<sup>821</sup>

---

<sup>819</sup> Tarif Douanier commun (TDC) résulte d'un règlement du Conseil du 950/68 du 29 Juin 1968, 172 du 22 Juillet 1968 et régulièrement modifié par ex. règlement 2144/87 du 13 Juillet 1987.

<sup>820</sup> 10 décembre 1968, Commission c. Italie 7/68 R. p.423

<sup>821</sup> Arrêt Sacchi, 30 Avril 1974, 155/73 p.2274

Pour autant, tous les principes de libre circulation des marchandises sont applicables au matériel pédagogique et éducatif<sup>822</sup>. Toutefois, les limites sont aussi applicables et sont définies à l'article 36 TFUE (ex-art. 30 TUE)

Article 36 TFUE (ex-article 30 TUE) : « Les dispositions des articles 34 et 35 ne font pas obstacle aux interdictions ou restrictions d'importation, d'exportation ou de transit, justifiées par des raisons de moralité publique, d'ordre public, de sécurité publique, de protection de la santé et de la vie des personnes et des animaux ou de préservation des végétaux, de protection des trésors nationaux ayant une valeur artistique, historique ou archéologique ou de protection de la propriété industrielle et commerciale. Toutefois, ces interdictions ou restrictions ne doivent constituer ni un moyen de discrimination arbitraire ni une restriction déguisée dans le commerce entre les États membres ».

Concernant la protection de la liberté industrielle et commerciale applicable au matériel pédagogique, la jurisprudence de la CJCE a distingué l'existence de ces droits<sup>823</sup> par exemple un brevet (qui est une dérogation de l'ex-article 36 TFUE, ex-article 30 TUE), de l'exercice du droit (par exemple la conclusion d'un contrat de licence de brevet, dont la Cour analyse s'il ne constitue pas un moyen de discrimination arbitraire ou de restriction déguisée (article 36 TFUE, ex-article 30 TCE) ni d'ailleurs un comportement attentatoire à la libre concurrence (articles 101 et 102 TFUE, ex-articles 81-82 TUE).

La CJCE, dans son arrêt *Dassonville*<sup>824</sup> établit que « toute réglementation commerciale des États membres susceptible d'entraver directement ou indirectement, actuellement ou potentiellement, le commerce intracommunautaire est à considérer comme une mesure d'effet équivalent à des restrictions quantitatives ». Cette jurisprudence a ensuite été nuancée par l'arrêt *Keck Mithouard*<sup>825</sup> sur la prohibition de la vente à perte en France, en faisant une différence entre les « règles relatives aux conditions auxquelles doivent répondre les marchandises (la dénomination, la forme, la dimension, le poids, la composition, la présentation, l'étiquetage, le conditionnement) qui peuvent constituer des

---

<sup>822</sup> On doit aussi appliquer la Décision du Conseil 79/505/CEE du 8 mai 1979 concernant la conclusion du protocole à l'accord pour l'importation d'objets de caractère éducatif scientifique ou culturel, destiné à favoriser la libre circulation de livres, de publications et d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel, pour la non-application des droits de douane.

<sup>823</sup> Arrêt *Sirena*, 18 Février 1971, 40/70 para.69.

<sup>824</sup> CJCE, 11 de Juillet 1974, aff.8/74.

<sup>825</sup> CJCE du 24 Novembre 1993, C-267 et 268/91.

mesures d'effet équivalent, et les modalités de vente, qui lorsqu'elles sont indistinctement applicables, ne sont plus considérées comme susceptibles d'entraver directement ou indirectement, actuellement ou potentiellement le commerce entre les États membres, car ces conditions ne gênent pas les produits nationaux ». Il appartient au juge communautaire ou national de faire la distinction entre les principes généraux de proportionnalité et la règle de la raison<sup>826</sup>.

La CJUE, dans l'arrêt *Cassis de Dijon*<sup>827</sup>, élargit le champ d'application de l'ex-article 30 en se référant aux entraves qui doivent être acceptées dans la mesure où elles apparaissent « nécessaires pour satisfaire à des exigences impératives ». L'arrêt définit dans une liste non exhaustive comme des exigences impératives : l'efficacité des contrôles fiscaux, la protection de la santé publique, la loyauté des transactions commerciales, et la défense des consommateurs.

Cette règle de raison de la Cour, en fait, limite la notion de mesure d'effet équivalent à des restrictions quantitatives. Les exigences impératives ont été définies par la Cour : l'intérêt du consommateur d'information adéquate sur la composition du produit<sup>828</sup>, la protection de l'environnement<sup>829</sup>, le pluralisme de la presse<sup>830</sup>, et la défense de certaines formes d'art<sup>831</sup>.

La Cour consacre « le principe de reconnaissance mutuelle » : en dehors des mesures justifiées par des exigences impératives, les marchandises qui sont produites et commercialisées dans un État membre peuvent être commercialisées dans un autre État membre.

Chaque État membre doit accepter sur son territoire les produits légalement fabriqués et commercialisés dans un autre État membre. Le principe apporte un élément de fluidité dans un marché divisé concernant les réglementations de la politique économique dans chaque État membre.

Le Traité explique les restrictions quantitatives dans les articles suivants :

Article 34 TFUE (ex-article 28 TCE) : « Les restrictions quantitatives à l'importation, ainsi que toutes mesures d'effet équivalent, sont interdites entre les États membres ».

---

<sup>826</sup> *Gourmet International Products*, C-405/98 de 8 Mars 2001, R.I.-1795.

<sup>827</sup> *Arrêt Rewe Zentral*, dit *Cassis de Dijon*, 20 Février 1979, 120/78, R. p.649.

<sup>828</sup> *Commission c. Allemagne*, 178/84 R.p.1227, sur l'appellation de la bière à Allemagne.

<sup>829</sup> *Commission contre Danemark* 302/86 du 20 septembre 1988,p 4607.

<sup>830</sup> *Familiapress* C-368/95 ,

<sup>831</sup> *Cinétique*, 60/61/84,11 Juillet 1985.

Article 35 TFUE (ex-article 29 TCE) : « Les restrictions quantitatives à l'exportation, ainsi que toutes mesures d'effet équivalent, sont interdites entre les États membres ».

En conclusion, tous ces principes européens de libre circulation des marchandises sont applicables au matériel scolaire et éducatif considéré comme marchandise.

## **Section II. La libre circulation des personnes**

Puisqu'au début de sa création, l'UE avait un caractère économique, elle visait la liberté des personnes du point de vue des agents économiques (les travailleurs dépendants déplacés et la liberté d'établissement des travailleurs indépendants).

La libre circulation des personnes a été progressivement généralisée à l'ensemble des ressortissants des États membres avec plusieurs directives (travailleurs salariés et non-salariés et étudiants).<sup>832</sup> Plus tard, cette liberté a été dotée d'un statut plus important en insérant la liberté dans la citoyenneté européenne (article 20 TFUE). Le Traité de Lisbonne dans son article 45 TFUE consacre cette liberté.

Article 45 TFUE : « 1. Tout citoyen de l'Union européenne a le droit de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres. 2. La liberté de circulation et de séjour peut être accordée, conformément aux traités, aux ressortissants de pays tiers résidant légalement sur le territoire d'un État membre ».

La CJCE a reconnu un effet direct à la liberté de circulation, fondée sur la citoyenneté européenne, avec une jurisprudence abondante<sup>833</sup>. Ce droit est aussi un droit de la Charte des droits fondamentaux de l'UE.

La directive n°2004/38 du 29 avril 2004 a simplifié l'ensemble des textes sur la liberté de circulation. Le Traité de Lisbonne a repris les articles de la liberté de circulation et de séjour des travailleurs du dernier traité (ex-article 39-42 TCE, maintenant l'article 45-55

---

<sup>832</sup> Directives 90/364/CEE du Conseil relative au droit de séjour, 90/365/CEE du Conseil relative au droit de séjour des travailleurs salariés ou non-salariés ayant cessé leur activité professionnelle, 90/366/CEE du Conseil relative au droit de séjour des étudiants (replacée par la directive 93/96/CEE du Conseil, du 29 octobre 1993 relative au droit de séjour des étudiants, suite de son annulation par la CJCE).

<sup>833</sup> CJCE, 17 Septembre 2002, *Baumbast*, Aff. C-413/99

TFUE) avec seulement deux modifications : la coordination des régimes de sécurité sociale des travailleurs migrants élargis aux travailleurs indépendants et leurs familles (article 48 TFUE) et la majorité qualifiée étendue de ces mesures, sous réserve d'un droit d'appel au Conseil européen.

### Section III. La citoyenneté

La citoyenneté de l'UE est instituée pour toute personne ayant la nationalité d'un État membre et comprend le droit de circuler et séjourner au sein de l'UE :

Article 21 TFUE : « 1. Tout citoyen de l'Union a le droit de circuler et séjourner librement sur le territoire des États membres, sous réserve des limitations et conditions prévues par les traités et par les dispositions prises pour son application ».

Toutefois, il inclut d'autres droits décrits aux articles 20<sup>834</sup> et 21 TFUE comme par exemple le droit de vote et l'éligibilité aux élections au Parlement européen et aux élections municipales où les citoyens résident, le droit d'être protégé par les autorités diplomatiques et consulaires de tout État membre, le droit d'adresser des pétitions au Parlement et aux institutions européennes et le droit de recourir au médiateur européen.

Selon la jurisprudence de la CJUE<sup>835</sup> :

« le statut de citoyen de l'Union a vocation à être le statut fondamental des ressortissants des États membres permettant à ceux qui, parmi ces derniers, se trouvent dans la même situation, d'obtenir dans le domaine d'application *ratione*

---

<sup>834</sup> Art. 20 TFUE p.1 « Il est institué une citoyenneté de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un État membre. La citoyenneté de l'Union s'ajoute à la citoyenneté nationale et ne la remplace pas.

Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par les traités. Ils sont, entre autres :

a) Le droit de circuler et séjourner librement sur le territoire des États membres ;  
 b) Le droit de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen ainsi qu'aux élections municipales dans l'État membre où ils résident, dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État ;  
 c) Le droit de bénéficier, sur le territoire d'un pays tiers où l'État membre dont ils sont ressortissants n'est pas représenté, de la protection des autorités diplomatiques et consulaires de tout État membre dans les mêmes conditions que les ressortissants de cet État.  
 d) Le droit d'adresser des pétitions au Parlement européen, de recourir au médiateur européen, ainsi que le droit de s'adresser aux institutions et aux organes consultatifs de l'Union dans l'une des langues des traités et de recevoir une réponse dans la même langue. Ces droits s'exercent dans les conditions et limites définies par les traités et par les mesures adoptées en application de ceux-ci ».

<sup>835</sup> TFUE notamment, arrêts du 12 mai 1998, *Martínez Sala*, C-85/96, Rec. p. I-2691, p63; *Grzelczyk*, p 32 et 33; du 15 mars 2005, *Bidar*, C-209/03, Rec. p. I-2119, p 32 et 33, ainsi que du 4 octobre 2012, *Commission/Autriche*, C-75/11, p39.

*materiae* du TFUE, indépendamment de leur nationalité et sans préjudice des exceptions expressément prévues à cet égard, le même traitement juridique<sup>836</sup> ».

Ces situations comprennent, entre autres, l'exercice des libertés fondamentales garanties, notamment par l'article 45 TFUE, et celles relevant de l'exercice de la liberté de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres conférée par l'article 21 TFUE<sup>837</sup>.

Un exemple de cette application juridique entre les citoyens européens et l'application *ratione materiae* est l'arrêt *Commission c. Autriche*<sup>838</sup>. La Cour condamne l'Autriche car, en réservant le bénéfice des tarifs de transport réduits aux seuls étudiants dont les parents perçoivent des allocations familiales autrichiennes, la République d'Autriche a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu des dispositions combinées des articles 18 TFUE, 20 TFUE et 21 TFUE, ainsi que l'article 24 de la directive 2004/38/CE du Parlement européen et du Conseil, du 29 avril 2004, relative au droit des citoyens de l'Union et des membres de leurs familles de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres, modifiant le règlement (CEE) n°1612/68.

La Cour considère d'abord que les étudiants « para.40. Provenant des États membres autres que la République d'Autriche et poursuivant leurs études dans cette dernière, en tant qu'ils possèdent la nationalité d'un État membre, bénéficient de ce statut »

En plus considère que l'interdiction de discrimination couvre également les situations concernant les « para.41.conditions d'accès » à la formation professionnelle, et elle entend que « tant l'enseignement supérieur que l'enseignement universitaire constitue une formation professionnelle ».

La Cour conclut qu'un ressortissant d'un État membre qui poursuit ses études en Autriche peut se prévaloir du droit, consacré aux articles 18 TFUE et 21 TFUE, de circuler et de séjourner librement sur le territoire de l'État membre d'accueil, sans subir de discriminations directes ou indirectes en raison de sa nationalité.

---

<sup>836</sup> Manquement *Com c Pays-Bas*, Arrêt 14 Juin 2012, C-46/12

<sup>837</sup> ILIOPOULOU A., *Libre circulation et non-discrimination, éléments du statut de citoyen de l'UE*, Thèse de l'Université Paris II Panthéon-Assas, coll. Droit de l'UE série de thèses, Bruxelles : Bruylant 2008.

<sup>838</sup> *Commission/Autriche*, C-75/11, p39.

Concernant la question de savoir si des réductions des tarifs de transport telles que celles accordées par certains Länder en Autriche entrent dans le champ d'application des traités au sens de l'article 18, paragraphe 1, TFUE, la Cour observe que, en constatant que l'accès à la formation professionnelle relève du champ d'application du droit de l'Union, la Cour rappelle que

« para. 48. relèvent de ce champ d'application des aides nationales accordées aux étudiants pour couvrir leurs frais d'entretien, des prestations sociales prévues par un régime national non contributif et des allocations dites d'« attente » prévues par une réglementation nationale destinées aux jeunes chômeurs à la recherche de leur premier emploi (voir, arrêts Bidar, point 42; Grzelczyk, point 46, ainsi que D'Hoop, p. 34 et 35). Il s'ensuit qu'un régime prévoyant des réductions sur les tarifs de transport accordées aux étudiants, en tant qu'il leur permet, directement ou indirectement, de couvrir leurs frais d'entretien, entre également dans le champ d'application du TFUE ».

Selon la Cour, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité, consacré de manière générale à l'article 18 TFUE

« para. 49. prohibe non seulement les discriminations directes, fondées sur la nationalité, mais encore toutes les formes indirectes de discrimination qui, par application d'autres critères de distinction, aboutissent en fait au même résultat ».

« para. 50. En l'espèce, la subordination de la réduction sur les tarifs de transport à l'octroi des allocations familiales autrichiennes, telle que prévue par certains Länder, crée une inégalité de traitement entre les étudiants autrichiens poursuivant leurs études en Autriche et les étudiants d'autres États membres y effectuant eux aussi leurs études, dès lors qu'une telle condition est plus aisément remplie par les étudiants autrichiens puisque leurs parents perçoivent, en règle générale, ces allocations »

« para. 51. Une telle inégalité de traitement est contraire aux principes qui sous-tendent le statut de citoyen de l'Union, à savoir la garantie, rappelée au point 38 du présent arrêt, d'un même traitement juridique, dans l'exercice de sa liberté de circuler »

La Cour rappelle que selon une jurisprudence constante,

« para. 52. une discrimination indirecte » sur la base de la nationalité ne pourrait être justifiée que si elle se fondait sur des considérations objectives indépendantes de la nationalité des personnes concernées et proportionnées à l'objectif légitimement poursuivi par le droit national (para.52) (arrêts D'Hoop, précité, p. 36; du 7 juillet 2005, Commission/Autriche, C-147/03, Rec. p. I-5969, p. 48), ce qui n'est pas le cas. »

En analysant les argumentations de l'Autriche, la Cour rappelle que

« para.60. s'agissant des dispositions relatives à la citoyenneté de l'Union, la Cour a déjà jugé qu'il est légitime pour un État membre d'accueil de vouloir s'assurer de l'existence d'un lien réel entre le demandeur d'une prestation et cet État (p.59 et arrêts D'Hoop, point 38; du 23 mars 2004, Collins, C-138/02, Rec. p. I-2703, point 67; Bidar, point 57, ainsi que Vatsouras et Koupatantze, p.38). Que le droit de l'UE relatif à la libre circulation des personnes et, notamment, des étudiants admet une certaine solidarité financière des ressortissants de l'État membre d'accueil avec ceux des autres États membres (p. 51 et arrêt Grzelczyk, p.44), il convient, ainsi qu'il ressort du considérant 10 de la directive 2004/38, d'éviter que les personnes exerçant leur droit de séjour, y compris les étudiants, ne deviennent une charge déraisonnable pour le système d'assistance sociale de l'État membre d'accueil pendant une première période de séjour. »

« L'exercice du droit de séjour des citoyens de l'Union et des membres de leur famille, pour des périodes supérieures à trois mois, est dès lors, conformément à l'article 21 TFUE et aux dispositions de la directive 2004/38, soumis à certaines conditions.»

« para. 61 Un régime national exigeant qu'un étudiant démontre l'existence d'un lien réel avec l'État membre d'accueil pourrait donc répondre, en principe, à un objectif légitime susceptible de justifier des restrictions aux droits de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres consacrés à l'article 21 TFUE. Il convient, toutefois, de préciser, d'une part, que la preuve exigée pour faire valoir l'existence d'un tel lien réel ne doit pas avoir un caractère trop exclusif, privilégiant indûment un élément qui n'est pas nécessairement représentatif du degré réel et effectif de rattachement entre le demandeur d'une réduction sur les tarifs de transport et l'État membre dans lequel ce demandeur poursuit ses études, à

l'exclusion de tout autre élément représentatif (p.62 et arrêts D'Hoop, point 39, et Stewart, p.95) ».

La Cour inclut les établissements éducatifs publics ou privés dans son raisonnement :

«para. 64. S'agissant d'une réduction sur les tarifs de transport pour étudiants, l'existence d'un lien réel entre l'étudiant poursuivant ses études et l'État membre d'accueil pourrait effectivement être vérifiée à l'égard des tarifs de transport réduits, notamment, par la constatation que la personne en cause est inscrite, conformément à l'article 7, paragraphe 1, sous c), premier tiret, de la directive 2004/38, dans un établissement privé ou public, agréé ou financé par l'État membre d'accueil sur la base de sa législation ou de sa pratique administrative, pour y suivre à titre principal des études, y compris une formation professionnelle »

### **§.1-La mobilité des étudiants**

Comme nous l'avons vu précédemment, la notion de citoyenneté est très large et comprend les étudiants.

L'accès à l'enseignement à égalité de conditions doit être garanti selon la CJUE dans son arrêt *Manquement c. Pays Bas*<sup>839</sup>. La conclusion est qu'en imposant une condition de résidence, la règle dite « des 3 ans sur 6 », aux travailleurs migrants et aux membres de leur famille à l'entretien desquels ils continuent de pourvoir, afin de leur permettre d'obtenir le financement des études supérieures poursuivies, en dehors des Pays-Bas, le Royaume des Pays-Bas a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu de l'article 45 TFUE et de l'article 7, paragraphe 2, du règlement (CEE) n° 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté, tel que modifié par le règlement (CEE) n° 2434/92 du Conseil, du 27 juillet 1992<sup>840</sup>.

Le principe de non-discrimination des étudiants en raison de la nationalité est affirmé par la Cour dans un arrêt *VUS c. Danemark*<sup>841</sup> de refus d'une aide à la formation de la part de la direction de l'enseignement supérieur du Danemark. Le principe de non-discrimination

<sup>839</sup> Arrêt de la Cour 14 juin 2012, *recours de manquement Commission contre Pays Bas*

<sup>840</sup> « La règle dite « des 3 ans sur 6 », aux travailleurs migrants et aux membres de leur famille à l'entretien desquels ils continuent de pourvoir afin de leur permettre d'obtenir le financement des études supérieures poursuivies en dehors des Pays-Bas (ci-après le « financement portable »), le Royaume des Pays-Bas a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu de l'article 45 TFUE et de l'article 7, paragraphe 2, du règlement (CEE) n° 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté (JO L 257, p. 2), tel que modifié par le règlement (CEE) n° 2434/92 du Conseil, du 27 juillet 1992 (JO L 245, p. 1, ci-après le «règlement n° 1612/68» .

<sup>841</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 21 février 2013. Dans l'affaire C-46/12, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par l'Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtte (Danemark), par décision du 24 janvier 2012, parvenue à la Cour le 26 janvier 2012, dans la procédure L. N. contre Styrelsen for

confère des nouveaux droits pour les étudiants de l'UE, le droit d'être traités comme nationaux lorsqu'ils suivent leurs études. Le raisonnement de la Cour est le suivant :

« 25. Il convient de relever, à titre préliminaire, que l'article 20, paragraphe 1, TFUE confère à toute personne ayant la nationalité d'un État membre le statut de citoyen de l'Union.

26. Tant les étudiants provenant des États membres autres que l'État membre d'accueil et poursuivant leurs études dans ce dernier que les ressortissants des États membres ayant la qualité de « travailleur » au sens de l'article 45 TFUE, en tant qu'ils possèdent la nationalité d'un État membre, bénéficient de ce statut.

27. Ainsi que la Cour l'a jugé à maintes reprises, le statut de citoyen de l'Union a vocation à être le statut fondamental des ressortissants des États membres permettant à ceux qui, parmi ces derniers, se trouvent dans la même situation d'obtenir, dans le domaine d'application *ratione materiae* du traité FUE, indépendamment de leur nationalité et sans préjudice des exceptions expressément prévues à cet égard, le même traitement juridique (Arrêts du 20 septembre 2001, Grzelczyk, C-184/99, Rec. p. I- 6193, point 31, et du 11 juillet 2002, D'Hoop, C-224/98, Rec. p. I- 6191, p 28).

28. Tout citoyen de l'Union peut donc se prévaloir de l'interdiction de discrimination en raison de la nationalité figurant à l'article 18 TFUE, précisée dans d'autres dispositions du traité et à l'article 24 de la directive 2004/38, dans toutes les situations relevant du domaine d'application *ratione materiae* du droit de l'Union. Ces situations comprennent, entre autres, l'exercice des libertés fondamentales garanties, notamment par l'article 45 TFUE, et celles relevant de l'exercice de la liberté de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres conférée par l'article 21 TFUE (arrêts du 12 mai 1998, Martínez Sala, C85/96, Rec. p. I2691, p.63; Grzelczyk, p. 32 et 33; du 15 mars 2005, Bidar, C209/03, Rec. p. I2119, p 32 et 33, ainsi que du 4 octobre 2012, Commission/Autriche, C75/11, p.39). Aucune disposition du traité ne permet de considérer que les étudiants qui ont la qualité de citoyens de l'Union, lorsqu'ils se déplacent dans un autre État membre pour y poursuivre des études, sont privés des droits conférés par le traité

aux citoyens de l'Union, y compris les droits conférés à ces citoyens lorsqu'ils exercent des activités salariées dans l'État membre d'accueil (arrêts Grzelczyk, p. 35, et Bidar, p 34).

30. Il s'ensuit qu'un citoyen de l'Union qui poursuit ses études dans un État membre d'accueil ou qui exerce une activité salariée dans cet État et jouit de la qualité de « travailleur » au sens de l'article 45 TFUE peut se prévaloir du droit, consacré aux articles 18 TFUE, 21 TFUE et/ou article 45 TFUE, de circuler et de séjourner librement sur le territoire de l'État membre d'accueil sans subir de discriminations directes ou indirectes en raison de sa nationalité. »

La Cour a affirmé dans le même arrêt que la mobilité des étudiants dans l'éducation et la formation « relève de l'intérêt général » et il fait partie intégrante de la libre circulation des personnes et constitue « l'un des principaux objectifs de l'action de l'Union ».

D'autre part, la notion « d'accès aux études pour les membres de la famille d'un travailleur migrant » est aussi interprétée au sens large<sup>842</sup> :

«para.47. (...) Il est constant que l'objectif de favoriser la mobilité des étudiants relève de l'intérêt général. Il suffit, à cet égard, de souligner qu'il fait partie des actions que l'article 165 TFUE a assignées à l'Union dans le cadre de la politique d'éducation, de formation professionnelle, de la jeunesse et du sport.

Par ailleurs, il ressort du premier considérant de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation, Charte européenne de qualité pour la mobilité (JO L 394, p. 5) que la mobilité dans l'éducation et la formation font partie intégrante de la libre circulation des personnes et constitue l'un des principaux objectifs de l'action de l'Union.

48. Les membres de la famille d'un travailleur migrant sont des bénéficiaires indirects de l'égalité de traitement accordée à ce travailleur par l'article 7,

---

la « VUS ») au sujet du refus de cette dernière de lui octroyer une aide à la formation.

<sup>842</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 21 février 2013. *L.N.*, v para 47.

*Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsessøtte*, Dans l'affaire C-46/12, 21 fev. 2013.

paragraphe 2, du règlement n° 1612/68. Dès lors que l'octroi du financement des études à un enfant d'un travailleur migrant constitue pour le travailleur migrant un avantage social, l'enfant peut lui-même se prévaloir de cette disposition pour obtenir ce financement si, en vertu du droit national, celui-ci est accordé directement à l'étudiant. Ce bénéfice ne constitue, toutefois, pour le travailleur migrant, un avantage social, au sens de ladite disposition, que dans la mesure où celui-ci continue à assurer le soutien de son descendant (arrêts du 18 juin 1987, Lebon, 316/85, Rec. p. 2811, p.12 et 13, Bernini, points 25 et 26).

49. En revanche, l'article 12 du règlement n° 1612/68 confère aux enfants d'un travailleur migrant un droit propre d'accès à l'enseignement. Ce droit n'est subordonné ni au statut d'enfant à charge (arrêt du 4 mai 1995, Gaal, C7/94, Rec. p. I1031, p. 25) ni au droit de séjour de leurs parents dans l'État membre d'accueil (arrêt du 23 février 2010, Ibrahim, C310/08, Rec. p. I 1065, p.40). Il n'est pas non plus limité aux enfants des travailleurs migrants puisqu'il est également applicable aux enfants des anciens travailleurs migrants (arrêt Ibrahim, p. 39).

50. L'article 12 exige uniquement que l'enfant ait vécu avec ses parents ou avec l'un d'eux dans un État membre pendant que l'un de ses parents au moins y résidait en qualité de travailleur (arrêts du 21 juin 1988, Brown, 197/86, Rec. p. 3205, p. 30, et du 23 février 2010, Teixeira, C 480/08, Rec. p. I 1107, p. 52).

51. S'il est vrai que les articles 7, paragraphe 2, et 12 du règlement n° 1612/68 ont des champs d'application personnels différents, il n'en reste pas moins que la Cour a déjà jugé que ces articles édictent tous les deux, de façon identique, une règle générale qui, dans le domaine de l'enseignement, impose à tout État membre d'assurer l'égalité de traitement entre ses ressortissants et les enfants des travailleurs ressortissants d'un autre État membre établis sur son territoire (arrêt di Leo, p.15). »

Dans un autre arrêt *Bressol*<sup>843</sup>, la Cour a affirmé que les articles 18 et 21 TFUE s'opposent à une réglementation nationale, qui limite le nombre d'étudiants non considérés comme résidents pouvant s'inscrire pour la première fois dans les cursus médicaux et paramédicaux d'établissements de l'enseignement supérieur, à moins que la juridiction de

---

<sup>843</sup> Arrêt *Nicolas Bressol c. la Communauté Française*, C-73/08, 13 Avril 2010.

renvoi, ayant apprécié tous les éléments pertinents présentés par les autorités compétentes, ne constate que ladite réglementation s'avère justifiée au regard de l'objectif de protection de la santé publique.

La Cour semble distinguer entre « l'existence de la compétence des États Membres » et « l'exercice de la compétence » pour imposer le respect du droit de l'UE parmi l'exercice de ses compétences. En effet, la Cour constate la compétence des États membres en matière d'éducation mais aussi que tous les États membres doivent respecter le droit de l'UE dans l'exercice de leurs compétences éducatives et en l'espèce, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité :

« para.28. le droit de l'Union ne porte pas atteinte à la compétence des États membres en ce qui concerne l'organisation de leurs systèmes éducatifs et de la formation professionnelle – en vertu des articles 165, paragraphe 1, et 166, paragraphe 1, TFUE –, il demeure toutefois que, dans l'exercice de cette compétence, ces États doivent respecter le droit de l'Union et, notamment, les dispositions relatives à la liberté de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres (p.28 et arrêts du 11 septembre 2007, Schwarz et Gootjes-Schwarz, C76/05, Rec. p. I 6849, p. 70, Morgan et Bucher, C 11/06 du 23 octobre 2007, et C 12/06, Rec. p. I 9161, p. 24) ».

Para.29 « Les États membres sont ainsi libres d'opter soit pour un système d'enseignement fondé sur un accès libre à la formation (sans limitation d'inscription du nombre d'étudiants), soit pour un système fondé sur un accès régulé qui sélectionne les étudiants. Cependant, dès lors qu'ils optent pour l'un de ces systèmes ou pour une combinaison de ceux-ci, les modalités du système choisi doivent respecter le droit de l'Union, et, en particulier, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité ».

La Cour rejette la justification du Gouvernement français des charges excessives du financement de l'enseignement supérieur et la sauvegarde de l'homogénéité du système d'enseignement supérieur. La seule justification possible à cette différence de traitement est la santé publique et il incombe aux autorités nationales de démontrer les risques :

« para.71.Cela étant, il incombe aux autorités nationales compétentes de démontrer que de tels risques existent effectivement. Selon une jurisprudence constante, il

appartient en effet auxdites autorités, lorsqu'elles adoptent une mesure dérogatoire à un principe consacré par le droit de l'Union, de prouver, dans chaque cas d'espèce, que ladite mesure est propre à garantir la réalisation de l'objectif invoqué et ne va pas au-delà de ce qui est nécessaire pour l'atteindre. Les raisons justificatives susceptibles d'être invoquées par un État membre doivent donc être accompagnées d'une analyse de l'aptitude et de la proportionnalité de la mesure adoptée par cet État, ainsi que des éléments précis permettant d'étayer son argumentation (arrêts du 18 mars 2004, *Leichtle*, C-8/02, Rec. p. I-2641, p. 45, et *Commission/Autriche*, p. 63). Il importe qu'une telle analyse objective, circonstanciée et chiffrée soit en mesure de démontrer, à l'aide de données sérieuses, convergentes et de nature probante, qu'il existe effectivement des risques pour la santé publique ».

« Para.79. Et en même temps, il appartient à la juridiction de renvoi d'examiner si les autorités compétentes ont concilié, d'une manière appropriée, la réalisation dudit objectif avec les exigences découlant du droit de l'Union, et, notamment, avec la faculté pour les étudiants provenant d'autres États membres d'accéder aux études d'enseignement supérieur, cette faculté constituant l'essence même du principe de la libre circulation des étudiants (arrêt *Commission/Autriche*, précité, p. 70).

Les restrictions à l'accès auxdites études, introduites par un État membre, doivent être ainsi limitées à ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs poursuivis et doivent permettre un accès suffisamment large desdits étudiants aux études supérieures. »

Le gouvernement allemand soutient que la condition d'une première phase d'études °ne constitue pas une restriction au droit de la libre circulation et de séjour. La Cour repère que :

« P.24.la compétence des États membres en matière d'éducation doit être exercée dans le respect du droit communautaire, et notamment des dispositions du traité relatif à la liberté de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres (article 18.1 TCE) .Il convient ensuite de relever qu'une réglementation nationale « désavantageant certains ressortissants nationaux » du seul fait qu'ils ont exercé leur liberté de circuler et de séjourner dans un autre État membre constitue une restriction aux libertés reconnues par l'article 18, paragraphe 1, CE à tout citoyen

de l'Union (p.25 et arrêts du 18 juillet 2006, De Cuyper, C406/04, Rec. p. I6947, p. 39) »

La Cour souligne que :

« P.25. Les facilités ouvertes par le traité en matière de circulation des citoyens de l'Union ne pourraient produire leurs pleins effets si un ressortissant d'un État membre pouvait être dissuadé d'en faire usage par les obstacles mis à son séjour dans un autre État membre en raison d'une réglementation de son État d'origine le pénalisant du seul fait qu'il les a exercées (arrêts du 11 juillet 2002, D'Hoop, C224/98, Rec. p. I6191, p-31; du 29 avril 2004, Pusa, C224/02, Rec. p. I5763, p.19, et arrêt Schwarz et Gootjes-Schwarz).

26. Cette considération est particulièrement importante dans le domaine de l'éducation, compte tenu des objectifs poursuivis par les articles 3, paragraphe 1, sous q), CE et 149, paragraphe 2, deuxième tiret, CE, à savoir, notamment, favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants (voir arrêts précités D'Hoop, point 32, et Commission/Autriche, point 44).

28. Par conséquent, dès lors qu'un État membre prévoit un système d'aides à la formation qui permet à des étudiants de bénéficier de telles aides dans le cas où ils effectuent des études dans un autre État membre, il doit veiller à ce que les modalités d'allocation de ces aides ne créent pas une restriction injustifiée audit droit de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres (par analogie, en ce qui concerne l'article 39 CE, arrêt du 17 mars 2005, *Kranemann*, C109/04, Rec. p. I2421, p.27). »

Les États ne peuvent pénaliser la mobilité des étudiants avec des obstacles postérieurs à son séjour à l'étranger, les citoyennes peuvent se voir dissuadé de faire usage de la libre circulation des citoyens.

Une restriction à la libre circulation selon la Cour<sup>844</sup> est justifiée au regard du droit communautaire « que si elle est fondée sur des considérations objectives d'intérêt général indépendantes de la nationalité des personnes concernées et si elle est proportionnée à l'objectif légitimement poursuivi par le droit national. Il ressort de la jurisprudence de la Cour qu'une mesure est proportionnée lorsque, tout en étant apte à la réalisation de l'objectif poursuivi, elle ne va pas au-delà de ce qui est nécessaire pour l'atteindre ».

---

<sup>844</sup> Arrêt *Morgan* précité, p. 33

## §.2-*Le regroupement familial*

En ce qui concerne le droit de séjour et le regroupement familial<sup>845</sup>, l'article 20 TFUE doit être interprété en ce sens qu'il ne s'oppose pas à ce qu'un État membre refuse à un ressortissant d'un État tiers, le séjour sur son territoire au motif que celui-ci ne dispose pas de moyens de subsistance suffisants, lorsque ledit ressortissant tend à résider avec son conjoint, ressortissant d'un État tiers demeurant légalement dans ledit État membre, et l'enfant citoyen de l'Union issu du premier mariage de son conjoint.

Les États ont donc une marge d'appréciation du concept de « regroupement familial ». La Cour dans le même arrêt précise qu'ils peuvent exiger du regroupant qu'il dispose de ressources stables, régulières et suffisantes pour subvenir à ses propres besoins et à ceux des membres de sa famille sans recourir au système d'aide sociale de l'État membre concerné. Le raisonnement de la Cour suivant l'intérêt supérieur de l'enfant et citant la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'homme et des libertés fondamentales et la Charte est le suivant :

« para.2. La directive 2003/86 fixe les conditions dans lesquelles est exercé le droit au regroupement familial dont disposent les ressortissants d'États tiers résidant légalement sur le territoire des États membres. Conformément à son considérant 2, cette directive respecte les droits fondamentaux, et en particulier le droit au respect de la vie familiale consacré par l'article 8 de la Convention Européenne de sauvegarde des Droits de l'homme et des libertés fondamentales et par la Charte.

Para.9. L'article 4 de ladite directive définit le cercle des personnes, membres de la famille du regroupant, susceptibles de bénéficier à ce titre d'un droit de séjour. Parmi celles-ci et conformément à l'article 4, paragraphe 1, sous a), de la directive 2003/86 figure le conjoint du regroupant.

Para.10. En ce qui concerne les modalités d'examen de la demande de regroupement familial, le législateur de l'Union impose aux États membres, au titre de l'article 5, paragraphe 5, de cette directive, de prendre en considération l'intérêt supérieur de l'enfant mineur. Ils doivent également tenir compte, en vertu de l'article 17 de ladite directive, dans les cas de rejet d'une demande, de retrait ou de

---

<sup>845</sup> Affaires jointes C-356/11 et C-357/11 O. (C-356/11), *S. Contre Maahanmuuttovirasto et Maahanmuuttovirasto (C-357/11) contre L*

non-renouvellement du titre de séjour de même qu'en cas d'adoption d'une mesure d'éloignement du regroupant ou des membres de sa famille, de la nature et de la solidité des liens familiaux de la personne et sa durée de résidence dans l'État membre ainsi que de l'existence d'attaches familiales, culturelles ou sociales avec son État d'origine.

Para.11. Néanmoins, les États membres disposent d'une marge de manœuvre dans la mise en œuvre des conditions requises pour l'exercice du droit au regroupement. Ainsi, en vertu de l'article 7, paragraphe 1, sous c), de la Directive 2003/86, ils peuvent exiger du regroupant qu'il dispose de ressources stables, régulières et suffisantes pour subvenir à ses propres besoins et à ceux des membres de sa famille sans recourir au système d'aide sociale de l'État membre concerné. »

## **Chapitre III. Libre circulation des travailleurs**

### **Section I. La notion de travailleur « portée autonome propre au droit de l'UE »**

L'article 45 TFUE donne la possibilité aux travailleurs d'un établissement éducatif de travailler dans un autre établissement éducatif qui est physiquement dans un autre État membre sans discrimination en raison de la nationalité<sup>846</sup>.

Article 45 TFUE (exart.39 TCE) 1. « La libre circulation des travailleurs est assurée à l'intérieur de l'Union. 2. Elle implique l'abolition de toute discrimination, fondée sur la nationalité, entre travailleurs des États membres, en ce qui concerne l'emploi, la rémunération et les autres conditions de travail.

3. Elle comporte le droit, sous réserve des limitations justifiées par des raisons d'ordre public, de sécurité publique et de santé publique :

- a) de répondre à des emplois effectivement offerts ;
- b) de se déplacer à cet effet librement sur le territoire des États membres ;

---

<sup>846</sup> Selon le Traité de Lisbonne, le meilleur moyen pour mettre en place cette libre circulation est d'assurer une coopération plus étroite entre les administrations nationales du travail, en éliminant les procédures administratives qui font obstacle à la liberté de circulation, en éliminant toutes les restrictions et délais discriminatoires pour les travailleurs d'un autre État membre. D'autres mesures sont l'établissement des mécanismes propres pour mettre en contact les offres et les demandes d'emploi et faciliter l'équilibre dans des conditions qui écartent des risques graves pour le niveau de vie et d'emploi dans les diverses régions et industries. (Art. 46TFUE, ex-art.40TCE).

- c) de séjourner dans un des États membres afin d'y exercer un emploi conformément aux dispositions législatives réglementaires et administratives régissant l'emploi des travailleurs nationaux ;
  - d) de demeurer, dans des conditions qui feront l'objet de règlements établis par la Commission, sur le territoire d'un État membre, après y avoir occupé un emploi.
4. Les dispositions du présent article ne sont pas applicables aux emplois dans l'administration publique ».

Il ne peut y avoir aucune discrimination en raison de la nationalité en ce qui concerne l'emploi et la rémunération et les autres conditions de travail. Cela comprend le droit de répondre à des emplois effectivement offerts, de se déplacer à cet effet, librement sur le territoire des États membres et de séjourner sur l'État membre et de demeurer dans cet État après y avoir occupé un emploi. Le droit de l'UE relatif à la libre circulation des travailleurs s'applique aux citoyens de l'Union et aux membres de leur famille, quelle que soit leur nationalité.

Concernant la sécurité sociale, la personne qui travaille dans une école ou une université peut aller travailler dans une autre école et continuer à additionner ses prestations sociales et bénéficier du droit aux prestations sociales.

Selon le Traité de Lisbonne, la sécurité sociale doit être assurée pour les travailleurs salariés et non-salariés avec un système permettant d'assurer aux travailleurs, le droit à la totalisation pour l'ouverture et le maintien du droit aux prestations, ainsi que pour le calcul de celles-ci, de toutes périodes prises en considération par les différentes législations nationales et le paiement des prestations aux personnes résidant sur les territoires des États membres. (article 48 TFUE, ex-article 42 TCE).

Le concept de « travailleur » est interprété par la Cour au sens large et « a une portée autonome propre au droit de l'UE ». La Cour réaffirme la spécificité du droit de l'UE dans des notions comme « travailleur ». La circonstance dans laquelle une personne accomplit, pendant un certain temps, en faveur d'une autre et sous la direction de celle-ci, des prestations en contrepartie desquelles elle touche une rémunération est la caractéristique essentielle de la relation de travail. Le nombre d'heures de travail ou la productivité, la rémunération et l'origine des ressources, et les autres caractéristiques ne définissent pas la

qualité de travailleur au sens de l'article 45 TFUE. Toutefois, une personne doit néanmoins exercer des activités réelles et effectives, à l'exclusion d'activités tellement réduites qu'elles se présentent comme purement marginales et accessoires. Dans le cadre de la vérification de cette condition, la juridiction de renvoi doit se fonder sur des « critères objectifs » et apprécier globalement toutes les circonstances de l'affaire ayant trait à la nature tant des activités concernées que de la relation de travail en cause.

Par exemple, un citoyen de l'Union qui poursuit des études dans un État membre d'accueil et y exerce en parallèle une activité salariée réelle et effective, de nature à lui conférer la qualité de « travailleur » au sens de l'article 45 TFUE, ne peut se voir refuser des aides d'entretien aux études accordées aux ressortissants de cet État membre, ce qui est considéré par la Cour comme un avantage social<sup>847</sup> :

« para.39. Toutefois, il convient de rappeler que, selon une jurisprudence constante, la notion de « travailleur », au sens de l'article 45 TFUE, revêt une portée autonome propre au droit de l'Union et ne doit pas être interprétée de manière restrictive (arrêts du 3 juillet 1986, *Lawrie-Blum*, 66/85, Rec. p. 2121, p. 16; du 21 juin 1988, *Brown*, 197/86, Rec. p. 3205, p.21; du 26 février 1992, *Bernini*, C-3/90, Rec. p. I1071, p.14, et du 6 novembre 2003, *Ninni-Orasche*, C413/01, Rec. p. I13187, p. 23).

Para.40. En outre, cette notion doit être définie selon des critères objectifs qui caractérisent la relation de travail en considération des droits et des devoirs des personnes concernées. La caractéristique essentielle de la relation de travail est la circonstance qu'une personne accomplit, pendant un certain temps, en faveur d'une autre et sous la direction de celle-ci, des prestations en contrepartie desquelles elle touche une rémunération (arrêts *Lawrie-Blum*, p.17; *Ninni-Orasche*, p. 24, et arrêt *Vatsouras et Koupatantze*, p. 26).

Para.41. Le niveau limité de cette rémunération, l'origine des ressources pour cette dernière, la productivité plus ou moins élevée de l'intéressé ou le fait qu'il n'accomplit qu'un nombre réduit d'heures de travail par semaine n'excluent pas qu'une personne soit reconnue comme « travailleur » au sens de l'article 45 TFUE

---

<sup>847</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 21 février 2013. Dans l'affaire C-46/12, précité.

(voir, en ce sens, arrêts Lawrie-Blum, précité, point 21; du 31 mai 1989, *Bettray*, 344/87, Rec. p. 1621, point 15, et *Bernini*, précité, point 16).

Para.42. Pour être qualifiée de « travailleur », une personne doit néanmoins exercer des activités réelles et effectives, à l'exclusion d'activités tellement réduites qu'elles se présentent comme purement marginales et accessoires (voir, notamment, arrêts du 23 mars 1982, Levin, 53/81, Rec. p. 1035, point 17, ainsi que *Vatsouras et Koupantze*, précité, point 26 et jurisprudence citée).

Para.43. Dans le cadre de la vérification de cette condition, la juridiction de renvoi doit se fonder sur des critères objectifs et apprécier globalement toutes les circonstances de l'affaire ayant trait à la nature tant des activités concernées que de la relation de travail en cause (arrêt Ninni-Orasche, point 27).

Para.47. Il convient, à cet égard, de souligner que la définition de la notion de « travailleur » au sens de l'article 45 TFUE exprime l'exigence, inhérente au principe même de la libre circulation des travailleurs, que les avantages que le droit de l'Union confère au titre de cette liberté ne puissent être invoqués que par des personnes exerçant véritablement ou souhaitant sérieusement exercer une activité salariée. Elle n'implique cependant pas que la jouissance de cette liberté puisse être subordonnée aux buts poursuivis par un ressortissant d'un État membre en sollicitant l'entrée et le séjour sur le territoire d'un État membre d'accueil, pourvu qu'il y exerce ou souhaite exercer une activité réelle et effective. Une fois cette condition réalisée, les intentions qui ont pu inciter le travailleur à chercher du travail dans l'État membre concerné sont indifférentes et ne doivent pas être prises en considération (voir, en ce sens, arrêts Levin, précité, points 21 et 22, ainsi que du 23 septembre 2003, Akrich, C-109/01, Rec. p. I-9607, point 55).

Para.48. Pour le cas où la juridiction de renvoi déciderait que M. N. doit être considéré comme un « travailleur » au sens de l'article 45 TFUE, force est de constater que le refus à ce citoyen de l'Union d'une aide d'entretien aux études viole le droit à l'égalité de traitement dont ce citoyen, en sa qualité de travailleur, est bénéficiaire.

Para.49. En effet, un citoyen de l'Union ayant fait usage de la libre circulation des travailleurs assurée par l'article 45 TFUE bénéficie dans l'État membre d'accueil, conformément à l'article 7, paragraphe 2, du règlement n° 1612/68, des mêmes avantages sociaux que les travailleurs nationaux.

Para.50. Or, la Cour a déjà jugé qu'une aide d'entretien aux études constitue un avantage social au sens de l'article 7, paragraphe 2, du règlement n° 1612/68 (voir arrêts du 21 juin 1988, *Lair*, 39/86, Rec. p. 3161, points 23 et 24, ainsi que *Bernini*, point 23) ».

## **Section II. Emploi dans les administrations publiques, établissements éducatifs publics**

En revanche, l'article 45.4 TFUE (ex-article 39) apporte une exception, à prendre en compte dans le domaine de l'éducation, les emplois dans l'administration publique sont considérés comme des « exceptions à la liberté de circulation des travailleurs ».

La Cour de Justice, face à une absence de définition de la notion d'« administration publique » et pour éviter que le recours à cette exception soit élargi dans les États membres, a défini les emplois dans l'administration publique comme étant « ceux qui comportent une participation, directe ou indirecte, à l'exercice de la puissance publique et aux fonctions qui ont pour objet la sauvegarde des intérêts généraux de l'État ou des autres collectivités publiques ».<sup>848</sup>

La Cour a mis à l'écart les critères comme la conception institutionnelle ou organique de l'administration publique ainsi que des critères juridiques simples tels que la situation contractuelle ou non des agents ou la qualification d'agents de droit privé, au profit d'une définition fonctionnelle, qui a l'avantage de la souplesse qui est propice à une application uniforme dans l'ensemble de la Communauté.<sup>849</sup>

La Commission, d'après une certaine jurisprudence de la CJCE, par sa Communication du 5 janvier 1988<sup>850</sup>, a admis comme emplois de l'administration publique par exemple des emplois des forces armées, des forces de l'ordre, de la magistrature, de l'administration fiscale, et de la diplomatie, mais elle a « ouvert » quatre secteurs : la recherche civile, les services publics commerciaux, l'enseignement public de tous niveaux, et les services de santé.

---

<sup>848</sup> CJCE, *Commission/Belgique*, 17 décembre 1980, affaire. 149/79

<sup>849</sup> ALBERTON G., « L'ouverture de la fonction publique français aux ressortissants de la Communauté européenne », *RFDA*, 2003, N°6 p. 1194.

La Cour a confirmé la méthode par secteurs utilisée par la Commission, sous réserve de la possibilité pour l'État d'apporter la preuve qu'à l'intérieur du secteur d'accès ouvert, il existe des emplois répondant à la définition donnée par la Cour<sup>851</sup>. Les secteurs de l'enseignement public et de l'activité artistique et culturelle sont désormais « ouverts » et à la seule exception que l'État prouve qu'il existe des emplois publics selon la définition de la Cour, seulement pour nationales de l'État membre.

Pour autant, toutes les écoles, les universités et les établissements publics et privés des États membres sont ouverts en principe aux travailleurs d'autres États membres dans les mêmes conditions que les citoyens de l'État membre, sauf que l'État membre prouve une autre chose.

D'ailleurs, la Cour a précisé que les recrutements et le classement des qualifications et des activités professionnelles exercées antérieurement au sein de l'administration d'un autre État membre doivent être évalués de la même manière que s'ils avaient été accomplis dans l'État d'accueil. La Cour a précisé dans un arrêt<sup>852</sup> que la fonction de directeur d'un hôpital public ne nécessite pas l'obligation de passer le concours d'entrée à l'école nationale de la santé publique, ni de suivre la formation dispensée par cette école, pour les ressortissants des autres États membres.

### **Section III. Obstacles à la mobilité : reconnaissance des diplômes et des qualifications professionnelles**

La libre circulation des étudiants, des personnes en formation, des jeunes volontaires, des enseignants et des formateurs dans la Communauté rencontre encore de nombreux obstacles de caractère administratif, réglementaire et culturel. Le Parlement européen et le Conseil ont approuvé une recommandation relative à la mobilité, pour obtenir des États membres que tous les obstacles à la mobilité soient levés et que les groupes visés

---

<sup>850</sup> JOCE, C72 du 18 Mars 1988

<sup>851</sup> 2 Juillet, 1996 *Com/Belgique*, aff. 173/94, Rec. p. 3265, *Com/Luxembourg et Commission/Grèce*, aff.290/94,

<sup>852</sup> CJCE, 9 septembre 2003, I *Burbaud*, aff. 285/01, Rec. p.8219, *Joël Molinier*, 2008.

bénéficient pleinement des dispositions de l'acquis communautaire en matière de libre circulation.<sup>853</sup>

Le Conseil européen de Lisbonne a invité les États membres, le Conseil et la Commission à mettre au point un « modèle européen commun de curriculum vitae » pour favoriser la mobilité. L'harmonisation des différents statuts des étudiants, des personnes en formation, des enseignants et des formateurs, au regard notamment des dispositions en matière de droit de séjour, de droit de travail, de sécurité sociale ou de taxation et d'élimination effective de la double imposition fiscale sont des moteurs pour la mobilité de ces collectifs.

La Commission européenne élabore des propositions pour promouvoir la transparence des qualifications professionnelles, ainsi que l'échange d'informations sur les opportunités d'étudier, de réaliser des activités de volontariat et d'enseigner dans un autre État membre. Les États membres sont invités à établir un rapport biennuel sur la mise en œuvre des points soulevés par la recommandation. En plus, la Commission coopère avec les États membres au sein du « Forum européen sur la transparence des qualifications professionnelles » avec l'élaboration biennale d'un résumé analytique des rapports nationaux sur la mise en œuvre de la Recommandation relative à la mobilité. La Commission a mis en œuvre également la « carte d'écopier/d'étudiant/de personne en formation/de volontaire » au sein de la Communauté afin d'obtenir des avantages au cours de leur mobilité.

Toutefois, dans les limites des règles du marché intérieur, chaque État membre reste libre de subordonner juridiquement l'accès à une profession donnée à la possession d'une qualification professionnelle spécifique qui est, traditionnellement, la qualification professionnelle délivrée sur le territoire national. Ceci constitue un obstacle à la libre circulation des professionnels dans l'Union européenne puisque les personnes qualifiées pour exercer la même profession, dans un autre État membre, sont titulaires d'une autre qualification professionnelle, celle acquise dans leur propre État membre.

---

<sup>853</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 10 juillet 2001, relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des jeunes volontaires, des enseignants et des formateurs, Journal officiel L 215 du 09.08.2001

Pour autant, l'objectif poursuivi par la Directive 2005/36/CE du 7 septembre 2005<sup>854</sup> est d'instituer des règles facilitant la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles entre les États membres. Elle<sup>855</sup> s'applique à tout ressortissant d'un État membre de l'UE qui souhaite exercer une profession réglementée dans un État membre autre que celui où il a acquis ses qualifications professionnelles soit à titre indépendant, soit à titre salarié<sup>856</sup>.

Le titre II de la directive de 2005 régit la question des qualifications professionnelles en vue d'un déplacement temporaire<sup>857</sup> sur le territoire de l'État membre d'accueil. Le caractère temporaire et occasionnel des activités est apprécié au cas par cas en fonction de la durée de l'activité, de sa fréquence, de sa périodicité et de sa continuité. L'État membre d'accueil peut exiger une déclaration écrite préalable comprenant certaines informations.

Toutefois, si la profession en question a des implications en matière de santé ou de sécurité publiques et ne bénéficie pas de la reconnaissance automatique prévue au chapitre III du titre III de la directive, l'État membre d'accueil peut procéder, lors de la première prestation de services, à une vérification des qualifications professionnelles en respectant le principe de proportionnalité.

L'État membre d'accueil peut prévoir une inscription temporaire ou une adhésion *pro forma* intervenant automatiquement sur la base de la déclaration préalable. De même, les organismes de sécurité sociale de droit public doivent être informés préalablement ou, en cas d'urgence, ultérieurement, de la prestation de services. Enfin, l'État membre d'accueil peut exiger du prestataire qu'il fournisse au destinataire du service, certaines informations.

### **§.1-Régime général**

Le chapitre I du titre III de la directive 2005 organise le régime général de reconnaissance des titres de formation en vue de l'établissement dans l'État d'accueil. La reconnaissance des qualifications intervient si le niveau de qualification professionnelle du migrant est au

---

<sup>854</sup> La directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil, du 7 septembre 2005, p. 22, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:FR:PDF>

<sup>855</sup> Le livre vert de la Commission « Moderniser la directive sur les qualifications professionnelles » étudie comment améliorer l'effectivité de la Directive de 2005. La directive est entrée en vigueur le 20 octobre 2007. Depuis, elle a été modifiée à plusieurs reprises.

<sup>856</sup> Le guide de l'utilisateur publié par la Commission vise à aider les prestataires des services dans l'UE : [http://ec.europa.eu/internal\\_market/qualifications/docs/guide/users\\_guide\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/docs/guide/users_guide_fr.pdf)

<sup>857</sup> Une autre Directive 96/71/CE du parlement européen et du conseil du 16 décembre 1996 concernant le détachement de travailleurs effectué dans le cadre d'une prestation de services fait la distinction entre « libre prestation de services » et «

moins équivalent au niveau immédiatement inférieur à celui exigé dans l'État membre d'accueil. La reconnaissance doit être accordée aussi au migrant dont la profession n'est pas réglementée dans l'État membre d'origine mais qui a exercé à temps plein cette profession pendant deux ans.

### ***§.2-Reconnaissance automatique des diplômes***

Il existe une reconnaissance automatique des qualifications professionnelles dans l'Union européenne pour sept professions dites « sectorielles » : architectes, dentistes, infirmières, médecins, pharmaciens, sages-femmes et vétérinaires.

La reconnaissance automatique de l'expérience professionnelle est aussi prévue pour les activités dans le domaine de l'artisanat, du commerce et de l'industrie. Il existe deux manières de faire reconnaître les qualifications. En premier lieu, demander la reconnaissance automatique des qualifications sur la base de l'expérience professionnelle et en second lieu, dans le cas où le prestataire ne remplit pas les conditions requises en matière d'expérience professionnelle de la Directive, il peut demander la reconnaissance mutuelle des qualifications sur la base du système général.

Si les autorités du pays d'accueil constatent des différences importantes entre la formation acquise dans le pays d'origine (y compris l'expérience professionnelle) et celle exigée pour la même activité dans le pays d'accueil, elles peuvent demander au prestataire d'effectuer un stage ou de passer une épreuve d'aptitude.

### ***§.3-Carte professionnelle européenne***

La Carte professionnelle européenne<sup>858</sup> vise à faciliter la libre circulation des professionnels dans l'UE dans le cadre d'une éventuelle modernisation de la Directive relative aux qualifications professionnelles. La carte devrait simplifier la procédure administrative de reconnaissance des qualifications, la rendre plus transparente pour les citoyens et accroître la confiance entre les autorités compétentes des États membres.

Pour gérer toute ces informations, le « système d'information sur le marché intérieur » (IMI) est un système électronique mis en place pour favoriser la coopération administrative

---

liberté d'établissement » en se fondant sur les critères dégagés par la Cour de justice : durée, fréquence, périodicité et continuité de la prestation.

entre les États membres. Il permet à chaque autorité compétente d'échanger facilement et rapidement des informations dans sa propre langue avec les autorités compétentes des autres États membres, et ainsi contrôler les prestataires de services et leurs activités.

#### **§.4-Jurisprudence concernant la reconnaissance des diplômes et qualifications professionnelles**

##### *A) Reconnaissance des titres d'autres États membres*

Profession d'ingénieur

Mme Toki, titulaire de certaines qualifications dans le domaine de l'ingénierie environnementale acquises au Royaume Uni, demande l'Y.E.P.K.T. (ministre de l'Éducation nationale et des Cultes) au sujet de décisions du S. A. E. I. T. T. E. (Conseil chargé de la reconnaissance de l'équivalence professionnelle des titres d'études supérieures) lui refusant l'accès à la profession d'ingénieur en environnement en Grèce. La Cour explique que l'article 3, premier alinéa, sous b), de la directive 89/48/CEE du Conseil<sup>859</sup> doit être interprété en ce sens que le mécanisme de reconnaissance qu'il prévoit est applicable lorsque, dans l'État membre d'origine, la profession en cause relève de l'article 1<sup>er</sup>, sous d), deuxième alinéa, de la même directive, indépendamment du point de savoir si l'intéressé est membre ou non à part entière de l'association ou de l'organisation concernée.

Dans l'arrêt Vandorou<sup>860</sup> opposant Mme Vandorou entre autres au sujet de certaines décisions du S. A. E. I. T. T. E. (conseil chargé de la reconnaissance de l'équivalence professionnelle des titres d'études supérieures) de la Grèce.

Par ces décisions, le Saeitte a subordonné le droit des demandeurs d'exercer en Grèce leurs professions, qu'ils sont habilités à exercer dans d'autres États membres, à des mesures de compensation, à savoir à une épreuve d'aptitude ou à un stage d'adaptation. La Cour conclut que, une autorité nationale chargée de la reconnaissance de qualifications

---

<sup>858</sup> La Commission a expliqué les principales caractéristiques d'une telle carte dans son Livre vert du 22 Juin 2011.

<sup>859</sup> Du 21 décembre 1988, relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, telle que modifiée par la directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mai 2001,

<sup>860</sup> C-422/09 *V.S. Vandorou*, 425/09, *V.A. Giankolijs*, 426/09 du 2 décembre 2010, (C-422/09) *Askoxilakis c. Y.E.P.k.Thriskevmaton*

professionnelles acquises dans un autre État membre est tenue, en vertu des articles 39 CE et 43 CE, de prendre en compte, en fixant d'éventuelles mesures de compensation visant à combler des différences substantielles entre la formation suivie par un demandeur et la formation requise dans l'État membre d'accueil, toute expérience pratique susceptible de couvrir, en tout ou en partie, les dites différences.

Le raisonnement de la Cour est le suivant : « l'exercice effectif des libertés fondamentales garanties par les articles 39 CE et 43 CE peut être entravé de façon injustifiée, si les autorités nationales compétentes chargées de la reconnaissance de titres professionnels acquis dans un autre État membre font abstraction de connaissances et de qualifications pertinentes déjà acquises par un demandeur cherchant à exercer, sur le territoire national, une profession dont l'accès est, selon la réglementation nationale, subordonnée à la possession d'un diplôme ou d'une qualification professionnelle (arrêts du 7 mai 1991, Vlassopoulou, C-340/89, Rec. p. I-2357, point 15, et du 8 juillet 1999, Fernández de Bobadilla, C-234/97, Rec. p. I-4773, p. 33). »

La Cour considère qu'avant d'imposer des mesures de compensation, visant à couvrir des différences existant entre les formations dispensées dans l'État membre d'origine et celles dispensées dans l'État membre d'accueil, il incombe aux autorités nationales compétentes d'apprécier si les connaissances acquises, y compris les connaissances acquises dans l'État membre d'accueil, dans le cadre d'une expérience pratique, peuvent valoir afin d'établir la possession des connaissances exigées par ce dernier. (p.67)

La Cour précise que « l'obligation de prendre en compte l'ensemble de l'expérience pertinente du demandeur ne cesse d'exister du fait de l'adoption de directives relatives à la reconnaissance mutuelle des diplômes » (p.71)

Dans un autre arrêt, la Cour condamne aussi le royaume d'Espagne<sup>861</sup>, le Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (ordre des ingénieurs des chaussées, canaux et ports) pour ne pas reconnaître l'accès partiel à la profession d'ingénieur, à M. Imo, ressortissant italien, titulaire d'un diplôme en génie civil, spécialisation hydraulique, délivré en Italie, visant à autoriser cette personne à accéder à la profession d'ingénieur des chaussées, canaux et ports en Espagne.

---

<sup>861</sup> Du 19.01.2006, C-330/03

La Cour conclut que la directive 89/48/CEE, ne s'oppose pas à ce que, lorsque le titulaire d'un diplôme obtenu dans un État membre dépose une demande d'autorisation d'accéder à une profession réglementée dans un autre État membre, les autorités de ce dernier État fassent partiellement droit à cette demande, si le titulaire du diplôme le demande, en limitant la portée de l'autorisation aux seules activités auxquelles ledit diplôme donne accès dans l'État membre dans lequel il a été obtenu.

L'Espagne manque à ses obligations en vertu de la Directive 89/48/CEE car l'Espagne doit reconnaître les qualifications professionnelles obtenues en Italie.

Les articles 39 CE et 43 CE ne s'opposent pas à ce qu'un État membre n'accorde pas l'accès partiel à une profession, dans la mesure où les lacunes que comporte la formation de l'intéressé par rapport à celle exigée dans l'État membre d'accueil peuvent être effectivement comblées par l'application des mesures de compensation prévues à l'article 4, paragraphe 1, de la directive 89/48.

En revanche, les articles 39 CE et 43 CE s'opposent à ce qu'un État membre n'accorde pas cet accès partiel, lorsque l'intéressé le demande et que les différences entre les domaines d'activités sont si importantes qu'il faudrait en réalité suivre une formation complète, sauf si le refus dudit accès partiel est justifié par des raisons impérieuses d'intérêt général, propres à garantir la réalisation de l'objectif qu'elles poursuivent et n'allant pas au-delà de ce qui est nécessaire pour l'atteindre.

### **Diplôme d'opticien**

L'arrêt T.GC<sup>862</sup> concerne la question de savoir si les dispositions de la Directive peuvent être invoquées afin de faire reconnaître par un État membre des diplômes conférés d'opticien, à la suite d'études accomplies sur le territoire de celui-ci, par les autorités d'un autre État membre dans un établissement non reconnu comme établissement par l'État membre d'accueil.

Les articles 1<sup>er</sup>, sous a), 3 et 4 de la directive 92/51/CEE du Conseil<sup>863</sup>, doivent être interprétés en ce sens que, les autorités compétentes d'un État membre d'accueil sont, en vertu de l'article 3 de ladite directive, tenues, sous réserve de l'application de l'article 4 de

---

<sup>862</sup> Arrêt de la Cour C-151/07 Du 4 décembre 2008

<sup>863</sup> Du 18 juin 1992, relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles, qui complète la directive 89/48/CEE, telle que modifiée par la directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mai 2001

la même directive, de reconnaître un diplôme délivré par une autorité compétente dans un autre État membre, alors même que ce diplôme sanctionne une formation acquise, en tout ou en partie, auprès d'un établissement sis dans l'État membre d'accueil qui, selon la législation de ce dernier État, n'est pas reconnu comme établissement d'enseignement.

L'Arrêt Kraus<sup>864</sup> concernant la reconnaissance des titres universitaires rappelle qu'une procédure d'autorisation pour l'emploi des titres obtenus dans un autre État membre n'est pas contraire au droit communautaire, pourvu qu'elle ait pour seul but de vérifier si le titre universitaire a été régulièrement délivré, qu'elle soit facilement accessible et ne dépende pas du paiement de taxes administratives excessives.

### **Enseignant d'école primaire ou secondaire**

Un emploi de professeur de l'enseignement secondaire ne relève pas de l'exception relative aux emplois dans l'administration publique (article 39, paragraphe 4 ex-article 48, paragraphe 4) CE<sup>865</sup>.

L'exigence de connaissances linguistiques pour un poste permanent de professeur exercé à plein temps dans les institutions publiques d'enseignement professionnel est conforme au droit communautaire selon l'arrêt Groener<sup>866</sup>.

Mme Beuttenmüller<sup>867</sup>, ressortissante autrichienne, opposé dans un litige au Land Baden-Württemberg au sujet du refus par l'Oberschulamts Stuttgart (administration supérieure des écoles primaires et secondaires de Stuttgart) de reconnaître l'équivalence entre son diplôme d'enseignant des écoles primaires, obtenu en Autriche, et la qualification exigée pour la carrière d'enseignant des écoles primaires et secondaires dudit Land.

La Cour précise que l'article 3, sous a), de la directive 89/48 peut être invoqué par un ressortissant d'un État membre à l'encontre de dispositions nationales non conformes à cette directive. Celle-ci s'oppose à de telles dispositions lorsque, pour la reconnaissance d'une qualification pour la profession d'enseignant acquise ou reconnue dans un État membre autre que celui d'accueil, elles exigent, sans exception, que la formation acquise dans l'enseignement supérieur ait une durée minimale de trois ans et qu'elle couvre au

---

<sup>864</sup> 31.03.1993, *Kraus C-19/92*

<sup>865</sup> *Bleis C-4/91*, 27.11.1991,

<sup>866</sup> *Groener* 28.11.1989, 379/87

moins deux des matières prescrites pour l'activité d'enseignant dans l'État membre d'accueil.

### ***B) Homologation des établissements d'autres États membres***

Concernant la liberté d'établissement et la reconnaissance des diplômes d'universités d'autre États membres, selon l'arrêt *Neri*<sup>868</sup>

« para. 45. L'article 43 du traité CE s'oppose à une pratique administrative en vertu de laquelle les diplômes universitaires de deuxième cycle délivrés par une université d'un État membre ne peuvent être reconnus dans un autre État membre lorsque les cours en préparation de ces diplômes ont été dispensés dans ce dernier État par un autre établissement d'enseignement conformément à un accord conclu entre ces deux établissements ».

Dans un autre arrêt, *la République hellénique*<sup>869</sup> a manqué à ses obligations de transposition de la Directive 89/48/CEE. En premier lieu, en ne reconnaissant pas les diplômes délivrés par les autorités compétentes d'un autre État membre à la suite de formations dispensées dans le cadre d'un accord en vertu duquel une formation dispensée par un organisme privé en Grèce est homologuée par lesdites autorités.

En deuxième lieu, en prévoyant l'application de mesures de compensation dans des cas plus nombreux que ne le permet la directive 89/48/CEE du Conseil<sup>870</sup>, et en attribuant au Conseil chargé de la reconnaissance de l'équivalence professionnelle des titres d'études supérieures, la compétence pour apprécier si « l'établissement d'enseignement dans lequel le demandeur a accompli sa formation appartient à l'enseignement supérieur », la République hellénique a manqué à ses obligations de transposition.

En troisième lieu, la *Grèce*, en analysant si « le demandeur possède l'expérience professionnelle requise dans le cas où la durée de la formation est inférieure d'un an au moins à celle qui est exigée en Grèce pour l'exercice de la même profession », et en ne

---

<sup>867</sup> *I. Beuttenmuller c. Land Band-Württemberg* 26 Avril 2004, C-102/02 29

<sup>868</sup> 13.11.2003 *Neri* C-153/02, Recueil, 2003

<sup>869</sup> Arrêt *Com contre République Hellénique*, du 23 octobre 2008, C-274/08

<sup>870</sup> Du 21 décembre 1988, relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, telle que modifiée par la directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mai 2001;

permettant pas, dans le secteur public, le reclassement à un grade supérieur de personnes ayant été engagées à un niveau inférieur à celui auquel elles auraient pu prétendre si leurs diplômes avaient été reconnus conformément à l'article 3 de la directive 89/48, a manqué aussi à ses obligations de transposition de la Directive.

Dans ce cas, la Grèce argumente que les établissements d'enseignement supérieur privé sont interdits en Grèce, mais la Cour rappelle l'accord d'homologation avec cet établissement.

La Cour rappelle aussi que les dispositions d'une directive doivent être mises en œuvre avec une force contraignante incontestable, avec la spécificité, la précision et la clarté requises, afin que soit satisfaite l'exigence de sécurité juridique.

Dans un autre arrêt opposant M. Rubino<sup>871</sup> au Ministero dell'Università e della Ricerca au sujet du rejet par ce dernier de la demande de M. Rubino d'être inscrit sur la liste des titulaires de l'aptitude scientifique nationale tenue par le ministère.

L'arrêt établit certaines règles d'interprétation de la directive : le fait que l'accès à une profession soit réservé aux candidats ayant été retenus à l'issue d'une procédure visant à sélectionner un nombre prédéfini de personnes sur la base d'une évaluation comparative des candidats, plutôt que par l'application de critères absolus, et conférant un titre dont la validité est strictement limitée dans le temps n'a pas pour conséquence que ladite profession constitue une profession réglementée au sens de l'article 3, paragraphe 1, sous a), de la directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil, du 7 septembre 2005, relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles.

La Cour rappelle que :

«para. 34. Les articles 39 CE et 43 CE garantissent aux ressortissants des États membres l'accès, sans discrimination fondée sur la nationalité, aux activités salariées et non salariées. Il incombe par conséquent aux autorités nationales de veiller notamment à ce que, dans le cadre d'une procédure de sélection telle que celle menant à l'inscription sur la liste des titulaires de l'ASN, les qualifications acquises dans d'autres États membres soient reconnues à leur juste valeur et dûment prises en compte ».

---

<sup>871</sup> *Rubino* C-586/08, 17.12.2009

« para.35. Les articles 39 CE et 43 CE imposent que les qualifications acquises dans d'autres États membres soient reconnues à leur juste valeur et dûment prises en compte dans le cadre d'une telle procédure »

### *C) Accès aux établissements d'éducation secondaire et supérieure*

Le royaume de Belgique<sup>872</sup> manque aussi à ses obligations selon la Cour en ne prenant pas les mesures nécessaires pour s'assurer que les titulaires de diplômes d'enseignement secondaire obtenus dans d'autres États membres puissent accéder à l'enseignement supérieur organisé par la Communauté française de Belgique dans les mêmes conditions que les titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). Pour cela, le royaume de Belgique a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu de l'article 12 CE, lu en combinaison avec les articles 149 TCE et 150 TCE.

La Cour considère que :

« para. 27. les conditions d'accès à la formation professionnelle relèvent du domaine d'application du traité (Arrêts du 2 février 1988, Blaziot, 24/86, Rec. p. 379, p. 11; du 27 septembre 1988, Commission/Belgique, 42/87, Rec. p. 5445, point 7, et du 7 juillet 1992, Parlement/Conseil, C-295/90, Rec. p. I-4193, point 15. À cet égard, l'article 149, paragraphe 2, deuxième tiret, prévoit expressément que l'action de la Communauté vise à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études. En outre, l'article 150, paragraphe 2, troisième tiret, CE dispose que l'action de la Communauté vise à faciliter l'accès à la formation professionnelle ainsi qu'à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes ».

Selon la Cour, le Traité s'applique aux conditions d'accès à la formation professionnelle, et l'article 12, paragraphe 1, TCE est donc applicable aux conditions fixées par les États membres pour l'accès à l'enseignement supérieur.

La Cour applique le principe d'égalité de traitement et de non-discrimination en raison de la nationalité, ce qui interdit :

---

<sup>872</sup> Com contre Royaume de Belgique, C-65/03 du 1 Juillet 2004

«para. 28. non seulement les discriminations ostensibles, fondées sur la nationalité, mais encore toutes formes dissimulées de discrimination qui, par application d'autres critères de distinction, aboutissent en fait au même résultat (arrêts du 5 décembre 1989, Commission/Italie, C-3/88, Rec. p. 4035, point 8, et du 16 janvier 2003, Commission/Italie, C-388/01, Rec. p. I-721, point 13). »

#### ***D) La fonction publique et les organismes publics***

Selon l'Arrêt *Com c. République Française*<sup>873</sup>, la France a manqué à ses obligations selon la directive 89/48/CEE en ne mettant pas en place une procédure de reconnaissance mutuelle des diplômes répondant aux exigences des directives 89/48/CEE du Conseil<sup>874</sup> pour l'accès à la profession d'éducateur spécialisé dans la fonction publique hospitalière, d'une part, et dans la fonction publique territoriale, d'autre part, et en laissant subsister une réglementation nationale et une pratique de la commission d'assimilation des diplômes ne prévoyant pas la prise en compte de l'expérience professionnelle des travailleurs migrants. Pour cela, la République française a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu respectivement de ces directives et de l'article 39 CE.

Dans l'arrêt *Boadilla*<sup>875</sup>, la Cour rappelle que « para.27.Lorsque l'une ou l'autre des directives 89/48 et 92/51 est applicable, un organisme public d'un État membre, tenu de respecter les normes prévues par la directive concernée, ne peut plus exiger l'homologation des titres d'un candidat par les autorités nationales compétentes ».

Dans l'arrêt *Enzo Reali c. Commission*, T-65/09<sup>876</sup>, sur l'exercice de la fonction publique, les obligations de reconnaissance des diplômes s'appliquent aussi selon le principe de non-discrimination, au Tribunal de la Fonction publique de l'UE. L'arrêt concerne la question de savoir si ces dispositions peuvent être invoquées afin de faire reconnaître par un État membre des diplômes conférés, à la suite d'études accomplies sur le territoire de celui-ci, par les autorités d'un autre État membre.

---

<sup>873</sup> Arrêt *Com c. République Française* C-402/02, du 7 octobre 2004

<sup>874</sup> Directives du Conseil du 21 décembre 1988, relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, et 92/51/CEE du Conseil, du 18 juin 1992, relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles, qui complète la directive 89/48,

<sup>875</sup> Arrêt *Boadilla* C-234/97 du 8 Juillet 1999

<sup>876</sup> Arrêt *Enzo Reali c. Commission européenne*, T-65/09, 27 octobre 2010

La Cour précise dans l'arrêt *Burbaud*<sup>877</sup> que lorsqu'un ressortissant d'un État membre possède un diplôme, obtenu dans un État membre, qui est équivalent à celui requis dans un autre État membre pour accéder à un emploi dans la fonction publique, en l'espèce accéder à la profession de directeur dans la fonction publique hospitalière, le droit communautaire s'oppose à ce que les autorités du dernier État membre subordonnent l'intégration de ce ressortissant dans ledit emploi à la réussite d'un concours tel que le concours d'admission à l'École nationale de la santé publique (concours d'admission à une école de formation).

La Cour, dans l'arrêt *Commission/Grèce*<sup>878</sup>, considère qu'une discrimination contraire au droit communautaire est le maintien de dispositions selon lesquelles le recrutement de professeurs étrangers requiert une autorisation délivrée par le ministère de l'éducation et des cultes, et seules les personnes qui présentent les qualifications requises pour les professeurs de l'enseignement public peuvent enseigner dans une école privée. Et le ministre pouvant considérer que les qualifications de ressortissants helléniques qui ne remplissent pas ces conditions sont suffisantes.

---

<sup>877</sup>, *Burbaud* C-285/01, 9.09.2003, Recueil 2003

<sup>878</sup> C-123/94, Recueil, 1995, p. I-01457 du 01.06.1995

## **Chapitre III. La libre circulation des services et la liberté d'établissement éducatif**

### **Section I. Liberté d'établissement**

Le Traité de Lisbonne a repris la liberté d'établissement comme partie de la liberté professionnelle offrant la possibilité aux travailleurs non-salariés de s'implanter dans un autre État membre et d'y exercer leur activité. La Cour de Justice a produit une jurisprudence abondante sur le sujet ainsi que sur la libre prestation des services.<sup>879</sup>

Selon le Traité de Lisbonne, les États membres doivent interdire toute restriction à la liberté d'établissement des ressortissants d'un État membre à un autre État membre (article 49 TFUE).

Article 49 TFUE (ex-article 43 TCE) : « Dans le cadre des dispositions visées ci-après, les restrictions à la liberté d'établissement des ressortissants d'un État membre dans le territoire d'un État membre sont interdites. Cette interdiction s'étend également aux restrictions à la création d'agences, de succursales ou de filiales, par les ressortissants d'un État membre établis sur le territoire d'un État membre. La liberté d'établissement comporte l'accès aux activités non salariées et leur exercice, ainsi que la constitution et la gestion d'entreprises, et notamment de sociétés au sens de l'article 54, deuxième alinéa, dans les conditions définies par la législation du pays d'établissement pour ses propres ressortissants, sous réserve des dispositions du chapitre relatif aux capitaux. Les mesures pour arriver à cette liberté de circulation par la voie de directives sont décrites à l'article 50 TFUE, ex-article 44 TCE ».

Les exceptions à cette liberté sont les activités participant dans un État membre, même à titre occasionnel, à l'exercice de l'autorité publique (article 51 TFUE, ex-article 45 TCE).

Article 51 TFUE (ex-article 45 TCE) : « Sont exceptées de l'application des dispositions du présent chapitre, en ce qui concerne l'État membre intéressé, les activités participant dans cet État, même à titre occasionnel, à l'exercice de

l'autorité publique. Le parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire, peuvent excepter certaines activités de l'application des dispositions du présent chapitre ».

En l'absence de directives de coordination des dispositions nationales concernant l'accès aux activités non salariées, qui peuvent trancher la question, (ainsi la directive 78/1026 du Conseil du 18 décembre 1978 relative à la profession de vétérinaire (JOCE, L 362 du 23 décembre 1978), l'exclusion est laissée à l'appréciation des États, sous le contrôle de la Cour de justice.

D'ailleurs, le Traité de Lisbonne a établi une exception avec les dispositions applicables aux ressortissants étrangers prévoyant un régime spécial, pour des raisons d'ordre public, de sécurité et de santé publique (article 52 TFUE, ex-article 46 TCE).

Les établissements sont assimilés à des personnes physiques ressortissantes des États membres :

Article 54 TFUE : « Les sociétés constituées en conformité de la législation d'un État membre et ayant leur siège statutaire, leur administration centrale ou leur principal établissement à l'intérieur de l'Union sont assimilées, pour l'application des dispositions du présent chapitre, aux personnes physiques ressortissantes des États membres ».

La notion de « société » est interprétée en sens large : sociétés de droit civil ou commercial, y compris les sociétés coopératives, et les autres personnes morales relevant du droit public ou privé, à l'exception des sociétés qui ne poursuivent pas de but lucratif (fondations, associations).

La notion de « prestataire » recouvre toute personne physique ressortissante d'un État membre ou d'une personne morale qui exerce une activité de services dans un État membre, en se prévalant soit de la liberté d'établissement, soit de la libre circulation des services. Ainsi, la notion de prestataire ne devrait pas se limiter uniquement au cas où le service est fourni à travers les frontières dans le cadre de la libre circulation des services

---

<sup>879</sup> « Guide de la Jurisprudence de la Cour de Justice de l'UE en relation aux arts. 49 s. TFUE » Commission Européen, 8 Mars 2011, publié en ligne et sur commande à l'Unité B3 DG Marché Intérieur et services,

mais devrait couvrir également le cas où un opérateur s'établit dans un État membre pour y développer des activités de services.

Par ailleurs, la notion de prestataire ne devrait pas viser le cas des succursales de sociétés de pays tiers dans un État membre car, conformément à l'article 48 du traité, la liberté d'établissement et la libre prestation des services ne bénéficient qu'aux sociétés constituées en conformité avec la législation d'un État membre et ayant leur siège statutaire, leur administration centrale ou leur principal établissement à l'intérieur de la Communauté.

La notion de « personne morale », d'après les dispositions du traité relatif à l'établissement, laisse aux opérateurs le choix de la forme juridique qu'ils jugent appropriée pour l'exercice de leur activité. Par conséquent, on entend par « personne morale », au sens du traité, toute entité constituée en vertu du droit d'un État membre ou régie par celui-ci, quelle que soit sa forme juridique.

La justification que les États Membres peuvent donner aux restrictions de la liberté d'établissement sont : les « raisons impérieuses d'intérêt général ». La Cour de justice dans sa jurisprudence relative aux articles 43 et 49 du traité a élaboré la définition mais il est susceptible d'évoluer encore. Cette notion, au sens que lui donne la jurisprudence de la Cour, couvre au moins les justifications suivantes : l'ordre public, la sécurité et la santé publique, au sens des articles 46 et 55 du traité, le maintien de l'ordre social, des objectifs de politique sociale, la protection des destinataires de services, la protection des consommateurs, la protection des travailleurs, y compris la protection sociale des travailleurs, le bien-être des animaux, la préservation de l'équilibre financier du système de sécurité sociale, la lutte contre la fraude, la lutte contre la concurrence déloyale, la protection de l'environnement et de l'environnement urbain, y compris l'aménagement du territoire. Aussi la protection des créanciers, la protection de la bonne administration de la justice, la sécurité routière, la protection de la propriété intellectuelle, des objectifs de politique culturelle, y compris la sauvegarde de la liberté d'expression de différentes composantes, notamment les valeurs sociales, culturelles, religieuses et philosophiques de la société, la **nécessité de garantir un niveau élevé d'éducation**, le maintien du pluralisme de la presse et la promotion de la langue nationale, la préservation du patrimoine historique et artistique national, et la politique vétérinaire.

Il est important de noter que « la nécessité de garantir un niveau élevé d'éducation » est donc une « raison impérieuse d'intérêt général » et pour autant les États Membres peuvent restreindre la liberté d'établissement éducatif pour garantir le niveau élevé d'éducation.

## **Section II. La libre prestation des services éducatifs**

La liberté de prestation des services a été reprise par le Traité de Lisbonne presque sans modifications et confortée par la directive 2006/123/CE du 12 décembre 2006, relative aux services dans le marché intérieur. Cette liberté permet à un ressortissant ou à une entreprise de fournir un service dans un autre État membre que son État de résidence avec les mêmes conditions que les citoyens de cet État membre.

Article 56 TFUE (ex-article 49 TCE) : « Dans le cadre des dispositions visées ci-après, les restrictions à la libre prestation des services à l'intérieur de l'Union sont interdites à l'égard des ressortissants des États membres établis dans un État membre autre que celui du destinataire de la prestation.

Le parlement européen et le Conseil, statuant conformément à la procédure législative ordinaire, peuvent étendre le bénéfice des dispositions du présent chapitre aux prestataires de services ressortissants d'un État tiers et établis à l'intérieur de l'Union. »

Article 57 TFUE (ex-article 50 TCE) : « Au sens des Traités, sont considérées comme services les prestations fournies normalement contre rémunération, dans la mesure où elles ne sont pas régies par les dispositions relatives à la libre circulation des marchandises, des capitaux et des personnes.

Les services comprennent notamment : des activités de caractère industriel ; des activités de caractère commercial ; des activités artisanales ; des activités des professions libérales.

Sans préjudice des dispositions du chapitre relatif au droit d'établissement, le prestataire peut, pour l'exécution de sa prestation, exercer à titre temporaire, son activité dans l'État membre où la prestation est fournie, dans les mêmes conditions que celles que cet État impose à ses propres ressortissants. »

Un exemple de l'application de la libre prestation des services et de la liberté d'établissement dans le domaine éducatif, a été la demande de la Commission européenne

faite à la Grèce, le 27 janvier 2011<sup>880</sup> de mettre ses règles sur l'établissement et l'exploitation de centres privés d'enseignement postsecondaire en conformité avec les règles de l'UE concernant la liberté d'établissement et la libre prestation des services. La Cour considère que les règles grecques<sup>881</sup> en vigueur risquent de provoquer des distorsions de concurrence sur le marché intérieur des services éducatifs privés. Sa demande prend la forme d'un avis motivé.

Les règles du TFUE relatives à la liberté d'établissement (article 49 TFUE) et à la libre prestation des services (article 56 TFUE) exigent que la législation de la Grèce, comme celle de tout autre État membre, ne contienne aucune disposition qui puisse empêcher un prestataire de services légalement établi dans un autre État membre d'opérer sur son territoire, ou de gêner son activité. Ces règles constituent le fondement du marché unique européen et garantissent l'accès des clients à une large gamme de marchandises et de services concurrentiels, et l'accès des entreprises au marché paneuropéen. Elles s'appliquent aussi aux prestataires de services éducatifs privés qui souhaitent exercer leur activité sur le marché grec.

La Grèce ne respecte pas ces règles parce que la législation grecque impose aux centres privés d'enseignement postsecondaire l'obligation de se soumettre à une procédure d'agrément pour pouvoir s'établir et exercer leur activité dans le pays. Certaines des obligations imposées dans ce cadre sont incompatibles avec le droit de l'Union, par exemple l'obligation, pour chaque demandeur, de fournir une lettre de garantie pour une somme fixe (500 000 euros), quel que soit le nombre d'inscriptions attendues par l'établissement ou le nombre de personnes qu'il entend engager. Cette somme servirait à rembourser les frais d'inscription et à payer les salaires du personnel dans le cas où l'établissement perdrait son agrément.

La Commission estime également que certaines dispositions restreignent le droit des centres d'enseignement postsecondaire établis en Grèce et de leurs partenaires établis dans d'autres États membres d'offrir des services éducatifs dans le cadre d'une franchise éducative (des centres grecs d'enseignement postsecondaire proposent en Grèce, sur la base

---

<sup>880</sup> Procédure d'infraction, IP/11/85

<sup>881</sup> La loi n° 3969/2008 sur l'établissement et l'exploitation de centres éducatifs postsecondaires et d'autres dispositions (modifiée), et la décision n° 63893/IA précisant les dispositions définies dans cette loi.

d'un contrat de franchise, des programmes d'établissements éducatifs étrangers débouchant sur la délivrance d'un diplôme étranger).

Conformément aux arrêts de la Cour de justice de l'Union européenne<sup>882</sup>, la formation dispensée dans le cadre de contrats de franchise fait partie du système éducatif de l'État membre où est situé l'établissement qui délivre le diplôme :

« para. 40. La raison du préjudice de ces règles pour les citoyens et/ou les entreprises de l'UE est qu'elles constituent une entrave aux prestataires de services éducatifs privés déjà établis en Grèce et aux prestataires d'autres États membres désireux de s'y établir. Elles empêchent également les établissements implantés dans d'autres États membres de proposer leurs services en Grèce dans le cadre d'une franchise éducative avec des centres grecs d'enseignement postsecondaire. En définitive, cette situation compromet la concurrence sur le marché grec dans le domaine des services éducatifs et restreint le choix des étudiants grecs. »

La Grèce a finalement transposé la directive et éliminé les entraves à la libre circulation des services éducatifs privés, et la Commission a clôturé cette procédure d'infraction le 31 mai 2012. On note que les règles de la concurrence de l'UE s'appliquent aussi aux entités éducatives privées, par exemple les aides d'État sont mis en question par l'arrêt *Congregación escuelas pias Provincia de Betania c. Ayuntamiento de Getafe*<sup>883</sup> Conclusion de l'avocat d'État. La question qui se pose est le fait, pour un État membre, d'exonérer une communauté religieuse de certains impôts, et ce également pour des activités qui n'ont pas une finalité strictement religieuse, ni éducative est-il constitutif d'une aide d'État interdite par l'article 107, paragraphe 1, TFUE, (concernant le Aides d'État).

### Section III. La Directive des services dans le marché intérieur

La Directive<sup>884</sup> a été tellement controversée que la moitié du développement est dédié à un préambule explicatif. La nécessité d'une directive de services dans le marché intérieur<sup>885</sup>

<sup>882</sup> Arrêt *Com c. Grèce* du 23 octobre 2008, Aff.C-274/05, et du 4 décembre 2008 dans l'affaire C-151/07 *Khatzithanasis*, para. 30.

<sup>883</sup> Arrêt de la Cour C-74/16 du 16 Février 2018, Conclusions de l'avocat General.

<sup>884</sup> Voir aussi : la Directive 2006/111/CE de la Commission du 16 novembre 2006 relative à la transparence des relations financières entre les États membres et les entreprises publiques ainsi qu'à la transparence financière dans certaines entreprises (version codifiée) Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE. Journal officiel n° L 318 du 17/11/2006 p. 0017 – 0025 Directive 2006/111/CE de la Commission du 16 novembre 2006 relative à la transparence des relations financières entre les États membres et les entreprises publiques ainsi qu'à la transparence financière dans certaines entreprises (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) (version codifiée)

est justifiée dans le préambule parce qu'il convient d'éliminer les obstacles à la liberté d'établissement des prestataires dans les États membres et à la libre circulation des services entre États membres et de garantir aux destinataires et aux prestataires, la sécurité juridique nécessaire à l'exercice effectif de ces deux libertés fondamentales du traité.

Les prestataires devraient être en mesure de choisir entre ces deux libertés, établissement et services, en fonction de leur stratégie de développement dans chaque État membre.

Pour autant, la suppression de ces obstacles à la libre circulation des services ne peut se faire uniquement par l'application directe des articles 43 et 49 du traité, (maintenant articles 49 TFUE et 55 TFUE) étant donné que, d'une part, le traitement au cas par cas par des procédures d'infraction à l'encontre des États membres concernés serait, en particulier suite aux élargissements, extrêmement compliqué pour les institutions nationales et communautaires et que, d'autre part, la levée de nombreux obstacles nécessite une coordination préalable des systèmes juridiques nationaux, y compris la mise en place d'une coopération administrative.

La directive établit un cadre juridique général qui profite à une large variété de services.

Les dispositions de la directive concernant la liberté d'établissement et la libre circulation des services ne devraient s'appliquer que dans la mesure où les activités en cause sont ouvertes à la concurrence, de manière à ce qu'elles n'obligent pas les États membres à libéraliser les « services d'intérêt économique général » ou à privatiser des entités publiques proposant de tels services, ni à abolir les monopoles existants pour d'autres activités ou certains services de distribution. (Préambule de la Directive p. 7-8).

Pour autant, concernant l'éducation, seule la directive s'applique dans les services éducatifs privés qui sont ouverts à la concurrence, mais ne s'applique pas aux services des soins et d'accueil structurés de la petite enfance car ils sont considérés comme services d'intérêt général. En revanche, si les soins se pratiquent à domicile, la directive s'applique. La directive ne s'applique pas à une large série d'activités<sup>886</sup> et la Commission a montré des exemples d'application<sup>887</sup>. Dans tous les cas, les réglementations nationales relatives à

---

<sup>885</sup> Journal officiel n° L 376 du 27/12/2006 p. 0036 – 0068 Directive 2006/123/CE du Parlement européen et du Conseil du 12 décembre 2006 relative aux services dans le marché intérieur

<sup>886</sup> a) les services d'intérêt général non économiques; b) les services financiers tels que ceux ayant trait à la banque, au crédit, à l'assurance et à la réassurance, aux retraites professionnelles ou individuelles, aux titres, aux fonds d'investissements, aux paiements et aux conseils en investissement, y compris les services énumérés à l'annexe I de la directive 2006/48/CE;

ces services exclus du champ de la directive doivent respecter les autres dispositions du droit communautaire, en particulier la liberté d'établissement et la libre prestation des services telles que garanties par le traité sur le fonctionnement de l'Union européenne. La directive ne traite pas de la libéralisation des « services d'intérêt économique général », réservés à des organismes publics ou privés, ni de la « privatisation d'organismes publics » prestataires de services.

Le délai pour la mise en œuvre de la Directive relative aux services par les États membres a expiré. Depuis le dernier examen, des progrès notables ont été accomplis, en particulier dans les services financiers, les télécommunications et les services postaux<sup>888</sup>.

La directive ne porte pas atteinte à la faculté des États membres de définir, conformément au droit communautaire, ce qu'ils entendent par « services d'intérêt économique général », la manière dont ces services devraient être organisés et financés conformément aux règles relatives aux aides d'État ou les obligations spécifiques auxquelles ils doivent être soumis.

En plus, elle ne porte pas atteinte aux mesures prises au niveau communautaire ou au niveau national, dans le respect du droit communautaire, en vue de la protection ou de la promotion de la « diversité culturelle ou linguistique, ou du pluralisme des médias ».

- 
- c) les services et réseaux de communications électroniques ainsi que les ressources et services associés pour ce qui concerne les matières régies par les directives; d) les services dans le domaine des transports, y compris les services portuaires, qui entrent dans le champ d'application du titre V du traité; e) les services des agences de travail intérimaire;
  - f) les services de soins de santé, qu'ils soient ou non assurés dans le cadre d'établissements de soins et indépendamment de la manière dont ils sont organisés et financés au niveau national ou de leur nature publique ou privée;
  - g) les services audiovisuels, y compris les services cinématographiques, quel que soit leur mode de production, de distribution et de transmission, et la radiodiffusion sonore;
  - h) les activités de jeux d'argent impliquant des mises ayant une valeur monétaire dans les jeux de hasard, y compris les loteries, les casinos et les transactions portant sur des paris;
  - i) les activités participant à l'exercice de l'autorité publique conformément à l'article 45 du traité;
  - j) les services sociaux relatifs au logement social, à l'aide à l'enfance et à l'aide aux familles et aux personnes se trouvant de manière permanente ou temporaire dans une situation de besoin qui sont assurés par l'État, par des prestataires mandatés par l'État ou par des associations caritatives reconnues comme telles par l'État;
  - k) les services de sécurité privée; l) les services fournis par les notaires et les huissiers de justice, nommés par les pouvoirs publics.

<sup>887</sup> La directive s'applique à un large éventail de services destinés aussi bien aux particuliers qu'aux entreprises et ne prévoit que quelques exceptions. Elle porte notamment sur : le secteur de la distribution (dont la vente en gros et au détail de biens et de services); les activités de la plupart des professions réglementées (conseillers juridiques ou fiscaux, architectes, ingénieurs, comptables, géomètres, etc.); les services liés à la construction et l'artisanat; les services aux entreprises (gestion des locaux, conseil en management, organisation d'événements, publicité et recrutement); les services liés au tourisme (comme les agences de voyage); les services de loisir (comme les centres sportifs et les parcs d'attraction); l'installation et l'entretien d'équipements; les services de la société de l'information (comme l'édition papier et web, les agences de presse et la programmation informatique; les services de restauration et d'hôtellerie; les services de formation et d'éducation privées; les services de location et de crédit-bail (y compris la location de voiture); les services immobiliers; les services à domicile (ménage, jardinage, garde enfants, etc.).

<sup>888</sup> P88 28 Juillet 2011, WT/TPR/G/248 Rapport EU WTO

En même temps, elle ne s'applique pas au droit du travail, les dispositions légales ou contractuelles concernant les conditions d'emploi, les conditions de travail, y compris la santé et la sécurité au travail, et les relations entre les employeurs et les travailleurs, que les États membres appliquent conformément à leur législation nationale respectant le droit communautaire. Elle n'affecte pas non plus la législation des États membres en matière de sécurité sociale ni le droit de négocier, de conclure et d'appliquer des « conventions collectives » et de mener des actions syndicales conformément aux législations et aux pratiques nationales respectant le droit communautaire.

La directive ne porte pas sur les critères d'accès de certains prestataires aux « fonds publics », à recevoir un financement public, y compris les conditions contractuelles et les normes de qualité auxquelles est subordonnée la réception de fonds publics, par exemple pour les « services sociaux ».

Enfin, elle n'affecte pas l'exercice des droits fondamentaux tels que reconnus dans les États membres et par le droit communautaire.

#### **Section IV. Le principe de non-discrimination en raison de la nationalité**

Le principe de non-discrimination au sein du marché intérieur<sup>889</sup> implique que l'accès d'un destinataire, notamment d'un consommateur, à un service offert au public ne saurait être nié ou restreint en raison du critère de la nationalité ou du lieu de résidence du destinataire contenu dans les conditions générales mises à la disposition du public.

Toutefois, ne constituerait une discrimination illégale, le fait de prévoir dans ces conditions générales, des tarifs et des conditions variables pour la prestation d'un service, si ces tarifs, prix et conditions sont justifiés par « des raisons objectives » qui peuvent varier d'un pays à l'autre. Ces raisons sont par exemple : les coûts supplémentaires résultant de la distance ou des caractéristiques techniques de la prestation, ou des différentes conditions du marché (telle qu'une demande plus ou moins forte en fonction de la saison, des différentes périodes

---

<sup>889</sup> « Les Services » Guichet unique [http://ec.europa.eu/internal\\_market/eu-go/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/internal_market/eu-go/index_fr.htm)  
Directive services : manuel pour l'État membre  
[http://ec.europa.eu/internal\\_market/services/docs/services-dir/guides/handbook\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/internal_market/services/docs/services-dir/guides/handbook_fr.pdf)  
Service information entre EM  
[http://ec.europa.eu/internal\\_market/interactive\\_info/imi\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/internal_market/interactive_info/imi_fr.htm) Signatures électroniques  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0798:FIN:FR:PDF>

de vacances dans les États membres) et les prix pratiqués par différents concurrents ou les risques supplémentaires liés à des réglementations différentes de celles de l'État membre d'établissement.

Le fait de ne pas fournir un service à un consommateur pour cause de la non-détention des droits de propriété intellectuelle requis pour un territoire donné ne constitue une discrimination illégale.

On trouve un exemple de discrimination dans l'arrêt<sup>890</sup> Commission contre Autriche, dont la CJUE affirme que l'Autriche a manqué à ses obligations avec une réglementation nationale qui réserve le bénéfice d'un crédit d'impôt aux seules opérations de recherche réalisées dans l'État membre.

La Cour conclut qu'en autorisant la déduction fiscale des dons octroyés à des institutions chargées d'activités de recherche et d'enseignement exclusivement lorsque lesdites institutions sont établies en Autriche, la République d'Autriche a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu de l'article 56 CE et de l'article 40 de l'accord sur l'Espace économique européen, du 2 mai 1992.

La Cour rejette le motif allégué par l'Autriche de promouvoir la formation nationale car il manque de proportionnalité et en plus la Cour rejette la qualification de « raison impérieuse d'intérêt général ». Dans son raisonnement, la Cour précise :

« para.35. Il s'ensuit que le seul critère susceptible d'opérer une distinction entre les contribuables effectuant des dons aux institutions ayant leur siège en Autriche et ceux qui effectuent des dons aux institutions correspondantes, établies dans un autre État membre, est en réalité le lieu d'établissement du bénéficiaire du don. Un tel critère ne saurait, par définition, constituer un critère valable pour apprécier la comparabilité objective des situations et, partant, pour établir une différence objective entre celles-ci (voir, par analogie, pour ce qui concerne la libre prestation des services, arrêt du 11 septembre 2007, Schwarz et Gootjes-Schwarz, C-76/05, Rec. p. I-6849, points 72 et 73).

---

<sup>890</sup> Commission c. Autriche 16 Juin 2011, C-10/10.

Para. 36. Dès lors, il convient de rejeter l'argumentation de la République d'Autriche, selon laquelle les institutions énumérées à l'article 4a, point 1, sous a) à d), de l'ESStG modifié, d'une part, et les institutions correspondantes de recherche et d'enseignement, établies dans d'autres États membres, d'autre part, ne se trouvent pas dans une situation objectivement comparable, et, par conséquent, selon laquelle la différence de traitement des contribuables assujettis à l'impôt sur le revenu en Autriche selon le lieu où leurs capitaux sont investis est justifiée.

Para.37. En ce qui concerne, en second lieu, l'argument tiré de l'existence d'une raison impérieuse d'intérêt général, si la Cour a certes jugé, au point 23 de l'arrêt du 10 mars 2005, Laboratoires Fournier (C-39/04, Rec. p. I-2057), que la promotion de la recherche et du développement peut constituer une telle raison, elle a toutefois considéré qu'une réglementation nationale qui réserve le bénéfice d'un crédit d'impôt aux seules opérations de recherche réalisées dans l'État membre concerné était directement contraire à l'objectif de la politique de l'Union dans le domaine de la recherche et du développement technologique. Conformément à l'article 163, paragraphe 2, CE, cette politique vise, notamment, à l'élimination des obstacles fiscaux à la coopération dans le domaine de la recherche et ne saurait, par conséquent, être mise en œuvre par la promotion de la recherche et du développement à l'échelle nationale. Il en va de même pour le régime fiscal associé aux dons en cause en l'espèce pour autant que la République d'Autriche invoque le même objectif pour limiter la déductibilité des dons octroyés aux centres de recherche et aux universités autrichiennes.

Para.38. Pour autant que la République d'Autriche invoque l'objectif de promouvoir la formation nationale, même à supposer qu'un tel objectif puisse constituer une raison impérieuse d'intérêt général de nature à justifier une restriction à la libre circulation des capitaux, il n'en demeure pas moins que, pour qu'une mesure restrictive soit justifiée, elle doit respecter le principe de proportionnalité. Force est de constater, à cet égard, que la République d'Autriche n'a fourni aucun argument permettant de démontrer que l'objectif qu'elle poursuit dans ce domaine ne pourrait être réalisé sans l'existence de la disposition litigieuse et qu'il ne pourrait pas l'être en utilisant des moyens moins contraignants en ce qui concerne la possibilité des contribuables autrichiens de choisir les bénéficiaires des dons qu'ils souhaitent effectuer.

Para.39. En effet, la République d'Autriche se borne à soutenir, en termes généraux de surcroît, que l'extension du bénéfice de la déductibilité fiscale des dons aux institutions établies dans d'autres États membres aurait pour effet un déplacement partiel des dons actuellement destinés aux institutions autrichiennes et, par conséquent, une diminution des moyens qui sont mis à la disposition de ces dernières grâce aux recettes provenant des dons. Selon cet État membre, les moyens provenant de dons privés complètent le budget de ces institutions, de sorte que la déductibilité fiscale des dons en cause permet de mettre des moyens financiers supplémentaires à la disposition de ces missions publiques sans augmenter les dépenses budgétaires.

Para.40. En ce qui concerne cet argument, il ressort d'une jurisprudence constante que la nécessité de prévenir la réduction de recettes fiscales ne figure ni parmi les objectifs énoncés à l'article 58 CE ni parmi les raisons impérieuses d'intérêt général susceptibles de justifier une restriction à une liberté instituée par le traité (voir, en ce sens, arrêt Persche, précité, point 46 et jurisprudence citée).

Para.41. Il s'ensuit que la restriction à la libre circulation des capitaux résultant du régime litigieux ne saurait être justifiée par les motifs invoqués par la République d'Autriche. »

## **Section V. La compétence dans le domaine de l'éducation et les principes de libre circulation des services**

La Cour a défini la compatibilité entre les compétences dans le domaine de l'éducation et de la formation, et les principes de libre circulation des services dans l'arrêt Schwarz (11 septembre 2007, C-76/05).

Lorsque les contribuables d'un État membre scolarisent leurs enfants dans une école située dans un autre État membre et dont le financement est assuré essentiellement par des fonds privés, l'article 49 TCE et 18 TCE doit être interprété en ce sens qu'il s'oppose à une réglementation d'un État membre qui prévoit la possibilité, pour les contribuables, de faire valoir, au titre des dépenses spéciales ouvrant droit à une réduction de l'impôt sur le revenu, le versement de frais de scolarité à certaines écoles privées établies sur le territoire national, mais exclut de manière générale cette possibilité s'agissant de frais de scolarité versés à une école privée établie dans un autre État membre.

La Cour a interprété que cette législation sur l'impôt sur le revenu de l'État Allemand qui ne reconnaît pas les frais de scolarité versés dans une école écossaise, est une entrave à la libre prestation de services et nonobstant les compétences des États membres en matière d'éducation, les États membres doivent respecter le droit communautaire et notamment les dispositions à la libre prestation des services et la citoyenneté européenne.

Le raisonnement de la Cour est le suivant :

« Para. 67. Une telle réglementation est constitutive d'une entrave à la libre prestation des services garantie par l'article 49 CE. En effet, cet article s'oppose à l'application de toute réglementation nationale ayant pour effet de rendre la prestation de services entre États membres plus difficile que la prestation de services purement interne à un État membre (arrêts du 28 avril 1998, *Safir*, C-118/96, Rec. p. I-1897, point 23; *Smits et Peerbooms*, point 61; *Danner*, p. 29; du 4 mars 2004, *Commission/France*, C-334/02, Rec. p. I-2229, p. 23; *Watts*, p.94, et du 19 avril 2007, *Stamatelaki*, C-444/05).

Para.68. Selon le gouvernement allemand, une éventuelle entrave à la libre prestation des services est justifiée, en premier lieu, par le fait qu'il ne saurait découler du principe de la libre prestation des services une obligation d'étendre le traitement fiscal privilégié accordé à certaines écoles relevant du système éducatif d'un État membre à celles dépendant d'un autre État membre.

Para.69. À cet égard, il convient de relever que l'article 10, paragraphe 1, point 9, de l'ESTG (*Einkommensteuergesetz*, BGB « ESTG ») a trait au traitement fiscal des frais de scolarité. Selon une jurisprudence bien établie, si la fiscalité directe relève de la compétence des États membres, ces derniers doivent toutefois exercer celle-ci dans le respect du droit communautaire (arrêts *Danner*, précité, point 28; du 12 décembre 2006, *Test Claimants in Class IV of the ACT Group Litigation*, C-374/04, Rec. p. I-11673, point 36, et du 13 mars 2007, *Test Claimants in the Thin Cap Group Litigation*, C-524/04, p. 25).

Para.70. De la même manière, s'il est constant que le droit communautaire ne porte pas atteinte à la compétence des États membres en ce qui concerne, d'une part, le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique (article 149, paragraphe 1, CE) et, d'autre part, le

contenu et l'organisation de la formation professionnelle (article 150, paragraphe 1, CE), il demeure toutefois que, dans l'exercice de cette compétence, les États membres doivent respecter le droit communautaire, notamment les dispositions relatives à la libre prestation des services. »

La Cour a appliqué la supériorité du droit communautaire, notamment des dispositions relatives à la libre prestation des services aux dispositions sur les compétences des États membres dans le système éducatif précisés au Traité de Lisbonne.

Pour cela, elle distingue entre l'existence de la compétence et « l'exercice de la compétence ». La Cour considère que le droit communautaire ne porte pas atteinte à la compétence des États membres en ce qui concerne, d'une part, le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique (ex-article 149 TCE) et le contenu et l'organisation de la formation professionnelle (ex-article 150 TCE). Toutefois, « dans l'exercice de cette compétence », les États membres doivent respecter le droit communautaire, notamment les dispositions relatives à la libre prestation des services. Pour autant, cette compétence des États membres est limitée dans son « exercice » pour le respect du droit communautaire, « de l'acquis communautaire », et donc le droit à l'éducation est bien « *sui generis* » au sein de l'UE.

## **Section VI. L'éducation comme service public ou service d'intérêt général ?**

Selon la jurisprudence de la Cour de justice, pour déterminer si certaines activités, notamment celles qui sont financées par les pouvoirs publics ou fournies par des entités publiques, constituent un « service », il convient de les examiner au cas par cas et de tenir compte de toutes leurs caractéristiques, notamment la manière dont elles sont fournies, organisées et financées dans l'État membre concerné.

La CJUE a estimé que la caractéristique essentielle de la rémunération réside dans le fait que celle-ci constitue la contrepartie économique des services en cause et que cette caractéristique est absente dans le cas des activités qui sont accomplies, sans contrepartie économique, par l'État ou pour le compte de l'État, dans le cadre de ses missions dans les domaines social, culturel, éducatif et judiciaire, tels que les cours dispensés au sein du

système d'éducation nationale ou encore la gestion des régimes de sécurité sociale qui n'ont aucune activité de nature économique.

Les montants versés par les destinataires, à titre de participation aux frais de fonctionnement d'un système, par exemple les frais d'inscription ou de scolarité payés par les étudiants, ne constituent pas en eux-mêmes une rémunération dans la mesure où le service est toujours essentiellement financé par des fonds publics. Ces activités ne sont donc pas couvertes par la définition de « service » à l'article 50 du traité et n'entrent donc pas dans le champ d'application de la Directive des services cité *supra*.

La Cour a exclu de la notion de « services » au sens de l'article 57 TFUE (ex-article 50 TCE) les cours dispensés par certains établissements qui faisaient partie d'un système d'enseignement public et qui étaient financés, entièrement ou partiellement par l'État<sup>891</sup>.

La CJUE a ainsi précisé qu'en établissant et en maintenant un tel système d'enseignement public, financé en règle générale par le budget public et non par les élèves ou leurs parents, l'État n'entraîne pas dans des activités rémunérées, mais accomplissait sa mission dans les domaines social, culturel, et éducatif vers sa population.

En revanche, la Cour a jugé que les cours dispensés par des établissements d'enseignement financés, pour l'essentiel, par des fonds privés, notamment par les étudiants et leurs parents, « constituent des services », au sens de l'article 50 TFUE, le but poursuivi par ces établissements consistant, en effet, à offrir un service contre rémunération<sup>892</sup>.

Il importe, dans ce contexte, de préciser qu'il n'est pas nécessaire que ce financement privé soit assuré principalement par les élèves ou leurs parents. En effet, selon une jurisprudence constante, l'article 50 n'exige pas que le service soit payé par ceux qui en bénéficient.<sup>893</sup>

---

<sup>891</sup> Arrêt *Humbel et Edel*, du 27 septembre, 1988, points 17-18, ainsi que *Wirth*, p. 15-16.

<sup>892</sup> Arrêt *Wirth* C-109/92 du 7 décembre 1993 p. 17

<sup>893</sup> Voir Arrêt du 26 Avril 1988, *Bond Van Adverteerders, e.a.* 352/85 Rec. p.2085 point 16.

11 Avril 2000 *Deliège* C-51/96, C-191/97 Rec. p. I 2549 p.56.

*Zanotti* Arrêt du 20.05.2010, Aff. C-56/09 n°32-35

*Com. C /Allemagne* Arrêt 11.09.2007 Aff- C-318/05 n°68, 69, 70

*Schwarz /Finanzamt Bergisch Gladbach*, 11.09.2007 Aff C-76/05 n°39, 40

Arrêt *Jund*, 18.12.07 Aff. C-281/06 t n°30

Arrêt *Humbel et Edel* p.17-18, Arrêt du 27/09/88 Aff. 263/86

La nature de cette activité n'est pas affectée par le fait que les élèves ou leur parents sont parfois obligés de payer certaines redevances ou frais de scolarité en vue de contribuer dans une certaine mesure aux frais de fonctionnement du système<sup>894</sup>.

Ces considérations valent également pour les cours dispensés dans un institut d'enseignement supérieur dont le financement est assuré, pour l'essentiel, par des fonds publics.

Concernant les « services d'intérêt général »<sup>895</sup>, les soins de la petite enfance sont considérés comme tels par l'UE. Les services d'intérêt général englobent un vaste éventail d'activités, allant des grandes industries de réseau, telles que l'énergie, les télécommunications, les transports, la radiodiffusion audiovisuelle et les services postaux, jusqu'à l'éducation, l'approvisionnement en eau, la gestion des déchets, la santé et les services sociaux. Les services d'intérêt ont des caractéristiques spécifiques<sup>896</sup>.

Par exemple, dans *l'arrêt Schwarz*<sup>897</sup>, pour analyser si une école primaire écossaise privée est un service au sens du TFUE, la Cour suit le raisonnement suivant :

« para.37. Il convient toutefois d'examiner si ces offres de formation ont pour objet la fourniture de prestations de services. À cette fin, il convient de rechercher si les cours dispensés par une école telle que la *Cademuir School* constituent, conformément à l'article 50, premier alinéa, CE, des « prestations fournies normalement contre rémunération ».

Para.38. Il a déjà été jugé que, au sens de cette dernière disposition, la caractéristique essentielle de la rémunération réside dans le fait que celle-ci constitue la contrepartie économique de la prestation en cause (arrêts *Humbel et Edel*, p 17; du 12 juillet 2001, *Smits et Peerbooms*, C-157/99, Rec. p. I-5473, p. 58;

<sup>894</sup> *Affaire 102/92 Wirth*, Arrêt du 07.12. 1993 numéros 15

*Affaire Humbel*, 27.09.1988, 263/86 numéro 17-19

<sup>895</sup> 20.11.2007 COM(2007) 725 final Com au PE au Conseil au Comité Economique et Sociale. Accompagnant la communication intitulée "Un marché unique pour l'Europe du 21e siècle" Les services d'intérêt général, y compris les services sociaux d'intérêt général: un nouvel engagement européen COM(2007) 724 final, SEC(2007) 1514 Bruxelles, le 20.12.2011 COM(2011) de la Commission au PE, au Conseil et au comité économique et sociale et au comité des régions 900 final Un cadre de qualité pour les services d'intérêt général en Europe

<sup>896</sup> « Les valeurs communes de l'Union concernant les services d'intérêt économique général au sens de l'article 14 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne comprennent notamment:

- le rôle essentiel et la grande marge de manœuvre des autorités nationales, régionales et locales dans la fourniture, la mise en service et l'organisation des services d'intérêt économique général d'une manière qui réponde autant que possible aux besoins des utilisateurs;
- la diversité des services d'intérêt économique général et les disparités qui peuvent exister au niveau des besoins et des préférences des utilisateurs en raison de situations géographiques, sociales ou culturelles différentes;
- un niveau élevé de qualité, de sécurité et d'accessibilité, l'égalité de traitement et la promotion de l'accès universel et des droits des utilisateurs.»

<sup>897</sup> *Arrêt Schwarz*, C-76/05 du 11 septembre 2007

du 3 octobre 2002, *Danner*, C-136/00, Rec. p. I-8147, p 26; du 22 mai 2003, *Freskot*, C-355/00, Rec. p. I-5263, p. 55, ainsi que du 26 juin 2003, *Skandia et Ramstedt*, C-422/01, Rec. p. I-6817, p.23).

Para.39. La Cour a ainsi exclu de la notion de « services » au sens de l'article 50 CE, les cours dispensés par certains établissements qui faisaient partie d'un système d'enseignement public et qui étaient financés, entièrement ou principalement, par des fonds publics (arrêts *Humbel et Edel*, points 17 et 18, ainsi que *Wirth*, p. 15 à 16). La Cour a ainsi précisé qu'en établissant et en maintenant un tel système d'enseignement public, financé en règle générale par le budget public et non par les élèves ou leurs parents, l'État n'entendait pas s'engager dans des activités rémunérées, mais accomplissait sa mission dans les domaines social, culturel et éducatif envers sa population.

Para.40. En revanche, la Cour a jugé que les cours dispensés par des établissements d'enseignement financés, pour l'essentiel, par des fonds privés, notamment par les étudiants et leurs parents, constituent des services au sens de l'article 50 CE, le but poursuivi par ces établissements consistant, en effet, à offrir un service contre rémunération (*arrêt Wirth*, p. 17).

Para.41. Il importe, dans ce contexte, de préciser qu'il n'est pas nécessaire que ce financement privé soit assuré principalement par les élèves ou leurs parents. En effet, selon une jurisprudence constante, l'article 50 CE n'exige pas que le service soit payé par ceux qui en bénéficient (arrêts du 26 avril 1988, *Bond van Adverteerders e.a.* 352/85, Rec. p. 2085, point 16; du 11 avril 2000, *Deliège*, C-51/96 et C-191/97, Rec. p. I-2549, p. 56; *Smits et Peerbooms*, p. 57, ainsi que *Skandia et Ramstedt*, p.24).

Para. 47. Il en résulte que l'article 49 CE est applicable à des faits tels que ceux au principal dès lors que des contribuables d'un État membre considéré scolarisent leurs enfants dans une école privée établie dans un autre État membre qui peut être regardée comme fournissant des prestations de services rémunérées, c'est-à-dire qui est essentiellement financée par des fonds privés, ce qu'il incombe à la juridiction nationale de vérifier. »

Concernant les établissements d'enseignement supérieur, si la plupart sont financés par des fonds publics, il en existe néanmoins qui sont financés pour l'essentiel par des fonds privés, notamment par les étudiants et leurs parents, et qui cherchent à réaliser un bénéfice

commercial. Lorsqu'ils sont dispensés dans de tels établissements, les cours deviennent des services au sens de l'article 57 TFUE du Traité. Le but poursuivi par ces établissements consiste en effet à offrir un service contre rémunération.

La CJUE a interprété dans *l'Arrêt Jundt*<sup>898</sup>, la liberté de prestation des services éducatifs au sens large. Autrement dit, une activité d'enseignement exercée par un contribuable d'un État membre au service d'une personne morale de droit public, une université, située dans un autre État membre relève du champ d'application de l'article 56 TFUE (services) même si elle est exercée à titre accessoire et quasi bénévole.

La Cour, dans le même arrêt, reconnaît aux États membres, la compétence d'organiser leur propre système d'éducation nationale mais elle reconnaît qu'il faut que les États membres permettent la mobilité des étudiants, des chercheurs et des professeurs et que les États ne puissent pas réglementer contrairement à cet objectif communautaire.

La cour a affirmé que « la recherche est une raison impérieuse d'intérêt général » et qu'une réglementation nationale qui réserve le bénéfice d'un crédit d'impôt aux seules opérations de recherche réalisées dans l'État membre concerné était constitutive d'une restriction à la libre prestation de services.

La Cour base ses argumentations sur les articles 165 TFUE (ex-article 145 TCE) « mobilité des étudiants et des enseignants » qui vise à l'élimination des obstacles fiscaux à la coopération dans le domaine de la recherche, et l'objectif communautaire de la libre circulation des citoyens et des services et le découragement ou non de ce type de réglementations.

Ce qu'il est important de souligner c'est que la Cour affirme « indépendamment de ses liens effectifs ou allégués avec des domaines de compétences réservées des États

---

<sup>898</sup> Arrêt 18 décembre 2007, dans l'affaire C-281/06, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 234 CE, introduite par *le Bundesfinanzhof (Allemagne)*, par décision du 1er mars 2006, parvenue à la Cour le 28 juin 2006, dans la procédure *Hans-Dieter Jundt, Hedwig Jundt* contre Finanzamt Offenburg, La demande de décision préjudicielle porte sur l'interprétation des articles 59 du traité CEE et 128 du traité CEE. Dans une demande présentée dans le cadre d'un litige opposant M. et Mme Jundt résidant en Allemagne, au Finanzamt Offenburg à propos du refus de ce dernier de prendre en compte, au titre des recettes exonérées de l'impôt sur le revenu pour l'exercice fiscal 1991, des indemnités pour frais professionnels perçues à l'occasion de l'exercice à titre accessoire d'une activité d'enseignement

membres, une réglementation nationale telle que celle en cause au principal n'échappe pas à l'application du principe de libre prestation des services ».

Cet arrêt est la constatation jurisprudentielle qu'il existe un droit à l'éducation européen « *sui generis* » car les États membres doivent tenir compte du droit européen, de l'acquis communautaire, quand ils légifèrent le droit à l'éducation et en même temps l'acquis met en forme une série de droits « *sui generis* » au sein de l'UE commun à tous les États membres de l'UE.

Ces droits affectent le droit à l'éducation des États Membres même si l'éducation relève de la compétence des États Membres. Les États membres sont les seuls compétents pour l'organisation de leur système éducatif, mais, la compétence et la responsabilité dont disposent les États membres pour l'organisation de leur système éducatif ne peut avoir pour effet de soustraire une réglementation, du champ d'application des dispositions du traité, relative à la libre prestation des services, ni de rendre incompatible avec le droit communautaire.

Dans l'arrêt *Jund* précité, la Cour suit ce raisonnement :

« para.59. Au p.23 de l'arrêt Laboratoires Fournier, précité, la Cour a certes jugé qu'il ne pouvait être exclu que la promotion de la recherche et du développement constitue une raison impérieuse d'intérêt général. Elle a, toutefois, rejeté l'argument selon lequel un État membre ne saurait être tenu de promouvoir la recherche dans un autre État membre et a considéré qu'une réglementation nationale qui réserve le bénéfice d'un crédit d'impôt aux seules opérations de recherche réalisées dans l'État membre concerné était constitutive d'une restriction à la libre prestation de services. La Cour a jugé une telle réglementation directement contraire à l'objectif de la politique communautaire dans le domaine de la recherche et du développement technologique, laquelle, conformément à l'article 163, paragraphe 2, CE, vise

---

après d'une université établie dans un autre État membre, la législation nationale en matière d'impôt sur le revenu réservant l'application de cette exonération aux rémunérations provenant d'organismes de droit public allemands.

en particulier à l'élimination des obstacles fiscaux à la coopération dans le domaine de la recherche.

Para.60. Il importe, dans le cadre de l'affaire au principal, de rappeler que l'article 149, paragraphe 1, CE prévoit que « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action» tandis que l'article 149, paragraphe 2, CE énonce que « l'action de la Communauté vise [...] à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants».

Para. 61. Une réglementation d'un État membre telle que celle en cause au principal est contraire à ces objectifs dans la mesure où elle décourage les enseignants exerçant leur activité à titre accessoire de jouir de leurs libertés fondamentales pour offrir leurs services dans un autre État membre en leur refusant un avantage fiscal dont ils auraient bénéficié s'ils avaient fourni les mêmes services sur le territoire national.

Para.62. La Cour a déjà souligné l'importance de ces objectifs, dans le contexte de l'article 18 CE. Après avoir rappelé que les facilités ouvertes par le traité en matière de circulation des citoyens de l'Union ne pourraient produire leurs pleins effets si un ressortissant d'un État membre pouvait être dissuadé d'en faire usage par les obstacles mis à son séjour dans un autre État membre en raison d'une réglementation de son État d'origine le pénalisant du seul fait qu'il les a exercées, la Cour a en effet indiqué que cette considération est particulièrement importante dans le domaine de l'éducation, compte tenu des objectifs poursuivis par les articles 3, paragraphe 1, sous q), CE et 149, paragraphe 2, deuxième tiret, CE, à savoir, notamment, favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants (voir arrêt du 23 octobre 2007, Morgan et Bucher, C-11/06 et C-12/06, non encore publié au Recueil, points 26 et 27 ainsi que jurisprudence citée). Indépendamment de ses liens effectifs ou allégués avec des domaines de compétences réservées des États membres, une réglementation nationale telle que celle en cause au principal n'échappe pas à l'application du principe de libre prestation des services.

Para.86. Les États membres sont en effet tenus d'exercer les compétences qui leur sont réservées dans le respect du droit communautaire et, notamment, des dispositions relatives à la libre prestation des services. La Cour en a jugé ainsi dans plusieurs domaines, parmi lesquels la fiscalité directe et l'enseignement

(voir, notamment, arrêts précités Schwarz et Gootjes-Schwarz, points 69 et 70, ainsi que Commission/Allemagne, points 85 et 86).

Para.87. Par conséquent, la compétence et la responsabilité dont disposent les États membres pour l'organisation de leur système éducatif ne peuvent avoir pour effet de soustraire une réglementation fiscale telle que celle en cause au principal du champ d'application des dispositions du traité relatives à la libre prestation des services ni de rendre compatible avec le droit communautaire le refus d'accorder les avantages fiscaux pertinents aux enseignants offrant leurs services dans les universités d'autres États membres.

Para.88. Ainsi qu'il ressort des points 61 à 63 du présent arrêt concernant l'absence de justification d'une réglementation telle que celle en cause au principal par une raison impérieuse d'intérêt général, même si une telle réglementation constituait une mesure liée à l'organisation du système éducatif, elle n'en demeurerait pas moins incompatible avec le traité dans la mesure où elle affecte le choix des enseignants exerçant leur activité à titre accessoire quant au lieu de leurs prestations de services.

Para.89. Il convient, par conséquent, de répondre à la troisième question posée que le fait que les États membres sont compétents pour décider eux-mêmes de l'organisation de leur système éducatif n'est pas de nature à rendre compatible avec le droit communautaire une réglementation nationale qui réserve le bénéfice d'une exonération fiscale aux contribuables exerçant des activités au service ou pour le compte d'universités publiques nationales.»

Par ces motifs, la Cour conclut que les universités entrent dans le champ d'application de l'article 49 TCE (libre prestation des services), les restrictions à la libre prestation des services basées sur une réglementation basée sur le critère que l'université est établie dans une autre État membre, n'est pas justifiée par des raisons impérieuses d'intérêt général. Le fait que les États membres sont compétents pour décider eux-mêmes de l'organisation de leur système éducatif n'est pas de nature à rendre compatible avec le droit communautaire cette réglementation nationale qui va contre les principes de prestation des services. Et donc les États Membres sont obligés par cette acquis communautaire.

## Chapitre IV. Les droits sociaux, le principe de non-discrimination

### Section I. Les droits sociaux européens

Le Traité de Lisbonne fixe la « clause sociale horizontale » qui détermine les principes sociaux qui doivent guider l'ensemble des politiques de l'Union :

Article 9 TUE : « Dans la définition et la mise en œuvre de ses politiques et actions, l'Union prend en compte les exigences liées à la promotion d'un niveau d'emploi élevé, à la garantie d'une protection social adéquate, à la lutte contre l'exclusion sociale ainsi qu'à un niveau élevé d'éducation, de formation et de protection de la santé humaine. »

Comme nouveauté, « un niveau élevé d'éducation et formation » contenu dans cet article 9 est maintenant un principe horizontal qui doit définir toutes les politiques et actions de l'Union européenne. Cette clause n'implique pas l'harmonisation des systèmes nationaux par rapport aux politiques sociales. Les modalités de mise en œuvre sont détaillées dans une section spécifique relative aux politiques et actions internes (article 151 TFUE-161 TFUE).

Avec le Traité de Lisbonne, par l'article 156 TFUE<sup>899</sup>, la Commission encourage la coopération entre États membres et la coordination de leur action de la politique sociale dans ces domaines : l'emploi, le droit du travail et les conditions de travail, le perfectionnement professionnel, la sécurité sociale, la protection contre les accidents et les maladies professionnels, l'hygiène du travail, au droit syndical et aux négociations collectives entre les employeurs et travailleurs.

Il est important de souligner que la formation professionnelle qui est une partie du droit à l'éducation est comprise dans l'article 156 TFUE. La formation et le perfectionnement professionnel (aspects du droit à l'éducation) sont donc actuellement exclus de la

---

<sup>899</sup> Art. 156 TFUE « En vue de réaliser les objectifs visés à l'article 151 et sans préjudice des autres dispositions des traités, la Commission encourage la coopération entre les États membres et facilite la coordination de leur action dans tous les domaines de la politique sociale relevant du présent chapitre, et notamment dans les matières relatives :

- à l'emploi,
- au droit du travail et au perfectionnement professionnel,
- à la sécurité sociale,
- à la protection contre les accidents et les maladies professionnels,
- à l'hygiène du travail,

possibilité d'harmonisation législative européenne<sup>900</sup> mais inclus dans la politique sociale de l'UE.

Les autres domaines où l'UE a des compétences de soutien et de coordination des actions des États membres décrits à l'articles 156 TUE<sup>901</sup> sont les suivants : l'égalité entre hommes et femmes en ce qui concerne leurs chances sur le marché du travail, et le traitement dans le travail et l'intégration des personnes exclues du marché du travail ; sans préjudice de l'article 166 TFUE dans d'autres domaines.

## **Section II. La Charte Communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs**

La Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs<sup>902</sup> est une déclaration solennelle qui a une valeur morale et non juridique contraignante.

Toutefois, l'article 151 TFUE lui donne une valeur en la mentionnant : « L'Union et les États membres, conscients des droits sociaux fondamentaux, tels que ceux énoncés dans la charte sociale européenne signée à Turin le 18 octobre 1961 et dans la Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs de 1989, ont pour objectifs la promotion de l'emploi, l'amélioration des conditions de vie et de travail, permettant leur égalisation dans le progrès, une protection social adéquate, le dialogue social, le développement des ressources humaines permettant un niveau d'emploi élevé et durable et la lutte contre les exclusions. (...)»

La Charte investit la communauté avec aucune compétence supplémentaire comme J. Delors<sup>903</sup> l'exprime dans l'introduction de la Charte : « Inspirée de textes-cadres tels

-au droit syndical et aux négociations collectives entre employeurs et travailleurs ».

<sup>900</sup> La déclaration numéro 31 exclut toute harmonisation : « La conférence affirme que les politiques décrites à l'art.156 TFUE, relèvent essentiellement de la compétence des États membres. Les mesures d'encouragement et de coordination à prendre au niveau de l'UE conformément aux dispositions de cet article revêtent un caractère complémentaire.

Elles servent à renforcer la coopération entre États membres et non pas à harmoniser des systèmes nationaux. Les garanties et usages existant dans chaque État membre eu égard à la responsabilité des partenaires sociaux n'en sont pas affectés. La présente déclaration est sans préjudice des dispositions des traités attribuant des compétences à l'Union y compris dans le domaine social. »

<sup>901</sup> Selon l'art. 153 TFUE : « L'Union soutient et complète l'action des États membres dans les domaines suivants : Amélioration, en particulier du milieu de travail pour protéger la santé et la sécurité des travailleurs; Les conditions de travail; La sécurité sociale et la protection sociale des travailleurs; La protection des travailleurs en cas de résiliation du contrat de travail ; L'information et la consultation des travailleurs; La représentation et la défense collective des intérêts des travailleurs et des employeurs, y compris la cogestion, sous réserve du paragraphe 5; Les conditions d'emploi des ressortissants des pays tiers se trouvant en séjour régulier sur le territoire de l'Union. L'intégration des personnes exclues du marché du travail; sans préjudice de l'art.166 TFUE. L'égalité entre hommes et femmes en ce qui concerne leurs chances sur le marché du travail, et le traitement dans le travail; La lutte contre l'exclusion sociale; La modernisation des systèmes de protection sociale, sans préjudice du point c) ».

<sup>902</sup> La charte a été adoptée par le Conseil de Strasbourg les 8-9 décembre 1989, et est la manifestation de la volonté de doter la construction du Marché intérieur d'une dimension sociale.

que la charte sociale du Conseil de l'Europe et les conventions de l'Organisation internationale du travail, cette charte communautaire, constitue désormais un pilier essentiel de la dimension sociale de la construction européenne, dans l'esprit du traité de Rome complété par l'Acte unique européen. Déclaration solennelle, elle fixe les grands principes sur lesquels se fonde notre modèle européen du droit du travail et, plus généralement, de la place du travail dans notre société. Elle consacre un socle de droits sociaux qui seront garantis et mis en œuvre, selon les cas, au niveau des États membres ou au niveau de la Communauté européenne, dans le cadre de ses compétences. Mais elle ne pourra entrer dans la réalité sociale sans l'implication active des partenaires sociaux ».

La Charte énonce des principes pour les travailleurs qui sont en circulation dans les États membres : par exemple l'égalité de traitement des conditions du travail ainsi que la protection sociale, l'harmonisation des conditions de séjour dans tous les États membres, notamment pour le regroupement familial ; la suppression des obstacles résultant de la non-reconnaissance de diplômes ou de qualifications professionnelles équivalentes ; et l'amélioration des conditions de vie et de travail des travailleurs frontaliers.

Par ailleurs, la Charte énonce la liberté de choix dans l'exercice d'une profession et le droit à une rémunération équitable qui est définie comme une rémunération suffisante pour permettre d'avoir un niveau de vie décent<sup>904</sup> et à des services publics de placement.

La réalisation du marché intérieur doit conduire à une amélioration des conditions de vie et de travail. Dans la Communauté européenne (article 7), tout travailleur de cette Communauté a droit au repos hebdomadaire et à un congé annuel payé.

---

<sup>903</sup> <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/chartecomdroitssociauxfondamentaux-fr.pdf>

<sup>904</sup> Charte Art. 4.5 « Il convient à cet effet que, selon des modalités propres à chaque pays: soit assurée aux travailleurs une rémunération équitable, c'est-à-dire une rémunération suffisante pour leur permettre d'avoir un niveau de vie décent; les travailleurs soumis à un régime de travail autre que le contrat à temps plein et à durée indéterminée bénéficient d'un salaire de référence équitable; les salaires ne puissent faire l'objet de retenue, de saisie ou de cession que conformément aux dispositions nationales; ces dispositions devraient prévoir les mesures assurant au travailleur le maintien de moyens nécessaires pour son entretien et celui de sa famille ».

Art.6. » Toute personne doit pouvoir bénéficier gratuitement des services publics de placement.

La protection sociale et la prestation de la sécurité sociale sont aussi protégées<sup>905</sup> comme le droit à l'association et de négociation collective<sup>906</sup> et le droit à l'information, la consultation, la participation des travailleurs, la protection de la santé et sécurité au travail.

La formation professionnelle est aussi protégée par la Charte communautaire :

« art.15. Tout travailleur de la Communauté européenne doit pouvoir avoir accès à la formation professionnelle et en bénéficier tout au long de sa vie active. Il ne peut y avoir dans les conditions d'accès à cette formation de discrimination fondée sur la nationalité. Les autorités publiques compétentes, les entreprises ou les partenaires sociaux, chacun dans la sphère de leurs compétences, devraient mettre en place les dispositifs de formation continue et permanente, permettant à toute personne de se recycler, notamment en bénéficiant de congés formation, de se perfectionner et d'acquérir de nouvelles connaissances compte tenu notamment de l'évolution technique ».

L'article 16 concernant l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes l'accès à l'éducation sans discriminations est aussi protégé :

« art.16. L'égalité de traitement entre les hommes et les femmes doit être assurée. L'égalité des chances entre les hommes et les femmes doit être développée. A cet effet, il convient d'intensifier, partout où cela est nécessaire, les actions pour garantir la mise en œuvre de l'égalité entre hommes et femmes, notamment pour l'accès à l'emploi, la rémunération, les conditions de

---

<sup>905</sup> Selon les modalités propres à chaque pays: art.10. Tout travailleur de la Communauté européenne a droit à une protection sociale adéquate et doit bénéficier, quel que soit son statut et quelle que soit la taille de l'entreprise dans laquelle il travaille, de prestations de sécurité sociale d'un niveau suffisant. Les personnes exclues du marché du travail, soit qu'elles n'aient pu y avoir accès, soit qu'elles n'aient pu s'y réinsérer, et qui sont dépourvues de moyens de subsistance doivent pouvoir bénéficier de prestations et de ressources suffisantes, adaptées à leur situation personnelle.

<sup>906</sup> « 11. Les employeurs et les travailleurs de la Communauté européenne ont le droit de s'associer librement en vue de constituer les organisations professionnelles ou syndicales de leur choix pour la défense de leurs intérêts économiques et sociaux. Tout employeur et tout travailleur a la liberté d'adhérer ou de ne pas adhérer à ces organisations, sans qu'il puisse en résulter pour lui un dommage personnel ou professionnel. 12. Les employeurs ou les organisations d'employeurs, d'une part, et les organisations de travailleurs, d'autre part, ont le droit, dans les conditions prévues par les législations et les pratiques nationales, de négocier et de conclure des conventions collectives. Le dialogue entre partenaires sociaux au niveau européen, qui doit être développé, peut déboucher, si ceux-ci l'estiment souhaitable, sur des relations conventionnelles, notamment au plan interprofessionnel et sectoriel.

13. Le droit de recourir en cas de conflits d'intérêts à des actions collectives inclut le droit de grève sous réserve des obligations résultant des réglementations nationales et des conventions collectives. Afin de faciliter le règlement des conflits du travail, il convient de favoriser, conformément aux pratiques nationales, l'institution et l'utilisation, aux niveaux appropriés, de procédures de conciliation, de médiation et d'arbitrage. 14. L'ordre juridique interne des États membres détermine dans quelles conditions et dans quelle mesure les droits prévus à l'art.3 sont applicables aux forces armées, à la police et à la fonction publique. »

travail, la protection sociale, l'éducation, la formation professionnelle et l'évolution des carrières. Il convient également de développer des mesures permettant aux hommes et aux femmes de concilier leurs obligations professionnelles et familiales ».

Concernant la protection des enfants : le travail de ceux-ci avant 15 ans est interdit, la rémunération doit toujours être équitable et enfin le besoin de formation professionnelle doit exister.

«art. 20. Sans préjudice de règles plus favorables aux jeunes, notamment celles assurant par la formation leur insertion professionnelle et sauf dérogations limitées à certains travaux légers, l'âge minimal d'admission au travail ne doit pas être inférieur à l'âge auquel cesse la période de scolarité obligatoire ni, en tout cas, à 15 ans.

Art.21. Tout jeune exerçant un emploi doit percevoir une rémunération équitable, conformément aux pratiques nationales.

Art.22. Les mesures nécessaires doivent être prises en vue d'aménager les règles de droit du travail applicables aux jeunes travailleurs afin qu'elles répondent aux exigences de leur développement et aux besoins de leur formation professionnelle et de leur accès à l'emploi.

La durée du travail des travailleurs de moins de 15 ans doit, notamment, être limitée sans que cette limitation puisse être contournée par le recours à des heures supplémentaires- et le travail de nuit interdit, exception faite pour certains emplois déterminés par les législations ou les réglementations nationales.

Art.23. Les jeunes doivent pouvoir bénéficier, à la fin de la scolarité obligatoire, d'une formation professionnelle initiale d'une durée suffisante pour leur permettre de s'adapter aux exigences de leur vie professionnelle future; pour les jeunes travailleurs, une telle formation devrait avoir lieu pendant le temps de travail ».

Concernant les personnes handicapées, la charte oblige à mettre en place des mesures spéciales et à protéger également les droits des personnes âgées.

### **Section III. Le principe de non-discrimination**

Le Traité de Lisbonne réaffirme la « clause sociale horizontale » du principe de non-discrimination et d'égalité entre hommes et femmes.

Article 10 TFUE: « Dans la définition et la mise en œuvre de ses politiques et actions, l'Union cherche à combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle ».

L'article 2 TUE fixe le principe de non-discrimination comme valeur de l'UE, le principe de non-discrimination est dans la Charte de l'UE de même valeur juridique que les Traités.

Le principe de non-discrimination qui est spécifiquement de l'UE est la non-discrimination en raison de la nationalité dans l'UE, seulement applicable pour les citoyens de l'UE.

### **Section IV. Principe d'égalité entre femmes et hommes**

Le principe d'égalité entre hommes et femmes est expliqué en détail à l'article 157 TFUE<sup>907</sup>. Celui-ci peut influencer le droit à l'éducation parce que dans les établissements éducatifs, il y a des travailleurs et des étudiants qui ne peuvent pas être discriminés en raison du sexe. D'ailleurs, les mesures visant à assurer l'égalité des chances entre hommes et femmes, sont parfois destinées à donner à la petite enfance une éducation gratuite.

Le principe a commencé à partir du Traité par l'égalité des rémunérations entre travailleurs féminins et masculins pour un travail de même valeur et il a été progressivement élargi à toutes les conditions et à tous les motifs de discrimination.

---

<sup>907</sup> Art. 157 TFUE « 1. Chaque État membre assure l'application du principe de l'égalité des rémunérations entre travailleurs masculins et travailleurs féminins pour un même travail ou un travail de même valeur.

2. Aux fins du présent article, on entend par rémunération le salaire ou traitement ordinaire de base minimal, et tous autres avantages payés directement ou indirectement, en espèces ou en nature, par l'employeur au travailleur en raison de l'emploi de ce dernier. L'égalité de rémunération, sans discrimination fondée sur le sexe, implique :

a) que la rémunération accordée pour un même travail payé à la tâche soit établie sur la base d'une même unité de mesure; b) que la rémunération accordée pour un travail payé au temps soit la même pour un même poste de travail.

3. Le Parlement européen et le Conseil, statuant selon la procédure législative ordinaire et après consultation du Comité économique et social, adoptent des mesures visant à assurer l'application du principe de l'égalité des chances et de l'égalité de traitement entre hommes en matière d'emploi et du travail, y compris le principe de l'égalité de rémunérations pour un même travail ou un travail de même valeur.(...) »

La Cour a appliqué ce principe, dans un arrêt<sup>908</sup> don elle s'oppose à ce que les dispositions du régime national de retraite relatives à l'âge nécessaire pour avoir droit à une pension de vieillesse, l'« âge normal de la retraite », au sens de l'article 11, paragraphe 1, deuxième tiret, du règlement (CE) n° 1257/1999 du Conseil, du 17 mai 1999, soit déterminé de manière différente, en fonction du sexe du demandeur de l'aide à la préretraite en agriculture. S'agissant des demandeurs de sexe féminin, l'âge de retraite est différent et se détermine d'une part en fonction du nombre d'enfants élevés par l'intéressée.

La Cour explique que le principe d'égalité de traitement exige que des situations comparables ne soient pas traitées de manière différente et que des situations différentes ne soient pas traitées de manière égale, à moins qu'un tel traitement ne soit objectivement justifié, et dans le cas en espèce, les exploitations agricoles sont dans des situations comparables et ne peuvent être discriminées, en raison du sexe ou du nombre d'enfants :

« para.29. Selon une jurisprudence constante, les principes d'égalité de traitement et de non-discrimination exigent que des situations comparables ne soient pas traitées de manière différente et que des situations différentes ne soient pas traitées de manière égale, à moins qu'un tel traitement ne soit objectivement justifié (voir, notamment, arrêts du 17 juillet 1997, *National Farmers' Union e.a.*, C-354/95, Rec. p. I-4559, p.61; du 11 novembre 2010, *Grootes*, C-152/09, Rec. p. I-11285, p. 66, ainsi que du 1er mars 2011, *Association belge des Consommateurs Test-Achats e.a.*, C-236/09, Rec. p. I-773, p.28).

Para.30. En l'occurrence, force est de constater que les exploitants agricoles âgés de sexe féminin et ceux de sexe masculin sont dans des situations comparables au regard de la finalité poursuivie par le soutien à la préretraite prévu à l'article 10, paragraphe 1, du règlement n° 1257/1999, qui vise à encourager ces exploitants, indistinctement de leur sexe et du nombre d'enfants qu'ils ont élevés, à cesser définitivement leurs activités agricoles de

---

<sup>908</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 11 avril 2013 Dans l'affaire C-401/11, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par le Nejvyšší správní soud (République tchèque), par décision du 12 avril 2011, parvenue à la Cour le 28 juillet 2011, dans la procédure *Blanka Soukupová* contre *Ministerstvo zemědělství* sur une demande de décision préjudicielle porte sur l'interprétation de l'article 11 du règlement (CE) n° 1257/1999 du Conseil, du 17 mai 1999, concernant le soutien au développement rural par le Fonds européen d'orientation et de garantie agricole (FEOGA) et modifiant et abrogeant certains règlements (JO L 160, p. 80 et, L 302, p. 72).

façon prématurée, en vue de mieux garantir la viabilité des exploitations agricoles, ainsi qu'il ressort du point 24 du présent arrêt. Lesdits exploitants, tant hommes que femmes, peuvent prétendre à un tel soutien, pour autant que, ainsi que l'exige l'article 11, paragraphe 1, de ce règlement, ils ont cessé définitivement toute activité agricole à des fins commerciales après avoir exercé celle-ci pendant les dix ans qui précèdent cette cessation et sont âgés d'au moins 55 ans, sans avoir atteint l'âge normal de la retraite au moment de ladite cessation ».

Également, la CJUE<sup>909</sup>, dans l'interprétation de la Directive sur l'égalité hommes et femmes, s'oppose à la différence entre travailleurs à temps partiel, et à temps plein, pour calculer la retraite :

« para. 23. L'article 4 de la directive 79/7/CEE du Conseil, du 19 décembre 1978, relative à la mise en œuvre progressive du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en matière de sécurité sociale, doit être interprété en ce sens qu'il s'oppose, dans des circonstances telles que celles en cause au principal, à une réglementation d'un État membre qui exige des travailleurs à temps partiel, dont la grande majorité est constituée de femmes, par rapport aux travailleurs à temps plein, une durée de cotisation proportionnellement plus importante pour accéder, le cas échéant, à une pension de retraite de type contributif dont le montant est proportionnellement réduit en fonction de leur temps de travail ».

La Cour a interprété le congé parental<sup>910</sup> de façon non-discriminatoire. La demande a été présentée dans le cadre d'un litige opposant Mme Chatzi à son employeur, l'Ypourgos Oikonomikon (ministère des Finances), au sujet d'une décision du

---

<sup>909</sup> Arrêt de la Cour (huitième chambre) 22 novembre 2012. Dans l'affaire C-385/11, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par le Juzgado de lo Social de Barcelona (Espagne), par décision du 4 juillet 2011, parvenue à la Cour le 19 juillet 2011, dans la procédure Isabel Elbal Moreno contre Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS), Tesorería General de la Seguridad Social (TGSS).

<sup>910</sup> Arrêt de la Cour (première chambre) 16 septembre 2010. Dans l'affaire C-149/10, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par le Dioikitiko Efeteio Thessalonikis (Grèce), par décision du 15 mars 2010, parvenue à la Cour le 29 mars 2010, dans la procédure Zoi Chatzi contre Ypourgos Oikonomikon. La demande de décision préjudicielle porte sur l'interprétation de la clause 2, point 1, de l'accord-cadre sur le congé parental, conclu le 14 décembre 1995 (ci-après l'«accord-cadre»), qui figure à l'annexe de la directive 96/34/CE du Conseil, du 3 juin 1996, concernant l'accord-cadre conclu par l'UNICE, le CEEP et la CES (JO L 145, p. 4), telle que modifiée par la directive 97/75/CE du Conseil, du 15 décembre 1997 (JO 1998, L 10, p. 24, ci-après la «directive 96/34»).

directeur du centre des impôts n°1 de Thessalonique (Grèce) lui refusant le bénéfice d'un congé parental supplémentaire en raison de la naissance de jumeaux.

La Cour conclut que :

« 1) La clause 2, point 1, de l'accord-cadre sur le congé parental, conclu le 14 décembre 1995, figurant à l'annexe de la directive 96/34/CE du Conseil, du 3 juin 1996, concernant l'accord-cadre conclu par l'UNICE, le CEEP et la CES, telle que modifiée par la directive 97/75/CE du Conseil, du 15 décembre 1997, ne peut pas être interprétée en ce sens qu'elle confère à l'enfant un droit individuel au congé parental.

La clause 2, point 1, dudit accord-cadre ne doit pas être interprétée en ce sens que la naissance de jumeaux ouvre droit à un nombre de congés parentaux égal à celui des enfants nés. Toutefois, lue à la lumière du principe d'égalité de traitement, cette clause impose au législateur national de mettre en place un régime de congé parental qui, en fonction de la situation existante dans l'État membre concerné, assure aux parents de jumeaux un traitement qui tienne dûment compte de leurs besoins particuliers. Il appartient au juge national de vérifier si la réglementation nationale répond à cette exigence et, le cas échéant, de donner à ladite réglementation nationale, dans toute la mesure du possible, une interprétation conforme au droit de l'Union ».

Concernant le congé parental d'allaitement<sup>911</sup> la CJUE conclue que même dans les congés parentaux d'allaitement, les mères et pères de l'enfant doivent avoir le même droit au congé parental. Le litige opposait M. Roca Álvarez à son employeur, la société SESA Start España ETT SA, à propos du refus de cette dernière de lui accorder un congé dit « d'allaitement ».

En conclusion, la Cour conclut que :

« conclusions. Les situations d'un travailleur masculin et d'un travailleur féminin, respectivement père et mère d'enfants en bas âge, sont comparables

---

<sup>911</sup> Arrêt de la Cour du 30 septembre 2010, dans l'affaire C-104/09, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 234 CE, introduite par le Tribunal Superior de Justicia de Galicia (Espagne), par décision du 13 février 2009, parvenue à la Cour le 19 mars 2009, dans la procédure Pedro Manuel Roca Álvarez contre Sesa Start España ETT SA. La demande de décision préjudicielle porte sur l'interprétation de l'article 2, paragraphes 1, 3 et 4, ainsi que de l'article 5 de la directive 76/207/CEE du Conseil, du 9 février 1976, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre

au regard de la nécessité dans laquelle ceux-ci peuvent se trouver d'avoir à réduire leur temps de travail journalier afin de s'occuper de cet enfant (voir, par analogie, en ce qui concerne la situation des travailleurs masculins et féminins assumant l'éducation de leurs enfants, arrêt du 29 novembre 2001, Griesmar, C-366/99, Rec. p. I-9383, point 56, et, en ce qui concerne la situation de ces travailleurs quant aux recours à des services de garderie, arrêt du 19 mars 2002, Lommers, C-476/99, Rec. p. I-2891, point 30). L'article 2, paragraphes 1, 3 et 4, ainsi que l'article 5 de la directive 76/207/CEE du Conseil, du 9 février 1976, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, et les conditions de travail, doivent être interprétés en ce sens qu'ils s'opposent à une mesure nationale telle que celle en cause au principal qui prévoit que les travailleurs de sexe féminin, mères d'un enfant et ayant le statut de travailleur salarié, peuvent bénéficier d'un congé, selon diverses modalités, pendant les neuf premiers mois suivant la naissance de cet enfant alors que les travailleurs de sexe masculin, pères d'un enfant et ayant le même statut, ne peuvent bénéficier du même congé que lorsque la mère de cet enfant dispose également du statut de travailleur salarié».

## **Section V. La Conciliation entre la vie familiale et professionnelle**

La politique de conciliation de la vie familiale et professionnelle dans les politiques de l'UE a eu quatre étapes marquées<sup>912</sup> dans son développement. La première 1957-1990 avec un développement très limité grâce à la jurisprudence de la Cour, la deuxième dans les années 1990 comme instrument pour l'égalité des chances entre hommes et femmes, la troisième à partir des années 2000 comme instrument de la politique de l'emploi des femmes en plus de l'essor des services de garde d'enfants et la quatrième à partir de 2010 à l'horizon de 2020, où on trouve l'application des

---

hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, et les conditions de travail (JO L 39, p. 40).

<sup>912</sup>JAQUOT S., « L'Union européenne, la conciliation vie professionnelle/vie privée et la modernisation de la protection sociale », *Centre d'études européennes de l'Institut de sciences politiques*, Paris, Juillet 2010, p.1.

normes internationales, l'élimination de la conciliation et l'EPPE comme instrument d'égalité.

Comme l'affirme Lewis « les politiques sociales et d'égalité sont devenues, dans une perspective utilitariste, des instruments de la compétitivité et de la croissance économique européenne »<sup>913</sup>.

Alors qu'auparavant « la politique d'égalité avait, pour reprendre les termes du deuxième arrêt *Defrenne*, une double finalité, économique et sociale, c'est-à-dire que ses objectifs économiques et sociaux pouvaient être poursuivis parallèlement et possédaient la même légitimité, ils ont été réordonnés afin de soutenir les objectifs macroéconomiques de l'Union et la norme d'égalité s'est retrouvée subordonnée à la norme de marché ».<sup>914</sup>

### **La première étape, 1957-1990, « conciliation » en dehors du TCE**

L'action de l'UE durant cette période a été limitée parce que la conciliation est un domaine comme la famille qui relève de la compétence des États Membres et non de l'UE.

Les seuls avancements sont grâce à la jurisprudence de la Cour. Elle a appliqué un effet direct à l'art.119 concernant l'égalité de rémunération entre travailleurs féminins et masculins avec l'arrêt *Defrenne*<sup>915</sup>. En même temps, avec l'arrêt *Danfoss*<sup>916</sup> fait un premier pas dans le sens d'un renversement de la charge de la preuve, afin que ce soit à l'employeur de démontrer que sa politique salariale n'est pas discriminatoire.

Avec l'affaire *Dekker*<sup>917</sup>, la Cour précise qu'il y a discrimination dans la profession d'éducatrice dans le cadre d'un litige opposant Mme Dekker qui a postulé par un emploi au VJV. Elle était enceinte et elle a été discriminée et non engagée.

---

<sup>913</sup> LEWIS J., « Work/family reconciliation, equal opportunities and social policies : the interpretation of policy trajectories at the EU level and the meaning of gender equality », *Journal of European Public Policy*, vol. 13, n° 3, Avril 2006, pp. 420-437, p.420, para. 2.

<sup>914</sup> JACQUOT S. « La fin d'une politique d'exception : l'émergence du *gender mainstreaming* et la normalisation de la politique communautaire d'égalité entre les femmes et les hommes », *Revue Française de Science Politique*, vol. 57, n° 2, 2009, p. 547-577, p.1, para 3.

<sup>915</sup> *Defrenne II*, *Defrenne c. Sabena*, arrêt du 15-6-1978, Aff. 149/77 et *Defrenne I* C-43/75 - *Defrenne / Sabena*, 8 avril 1976

<sup>916</sup> Arrêt de la Cour du 17 octobre 1989. *Handels-og Kontorfunktionaerernes Forbund I Danmark* contre *Dansk Arbejdsgiverforening*, agissant pour *Danfoss*. Affaire 109/88.

<sup>917</sup> *Stichting Vormingscentrum voor Jong Volwassenen (VJV-Centrum)* (« VJV »).

La Cour se limite à l'égalité entre hommes et femmes dans le cadre du marché du travail, « l'égalité entre femmes et hommes, non pas de façon générale mais uniquement en leur qualité de travailleurs »<sup>918</sup>. Elle arrive à refuser « régler les questions relatives à la organisation de la famille et modifier la repartition des responsabilités au sein du couple. »<sup>919</sup>

### **La deuxième étape : 1990-2000 : conciliation comme instrument des politiques d'égalité entre les hommes et les femmes**

Une action politique en faveur de la conciliation a émergé à l'enjeu de la lutte contre les discriminations fondées sur le sexe et l'égalité, spécialement sur le marché du travail.

La directive 92/85 relative à la grossesse et à la maternité<sup>920</sup> suit la jurisprudence de la Cour : les licenciements, refus d'embauche ou prorogation de contrat en raison de la grossesse étaient des discriminations directes en injustifiables fondées sur le sexe.

Dans cette étape, on passe de l'égalité des chances à l'égalité de traitement.

On commence à parler des « barrières à l'entrée du marché de travail » et au « partage des tâches au sein de la sphère domestique » et la garde d'enfants en bas âge. La politique d'égalité n'est pas limitée au marché et la famille et l'éducation sont inclus

Une liaison entre discrimination, conciliation et garde d'enfants ou éducation de la petite enfance, est faite dans cette période et la politique communautaire commence à influencer le droit à l'éducation.

On commence aussi les discriminations positives, par exemple dans la directive 92/85 de la grossesse et maternité et la directive sur le congé parental. Dans ce dernière, elle accorde aux femmes et aux hommes un congé parental de trois mois après la naissance ou l'adoption d'un enfant<sup>921</sup>, met fin à l'exclusivité d'un congé réservé aux mères et où le droit légal pour le père de disposer d'un congé y est individuel et non-transférable.

---

<sup>918</sup> Arrêt Achterberg, 27 Juin 1989, para. 32

<sup>919</sup> Arrêt Ulrich Hoffmann c. Barmer Hertzspende, Aff. 184/83(para.25).

<sup>920</sup> Directive du Conseil du 19 octobre 1992 concernant la mise en œuvre de mesures visant à promouvoir l'amélioration de la sécurité et de la santé des travailleuses enceintes, accouchées ou allaitantes au travail (92/85/CEE).

<sup>921</sup> Directive du Conseil du 3 juin 1996 concernant l'accord-cadre sur le congé parental conclu par l'UNICE, le CEEP et la CES (96/34/CE).

La directive sur le travail à temps partiel<sup>922</sup> et la directive sur les contrats à durée déterminée<sup>923</sup> donnent flexibilité au temps du travail.

La Communication de la Commission du 21 février 1996<sup>924</sup> établit donc le principe selon lequel l'égalité entre les femmes et les hommes (« *gender perspective* ») doit être, systématiquement, prise en considération dans l'ensemble des politiques et actions communautaires. L'éducation et la formation, et la jeunesse visent à intégrer l'égalité de traitement comme objectif.

### **La troisième étape : la Stratégie de Lisbonne : la conciliation pour l'augmentation de taux d'emploi féminin : 2000-2010**

La politique de conciliation sort de sa relation avec la politique communautaire d'égalité pour être intégrée aux priorités stratégiques de l'UE de la Stratégie de Lisbonne. La conciliation gagne une légitimité en tant que l'un des instruments permettant d'atteindre le but de l'augmentation des taux d'emploi des femmes.

La conciliation est vue comme capable d'offrir une solution à plusieurs problèmes : vieillissement de la population, baisse de fécondité et soutenabilité des systèmes de protection sociale. Les mesures sont principalement dirigées vers les congés familiaux ; la flexibilité des conditions de travail, les structures de garde d'enfants et les services de soin.

On argumente que l'augmentation du taux féminin d'emploi va lutter contre la sous-utilisation des ressources humaines et le gaspillage d'investissement sous-utilisés dans l'éducation et la formation.

Le traitement public de la conciliation s'intéresse uniquement aux obstacles éventuels à la participation au marché du travail, « sans prendre en compte la causalité inverse, c'est-à-dire par exemple l'influence de la flexibilité et du temps partiel sur la formation des familles, celle de la commercialisation des structures d'accueil sur la

---

<sup>922</sup> Directive du Conseil du 15 décembre 1997 concernant l'accord-cadre sur le travail à temps partiel conclu par l'UNICE, le CEEP et la CES (97/81/CE). JO L 014 du 20.1.1998. Directive du Conseil du 7 avril 1998 étendant au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord la directive 97/81/CE concernant l'accord-cadre sur le travail à temps partiel conclu par l'UNICE, le CEEP et la CES (98/23/CE).

<sup>923</sup> Directive du Conseil 28 Juin 1999 concernant l'accord-cadre sur le travail à temps partiel conclu par l'UNICE, le CEEP et la CES, 1999/70/CE

<sup>924</sup> COM(96) 67p.1 para.3

qualité de l'éducation et du soin fourni, ou celle de l'augmentation de la mobilité du travail sur les taux de divorce ».<sup>925</sup>

Les États membres adoptent, dès 1998, des « lignes directrices pour l'emploi »<sup>926</sup> les mesures sont : le congé parental, le travail à temps partiel, les services de qualité de garde des enfants et faciliter le retour au travail des femmes.

La Stratégie de Lisbonne marque des objectifs quantitatifs pour le 2010 : un taux d'emploi des femmes de 60%, et le Conseil à Barcelone en 2002 marque des structures d'accueil pour 90% au moins des enfants ayant entre trois ans et l'âge de la scolarité obligatoire et pour au moins 33% des enfants âgés de moins de trois ans.

Le Conseil de Barcelone « entend préciser les moyens permettant augmenter le taux d'emploi des femmes au marché du travail, l'accent est mis sur les services de garde, plutôt que sur d'autres instruments comme les congés parentaux qui peuvent être non incitatifs. L'enjeu de l'équilibre entre vie professionnelle et familiale est relié à celui de l'organisation du travail ainsi qu'à celui plus général de qualité et de productivité du travail. La conciliation a été l'instrument pour achever l'égalité des hommes et femmes dans les années 1990 mais maintenant, c'est l'instrument pour élever le taux d'emploi avec la seule option d'augmenter l'éducation formelle pour la petite enfance.»<sup>927</sup>.

Effectivement, la Communication de la Commission explique que les mesures de conciliation permettront d'achever les objectifs de l'UE : croissance et emploi et après l'inclusion sociale et l'égalité entre hommes et femmes<sup>928</sup>.

Deux nouvelles directives sont approuvés : la Directive de 2006<sup>929</sup> sur la mise en œuvre du principe de l'égalité des chances et de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en matière d'emploi et de travail (avec l'interdiction des discriminations directes ou indirectes : dans les conditions de recrutement, accès à l'emploi,

---

<sup>925</sup> KNIJ J., SMIT A., «The Relationship between Family and Work: Tensions, Paradigms and Directives» Directives, REC-WP 11/2009, *Working Papers on the Reconciliation of Work and Welfare in Europe*, RECOWE Publication, Dissemination and Dialogue Centre, Edinburgh.

<sup>926</sup> <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=fr>

<sup>927</sup> JAQUOT S., « L'Union européenne, la conciliation vie professionnelle/vie privée et la modernisation de la protection sociale », *Centre d'études européennes de l'Institut de sciences politiques*, Paris, Juillet 2010, p.11 para.2.

<sup>928</sup> Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, Comité économique et social européen et au Comité des régions, « Redoubler d'efforts pour mieux concilier vie professionnelle, vie privée et vie de famille » COM/2008/0635.

<sup>929</sup> Directive 2006/54/CE du Parlement européen et du Conseil, du 5 juillet 2006, relative du 26.07.2006.

formation et affiliation aux organisations de travailleurs) et la directive sur l'égalité de traitement entre les femmes et hommes dans l'accès aux biens et services<sup>930</sup>.

Comme questions transversales, la Commission s'engage: « favoriser une redéfinition des rôles non discriminatoires dans tous les domaines de la vie, comme l'éducation, les choix de carrière, l'emploi ou le sport. La redéfinition des rôles est essentielle pour parvenir à « l'égalité entre les sexes ».

### **La quatrième étape : la Stratégie 2020, NU et action extérieure, égalité comme droit fondamental, élimination de la « conciliation », inclusion de l'éducation**

Cette étape est marquée par l'incorporation des objectifs des NU, la coordination avec des organisations internationales, une action extérieure de l'UE en matière d'égalité entre hommes et femmes et l'élimination de la « conciliation de la vie familiale et professionnelle entre les actions et instruments pour l'égalité ». A partir de cette étape, « l'égalité » est cherchée ailleurs que dans l'emploi, aussi dans les postes de décision (politique et économique) et dans la société dans son ensemble. L'éducation de la petite enfance (« les structures d'accueil »), la recherche, et les systèmes d'éducation sont des moyens pour achever l'égalité.

L'incorporation des objectifs des NU est prévue par la « Charte des femmes », engagement fait par la Commission du 5 mars 2010.<sup>931</sup> La Commission recommande l'élimination des stéréotypes en matière d'éducation, la ségrégation du marché du travail, la précarité des emplois, le travail à temps partiel non volontaire et le partage déséquilibré des tâches familiales avec les hommes.

Suivant cette communication, la Commission reprend les priorités définies par la Charte des femmes et adopte une communication au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions du 21 septembre 2010, qui décrit la stratégie pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2010-2015<sup>932</sup>.

---

<sup>930</sup>En particulier la directive 2004/113/CE sur l'égalité de traitement dans l'accès à des biens et services et la fourniture de biens et services et la directive 2006/54/CE sur l'égalité des chances

<sup>931</sup>« para 3.Un engagement accru en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes - Une charte des femmes : Déclaration de la Commission européenne à l'occasion de la journée internationale de la femme 2010, en commémoration du 15<sup>e</sup> anniversaire de l'adoption d'une déclaration et d'un programme d'action lors de la conférence mondiale sur les femmes organisée par les NU à Pékin et du 30<sup>e</sup> anniversaire du CEDAW » COM(2010) 78

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0078:FR:NOT>

<sup>932</sup>COM(2010) 491

Cette stratégie constitue une base pour la coopération entre la Commission, les autres institutions européennes, les EM et les autres parties prenantes, dans le cadre du Pacte européen pour l'égalité entre les femmes et les hommes.

La Commission explique dans la communication que « les inégalités entre les femmes et les hommes constituent des violations des droits fondamentaux »<sup>933</sup>. La Charte des droits fondamentaux (art. 23) contient l'égalité entre femmes et hommes, mais la Commission ne mentionne pas que l'article 33 de la Charte concerne la protection de la vie familiale et professionnelle.

Aussi, elle continue avec l'argumentation décrite dans la troisième étape de l'inclusion des femmes au marché de travail :

« La maternité bride les taux d'emploi féminins et les femmes consacrent toujours plus d'heures aux travaux domestiques, non rémunérés, que les hommes. Les femmes représentent qui plus est un lourd fardeau économique et se soldent par un galvaudage de talents. À l'inverse, on peut tirer de l'égalité des sexes des atouts économiques et commerciaux. Pour réaliser les objectifs de la stratégie Europe 2020, à savoir une croissance intelligente, durable et inclusive, il est impératif de faire appel plus largement et plus efficacement au potentiel des femmes et à leur réservoir de talents »<sup>934</sup>.

La vision de la maternité est négative. Alors que l'Europe a des problèmes de remplacement pour la base de fécondité par-dessous des 2 enfants par femme (1,58 en 2015<sup>935</sup>).

Et la commission, dans les causes de l'inégalité, trouve les rôles attribués :

« Les rôles attribués aux femmes et aux hommes pèsent encore sur les décisions individuelles importantes concernant l'éducation, la carrière, le temps consacré au travail, la famille et le nombre d'enfants. Ces décisions ont à leur tour des répercussions économiques et sociales. Il est donc dans l'intérêt

---

<sup>933</sup> Ibidem., p.8, para.5

<sup>934</sup> Ibid., p. 8 para 3

<sup>935</sup> Institut d'études démographiques, 2015, <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/europe-pays-developoppes/indicateurs-fecondite/>

de tous d'offrir aux femmes aussi bien qu'aux hommes de véritables choix à chaque étape de leur vie »<sup>936</sup>.

Parmi les domaines d'action, on trouve quatre domaines prioritaires dont aucun sur la conciliation :

Le premier est l'indépendance économique égale des femmes qui est un objectif en soi. La Commission s'impose d'atteindre l'objectif de 75% de taux d'emploi, fixé par la Stratégie Europe 2020, et de l'étendre aux femmes qui ont les taux d'emploi les plus bas. Des progrès sont nécessaires pour améliorer la qualité des emplois et des politiques de conciliation de la vie privée et professionnelle. Mais la conciliation est mentionnée seulement pour atteindre le but du taux d'emploi féminin :

« Les États membres qui ont mis en place des politiques de conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée bénéficient d'une population active plus nombreuse, hommes comme femmes, et de taux de natalité plus proches du renouvellement. L'Union européenne a récemment apporté des avancées en améliorant le cadre global d'un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie familiale<sup>937</sup>. La Commission s'efforcera d'en obtenir d'autres en la matière en prêtant une attention particulière à la mise en place de services d'accueil de bonne qualité à un coût abordable »<sup>938</sup>.

La Commission va prendre des initiatives visant à : promouvoir l'égalité dans le cadre de la stratégie Europe 2020 et des financements de l'UE ; encourager l'emploi indépendant et la création d'entreprises par des femmes ; évaluer les droits des travailleurs en matière de congés pour raisons familiales ; évaluer les progrès réalisés par les États membres en ce qui concerne les structures d'accueil des enfants.

Le terme « conciliation » a disparu des actions, mais l'éducation de la petite enfance, de la jeunesse et des femmes migrants est un objectif en soi et revêt une attention particulière .

---

<sup>936</sup> Ibid., p.8 para 2

<sup>937</sup> COM(2008) 635; directive 2010/18/UE portant application de l'accord-cadre révisé sur le congé parental, JO L 68 du 18.3.2010, p. 13; directive 2010/41/UE du Parlement européen et du Conseil du 7 juillet 2010 concernant l'application du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes exerçant une activité indépendante, et abrogeant la directive 86/613/CEE du Conseil (JO L 180 du 15.7.2010).

<sup>938</sup>COM(2010) 491 p.9 para. 1

Le deuxième domaine est l'égalité de rémunération, car les écarts persistent entre les hommes et les femmes, la Commission énumère comme causes, la ségrégation dans le domaine de l'éducation et la difficulté à concilier la vie familiale et la vie professionnelle.

Le troisième est l'égalité dans la prise de décision. Les femmes sont peu représentées dans les processus décisionnels, que ce soit au sein des parlements et des gouvernements nationaux ou des conseils de direction des grandes entreprises.

Dans ce cadre, la Commission entend proposer des initiatives ciblées pour améliorer la situation ; suivre les progrès notamment dans le secteur de la recherche, l'UE a fixé en 2005 un objectif de 25% de femmes occupant des postes à responsabilité dans le secteur public de la recherche par exemple.

La quatrième priorité est la dignité, l'intégrité et la fin des violences fondées sur le sexe. Selon les estimations, 20 à 25% des femmes vivant dans l'UE ont subi des violences physiques au moins une fois dans leur vie. La Commission va proposer une approche globale à l'échelle de l'UE pour lutter contre la violence

L'UE s'engage à presser la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement et à œuvrer à celle des normes fixées par la Convention des Nations unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et des objectifs de la plate-forme d'action de Pékin et du programme d'action du Caire, comme le prévoit son plan d'action pour l'égalité entre les hommes et les femmes et l'émancipation des femmes dans la coopération au développement (2010-2015).

Les lignes directrices de l'Union européenne sur les violences contre les femmes et les filles et la lutte contre toutes les formes de discrimination à leur encontre donnent des orientations pour conduire le dialogue politique et agir, le cas échéant, dans des affaires de violation des droits de la femme. L'Union européenne continuera à se servir de ses politiques de développement pour promouvoir l'égalité entre les sexes et l'émancipation des femmes.

En outre, l'UE coopérera activement avec les organisations internationales travaillant à l'égalité comme l'OIT, l'OCDE, l'ONU et l'Union africaine, pour produire des synergies et favoriser l'émancipation des femmes, ainsi qu'avec ONU FEMMES, et soutiendra la participation de la société civile.

Trois institutions aident la Commission pour la conciliation: L'institut pour l'égalité entre femmes et hommes<sup>939</sup>, la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (EUROFOUND) pour la mise en place de meilleures conditions de vie et de travail en Europe<sup>940</sup> et l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail<sup>941</sup>.

---

<sup>939</sup> Règlement (CE) N° 1922/2006 du Parlement européen et du Conseil, du 20 décembre 2006, portant création d'un Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes, L 403 du 30.12.2006. <http://eige.europa.eu/>

<sup>940</sup> Plus concrètement, elle évalue et analyse les conditions de vie et de travail; fournit des avis autorisés et des conseils aux responsables et principaux acteurs de la politique sociale; contribue à l'amélioration de la qualité de vie; fait état des évolutions et des tendances, en particulier de celles qui induisent des changements. Elle a élaboré des travaux de recherche sur l'égalité entre les hommes et femmes et la conciliation de la vie privée et familiale. <http://eurofound.europa.eu/>

<sup>941</sup> Règlement (CE) n° 2062/94 du Conseil du 18 juillet 1994 instituant une Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail [Voir actes modificatifs]. <https://osha.europa.eu/fr/>

## Conclusion du titre II

Le marché intérieur est donc basé sur les quatre libertés de circulation fondamentales (personnes, biens, services et capitaux). Ces libertés sont tellement importantes pour le développement de l'UE qu'elles sont compilées dans la Charte des droits fondamentaux de l'UE. Ces droits font partie de l'acquis communautaire et marquent la portée du droit à l'éducation au sein de l'UE, lui donnant un caractère « *sui generis* », c'est-à-dire spécifique de l'UE par rapport aux États qui ne sont pas membres de l'UE. Le matériel éducatif, les livres et les supports électroniques avec des contenus éducatifs et pédagogiques qui sont produits dans un État membre peuvent être considérés comme des « marchandises », en raison du caractère résiduel de la notion de service au sens du traité et pour autant, peuvent être commercialisés dans tous les États membres (articles 28-30, 36 du TFUE).

La libre circulation des personnes et de séjour sur le territoire de l'UE, est garantie pour l'ensemble des ressortissants des États membres et peut être accordée aux ressortissants des pays tiers, résident légalement sur le territoire d'un État membre (article 45 du TFUE). Cette liberté a un effet direct selon la CJUE.

Les citoyens d'un État membre (selon l'article 21 du TFUE, toute personne ayant la nationalité d'un État membre) bénéficient du même traitement, placés dans la même situation. La CJCE a reconnu un effet direct à la liberté de circulation, fondée sur la citoyenneté européenne, avec une jurisprudence abondante. Selon la jurisprudence de la CJUE, « le statut de citoyen de l'Union a vocation à être le statut fondamental des ressortissants des États membres permettant à ceux qui, parmi ces derniers, se trouvent dans la même situation, d'obtenir dans le domaine d'application *ratione materiae* du TFUE, indépendamment de leur nationalité et sans préjudice des exceptions expressément prévues à cet égard, le même traitement juridique».

La Cour dans l'arrêt *Com c. Autriche* conclut « qu'un ressortissant d'un État membre qui poursuit ses études en Autriche peut se prévaloir du droit, consacré aux articles 18 TFUE et 21 TFUE, de circuler et de séjourner librement sur le territoire de l'État membre d'accueil, sans subir de discriminations directes ou indirectes en raison de sa nationalité ». Il a le droit d'accès à la formation professionnelle qui inclut l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire et le droit aux établissements publics et privés.

La mobilité des étudiants est un objectif de l'UE, et pour le réaliser, l'accès à l'enseignement doit être égal. L'aide à la formation doit être aussi égale entre les étudiants des différents États membres. Le principe de non-discrimination des étudiants en raison de la nationalité est affirmé par la Cour dans un cas de refus d'une aide à la formation de la part de la direction de l'enseignement supérieur du Danemark. « p.25. Le principe de non-discrimination confère des nouveaux droits pour les étudiants de l'UE, le droit d'être traités comme nationaux lorsqu'ils suivent leurs études. »<sup>942</sup> La Cour souligne que « la mobilité des étudiants dans l'éducation et la formation relève de l'intérêt général » et qu'elle « fait partie intégrante de la libre circulation des personnes et constitue l'un des principaux objectifs de l'action de l'Union selon l'article 165 du TFUE (Ibid p.47.) ».

D'autre part, la notion « d'accès aux études pour les membres de la famille d'un travailleur migrant » est aussi interprétée au sens large (ibid p. 48)

La Cour semble distinguer entre « l'existence de la compétence des États membres » et « l'exercice de la compétence » pour imposer le respect du droit de l'UE parmi l'exercice de ses compétences. Par exemple, dans l'Arrêt Bressol, la Cour établit que : « p.28 : En effet, la Cour constate la compétence des États membres en matière d'éducation mais aussi que tous les États membres doivent respecter le droit de l'UE dans l'exercice de leurs compétences éducatives et en l'espèce, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité : « le droit de l'Union ne porte pas atteinte à la compétence des États membres en ce qui concerne l'organisation de leurs systèmes éducatifs et de la formation professionnelle – en vertu des articles 165, paragraphe 1, et 166, paragraphe 1, TFUE –, il demeure toutefois que, dans l'exercice de cette compétence, ces États doivent respecter le droit de l'Union et, notamment, les dispositions relatives à la liberté de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres (p.28 et arrêts du 11 septembre 2007, Schwarz et Gootjes-Schwarz, C76/05, Rec. p. I 6849, p. 70, Morgan et Bucher, C 11/06 du 23 octobre 2007, et C 12/06, Rec. p. I 9161, p. 24) ». « p.29 : Les États membres sont ainsi libres d'opter soit pour un système d'enseignement fondé sur un accès libre à la formation (sans limitation d'inscription du nombre d'étudiants), soit pour un système fondé sur un accès régulé qui sélectionne les étudiants. Cependant, dès lors qu'ils optent pour l'un de

---

<sup>942</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 21 février 2013. Dans l'affaire C-46/12, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par *l'Ankenævnet for Statens Uddannelsesstøtte* (Danemark), par décision du 24 janvier 2012, parvenue à la Cour le 26 janvier 2012, dans la procédure L. N. contre Styrelsen for *Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte*, (direction de l'enseignement supérieur et de l'aide à la formation, ci-après la « VUS ») au sujet du refus de cette dernière de lui octroyer une aide à la formation.

ces systèmes ou pour une combinaison de ceux-ci, les modalités du système choisi doivent respecter le droit de l'Union, et, en particulier, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité ».

La Cour arrive à la conclusion que « la faculté d'accéder aux études d'enseignement supérieur constitue l'essence même du principe de libre circulation des étudiants ».

Les États ne peuvent pénaliser la mobilité des étudiants avec des effets négatifs postérieurs à leur séjour à l'étranger, les citoyens peuvent être dissuadés de faire usage de la libre circulation.

Pour le droit de séjour et le regroupement familial, l'État dispose d'une marge de manœuvre, il peut être conditionné au fait de disposer de moyens de subsistance suffisants, mais il doit prendre en considération l'intérêt supérieur de l'enfant.

L'article 45 TFUE donne la possibilité aux travailleurs d'un établissement éducatif de travailler dans un autre établissement éducatif qui est physiquement dans un autre État membre sans discrimination en raison de la nationalité.

Il ne peut y avoir aucune discrimination en raison de la nationalité en ce qui concerne l'emploi et la rémunération et les autres conditions de travail<sup>943</sup>. Cela comprend le droit de répondre à des emplois effectivement offerts, de se déplacer à cet effet, librement sur le territoire des États membres et de séjourner sur l'État membre et de demeurer dans cet État après y avoir occupé un emploi. Le droit de l'UE relatif à la libre circulation des travailleurs s'applique aux citoyens de l'Union et aux membres de leur famille, quelle que soit leur nationalité. Concernant la sécurité sociale, la personne qui travaille dans une école ou une université peut aller travailler dans une autre école et continuer à additionner ses prestations sociales et bénéficier du droit aux prestations sociales.

En revanche, l'article 45.4 TFUE (ex-article 39) apporte une exception, à prendre en compte dans le domaine de l'éducation, les emplois dans l'administration publique sont considérés comme des « exceptions à la liberté de circulation des travailleurs ».

La Cour de Justice, face à une absence de définition de la notion d'« administration publique » et pour éviter que le recours à cette exception soit élargi dans les États membres, a défini les emplois dans l'administration publique comme étant « ceux qui

comportent une participation, directe ou indirecte, à l'exercice de la puissance publique et aux fonctions qui ont pour objet la sauvegarde des intérêts généraux de l'État ou des autres collectivités publiques ».

La Commission, par sa Communication du 5 janvier 1988, a « ouvert » le secteur de la l'enseignement public de tous niveaux, à être considéré comme emplois ne relevant pas de l'administration publique. La Cour a confirmé la méthode par secteurs utilisée par la Commission, sous réserve de la possibilité pour l'État d'apporter la preuve qu'à l'intérieur du secteur d'accès ouvert, il existe des emplois répondant à la définition donnée par la Cour.

Un emploi de professeur de l'enseignement secondaire ne relève pas de l'exception relative aux emplois dans l'administration publique (article 39, paragraphe 4 ex-article 48, paragraphe 4) CE.

La reconnaissance des qualifications professionnelles est un des obstacles à la mobilité. Pour y remédier, la directive de 2005 donne un reconnaissance automatique des diplômes de certaines professions. De même, la Carte professionnelle européenne vise à faciliter la libre circulation des professionnels dans l'UE dans le cadre d'une éventuelle modernisation de la Directive relative aux qualifications professionnelles. La carte devrait simplifier la procédure administrative de reconnaissance des qualifications, la rendre plus transparente pour les citoyens et accroître la confiance entre les autorités compétentes des États membres.

La reconnaissance des titres et diplômes d'autres États membres peut être un obstacle aussi à la liberté de circulation. Le raisonnement de la Cour est le suivant : « l'exercice effectif des libertés fondamentales garanties par les articles 39 CE et 43 CE peut être entravé de façon injustifiée, si les autorités nationales compétentes chargées de la reconnaissance de titres professionnels acquis dans un autre État membre font abstraction de connaissances et de qualifications pertinentes déjà acquises par un demandeur cherchant à exercer, sur le territoire national, une profession dont l'accès est, selon la réglementation nationale, subordonnée à la possession d'un diplôme ou d'une qualification professionnelle (arrêts du

---

<sup>943</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 21 février 2013. Dans l'affaire C-46/12, précité.

7 mai 1991, Vlassopoulou, C-340/89, Rec. p. I-2357, point 15, et du 8 juillet 1999, Fernández de Bobadilla, C-234/97, Rec. p. I-4773, p. 33).<sup>944</sup>»

L'exigence de connaissances linguistiques pour un poste permanent de professeur exercé à plein temps dans les institutions publiques d'enseignement professionnel est conforme au droit communautaire, selon l'arrêt Groener .

Mme Beuttenmüller, ressortissante autrichienne, opposée dans un litige, au Land du Baden-Württemberg, au sujet du refus par l'Oberschulamts Stuttgart (administration supérieure des écoles primaires et secondaires de Stuttgart) de reconnaître l'équivalence entre son diplôme d'enseignant des écoles primaires, obtenu en Autriche, et la qualification exigée pour la carrière d'enseignant des écoles primaires et secondaires dudit Land. La Cour précise que « l'article 3, sous a), de la directive 89/48 peut être invoqué par un ressortissant d'un État membre à l'encontre de dispositions nationales non conformes à cette directive. Celle-ci s'oppose à de telles dispositions lorsque, pour la reconnaissance d'une qualification pour la profession d'enseignant acquise ou reconnue dans un État membre autre que celui d'accueil, elles exigent, sans exception, que la formation acquise dans l'enseignement supérieur ait une durée minimale de trois ans et qu'elle couvre au moins deux des matières prescrites pour l'activité d'enseignant dans l'État membre d'accueil ».

Concernant la liberté d'établissement et la reconnaissance des diplômes d'universités d'autres États membres, selon l'arrêt Neri : « L'article 43 du traité CE s'oppose à une pratique administrative en vertu de laquelle les diplômes universitaires de deuxième cycle délivrés par une université d'un État membre ne peuvent être reconnus dans un autre État membre lorsque les cours en préparation de ces diplômes ont été dispensés dans ce dernier État par un autre établissement d'enseignement conformément à un accord conclu entre ces deux établissements ».

Le royaume de Belgique « manque aussi à ses obligations selon la Cour en ne prenant pas les mesures nécessaires pour s'assurer que les titulaires de diplômes d'enseignement secondaire obtenus dans d'autres États membres puissent accéder à l'enseignement supérieur organisé par la Communauté française de Belgique dans les mêmes conditions que les titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). Pour cela, le

---

<sup>944</sup> C-422/09 *V.S. Vandorou*, 425/09, *V.A. Giankolius*, 426/09 du 2 décembre 2010, (C-422/09) *Askoxilakis c. Y.E.P.k.Thriskevmaton*

royaume de Belgique a manqué aux obligations qui lui incombent en vertu de l'article 12 CE, lu en combinaison avec les articles 149 TCE et 150 TCE. »

La Cour considère que « les conditions d'accès à la formation professionnelle relèvent du domaine d'application du traité (Arrêts du 2 février 1988, *Blaizot*, 24/86, Rec. p. 379, p. 11; du 27 septembre 1988, *Commission/Belgique*, 42/87, Rec. p. 5445, point 7, et du 7 juillet 1992, *Parlement/Conseil*, C-295/90, Rec. p. I-4193, point 15. À cet égard, l'article 149, paragraphe 2, deuxième tiret, prévoit expressément que l'action de la Communauté vise à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études. En outre, l'article 150, paragraphe 2, troisième tiret, CE dispose que l'action de la Communauté vise à faciliter l'accès à la formation professionnelle ainsi qu'à favoriser la mobilité des formateurs et des personnes en formation, et notamment des jeunes ».

Concernant la liberté d'établissement, les restrictions à la liberté d'établissement sont interdites à l'article 49 du TFUE, sauf pour les activités relatives à l'exercice de l'autorité publique (article 51 du TFUE).

Par ailleurs, les restrictions à la libre prestation des services éducatifs dans d'autres États membres, sont également interdites (articles 56 et 57 du TFUE). La Cour considère que l'État peut aussi avoir « une raison impérieuse d'intérêt général », comme par exemple « la nécessité de garantir un niveau élevé d'éducation » pour mettre en place des restrictions à la liberté d'établissement.

Par exemple, la Cour considère que les règles grecques en vigueur risquent de provoquer des distorsions de concurrence sur le marché intérieur des services éducatifs privés. Sa demande prend la forme d'un avis motivé, *Commission européenne c. Grèce*.

« p.20 Les règles du TFUE relatives à la liberté d'établissement (article 49 TFUE) et à la libre prestation des services (article 56 TFUE) exigent que la législation de la Grèce, comme celle de tout autre État membre, ne contienne aucune disposition qui puisse empêcher un prestataire de services légalement établi dans un autre État membre d'opérer sur son territoire, ou de gêner son activité. Ces règles constituent le fondement du marché unique européen et garantissent l'accès des clients à une large gamme de marchandises et de services concurrentiels, et l'accès des entreprises au marché paneuropéen. Elles s'appliquent aussi aux prestataires de services éducatifs privés qui souhaitent exercer leur activité sur le marché grec ».

« La raison du préjudice de ces règles pour les citoyens et/ou les entreprises de l'UE est qu'elles constituent une entrave aux prestataires de services éducatifs privés déjà établis en Grèce et aux prestataires d'autres États membres désireux de s'y établir. Elles empêchent également les établissements implantés dans d'autres États membres de proposer leurs services en Grèce dans le cadre d'une franchise éducative avec des centres grecs d'enseignement postsecondaire. En définitive, cette situation compromet la concurrence sur le marché grec dans le domaine des services éducatifs et restreint le choix des étudiants grecs. »

La Directive des services s'applique concernant l'éducation, aux services éducatifs privés qui sont ouverts à la concurrence, mais ne s'applique pas aux services des soins et d'accueil structurés de la petite enfance car ils sont considérés comme services d'intérêt général. Les États ont la faculté de définir ce qu'ils entendent par « services d'intérêt général ».

Le principe de non-discrimination au sein du marché intérieur implique que l'accès d'un destinataire, notamment d'un consommateur, à un service offert au public ne saurait être nié ou restreint en raison du critère de la nationalité ou du lieu de résidence du destinataire contenu dans les conditions générales mises à la disposition du public. On trouve un exemple de discrimination dans l'arrêt Commission contre Autriche, où la CJUE affirme que l'Autriche a manqué à ses obligations avec une réglementation nationale qui réserve le bénéfice d'un crédit d'impôt aux seules opérations de recherche réalisées dans l'État membre.

La Cour a estimé que cette législation sur l'impôt sur le revenu de l'État Allemand qui ne reconnaît pas les frais de scolarité versés dans une école écossaise, est une entrave à la libre prestation de services, et nonobstant les compétences des États membres en matière d'éducation, dans « l'exercice de cette compétence », les États membres doivent respecter le droit communautaire et notamment les dispositions relatives à la libre prestation des services et la citoyenneté européenne. La Cour a appliqué la supériorité du droit communautaire, notamment des dispositions relatives à la libre prestation des services aux dispositions sur les compétences des États membres dans le système éducatif précisés au Traité de Lisbonne.

Pour cela, elle distingue entre l'existence de la compétence et « l'exercice de la compétence ». La Cour considère que le droit communautaire ne porte pas atteinte à la compétence des États membres en ce qui concerne, d'une part, le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique (ex-article 149 TCE) et le contenu et l'organisation de la formation professionnelle (ex-article 150 TCE). Toutefois, « dans l'exercice de cette compétence », les États membres doivent respecter le droit communautaire, notamment les dispositions relatives à la libre prestation des services. Pour autant, cette compétence des États membres est limitée dans son « exercice » pour le respect du droit communautaire, « de l'acquis communautaire », et donc le droit à l'éducation est bien « *sui generis* » au sein de l'UE.

La Cour a exclu de la notion de « services » au sens de l'article 57 TFUE (ex-article 50 TCE) les cours dispensés par certains établissements qui faisaient partie d'un système d'enseignement public et qui étaient financés, entièrement ou partiellement par l'État (arrêt *Humbel et Hedel*). La CJUE a ainsi précisé qu'en établissant et en maintenant un tel système d'enseignement public, financé en règle générale par le budget public et non par les élèves ou leurs parents, l'État n'entraîne pas dans des activités rémunérées, mais accomplissait sa mission dans les domaines social, culturel, et éducatif vers sa population.

En revanche, la Cour a jugé que les cours dispensés par des établissements d'enseignement financés, pour l'essentiel, par des fonds privés, notamment par les étudiants et leurs parents, « constituent des services », au sens de l'article 50 TFUE, le but poursuivi par ces établissements consistant, en effet, à offrir un service contre rémunération.

Concernant les « services d'intérêt général », les soins de la petite enfance sont considérés comme tels par l'UE. Les services d'intérêt général englobent un vaste éventail d'activités, allant des grandes industries de réseau, telles que l'énergie, les télécommunications, les transports, la radiodiffusion audiovisuelle et les services postaux, jusqu'à l'éducation, l'approvisionnement en eau, la gestion des déchets, la santé et les services sociaux.

Concernant les établissements d'enseignement supérieur, si la plupart sont financés par des fonds publics, il en existe néanmoins qui sont financés pour l'essentiel par des fonds privés, notamment par les étudiants et leurs parents, et qui cherchent à réaliser un bénéfice commercial. Lorsqu'ils sont dispensés dans de tels établissements, les cours deviennent des

services au sens de l'article 57 TFUE du Traité. Le but poursuivi par ces établissements consiste en effet à offrir un service contre rémunération.

La CJUE a interprété dans *l'Arrêt Jundt*, la liberté de prestation des services éducatifs au sens large. Autrement dit, une activité d'enseignement exercée par un contribuable d'un État membre au service d'une personne morale de droit public, une université, située dans un autre État membre relève du champ d'application de l'article 56 TFUE (services) même si elle est exercée à titre accessoire et quasi bénévole.

Tous les professionnels de l'éducation en déplacement ont des droits sociaux.

Le Traité de Lisbonne fixe la « clause sociale horizontale » (art. 9 TFUE) qui détermine les principes sociaux qui doivent guider l'ensemble des politiques de l'Union entre lesquelles il y a « un niveau élevé d'éducation et de formation ». La Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs est une déclaration solennelle qui a une valeur morale et non juridique contraignante. La Charte investit la communauté avec aucune compétence supplémentaire comme J. Delors<sup>945</sup> l'exprime dans l'introduction de la Charte : « Inspirée de textes-cadres tels que la charte sociale du Conseil de l'Europe et les conventions de l'Organisation internationale du travail, cette charte communautaire, constitue désormais un pilier essentiel de la dimension sociale de la construction européenne, dans l'esprit du traité de Rome complété par l'Acte unique européen. »

La formation professionnelle tout au long de la vie active concernant l'accès est garantie à l'article 15 et l'égalité de traitement entre femmes et hommes est également protégée (article 16).

Le Traité de Lisbonne fixe les droits. Concernant la protection des enfants : le travail de ceux-ci avant 15 ans est interdit, la rémunération doit toujours être équitable et enfin le besoin de formation professionnelle doit exister (article 20).

Le principe de non-discrimination est une valeur de l'UE (article 2 TUE). Le principe de non-discrimination est dans la Charte de l'UE, qui a la même valeur juridique que les Traités.

---

<sup>945</sup> <http://www.eesc.europa.eu/resources/docs/chartecomdroits sociauxfondamentaux-fr.pdf>

Le principe de non-discrimination qui est spécifiquement de l'UE est la non-discrimination en raison de la nationalité dans l'UE, seulement applicable pour les citoyens de l'UE.

Le principe d'égalité entre hommes et femmes est expliqué en détail à l'article 157 TFUE. Celui-ci peut influencer le droit à l'éducation parce que dans les établissements éducatifs, il y a des travailleurs et des étudiants qui ne peuvent pas être discriminés en raison de leur sexe. D'ailleurs, les mesures visant à assurer l'égalité des chances entre hommes et femmes, sont parfois destinées à donner à la petite enfance une éducation gratuite.

La Cour explique dans un arrêt<sup>946</sup>, au paragraphe 29, que le principe d'égalité de traitement entre hommes et femmes exige que des situations comparables ne soient pas traitées de manière différente et que des situations différentes ne soient pas traitées de manière égale, à moins qu'un tel traitement ne soit objectivement justifié. Également, la CJUE<sup>947</sup>, dans l'interprétation de la Directive sur l'égalité hommes et femmes, s'oppose à la différence entre travailleurs à temps partiel, et à temps plein, pour calculer la retraite. La Cour a interprété le congé parental de façon non-discriminatoire, même le congé d'allaitement.

Concernant la conciliation de la vie familiale et professionnelle, les politiques sociales et d'égalité sont devenues, dans une perspective utilitariste, des instruments de la compétitivité et de la croissance économique européenne.

Alors qu'auparavant la politique d'égalité est réordonnée afin de soutenir les objectifs macroéconomiques de l'Union et la norme d'égalité s'est retrouvée subordonnée à la norme de marché.

La politique de conciliation de la vie familiale et professionnelle dans les politiques de l'UE a eu quatre étapes marquées dans son développement. La première entre 1957 et 1990 avec un développement très limité par la Cour parce que la conciliation est dehors du champ communautaire ; la deuxième dans les années 1990 comme

---

<sup>946</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 11 avril 2013 Dans l'affaire C-401/11, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par le *Nejvyšší správní soud* (République tchèque), par décision du 12 avril 2011, parvenue à la Cour le 28 juillet 2011, dans la *procédure Blanka Soukupová contre Ministerstvo zemědělství* sur une demande de décision préjudicielle porte sur l'interprétation de l'article 11 du règlement (CE) n° 1257/1999 du Conseil, du 17 mai 1999, concernant le soutien au développement rural par le Fonds européen d'orientation et de garantie agricole (FEOGA) et modifiant et abrogeant certains règlements, 160, p. 80, et L 302, para. 72.

<sup>947</sup> Arrêt de la Cour (huitième chambre) 22 novembre 2012 Dans l'affaire C-385/11, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par le *Juzgado de lo Social de Barcelona* (Espagne), par décision du 4 juillet 2011, parvenue à la Cour le 19 juillet 2011, dans la *procédure Isabel Elbal Moreno contre Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS), Tesorería General de la Seguridad Social (TGSS)*,

instrument pour l'égalité des chances entre hommes et femmes dans le marché de travail ; la troisième à partir des années 2000 comme instrument de la politique de l'emploi permettant d'augmenter le taux d'emploi des femmes, et augmenter l'éducation formelle de la petite enfance. La quatrième étape, à partir de 2010 à l'horizon de 2020, avec l'élimination de la conciliation et l'inclusion de l'éducation comme instrument pour achever l'égalité entre femmes et hommes, suivant les directrices de Nations Unies.

L'éducation a maintenant une nouvelle tâche, l'incorporation des objectifs des Nations Unies est prévue par la « Charte des femmes », engagement fait par la Commission du 5 mars 2010. La Commission recommande l'élimination des stéréotypes en matière d'éducation. Et la commission, dans les causes de l'inégalité, identifie les rôles attribués :

Le premier est l'indépendance économique égale des femmes qui est un objectif en soi. La Commission s'impose d'atteindre l'objectif de 75% de taux d'emploi, fixé par la Stratégie Europe 2020, et de l'étendre aux femmes qui ont les taux d'emploi les plus bas. Des progrès sont nécessaires pour améliorer la qualité des emplois et des politiques de conciliation de la vie privée et professionnelle. Mais la conciliation est mentionnée seulement pour atteindre le but du taux d'emploi féminin.

Dans ce cadre, la Commission entend proposer des initiatives ciblées pour améliorer la situation ; suivre les progrès notamment dans le secteur de la recherche, l'UE a fixé en 2005 un objectif de 25% de femmes occupant des postes à responsabilité dans le secteur public de la recherche, mais il est loin d'être atteint puisque, dans l'Union, 19% seulement des professeurs d'université titulaires sont des femmes.

L'UE travaille avec l'OIT, l'OCDE, l'ONU, ONU-Femmes et l'Union africaine, pour produire des synergies et favoriser l'émancipation des femmes.

## **Partie 3 : L'application des droits de l'homme « sui generis » au sein de l'UE**

---

### **Chapitre I. L'évolution des droits de l'homme au sein de l'UE de la protection de la Cour à la Charte des droits de l'homme : droits de l'homme « sui generis »**

#### **Section I. De 1957 à l'Acte Unique Européen 1986, la protection de la Cour**

A l'origine de l'Union européenne, il y a un objectif clairement économique pour les Traités, cet objectif économique a été voulu par les pères fondateurs comme stratégie pour arriver à l'union politique, selon la *Déclaration Schuman*<sup>948</sup> :

« La contribution qu'une Europe organisée et vivante peut apporter à la civilisation est indispensable au maintien des relations pacifiques. En se faisant depuis plus de vingt ans le champion pour une Europe unie, la France a toujours eu pour objet essentiel de servir la paix...

L'Europe n'a pas été faite, nous avons eu la guerre. L'Europe ne se fera pas d'un seul coup, ni dans une construction ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait...»

Ce texte définit la méthode de la construction européenne, fondant la construction sur la réconciliation franco-allemande et fixe un objectif clair : l'Union politique ainsi qu'une méthode réaliste et pragmatique pour y parvenir ; c'est ce qu'on a appelé la politique des « petits pas ».

---

<sup>948</sup> La Déclaration Schuman « Europe » discours prononcé par Robert Schuman ministre des affaires étrangères dans le salon de l'horloge du Quai d'Orsay, inspiré par Jean Monnet, alors commissaire général au Plan, 9 Mai 1950.

Pour cette politique, on ne trouve, dans la rédaction originale des trois premiers traités (TCEE, TCECA, TCEEA) aucune référence aux droits de l'homme. Seulement quelques principes comme la non-discrimination dans le marché intérieur ou les libertés des services, des capitaux et des personnes pourraient coïncider dans certains cas avec les droits de l'homme<sup>949</sup>. Par exemple, le principe d'égalité de rémunération entre les hommes et les femmes avait été inscrit à l'ex-article 119 TCEE.

Au commencement, et en raison de la carence des dispositions des traités, la Cour refusait de prendre en considération les droits fondamentaux protégés par les États membres.<sup>950</sup>

Plus tard, la Cour a fait évoluer la jurisprudence dans la reconnaissance des droits fondamentaux comme partie du droit communautaire en tant que principes généraux<sup>951</sup> du droit dans l'Affaire *Stauder*<sup>952</sup> :

«7. (...) La disposition litigieuse ne révèle aucun élément susceptible de mettre en cause les droits fondamentaux de la personne compris dans les principes généraux du droit communautaire, dont la Cour assure le respect ».

Les principes généraux communs à tous les États membres ont été l'œuvre de la Cour de Justice dans l'Arrêt *Hauts fourneaux et aciéries Belges*<sup>953</sup>.

Un exemple de principes généraux est la responsabilité extracontractuelle des institutions ou des agents communautaires dans l'exercice de leurs fonctions. La Cour a été également inspirée par le droit international<sup>954</sup> dans la définition de ces principes généraux du droit communautaire. Par exemple, la Cour a appliqué le principe général de sécurité juridique<sup>955</sup> expliqué dans l'Arrêt *Portelange* :

P.15. (...) « Il serait contraire au principe général de sécurité juridique de tirer du caractère non définitif de la validité des accords notifiés la conclusion qu'aussi

<sup>949</sup>JACQUÉ J.P., *Droit institutionnel de l'UE*, 5ed, Paris : Dalloz, 2009, p. 4, para1.

<sup>950</sup> CJCE, *Friedrich Stork et Cie C/Haute Autorité de la CECA*, Affaire 1/58, du 4 Février 1959, Rec.p.43

<sup>951</sup> Autres principes généraux du droit inspirés par les traités dans la jurisprudence de la Cour ont été le principe de solidarité entre Etats membres, le principe d'équilibre institutionnel, le principe de préférence communautaire, le principe de libre circulation des marchandises, des personnes et travailleurs, le principe de libre concurrence, et le principe de non-discrimination fondée sur la nationalité et fondée sur le sexe.

<sup>952</sup> CJCE, *Erich Stauder c/Ville d'Ulm-Sozialamt*, aff. 29/69, 12 Novembre 1969, Rec, p.419

<sup>953</sup> CJCE, 8/75, p.225

<sup>954</sup> Les principes inspirés par le droit international sont le principe du respect du droit de la mer, le principe de territorialité, le principe de bonne foi, et le principe de la caducité des traités dus à un changement fondamental de circonstances.

longtemps que la Commission n'aura pas statué à leur égard en vertu de l'article 85, paragraphe 3, du traité, leur efficacité ne serait pas entière »

La Cour s'est fondée sur la primauté absolue du droit communautaire dans le célèbre arrêt Costa<sup>956</sup> et a refusé de subordonner la validité des normes communautaires primaires ou dérivées à leur conformité aux normes constitutionnelles des États membres en matière de droits et libertés fondamentaux. La raison est l'unité et l'efficacité du droit communautaire :

« Issue d'une source autonome, le droit née du traité ne pourrait, donc, en raison de sa nature spécifique originale, se voir judiciairement opposer un texte interne quel qu'il soit, sans perdre son caractère communautaire et sans que soit mise en cause la base juridique de la Communauté ».

Après cette proclamation de la prééminence du droit communautaire, la Cour dans le même arrêt<sup>957</sup> va procéder à une réception des principes du droit interne et des droits fondamentaux en les intégrant « aux principes généraux du droit ». La Cour reconnaît qu'il convient de s'inspirer en ce qui concerne la définition de ces droits « des traditions constitutionnelles communes aux États membres ».

Dans cet arrêt, la société, conteste une décision communautaire invoquant une violation du principe de proportionnalité garanti par la Loi fondamentale allemande :

« Attendu que le recours à des règles ou notions juridiques de droit national pour l'appréciation de la validité des actes arrêtés par les institutions de la Communauté aura pour effet de porter atteinte à l'unité et à l'efficacité du droit communautaire, que la validité de tels actes ne saurait être appréciée qu'en fonction du droit communautaire, qu'en effet le droit né du traité issu d'une source autonome ne pourrait en raison de sa nature se voir judiciairement opposer des règles de droit national quelles qu'elles soient sans perdre son caractère communautaire et sans que soit mise en cause la base de la Communauté elle-même, que dès lors, l'invocation d'atteinte portée soit aux droits fondamentaux tels qu'ils sont formulés

---

<sup>955</sup> CJCE, *S.A. Portelange c/ S.A. Smith Corona Marhant International et autres*, Aff. 10/69, 9 Juillet 1969 Rec., p.309

<sup>956</sup> CJCE *Costa c/Enel* du 15 Juillet 1964-Aff.6/64, p.1141.

<sup>957</sup> CJCE, *Internationale Handelsgesellschaft mbH c/Einfuhr –Und Vorratsselle Fur Getreide und Futtermittel*, aff. 11/70, 17 décembre 1970, Rec., p.1128.

par un État membre soit aux principes d'une structure constitutionnelle nationale, ne saurait affecter la validité d'un acte de la Communauté ou son effet sur le territoire de cet État. »

p.4 « Attendu qu'il convient toutefois d'examiner si aucune garantie analogue inhérente au droit communautaire n'aurait été méconnue, qu'en effet, le respect des droits fondamentaux fait partie intégrante des principes généraux du droit dont la Cour assure le respect, que la sauvegarde des droits, tout en s'inspirant des traditions constitutionnelles communes aux États membres, doit être assurée dans le cadre de la structure et des objectifs dès la Communauté, qu'il y a lieu dès lors d'examiner, à la lumière des doutes exprimés par le tribunal administratif, si le régime de cautionnement aurait porté atteinte à des droits de caractère fondamental dont le respect doit être assuré dans l'ordre juridique communautaire ».

La Cour a ajouté à sa définition la référence aux instruments internationaux auxquels les États membres ont coopéré ou adhéré en particulier à la Convention européenne des droits de l'homme dans l'arrêt *Nold* de manière implicite :<sup>958</sup>

« p.13. La Cour ne saurait dès lors admettre des mesures incompatibles avec les droits fondamentaux reconnus et garantis par les Constitutions de ces États. Que les instruments internationaux concernant la protection des droits de l'homme auxquels les États membres ont coopéré ou adhéré peuvent également fournir des indications dont il convient de tenir compte dans le cadre du droit communautaire. (...) »

Dans l'arrêt *Rutili*, la Cour cite de manière explicite la Convention européenne des droits de l'homme dont la Cour commence à juger l'usage de la notion d'« ordre public » utilisée par l'État français<sup>959</sup> :

« La justification des mesures destinées à sauvegarder l'ordre public doit être appréciée au regard de toutes règles de droit communautaire ayant pour objet, d'une part, de limiter l'appréciation discrétionnaire des États membres en la matière et,

---

<sup>958</sup>CJCE, *Nold, Kohlen-und BaustoffgroBhandlung c/ Commission des Communautés européennes*, Aff. 4/73 Rec, 14 de Mai 1974, p.491.

<sup>959</sup> CJCE, *Roland Rutili c/ Ministre de l'intérieur*, Aff. 36/75, 28 octobre 1975, Rec., p.1219

d'autre part, de garantir la défense des personnes soumises, de ce chef, à des mesures restrictives.

P.32. Que dans leur ensemble, ces limitations apportées aux pouvoirs des États membres en matière de police des étrangers se présentent comme la manifestation spécifique d'un principe plus général consacré par les articles 8, 9, 10 et 11 de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome, le 4 novembre 1950, ratifiée par tous les États membres et de l'art 2 du protocole numéro 4 du même Convention signé à Strasbourg le 16 septembre 1963 ».

La formule de la Cour exprimée à l'arrêt *Wachauf*<sup>960</sup> se répète pendant des années de jurisprudence :

« p. 17 En vertu d'une jurisprudence constante établie, notamment par l'arrêt du 13 décembre 1979<sup>961</sup> les droits fondamentaux font partie intégrante des principes généraux du droit dont la Cour assure le respect. En assurant la sauvegarde de ces droits, la Cour est tenue de s'inspirer des traditions constitutionnelles communes aux États membres, de telle sorte que ne sauraient être admises dans la Communauté des mesures compatibles avec les droits fondamentaux reconnus par les Constitutions de ces États. Les instruments internationaux concernant la protection des droits de l'homme, auxquels les États membres ont coopéré ou adhéré, peuvent également fournir des indications dont il convient de tenir compte dans le cadre du droit communautaire.

p.18 Les droits fondamentaux reconnus par la Cour n'apparaissent toutefois pas comme des prérogatives absolues, mais doivent être pris en considération par rapport à leur fonction dans la société. Par conséquent, des restrictions peuvent être apportées à l'exercice de ces droits, (...) »

Dans l'arrêt *Hoescht*<sup>962</sup>, la Cour a ajouté à la formule :

« p.12. La Convention Européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales du 4 novembre 1950 revêt à cet effet d'une signification particulière ».

---

<sup>960</sup> CJCE, *Hubert Wachauf c/ Bundesamt für Ernährung und Forstwirtschaft*, aff. 5/88, 13 Juillet 1989, Rec., p.2609

<sup>961</sup> CJCE, *Liselotte Hauer c/Land Rheinland-Pfalz*, Aff. 44/79, 13 décembre 1979, Rec., p.3727

<sup>962</sup> CJCE, 21 septembre 1989, *Hoescht AG c/Commission des Communautés Européennes*, affaire Jointes 46/87 et 227/88 Rec., p.13 p. 2859

« P.13 La Convention européenne joue un rôle appréciable car elle fournit un catalogue de droits fondamentaux accepté par tous les États et nourri par une jurisprudence importante ».

La Cour a protégé avec sa jurisprudence beaucoup de droits fondamentaux pendant la période 1957-2000 dont on trouve ci-dessous quelques exemples<sup>963</sup> : le principe de non-discrimination en fonction de la nationalité<sup>964</sup>, le principe de non-discrimination en fonction du sexe<sup>965</sup>, le principe de liberté de circulation<sup>966</sup>, la dignité de la personne humaine<sup>967</sup>, le droit au respect de la vie privée<sup>968</sup>, le droit à la protection de la vie familiale<sup>969</sup>, le principe de l'inviolabilité du domicile<sup>970</sup>, le droit au secret des correspondances<sup>971</sup>, la liberté d'expression<sup>972</sup>, la liberté de pensée, de conscience et de religion<sup>973</sup>, le droit de propriété<sup>974</sup>, la liberté d'association et la liberté syndicale<sup>975</sup>, le droit au juge<sup>976</sup>, le principe de l'équilibre du procès, le principe d'égalité des armes et droits de la défense<sup>977</sup>, le principe de sécurité juridique<sup>978</sup>, le principe de confiance légitime<sup>979</sup>, le principe de la légalité des délits et des peines<sup>980</sup>, le principe de non-rétroactivité de lois pénales plus sévères<sup>981</sup>, le droit à la présomption d'innocence<sup>982</sup>, les droits à la santé, à l'emploi, à la protection de l'environnement, et le droit de vote aux élections du Parlement européen. On peut conclure que les droits fondamentaux ne sont pas nés avec la Charte, mais que la garantie des droits fondamentaux est l'un des acquis du droit communautaire<sup>983</sup>.

Le 14 décembre 1973, il y a eu la première déclaration des Chefs d'États et de gouvernements en Europe où ils considèrent que les droits fondamentaux sont l'une des

<sup>963</sup>Une compilation des affaires dans SUDRE, TINIERE F., *Droit communautaire des droits fondamentaux*, 2ed.refondue, Bruxelles : Ed., Bruylant, Droit et Justice, 2007

<sup>964</sup>CJCE *Prodest*, 12 Juillet 1984, C/CPAM Paris, Aff.237/83, p.3153, CJCE, *Cowan* 2 Février 1989, Aff. 186/87 p.195

<sup>965</sup>CJCE, *Defrenne*, 15 Juin 1978 C/Sabena, Aff. 149/77, p.1365

<sup>966</sup>CJCE *Van Duyn*, 4 décembre 1974, Aff. 41/74, p.1227

<sup>967</sup>CJCE *P. c/ S et Cornwall County Council*, 30 Avril 1996

<sup>968</sup>CJCE *National Panasonic*, 26 Juin 1980, Aff. 136/79 p.2033

<sup>969</sup>CJCE, *Meyrem Demirel c/Ville de Schwabisch Gmund*, Aff. 12/86, 30 septembre 1987p.3719

<sup>970</sup>CJCE, *Hoechst c/Commission*, 21 septembre 1989Aff.46/87 et 227/88, p.2852

<sup>971</sup>CJCE *Am et S c/Commission*, Aff.155/79, p.1575

<sup>972</sup>CJCE *VBVBet VBB c/Com*. Aff. 43/82 et 63/82, 17 Janvier 1984, p. 19

<sup>973</sup>CJCE, *Vivien Prais C/Com.*, Aff. 130 775, 27 octobre 1976, p.1589

<sup>974</sup>CJCE, *Nold*, Aff.4/73, p.491 et CJCE *Fishermen's Organisation*, 17 octobre 1995, Aff. C-44/94, p. I-3115

<sup>975</sup>CJCE *Union Royale Belge des sociétés de football association asnl. E.a.c. C/Jean-Marc-Bosman*, Aff. C-415-93, 15 déc. 1995, p. I 4921

<sup>976</sup>CJCE *Marguerite Johnson c/Hief Constable of the Royal Ulster Constabulary*, Aff. 222/84, 15 Mai 1986 p.1651

<sup>977</sup>CJCE *SNUPAT*, 22 Mars 1961 Aff. 42/59 et 49/59 p.156

<sup>978</sup>CJCE *Azienda Colori Nazionali* 12 Juillet 1972, Aff. 57/69 p.934

<sup>979</sup>CJCE *CNTA*, 14 Mai 1975, aff.74/74p.533

<sup>980</sup>CJCE *Karl Konecke*, 25 Septembre 1984, GmbH et Co Kg Aff. 117/83 p. 3291

<sup>981</sup>CJCE *Regina c/Kent Kirk*, 10 Juillet 1984Aff. 63/83 p. 2689

<sup>982</sup>CJCE *Montecatini*, 8 Juillet, 1999 Spa c/Commission Aff. C-235/92P

<sup>983</sup>FAVREAU B., « La charte des droits de fondamentaux de l'UE Pourquoi et comment? » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant et Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010.

cinq valeurs fondatrices et essentielles de l'UE<sup>984</sup>. Selon cette déclaration, les éléments fondamentaux de l'identité européenne sont : les principes de la démocratie représentative, du règne de la loi, de la justice sociale (finalité du progrès économique) et du respect des droits de l'homme.<sup>985</sup>

La déclaration commune du Parlement européen, de la Commission et du Conseil du 5 avril 1977 montre l'importance que les institutions attachent au respect des droits fondamentaux, tels qu'ils résultent des Constitutions des États membres et de la Convention européenne des droits de l'homme. Respecter les droits fondamentaux<sup>986</sup> est un engagement solennel des institutions.

## Section II. L'inclusion des droits de l'homme dans les Traités 1986-2000

Avec le Préambule de l'Acte unique européen (1986), les États se déclarent décidés : « à promouvoir ensemble la démocratie en se fondant sur les droits fondamentaux reconnus dans les Constitutions et lois des États membres, dans la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et dans la Charte sociale européenne... ».

La Déclaration de droits et libertés fondamentaux adoptée par le Parlement européen le 12 avril 1989 montre aussi la reconnaissance des droits de l'homme du Parlement en proclamant l'ensemble des droits civils et politiques, et aussi les droits à caractère social.

Mais c'est le Traité de Maastricht du 7 février 1992, avec la création de l'UE avec le Traité sur l'Union européenne (TUE), qui se révèle une étape importante, puisque l'article 2 reprend la jurisprudence de la Cour en faisant du respect des droits fondamentaux l'un des principes généraux du droit communautaire et en reproduisant la référence à la Convention européenne des droits de l'homme et aux traditions constitutionnelles communes aux États membres comme sources des droits fondamentaux<sup>987</sup> :

---

<sup>984</sup> Déclaration sur l'identité européenne de Copenhague de la conférence de chefs d'Etat et de gouvernement le 14 décembre 1973

<sup>985</sup> Expliqué dans JACQUE, 2009 *op.cité, supra*

<sup>986</sup> Dans la déclaration de Copenhague de Juillet 1978 les États « entendent sauvegarder les principes de la démocratie représentative, du règne de la loi, de la justice sociale et du respect du droits de l'homme ».

<sup>987</sup> Cependant, l'article F était situé dans une partie du traité soustraite à la compétence de la Cour. L'art K.2, situé dans le titre VI relatif à la coopération dans le domaine de la justice et des affaires intérieures, imposait également, dans ce contexte, le respect de la Convention européenne, et l'article 130 U faisait du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales un des objectifs de la politique communautaire de coopération au développement. Aussi le TUE instaure une citoyenneté européenne qui va donner aux ressortissants de l'UE le droit de voter et d'être élu lors des élections municipales dans un pays de l'UE autre que leur.

« L'Union respecte les droits fondamentaux, tels qu'ils sont garantis par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome le 4 novembre 1950, et tels qu'ils résultent des traditions constitutionnelles communes aux États membres, en tant que principes généraux du droit communautaire »

Dans le Traité d'Amsterdam du 2 octobre 1997, l'accent est mis sur le respect des droits de l'homme, qui sont maintenant des « principes communs aux États membres et l'Union est fondée sur le respect des droits de l'homme » selon son article 6 :

« L'Union est fondée sur les principes de la liberté, de la démocratie, du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que de l'État de droit, principes qui sont communs aux États membres »

Finalement le Traité de Lisbonne, l'article 6 n'impose pas seulement à l'UE de respecter mais de « se fonder » sur les droits fondamentaux. Le Traité confirme la compétence de la Cour en ce qui concerne l'article 6 p.2 TUE et légitime l'invocation de la violation des droits fondamentaux, dans le cadre des recours existants (article 46 du TUE).

Parallèlement, on impose aux États candidats à l'UE, le respect des principes de l'article 6 parmi lesquels on trouve le respect des droits de l'homme et on instaure une procédure inédite de mesures de sanction dans l'article 7 TUE, applicable en cas de violation grave et persistante des droits de l'homme, par un État membre, par le biais d'une suspension graduelle des droits consacrés dans le TUE. Le respect de ces principes énoncés à l'article 6.1 TUE est invoqué comme condition d'adhésion à l'UE (article 49 TUE, article 309 TUE).

Le traité autorise l'UE à prendre des mesures non seulement négatives mais positives pour lutter contre la discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les croyances, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle et explicitement dans l'article 29.1 TUE (prévenant le racisme et la xénophobie). Spécifiquement et concrètement, l'UE doit « promouvoir » l'égalité entre femmes et hommes (article 141 TUE, article 157 TFUE).

L'article 136 (article 151 TFUE) relatif à la politique sociale, contient une référence aux droits sociaux fondamentaux, tels que ceux énoncés par la Charte sociale européenne (dont le droit à l'éducation) et par la charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs (dont le droit à l'éducation).

La protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel par la UE est assurée (article 286 et article 16 TFUE).

Les orientations de la politique étrangère et de sécurité commune (PESC) énumèrent aussi les droits de l'homme (article 11 TUE) parmi les objectifs de cette politique « la sauvegarde des valeurs communes, des intérêts fondamentaux, de l'indépendance et de l'intégrité de l'union, conformément aux principes de la Charte des Nations Unies » et « le développement et le renforcement de la démocratie et de l'État de droit, ainsi que le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ».

### **Section III. Le caractère contraignant de la Charte des droits de l'homme**

Le Parlement, le Conseil et la Commission ont signé et proclamé la Charte le 7 décembre 2000 à Nice, comme un ensemble de droits fondamentaux applicables au niveau de l'UE, sans effet juridique direct à l'époque<sup>988</sup>.

La Charte a été intégrée en tant que partie II dans le projet de Traité établissant une Constitution pour l'Europe en juin 2003<sup>989</sup>. Après l'échec de la Constitution en 2004, le Traité de Lisbonne a modifié la Charte et la position de celle-ci. Le texte révisé de la Charte a fait l'objet d'une nouvelle signature par le Parlement, le Conseil et la Commission le 12 décembre 2007. La perspective de la création d'un catalogue des droits fondamentaux, spécifique au sein de l'UE, ayant rang de traité, a suscité une réflexion au sein des institutions et de la doctrine<sup>990</sup>.

---

<sup>988</sup> Nice introduira aussi une procédure permettant en cas de risque claire de violation grave par un État membre d'adresser des recommandations à ce dernier (art.7 p.1 TUE)

<sup>989</sup> DUTHEIL DE LA ROCHÈRE J., « Charte des droits fondamentaux de l'UE », *Jurisclasseur Libertés*, 2007, fasc.140.

<sup>990</sup> CHRISTIANOS V. et PICOD F., « L'apport de la constitution européenne aux modes de protection des droits de l'homme » in *Les droits fondamentaux dans l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant, 2009.

Le Traité de Lisbonne a choisi une voie originale<sup>991</sup> pour donner un caractère contraignant à la Charte, dans le nouvel article 6-1 TUE, il maintient tout l'acquis en matière de droits fondamentaux et y ajoute la Charte :

« L'Union reconnaît les droits, libertés et principes énoncés dans la Charte des droits fondamentaux du 7 décembre 2000, telle qu'adaptée le 12 décembre 2007, laquelle a même valeur juridique que les traités ».

Il n'incorpore pas la charte dans le TUE mais opère un renvoi au texte de la Charte. Alors que celle-ci était intégrée dans le projet de la Constitution européenne, l'article 6 se limite à accorder à celle-ci « la même valeur juridique que les traités ».

La Charte est ainsi intégrée dans le droit primaire de l'UE et constitue l'instrument fondamental de protection des droits fondamentaux dans l'UE.

#### **Section IV. La portée de la Charte des droits de l'homme**

La Charte<sup>992</sup> « réaffirme les droits, libertés et principes reconnus dans l'UE et les rend plus visibles, sans toutefois créer des nouveaux droits et principes ». La Charte s'inspire de la jurisprudence de la Cour en précisant qu'elle ne s'applique qu'aux institutions et aux organes de l'UE ainsi qu'aux États membres, lorsque ceux-ci mettent en œuvre le droit communautaire.

Dans son Préambule, la Charte affirme s'inspirer des héritages culturels, religieux et humanistes de l'Europe, à partir desquels se sont développées les valeurs universelles que constituent les droits inviolables et inaliénables de la personne humaine, ainsi que la liberté, la démocratie, l'égalité et l'État de droit (...), et affirme aussi l'attachement aux droits fondamentaux, avec le principe de transparence et de subsidiarité.

«(...) leur attachement aux droits sociaux fondamentaux tels qu'ils sont définis dans la Charte sociale européenne, signée à Turin, le 18 octobre 1961, et dans la Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs de 1989.

---

<sup>991</sup> FAVREAU B., « La charte des droits de fondamentaux de l'UE Pourquoi et comment? » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant et Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010.

<sup>992</sup> Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne 2012/C 326/02  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:fr:PDF>

Résolus à poursuivre le processus créant une union sans cesse plus étroite entre les peuples de l'Europe, dans laquelle les décisions sont prises le plus près du possible des citoyens, conformément au principe de subsidiarité. »

Les droits de l'homme comptent aussi comme valeurs de l'Union ayant un caractère opérationnel, ce qui explique sa brièveté :

« Art. 2 : L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que du respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités.

Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre femmes et hommes. Le respect de ces valeurs et l'engagement de les promouvoir ensemble constituent l'une des conditions d'adhésion à l'Union (art 49 TUE) et leur violation peut entraîner le déclenchement de la procédure d'alerte et de sanction prévue à l'article 7 TUE ».

### *§.1-Compétences dans le domaine des droits de l'homme*

Concernant les compétences, la Charte n'élargit pas la compétence de la Cour ou des juridictions nationales, elle ne vise pas à créer de nouvelles compétences ou étendre les compétences existantes.

L'UE ne dispose pas de compétence générale pour légiférer en matière des droits de l'homme. Toutefois, si les droits garantis par la Charte font partie de l'acquis en vertu de la primauté, les États devront de toute façon respecter ces droits.

Dans la Charte, on trouve des droits civils et politiques et des droits économiques et sociaux<sup>993</sup>.

---

<sup>993</sup> « Chapitre I: dignité (dignité humaine, droit à la vie, droit à l'intégrité de la personne, interdiction de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants, interdiction de l'esclavage et du travail forcé);  
Chapitre II: liberté (droits à la liberté et à la sûreté, respect de la vie privée et familiale, protection des données à caractère personnel, droit de se marier et droit de fonder une famille, liberté de pensée, de conscience et de religion, liberté d'expression et d'information, liberté de réunion et d'association, liberté des arts et des sciences, droit à l'éducation, liberté professionnelle et droit de travailler, liberté d'entreprise, droit de propriété, droit d'asile, protection en cas d'éloignement, d'expulsion et d'extradition);  
Chapitre III: égalité (égalité en droit, non-discrimination, diversité culturelle, religieuse et linguistique, égalité entre hommes et femmes, droits de l'enfant, droits des personnes âgées, intégration des personnes handicapées);  
Chapitre IV: solidarité (droit à l'information et à la consultation des travailleurs au sein de l'entreprise, droit de négociation et d'actions collectives, droit d'accès aux services de placement, protection en cas de licenciement injustifié, conditions de travail justes et équitables, interdiction du travail des enfants et protection des jeunes au travail, vie familiale et vie professionnelle, sécurité sociale et aide sociale, protection de la santé, accès aux services d'intérêt économique général, protection de l'environnement, protection des consommateurs);

La Charte traduit également les évolutions technologiques, politiques et sociales qui se sont produites depuis l'adoption de la Convention européenne des droits de l'homme (bioéthique, accès aux documents, protection des données, droits à l'égard de l'administration) et donne une portée plus large à certains droits qui y figurent dont le droit à l'éducation, la liberté d'association, le droit à un recours effectif, la règle *non bis in idem*, entre autres.

La Cour est compétente pour apprécier le respect des droits fondamentaux de la Charte avec les actes des institutions, les actes des États membres lorsque ceux-ci mettent en œuvre la législation de l'Union<sup>994</sup> car les dispositions de la Charte s'adressent aux institutions et organes de l'UE dans le respect du principe de subsidiarité ; et aux autorités nationales uniquement lorsqu'elles mettent en œuvre le droit de l'Union.

Cependant, le juge pourra toujours contrôler, comme auparavant, le respect des droits fondamentaux par le canal des principes généraux du droit.

Par exemple, dans le renvoi préjudiciel, l'affaire C- 555/12 du 14 mars 2013 sur l'application de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, la Cour a reconnu son incompétence manifeste pour répondre aux questions posées par le Tribunal de Tivoli (Italie) au sujet d'actes administratifs pris par ce dernier autorisant un projet immobilier. La Cour a affirmé :

« Para.14. Par ses questions, la juridiction de renvoi demande, en substance, à la Cour d'interpréter l'article 47, paragraphe 3, de la Charte et l'article 6 de la CEDH, lu en combinaison avec l'article 52, paragraphe 3, de la Charte ainsi qu'avec l'article 6 TUE, afin de pouvoir déterminer si l'article 103 de la

---

Chapitre V: citoyenneté (droits de vote et d'éligibilité aux élections au Parlement européen et aux élections municipales, droit à une bonne administration, droit d'accès aux documents, médiateur européen, droit de pétition, liberté de circulation et de séjour, protection diplomatique et consulaire);

Chapitre VI: justice (droit à un recours effectif et à un tribunal impartial, présomption d'innocence et droits de la défense, principes de la légalité et de la proportionnalité des délits et des peines, droit à ne pas être jugé ou puni pénalement deux fois pour une même infraction);

Chapitre VII: dispositions générales ».

<sup>994</sup> Arrêt *Hubert Wachauf c/ Bundesamt für Ernährung un Forstwirtschaft* aff.5/88, Rec. 2609,13 Juillet 1989, « p.19 Compte tenu de ces critères, il convient de faire observer qu'une réglementation communautaire qui aurait pour effet de priver sans compensation le preneur à bail... serait incompatible avec les exigences découlant de la protection des droits fondamentaux dans l'ordre juridique communautaire. Ces exigences liant également les Etats membres lorsqu'ils mettent en œuvre des réglementations communautaires, il s'ensuit que ceux-ci sont tenus, dans toute la mesure du possible, d'appliquer ces réglementations dans des conditions qui ne méconnaissent pas les dites exigences ».

Constitution et l'article 7 du code de procédure administrative sont compatibles avec ces dispositions.

Para.15. L'article 51§1, de la Charte énonce que les dispositions de celle-ci s'adressent aux États membres uniquement lorsqu'ils mettent en œuvre le droit de l'Union. L'article 6§1, TUE, de même que l'article 51, paragraphe 2, de la Charte, précise que les dispositions de cette charte n'étendent en aucune manière les compétences de l'Union telles que définies dans les traités.

Para.16. Selon la description de la juridiction de renvoi, la procédure au principal concerne la légalité d'un acte administratif relatif à un immeuble et la réparation du dommage résultant de la transformation de cet immeuble, conformément à cet acte prétendument illégal. Aucun élément de la décision de renvoi n'établit dès lors que la procédure au principal porterait sur une réglementation nationale mettant en œuvre le droit de l'Union, au sens de l'article 51, paragraphe 1, de la Charte.

Para.17. Ainsi, si le droit à un recours effectif, garanti par l'article 6§1, de la CEDH, auquel se réfère également la juridiction de renvoi, constitue un principe général du droit de l'Union(...) <sup>995</sup> et a été réaffirmé par l'article 47 de la Charte, il n'en demeure pas moins que la décision de renvoi ne contient aucun élément concret permettant de considérer que l'objet de la procédure au principal concerne l'interprétation ou l'application d'une règle de l'Union autre que celles figurant dans la Charte.

Para.18. Par conséquent, la Cour n'est pas compétente pour répondre aux questions posées par la juridiction de renvoi (...) <sup>996</sup>.»

---

<sup>995</sup> Notamment, arrêt du 22 décembre 2010, DEB, C-279/09, Rec. p. I-13849, point 29, et ordonnance du 1er mars 2011, Chartry, C-457/09, Rec. p. I-819, point 25

<sup>996</sup> Arrêt du 22 décembre 2010, Omalet, C-245/09, Rec. p. I-13771, point 18; ordonnances Chartry, précitée, points 25 et 26; du 10 mai 2012, Corpul Național al Polițiștilor, C-134/12, point 15; du 7 février 2013, Pedone, C-498/12, point 15, ainsi que Gentile, C-499/12, point 15.

Pour autant, la seule limitation à cette compétence pour apprécier la compatibilité avec les droits fondamentaux réside dans le point de savoir si le domaine relève ou non du champ d'application du droit communautaire (...)<sup>997</sup>.

La Charte s'applique par exemple lorsque des États membres adoptent ou appliquent une loi nationale qui transpose une directive européenne ou lorsque leurs autorités appliquent directement un règlement de l'UE.

Dans le cas où la Charte ne s'applique pas, la protection des droits fondamentaux est garantie en vertu des Constitutions ou des traditions constitutionnelles des États membres de l'Union européenne et des conventions internationales qu'ils ont ratifiées<sup>998</sup>.

## **§.2- L'application de la clause de flexibilité**

L'obligation de respecter les droits de l'homme de la part de l'UE ne donne ni à celle-ci la compétence pour légiférer en matière des droits de l'homme en général, ni à utiliser l'article 352 TFUE, à l'exception certes de droits spécifiques, comme par exemple l'égalité entre hommes et femmes.

L'Avis 2/94 établit que la seule base possible pour une action dans le domaine des droits de l'homme serait l'article 352 TFUE (ex-article 308 TUE). Mais il a souligné l'impossibilité d'utiliser cette voie pour étendre les compétences communautaires. La portée de l'avis est contestée<sup>999</sup>, certains le limitant au fait que l'ex-article 308 TUE ne peut servir de base pour une adhésion à la Convention, d'autres estimant qu'il exclut toute compétence pour légiférer en matière de droits fondamentaux. Cependant, dans une affaire ultérieure, la Cour a souligné cette interprétation restrictive de l'ex-article 308 TUE en

---

<sup>997</sup> (Affaires Ciné thèque, 1985, 60784 rec.2605. Arrêt du 18 Juin 1991, C-260/89 *Elleniki Radiophonia Tileorassi*, Rec. I-2925, Arrêt du 29 Mai 1997, *Kremzow*, C-299/95, rec. I 2629).

<sup>998</sup> Cette jurisprudence est basée sur le principe de l'unité de l'ordre juridique communautaire, ainsi lorsque les États membres agissent sur la base des dispositions du droit communautaire, ils doivent respecter les mêmes principes que ceux qui s'appliquent au législateur lui-même. Aussi la Cour est compétente pour contrôler non seulement les mesures positives d'application du droit communautaire sinon aussi celles qui restreignent l'exercice des libertés garanties par les traités. Dans l'affaire *Rutili* CJCE, 28 octobre 1975, *Roland Rutili c/ Ministre de l'intérieur*, Aff. 36/75 Rec., p.1219 la cour a estimé que est compétente pour apprécier les mesures prises par l'Etat française en matière de restriction de la liberté de circulation en se fondant sur l'ordre publique.

<sup>999</sup> BLUMANN C., « Les compétences de l'UE en matière des droits de l'homme » *RAE*, 2006/1, p.22.

considérant que le respect des droits fondamentaux ne pouvait amener à élargir le champ d'application de dispositions traitées au-delà des compétences communautaires, même par l'utilisation de l'ex-article 308 TUE<sup>1000</sup>.

Toutefois, le nouvel article 308 TUE est très difficile à appliquer car il nécessite une proposition de la Commission, l'approbation par unanimité du Conseil et l'approbation préalable du Parlement Européen. En outre, la consultation des parlements nationaux est prévue, et le principe de subsidiarité doit être pris en compte. L'article 308 ne s'applique pas aux matières exclues d'harmonisation par le Traité, comme c'est le cas du droit à l'éducation (article 165 TFUE).

Le Traité de Lisbonne dans son article 6 TFUE précise que la Charte des droits fondamentaux n'entend pas les compétences de l'Union, en reprenant l'expression de l'article 51 de la Charte :

Art.51 : « Les dispositions de la présente Charte s'adressent aux institutions, organes et organismes de l'Union dans le respect du principe de subsidiarité, ainsi qu'aux Etats membres uniquement lorsqu'ils mettent en œuvre le droit de l'Union. En conséquence, ils respectent les droits, observent les principes et en promeuvent l'application, conformément à leurs compétences respectives et dans le respect des limites des compétences de l'Union telles que sont conférées par les traités.

La présente Charte n'étant pas le champ d'application du droit de l'Union au-delà des compétences de l'Union, ni ne crée aucune compétence ni aucune tâche nouvelle pour l'Union et ne modifie pas les compétences et tâches définies dans les traités ».

Ces dispositions confirment que l'obligation de respecter les droits fondamentaux ne donne aucune compétence pour légiférer en la matière sauf lorsque le traité le prévoit expressément. En revanche, l'UE peut insérer dans les accords qu'elle conclut avec des pays tiers, des clauses par lesquelles les parties s'engagent à respecter les droits de l'homme<sup>1001</sup>.

---

<sup>1000</sup> Arrêts *GRANT* du 17 Février 1998, C-249/96 rec. I-621

<sup>1001</sup> La Cour a considéré qu'un accord conclu dans le cadre de la coopération au développement pouvait poursuivre un objectif touchant au respect des droits de l'homme, mais elle a constaté que l'accord en question, tout en poursuivant un objectif de respect des droits de l'homme, n'instituait pas de coopération spécifique en ce domaine (CJCE, 3 décembre 1996 C-268/94 République portugaise c/Conseil rec. I-6177).

### **§.3-« Traditions constitutionnelles communes »**

L'article 6 TUE paragraphe 2 indique expressément que l'Union respecte les droits fondamentaux qui résultent des traditions constitutionnelles communes aux États membres. Toutefois, il ne doit être une tradition constitutionnelle commune unanimement « à tous les États membres ». La Cour, dans l'affaire Omega, a admis qu'une interprétation d'un droit fondamental qui n'était pas partagé par tous les États membres puisse être invoquée pour déroger à la libre prestation de services en se fondant sur l'ordre public<sup>1002</sup>.

### **§.4-Principe de proportionnalité et interdépendance**

L'article 52 de la Charte analyse la portée et l'interprétation des droits et des principes de la Charte. Elle doit toujours respecter « le contenu essentiel des droits » respectant le principe de proportionnalité, les limitations aux droits peuvent se faire mais seulement s'ils sont nécessaires et répondent effectivement à des objectifs d'intérêt général reconnus par l'Union ou au besoin de protection des droits et libertés d'autrui :

«1. Toute limitation de l'exercice des droits et libertés reconnus par la présente Charte doit être prévue par la loi et respecter le contenu essentiel desdits droits et libertés. Dans le respect du principe de proportionnalité, des limitations ne peuvent être apportées que si elles sont nécessaires et répondent effectivement à des objectifs d'intérêt général reconnus par l'Union ou au besoin de protection des droits et libertés d'autrui.

2. Les droits reconnus par la présente Charte qui font l'objet de dispositions dans les traités s'exercent dans les conditions et limites définies par ceux-ci.

Et l'article 54 de la Charte explique l'interdiction de l'abus de droit qui implique un équilibre des droits et libertés de vue dans son ensemble de la Charte.

« Aucune des dispositions de la présente Charte ne doit être interprétée comme impliquant un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte

---

<sup>1002</sup> En l'espèce, il s'agissait de l'interdiction par l'Allemagne des jeux tirs simulés sur des personnes humaines en se fondant sur la dignité de la personne humaine. Le respect de la dignité humaine constituant un droit protégé au titre des principes

visant à la destruction des droits ou libertés reconnus dans la présente Charte ou à des limitations plus amples des droits et libertés que celles qui sont prévues par la présente Charte »

### **§.5-Droits de l'homme au sein de l'UE « sui generis »**

La Charte renvoie à la portée et à l'interprétation de la CEDH, mais avec la possibilité que, dans l'UE il existe une interprétation et une portée de chaque droit de l'homme plus étendue que dans la CEDH, ou « *sui generis* » de l'UE en harmonie avec les traditions constitutionnelles communes des États membres. Cette primauté de la *Norme la plus favorable aux droits de la personne* est un principe du droit international des droits de l'homme. Ce principe signifie que lorsque plus d'un instrument visent le même droit ou un similaire, ou qu'un instrument mentionne un droit non reconnu par un autre, c'est la norme la plus favorable qui prime, quelle qu'en soit la source (nationale ou supranationale) et le rang hiérarchique, et les principes *lex posterior derogat priori* et *lex speciali derogat generali*<sup>1003</sup>. Ce principe est exprimé dans la plupart des traités relatifs aux droits de la personne humaine<sup>1004</sup>. Il n'est certes pas toujours facile de déterminer quelle est la norme la plus favorable, mais c'est celle qui attribue aux droits une portée plus large ou qui ne permet pas de limitations ou qui les permet sous des conditions plus strictes<sup>1005</sup>.

Article 52 de la Charte :

« 3. Dans la mesure où la présente Charte contient des droits correspondant à des droits garantis par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, leur sens et leur portée sont les mêmes que ceux que leur confère ladite convention. Cette disposition ne fait pas obstacle à ce que le droit de l'Union accorde une protection plus étendue.

---

généraux du droit, l'interprétation large donnée à ce droit en Allemagne constituait un motif valable de dérogation. CJUE Arrêt, *Omega Spielhallen*, C-36/02, 14 octobre 2004, rec. I-9606.

<sup>1003</sup> ROUCONAS E., « Engagements parallèles et contradictoires ». Recueil des Cours de l'Académie de droit International. Vol 206. COHEN-JONATHAN G « Les rapports entre la CEDH et les autres Traités conclus par les EM ». in E. LAWSON/M DE BLOIS, *The Dynamics of protection of Human Rights in Europe*, 1994, vol. III 79

<sup>1004</sup> Art. 53 CEDH, Art. 32 Charte sociale européenne, Art. 5. PIDESC, Art. 5.2 PIDCP, art. 41 CDH, art. 23 CEDAW, art. 19 Charte OIT.

<sup>1005</sup> KOUKOULIS-SPILIOTOPOULOS S., « *Les droits sociaux : droits proclamés ou droits invocables ? Un appel à la vigilance* » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant, Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010.

4. Dans la mesure où la présente Charte reconnaît des droits fondamentaux tels qu'ils résultent des traditions constitutionnelles communes aux États membres, ces droits doivent être interprétés en harmonie avec lesdites traditions.

5. Les dispositions de la présente Charte qui contiennent des principes peuvent être mises en œuvre par des actes législatifs et exécutifs pris par les institutions, organes et organismes de l'Union, et par des actes des États membres lorsqu'ils mettent en œuvre le droit de l'Union, dans l'exercice de leurs compétences respectives. Leur invocation devant le juge n'est admise que pour l'interprétation et le contrôle de la légalité de tels actes.

6. Les législations et pratiques nationales doivent être pleinement prises en compte comme précisé dans la présente Charte.

7. Les explications élaborées en vue de guider l'interprétation de la présente Charte sont dûment prises en considération par les juridictions de l'Union et des États membres ».

L'article 53 de la Charte explique que le niveau de protection, l'interprétation, ne peut pas aller contre les droits déjà reconnus par l'UE, des Constitutions des États membres, le droit international et les conventions internationales auxquelles l'UE a adhéré :

« Aucune disposition de la présente Charte ne doit pas être interprétée comme limitant ou portant atteinte aux droits de l'homme et libertés fondamentales reconnus, dans leur champ d'application respectif, par le droit de l'Union, le droit international et les conventions internationales auxquelles sont parties l'Union, ou tous les États membres, et notamment la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, ainsi que par les Constitutions des États membres ».

La Cour a appliqué la Charte déjà dans plusieurs arrêts, par exemple concernant la politique d'asile des États membres, dont elle doit respecter la dignité des personnes et leurs droits fondamentaux, pour ne pas avoir le risque de traitements dégradants<sup>1006</sup> :

---

<sup>1006</sup> Arrêt de la Cour 21 décembre 2011, Dans les affaires jointes C-411/10 et C-493/10, ayant pour objet des demandes de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduites par la *Court of Appeal (England & Wales) (Civil Division)* (Royaume-Uni) et par la High Court (Irlande), par décisions des 12 juillet et 11 octobre 2010, parvenues à la Cour respectivement les 18 août et 15 octobre 2010, dans les procédures N. S. (C-411/10) *Contre Secretary of State for the Home Department et M. E.* (C-493/10),

« Conclusions. Le droit de l'Union s'oppose à l'application d'une présomption irréfragable selon laquelle l'État membre que l'article 3, paragraphe 1, du règlement n° 343/2003 désigne comme responsable respecte des droits fondamentaux de l'Union européenne.

L'article 4 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne doit être interprété en ce sens qu'il incombe aux États membres, en ce compris les juridictions nationales, de ne pas transférer un demandeur d'asile vers l'« État membre responsable » au sens du règlement n° 343/2003 lorsqu'ils ne peuvent ignorer que les défaillances systémiques de la procédure d'asile et des conditions d'accueil des demandeurs d'asile dans cet État membre constituent des motifs sérieux et avérés de croire que le demandeur courra un risque réel d'être soumis à des traitements inhumains ou dégradants au sens de cette disposition.

Sous réserve de la faculté d'examiner lui-même la demande visée à l'article 3, paragraphe 2, du règlement n° 343/2003, l'impossibilité de transférer un demandeur vers un autre État membre de l'Union européenne, lorsque cet État est identifié comme l'État membre responsable selon les critères du chapitre III de ce règlement, impose à l'État membre qui devait effectuer ce transfert de poursuivre l'examen des critères dudit chapitre, afin de vérifier si l'un des critères ultérieurs permet d'identifier un autre État membre comme responsable de l'examen de la demande d'asile.

Il importe, cependant, que l'État membre dans lequel se trouve le demandeur d'asile, veille à ne pas aggraver une situation de violation des droits fondamentaux de ce demandeur par une procédure de détermination de l'État membre responsable qui serait d'une durée déraisonnable. Au besoin, il lui incombe d'examiner lui-même la demande conformément aux modalités prévues à l'article 3, paragraphe 2, du règlement n° 343/2003 ».

### **§.6-Contrôle de l'application de la Charte**

La Commission a approuvé une communication sur l'application effective de la Charte<sup>1007</sup>, pour garantir qu'à chaque étape du processus législatif de l'UE<sup>1008</sup>, de l'application du droit communautaire au niveau national, les droits et principes de la Charte soient pris en compte. La Commission peut contrôler l'application de la Charte, à travers des rapports annuels.<sup>1009</sup>

Le premier but de la Charte est de garantir que les institutions de l'UE respectent les droits fondamentaux dans l'élaboration de nouvelles lois européennes. Les préoccupations relatives aux droits fondamentaux font désormais partie intégrante de la préparation de nouvelles lois européennes<sup>1010</sup>.

Préalablement à l'adoption de propositions de nouvelles législations, la Commission procède à des analyses d'impact aux droits fondamentaux.

La Commission a créé un groupe interservices sur la mise en œuvre de la Charte et elle a établi des orientations opérationnelles sur la prise en compte des droits fondamentaux<sup>1011</sup>.

Sur le pouvoir judiciaire, l'impact de la Charte est important : la Cour de justice de l'Union européenne s'est référée fréquemment à la Charte dans ses décisions et les juridictions nationales renvoient à la Charte dans des demandes de décision préjudicielle.

---

<sup>1007</sup> Communication de la commission, stratégie pour la mise en œuvre de la Charte Européenne, 19 octobre 2010, Com(2010) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0573:FIN:en:PDF>

<sup>1008</sup> Document de travail de la Commission Européenne pour tenir compte de l'impact des nouvelles politiques pour les droits fondamentaux [http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/operational-guidance\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/operational-guidance_en.pdf)

<sup>1009</sup> Rapport 2012 sur l'application de la Charte dans UE [http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/charter\\_report\\_2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/charter_report_2012_en.pdf)

<sup>1010</sup> Par exemple, en 2011, cela a contribué à faire en sorte que les règles de l'UE sur l'utilisation des scanners de sûreté dans les aéroports respectent les droits fondamentaux à la protection des données personnelles, la vie privée et de la dignité. Concrètement, les voyageurs peuvent se désengager et de la procédure de scanner de sécurité et être vérifié par une méthode de dépistage alternative.

<sup>1011</sup> SEC(2011) 567, du 6 mai 2011, disponible à l'adresse suivante (en anglais seulement): [http://ec.europa.eu/justice/fundamentalrights/files/operational-guidance\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamentalrights/files/operational-guidance_en.pdf)

## Chapitre II. La Convention Européen des droits de l'homme (CEDH) et sa jurisprudence sur le droit à l'éducation

« *L'éducation est l'un des plus importants services publics dans un État Moderne* »<sup>1012</sup>

L'adhésion de l'UE à la CEDH, proposée depuis les années 1970<sup>1013</sup>, est prévue par le Traité de Lisbonne à l'article 6.2 TUE. Il renforce encore davantage le système de protection des droits fondamentaux de l'UE, évite les doubles emplois, rendra la Cour EDH compétente pour réexaminer les actes des institutions, organes et agences de l'UE, y compris les arrêts de la Cour de justice de l'UE, afin de garantir le respect de la CEDH. Cette adhésion offrira également une nouvelle possibilité de recours aux particuliers, qui pourront désormais (après avoir épuisé toutes les voies de recours nationales) saisir la Cour européenne des droits de l'homme d'une plainte pour violation des droits fondamentaux par l'UE.

Cette adhésion contribuera à la crédibilité du système de protection des droits de l'homme de l'UE dans sa politique extérieure et sera une garantie du développement harmonieux de la jurisprudence de la Cour de justice de l'UE et de la Cour européenne des droits de l'homme.

La CEDH est donc un standard minimum auquel le droit de l'UE ne peut se soustraire. Lorsque la Charte des droits de l'homme de l'UE offre une protection plus étendue que la Convention, ce qui est le cas dans de nombreuses hypothèses, elle s'applique (article 52 de la Charte). En revanche, si la Convention offre une meilleure protection, l'UE doit respecter la Convention<sup>1014</sup>. L'adhésion à la CEDH de l'UE lance un message important aux citoyens quant à son engagement de respecter les droits fondamentaux<sup>1015</sup>.

Toutefois, le projet d'accord portant adhésion de l'UE à la CEDH a été refusé par la CJUE pour incompatibilité avec le droit de l'UE, et donc l'adhésion formelle risque de prendre beaucoup plus de temps<sup>1016</sup>.

<sup>1012</sup> P.55 Cour Européen des droits de l'homme, *Aff. Linguistique Belge*, 28 juillet 1968

<sup>1013</sup> La Commission avait proposé en 1979 l'adhésion de la Communauté à la Convention. Cette proposition, renouvelée en 1994 a conduit au Conseil à solliciter l'avis de la CJUE sur la compatibilité de l'adhésion de la Communauté à la Convention européenne des droits de l'homme avec les traités communautaires. Dans son avis 2/94 (du 28 Mars 1996, Rec.I-1759), la Cour en constatant que les institutions communautaires étaient tenues de respecter les droits fondamentaux, a décidé que la communauté ne disposait pas, même sur la base de l'art.235 (art.308 TFUE) de la compétence pour adhérer à la Convention

<sup>1014</sup> JACQUÉ, *op. cité supra* p. 34

<sup>1015</sup> BONTINCK T., « L'effectivité des droits fondamentaux dans le Traité de Lisbonne » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE auprès le Traité de Lisbonne*, Bruxelles : Ed. Bruylant et Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010, pp 101-125.

<sup>1016</sup> POPOV A., « L'avis 2/13 de la CJUE complique l'adhésion de l'Union européenne à la CEDH », *La Revue des droits de l'homme, Actualités Droits-Libertés*, <http://revdh.revues.org/1065>

La CEDH<sup>1017</sup> est d'application directe et a donné lieu à une abondante jurisprudence qui a eu un impact sur toute la législation des États membres de l'UE. La Cour EDH a interprété la CEDH, cherchant l'unité mais pas l'uniformité<sup>1018</sup>.

Le droit à l'éducation comme tel n'est pas mentionné dans le texte de la Convention sauf à l'article 9 de la CEDH et c'est seulement son Protocole numéro 11, article 2 relatif au droit à l'instruction que la CEDH se dirige à l'éducation. L'art 9 CEDH mentionne le droit à l'éducation liée à la liberté de pensée, de conscience et de religion :

« 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

2. La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui. »

D'autre part, le premier Protocole additionnel à la CEDH<sup>1019</sup> garantit la protection de la propriété, le droit à l'instruction, et le droit aux élections libres<sup>1020</sup> :

« Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques » (Protocole numéro 11, article 2 relatif au droit à l'instruction).

---

<sup>1017</sup> Signée et ouverte à la signature des EM du Conseil de l'Europe à Rome, le 4 novembre 1950. Entrée en vigueur le 3 septembre 1953, elle lie tous les États parties du Conseil de l'Europe.

<sup>1018</sup> LAWSON R., « Protecting and promoting fundamental rights in the European Legal Space-The role of the European Court of Human Rights » in DE SCHUTTER O., MORENO L. (éd.), *Human rights in the web of governance: Towards a learning-based fundamental rights policy*, Bruxelles : Bruylant, Collection du Centre des droits de l'homme de l'Université Catholique de Louvain, 2010.

<sup>1019</sup> Protocole additionnel du 20 mars 1952, Il est entré en vigueur le 18 mai 1954 après 10 ratifications. En 2013, on compte 45 adhésions et 2 signatures sans adhésion.

<sup>1020</sup> La France a ratifié le 3 mai 1974 et a fait une déclaration relative à son application territoriale.

La différence entre ce document et celui du PIDESC est que la CEDH mentionne « l'instruction » et non « l'éducation » et le Protocole ne parle pas de la « gratuité de l'école primaire » comme dans les Pactes, mais de la prohibition du « refus » du droit à l'instruction.

C'est le travail de la Cour d'interpréter la portée du « droit à l'instruction » et de la « gratuité ou non de l'école ». Mais la Cour a déjà établi que toute interprétation restrictive de l'article 2 est inacceptable et d'ailleurs contraire au but et à l'objet de l'article 2 du Protocole 1<sup>1021</sup>. La Cour a interprété l'éducation comme « la somme des procédés par lesquels l'on tente d'inculquer aux plus jeunes certaines valeurs. L'enseignement et l'instruction visent plus particulièrement à la transmission des connaissances et la formation intellectuelle ».<sup>1022</sup>

La portée du droit à l'instruction a été développée par la jurisprudence de la CEDH dans beaucoup d'affaires et il en découle les obligations positives et négatives de l'État et des titulaires du droit, développées à la section suivante.

## **Section I.- Les obligations positives de l'État :**

### ***A) Structures d'enseignement.***

L'État doit organiser un enseignement général et officiel avec des structures spécifiques<sup>1023</sup>. Les obligations sont différentes pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. L'État a plus d'obligations dans l'enseignement primaire parce qu'il doit garantir la gratuité.

### ***B) Garantir l'accès à l'éducation sans discrimination, mais pas la gratuité dans tous les cas.***

Les pouvoirs publics doivent garantir « l'accès » des élèves dans des conditions d'égalité aux centres éducatifs publics et privés.

Toutefois, la question de « la gratuité » ou non de l'enseignement est différent de l'accès. La question s'est posée pour les détenteurs ne bénéficiant pas de moyens matériels pour mener à bien leur formation. La Cour constate qu'il y a une obligation de l'État d'assurer

---

<sup>1021</sup> Cour EDH, *Leyla Sahin*, 10 Novembre 2005, c/Turquie n° 44 774/98 Parag.137

<sup>1022</sup> Cour EDH, *Campbell et Cosans*, 25 févr.1982, Parag.33.

sans discrimination l'accès aux services existants en matière d'enseignement mais « les parties contractantes ne reconnaissent pas un droit à l'instruction qui les obligerait à organiser à leurs frais, ou à subventionner, un enseignement d'une forme ou à un échelon déterminé » à la nuance toutefois « qu'on ne saurait pourtant en déduire que l'État n'ait aucune obligation positive d'assurer le respect de ce droit, tel que le protège l'article 2 du Protocole 1. Puisque « droit » il y a, celui-ci est garanti, en vertu de l'article 1 de la Convention, à toute personne relevant de la juridiction d'un État contractant ».<sup>1024</sup>

Concernant le cas de ressortissants étrangers avec permis de séjour, on trouve l'arrêt *Ponomaryovi c. Bulgarie*<sup>1025</sup>, dans lequel nous voyons que les requérants alléguaient en particulier qu'ils avaient subi une discrimination car, à la différence des ressortissants bulgares et de certaines catégories de ressortissants étrangers titulaires du permis de séjour, ils avaient dû payer des frais pour pouvoir poursuivre leurs études secondaires. La Cour donne application au principe de non-discrimination à tous les droits garantis par la Convention :

« Para.45. L'interdiction de la discrimination énoncée à l'article 14 s'étend donc au-delà de la jouissance des droits et libertés que la Convention et ses Protocoles imposent à chaque État de garantir. Elle s'applique aussi aux autres droits qui relèvent de la portée générale de tous les articles de la Convention et de ses Protocoles et que l'État a lui-même décidé de garantir (voir l'Affaire « relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique (...) »<sup>1026</sup> »).

Concernant la gratuité de l'enseignement secondaire, il relève de l'article 2 mais il n'oblige pas les États à créer ou à subventionner les établissements d'enseignement secondaire :

« Para.49. Il reste donc à déterminer si la situation des requérants relevait de la portée de l'article 2 du Protocole numéro 1. Sur ce point, il y a lieu de noter d'abord

---

<sup>1023</sup> Com EDH, *Comm. EDH*, n° 5962/72, DR 16/50. Add4 déc. 1989 *Simson c/ Royaume Uni*, DR 64/188

<sup>1024</sup> Cour EDH, *Affaire linguistique Belge*, 28 Juillet 1968

<sup>1025</sup> N. 5335/05, 21 Juin 2011.

<sup>1026</sup> Arrêt au principal, 23 juillet 1968, pp. 33 34, § 9, série A no 6, *Stec et autres c. Royaume-Uni* (déc.), nos 65731/01 et 65900/01, §§ 39 et 40, Cour EDH 2005 X, *E.B. c. France*, no 43546/02, § 48, Cour EDH 2008 (...), *Andrejeva c. Lettonie* no 55707/00, § 74, Cour EDH 2009 (...), et *Sejdić et Finci c. Bosnie Herzégovine*, nos 27996/06 et 34836/06, § 39, 22 décembre 2009.

qu'il ne fait pas vraiment de doute que l'enseignement secondaire relève de cette disposition (...) <sup>1027</sup>.

Ensuite, même si cette disposition ne peut s'interpréter en ce sens qu'elle obligerait les États à créer ou à subventionner des établissements d'enseignement supérieur particuliers, un État qui a créé de tels établissements, a l'obligation de veiller à ce que les personnes jouissent d'un droit d'accès effectif à ceux-ci <sup>1028</sup>. En d'autres termes, l'accès aux établissements d'enseignement existant à un moment donné fait partie intégrante du droit énoncé à la première phrase de l'article 2 du Protocole numéro 1 (...) <sup>1029</sup>. En l'espèce, les requérants étaient inscrits dans des établissements secondaires créés et administrés par l'État bulgare et y avaient suivi leur scolarité. Par la suite, en raison de leur nationalité et de leur situation au regard de la législation sur l'immigration, il leur fut demandé de s'acquitter de frais de scolarité afin de pouvoir continuer de bénéficier de l'enseignement secondaire. Il s'ensuit que leur grief relève de la portée de l'article 2 du Protocole numéro 1. Dès lors, l'article 14 de la Convention est applicable ».

Selon la Cour, la définition de la discrimination est la suivante :

« Para.51. La discrimination consiste à traiter différemment, sans justification objective et raisonnable, des personnes se trouvant dans une situation analogue. En d'autres termes, il y a discrimination si la distinction opérée ne poursuit pas un but légitime ou si les moyens employés pour parvenir à ce but ne respectent pas un rapport raisonnable de proportionnalité audit but (...) <sup>1030</sup>. »

Toutefois, les États jouissent d'une certaine marge d'appréciation pour déterminer si et dans quelle mesure des différences entre des situations à d'autres égards analogues justifient des distinctions de traitement pour la nationalité, dans l'espèce concernant la gratuité ou non du service éducatif secondaire.

« Para.52. Les États jouissent d'une certaine marge d'appréciation pour déterminer si et dans quelle mesure des différences entre des situations à d'autres égards

---

<sup>1027</sup> Cour EDH *Leyla Şahin c. Turquie*, no 44774/98, 2005 XI § 136

<sup>1028</sup> L'Affaire « relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique » (arrêt au principal), pp. 30-31, §§ 3 et 4, et l'arrêt *Leyla Şahin*, § 137, précités

<sup>1029</sup> Arrêt *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, 7 décembre 1976, § 52, *Mürsel Eren c. Turquie*, no 60856/00, § 41, Cour EDH 2006 II, *İrfan Temel et autres c. Turquie*, no 36458/02, § 39, Cour EDH 2009 (...), et *Oršuš et autres*, précité, § 146.

<sup>1030</sup> *D.H. et autres c. République tchèque*, no 57325/00, §§ 175 et 196, Cour EDH 2007

analogues justifient des distinctions de traitement. Son étendue varie selon les circonstances, les domaines et le contexte. Ainsi, une ample latitude est d'ordinaire laissée à l'État pour prendre des mesures d'ordre général en matière économique ou sociale(...).<sup>1031</sup> D'autre part, seules des considérations très fortes peuvent amener la Cour à estimer compatible avec la Convention une différence de traitement exclusivement fondée sur la nationalité(...)<sup>1032</sup>. »

« Para.53. La Cour tient à souligner d'emblée qu'elle n'est pas appelée ici à déterminer si et dans quelle mesure les États peuvent imposer des frais de scolarité pour l'enseignement secondaire ou d'ailleurs pour quelque niveau d'enseignement que ce soit. Par le passé, elle a reconnu que le droit à l'instruction appelait de par sa nature même une réglementation par l'État et que cette réglementation pouvait varier dans le temps et dans l'espace en fonction des besoins et des ressources de la communauté(...)<sup>1033</sup>. Elle doit seulement vérifier si, l'État ayant décidé de lui-même d'offrir cet enseignement gratuitement, il peut en refuser l'accès à un groupe d'individus distinct, car la notion de discrimination englobe les cas dans lesquels un individu ou un groupe se voit, sans justification adéquate, moins bien traité qu'un autre, même si la Convention ne requiert pas le traitement plus favorable(...)<sup>1034</sup>. »

La Cour considère que les États peuvent faire des distinctions pour des raisons de nationalité dans quelques services publics qui sont coûteux. La Cour reconnaît que l'UE a établi « sa propre citoyenneté » et a « un ordre public particulier » et que différencier les personnes selon la nationalité en ce cas est une justification objective et raisonnable pour payer certains services publics comme l'éducation (particulièrement les étrangers séjournant à court terme ou en violation de la législation sur l'immigration).

« Para.54. Ayant ainsi circonscrit l'examen de l'affaire, la Cour observe d'abord qu'un État peut avoir des raisons légitimes de restreindre l'usage que peuvent faire

<sup>1031</sup> Cour EDH 2006, *Stec et autres c. Royaume-Uni*, no 65731/01, § 52, *Runkee et White c. Royaume-Uni*, nos 42949/98 et 53134/99, § 36, 10 mai 2007, *Burden c. Royaume-Uni*, no 13378/05, § 60 in fine, CEDH 2008 (...), *Andrejeva*, précité, § 83, *Carson et autres c. Royaume-Uni*, no 42184/05, § 61, Cour EDH 2010 (...), *Clift c. Royaume-Uni*, no 7205/07, § 73, 13 juillet 2010, et *J.M. c. Royaume-Uni*, no 37060/06, § 54, 28 septembre 2010.

<sup>1032</sup> *Gaygusuz c. Autriche*, 16 septembre 1996, § 42, Recueil des arrêts et décisions 1996 IV, *Koua Poirrez c. France*, no 40892/98, § 46, CEDH 2003 X, *Luczak c. Pologne*, no 77782/01, § 48, CEDH 2007 XIII, *Andrejeva*, précité, § 87, *Zeïbek c. Grèce*, no 46368/06, § 46 in fine, 9 juillet 2009, *Fawsie c. Grèce*, no 40080/07, § 35, 28 octobre 2010, et *Saidoun c. Grèce*, no 40083/07, § 37, 28 octobre 2010

<sup>1033</sup> Affaire « relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique » (arrêt au principal), précité, p. 32, § 5, *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni*, 25 février 1982, § 41, série A no 48, *Çiftçi c. Turquie* (déc.), no 71860/01, CEDH 2004 VI, *Mürsel Eren*, précité, § 44, et *Konrad et autres c. Allemagne* (déc.), no 35504/03, CEDH 2006 XIII.

<sup>1034</sup> *Abdulaziz, Cabales et Balkandali c. Royaume-Uni*, 28 mai 1985, § 82, série A no 94, *Ünal Tekeli c. Turquie*, no 29865/96, § 51 in limine, CEDH 2004 X (extraits), *Zarb Adami c. Malte*, no 17209/02, § 73, CEDH 2006 VIII.; *Kafkaris c. Chypre* [GC], no 21906/04, § 161 in limine, CEDH 2008 (...), et *J.M. c. Royaume-Uni*, précité, § 45 in fine.

de services publics coûteux – tels que les programmes d'assurances sociales, d'allocations publiques et de soins – les étrangers séjournant sur le territoire à court terme ou en violation de la législation sur l'immigration, ceux-ci, en règle générale, ne contribuant pas au financement de ces services. Il peut aussi, dans certaines circonstances, opérer des distinctions justifiées entre différentes catégories d'étrangers résidant sur son territoire.

Par exemple, on peut considérer que le traitement préférentiel dont bénéficient les nationaux des États membres de l'Union européenne – dont certains ont été exemptés des frais de scolarité lorsque la Bulgarie a adhéré à l'Union (paragraphe 32) – repose sur une justification objective et raisonnable, l'Union européenne constituant un ordre juridique particulier, qui a en outre établi sa propre citoyenneté<sup>1035</sup>. »

Mais la Cour considère l'éducation comme un service public des plus importants dans un État moderne qui proportionne un double bénéfice : pour les usagers directs mais aussi pour la société car il suppose la réalisation de la démocratie et le pluralisme en intégrant les minorités et la réalisation des droits de l'homme. Parallèlement, le droit à l'instruction est reconnu dans le Protocole :

« Para. 55. Même si des arguments semblables s'appliquent dans une certaine mesure au domaine de l'enseignement – qui est l'un des plus importants services publics dans un Etat moderne – ils ne peuvent y être transposés sans nuances. Il est vrai que l'enseignement est un service complexe à organiser et onéreux à gérer tandis que les ressources que les autorités peuvent y consacrer sont nécessairement limitées. Il est vrai également que lorsqu'il décide de la manière de réglementer l'accès à l'instruction, et en particulier du point de savoir si l'enseignement doit ou non être payant et, dans l'affirmative, pour qui, l'État doit ménager un équilibre entre, d'une part, les besoins éducatifs des personnes relevant de sa juridiction et, d'autre part, sa capacité limitée à y répondre.

Cependant, la Cour ne peut faire abstraction du fait que, à la différence de certaines autres prestations assurées par les services publics<sup>1036</sup>, l'instruction est un droit directement

---

<sup>1035</sup> Mutatis mutandis, *Moustaquim c. Belgique*, 18 février 1991, § 49 in fine, série A no 193, et *C. c. Belgique*, 7 août 1996, § 38, Recueil 1996 III.

<sup>1036</sup> *Nitecki c. Pologne (déc.)*, no 65653/01, 21 mars 2002, et *Pentiacova et autres c. Moldova (déc.)*, no 14462/03, CEDH 2005 I, dans le domaine de la santé, *Budina c. Russie (déc.)*, no 45603/05, CEDH 2009 (...), *Carson et autres*, précité, § 64,

protégé par la Convention. Ce droit est expressément consacré à l'article 2 du Protocole I<sup>1037</sup>.

De plus, l'enseignement est un type très particulier de service public, qui ne bénéficie pas seulement à ses usagers directs mais sert aussi d'autres buts sociétaux : premièrement, comme la Cour a déjà eu l'occasion de souligner, « dans une société démocratique, le droit à l'instruction est indispensable à la réalisation des droits de l'homme et occupe une place (...) fondamentale (...)»<sup>1038</sup> » deuxièmement, il est dans l'intérêt de la société d'intégrer les minorités afin de garantir le pluralisme et, ainsi, la démocratie (*Konrad et autres*). »

La Cour reconnaît que la marge d'appréciation de la part de l'État est inversement proportionnelle à l'importance ressentie par les individus et la société en général. Ainsi, l'éducation primaire est la plus importante et l'éducation supérieure est la moins importante, et l'éducation secondaire est au milieu, entre les deux. La Cour reconnaît que ce raisonnement est en accord avec les directrices du PIDESC et du CDE.

« Para.56. De l'avis de la Cour, la marge d'appréciation de l'État dans ce domaine s'accroît avec le niveau d'enseignement de manière inversement proportionnelle à l'importance de celui-ci pour les individus pour les individus concernés et pour la société dans son ensemble.

Concernant l'enseignement universitaire, qui demeure à ce jour facultatif pour bien des gens, l'imposition de frais plus élevés pour les ressortissants étrangers – de même d'ailleurs que l'imposition de frais en général – semble être la règle et peut, dans les circonstances actuelles, être considérée comme pleinement justifiée.

À l'inverse, l'enseignement primaire, qui apporte une instruction de base – ainsi que l'intégration sociale et les premières expériences de vivre ensemble – et qui est obligatoire dans la plupart des pays, est généralement gratuit (*Konrad et autres* précité).

Para.57. L'enseignement secondaire, qui est en cause en l'espèce, se situe entre ces deux extrêmes. Cette distinction se trouve confirmée par la différence de

---

Zeïbek, précité, §§ 37 40, et Zubczewski c. Suède (déc.), no 16149/08, 12 janvier 2010, dans le domaine des pensions, et Niedzwiecki c. Allemagne, no 58453/00, §§ 24 et 33, 25 octobre 2005, Okpisz c. Allemagne, no 59140/00, §§ 18 et 34, 25 octobre 2005, Weller c. Hongrie, no 44399/05, § 36, 31 mars 2009, Fawsie, précité, §§ 27 28, et Saidoun, précité, §§ 28 29, dans le domaine des allocations familiales.

<sup>1037</sup> Affaire « relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique » (arrêt au principal), précitée, pp. 30 31, § 3.

formulation entre les alinéas a), b) et c) de l'article 28 § 1 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, le premier enjoignant aux États de « rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous », tandis que les deux autres les appellent simplement à « encourager l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire (...) et à prendre des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin » et à « assurer à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés » (P.33).

Elle est confirmée également par la différence de traitement faite dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) entre ces trois niveaux d'enseignement (P.34). »

Cependant, la Cour est consciente du fait que de plus en plus de pays évoluent aujourd'hui vers ce qui a été qualifié de « société du savoir », où l'enseignement secondaire joue un rôle toujours croissant dans l'épanouissement personnel et l'intégration socio-professionnelle de chacun : dans les sociétés modernes, le fait pour un individu de n'avoir que des connaissances et des compétences de base constitue un frein à son épanouissement personnel et à son évolution professionnelle, l'empêche de s'adapter à son environnement et est lourd de conséquences pour son bien-être économique et social.

### **Droits des personnes handicapées à l'éducation**

Aff. *Çam c. Turquie*<sup>1039</sup> La Cour reconnaît que la requérante a été victime d'un traitement discriminatoire en raison de sa cécité (article 14 de la Convention) pour le refus à entrer dans un conservatoire de musique, une atteinte à son droit à l'instruction (article 2 du Protocole no 1 à la Convention).

La Cour applique l'Art. 24 Convention ONU de personnes handicapées et la Charte Sociale européenne

Application du droit international « Para. 53 La Cour réitère que dans l'interprétation et l'application de l'article 2 du Protocole no 1, il faut tenir compte de toute règle et de tout principe de droit international applicables aux relations entre les parties contractantes, et la

---

<sup>1038</sup> *Leyla Şahin*, précité, § 137,

<sup>1039</sup> Requête no 51500/08, 23 février 2016

Convention doit autant que faire se peut s'interpréter de manière à se concilier avec les autres règles du droit international, dont elle fait partie intégrante (voir Catan et autres, précité, § 136). Les dispositions relatives au droit à l'éducation énoncées dans les instruments tels que la Charte sociale européenne ou la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées sont donc à prendre en considération. Enfin, la Cour souligne que l'objet et le but de la Convention, instrument de protection des êtres humains, appellent à interpréter et appliquer ses dispositions d'une manière qui en rende les exigences concrètes et effectives (ibidem). »

La Cour reconnaît que l'application de l'interdiction de discrimination est un « droit à une éducation inclusive »:

« para.64. À cet égard, la Cour réitère que la Convention vise à garantir des droits non pas théoriques ou illusoire, mais concrets et effectifs (voir, parmi d'autres, Del Río Prada c. Espagne [GC], no 42750/09, § 88, CEDH 2013 et, Dvorski c. Croatie [GC], no 25703/11, § 82, 20 octobre 2015 ; voir également paragraphe 54 ci-dessus). Dans le contexte de la présente affaire, la Cour rappelle également qu'elle doit tenir compte de l'évolution du droit international et européen et réagir, par exemple, au consensus susceptible de se faire jour à ces niveaux quant aux normes à atteindre (voir, mutatis mutandis, Konstantin Markin c. Russie [GC], no 30078/06, § 126, CEDH 2012 (extraits), et Fabris c. France [GC], no 16574/08, § 56, CEDH 2013 (extraits)). Elle note en ce sens l'importance des principes fondamentaux d'universalité et de non-discrimination dans l'exercice du droit à l'instruction, lesquels ont été consacrés à maintes reprises dans des textes internationaux (voir droit international pertinent, paragraphes 37-38 ci-dessus, et Catan et autres, précité, §§ 77-81). Elle souligne en outre qu'aux termes de ces instruments internationaux, l'éducation inclusive a été reconnue comme le moyen le plus approprié pour garantir ces principes fondamentaux. »

L'État doit faire « aménagements raisonnables » :

« para.67. Pour la Cour, il importe cependant que les États soient particulièrement attentifs à leurs choix dans ce domaine compte tenu de l'impact de ces derniers sur les enfants en situation de handicap, dont la particulière vulnérabilité ne peut être ignorée. Elle considère en conséquence que la discrimination fondée sur le handicap englobe également le refus d'aménagements raisonnables. »

## **Droit des personnes en détention**

Dans l'*Aff. Velyo Velev v. Bulgarie*<sup>1040</sup> le demandant sollicite continuer son éducation en étant en prison, l'État lui a refusé.

La Cour reconnaît le droit à l'éducation des personnes en détention :

« 30. La Cour souligne tout d'abord que, d'une manière générale, les détenus continuent de jouir de tous les droits et libertés fondamentaux garantis par la Convention, à l'exception du droit à la liberté, lorsqu'une détention régulière entre expressément dans le champ d'application de l'article 5 de la Convention. »

Toutefois reconnaît que le droit à l'éducation n'est pas absolu, les limites doivent être raisonnables et proportionnés entre les moyens employés et le but visé :

« para32. La Cour reconnaît toutefois que, pour important qu'il soit, le droit à l'éducation n'est pas absolu mais peut donner lieu à des limitations. Celles-ci sont implicitement admises tant qu'il n'y a pas d'atteinte à la substance du droit ; en effet, le droit d'accès « appelle de par sa nature même une réglementation par l'État ». Afin de s'assurer que les limitations mises en œuvre ne réduisent pas le droit dont il s'agit au point de l'atteindre dans sa substance même et de le priver de son effectivité, la Cour doit se convaincre que celles-ci sont prévisibles pour le justiciable et tendent à un but légitime. Toutefois, à la différence des articles 8 à 11 de la Convention, l'article 2 du Protocole no 1 ne lie pas la Cour par une énumération exhaustive des « buts légitimes ». En outre, une limitation ne se concilie avec ladite clause que s'il existe un rapport raisonnable de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé. S'il appartient à la Cour de statuer en dernier ressort sur le respect des exigences de la Convention, les États contractants jouissent d'une certaine marge d'appréciation dans le domaine de l'instruction (Catan et autres, précité, § 140, et les arrêts qui y sont cités).

Para.33. Il est vrai que l'enseignement est un « service complexe » à organiser et onéreux à gérer tandis que les ressources que les autorités peuvent y consacrer sont nécessairement limitées. Il est vrai également que lorsqu'il décide de la manière de réglementer l'accès à l'instruction, l'État doit ménager un équilibre entre, d'une

---

<sup>1040</sup> (Appl. N° 16032/07) 27 May 2014

part, les besoins éducatifs des personnes relevant de sa juridiction et, d'autre part, sa capacité limitée à y répondre. Cependant, la Cour ne peut faire abstraction du fait que, à la différence de certaines autres prestations assurées par les services publics, l'instruction est un droit directement protégé par la Convention. De plus, l'enseignement est un type très particulier de service public, qui ne profite pas seulement à ses usagers directs mais qui sert aussi d'autres buts sociétaux. En fait, la Cour a déjà eu l'occasion de souligner que « [d]ans une société démocratique, le droit à l'instruction [est] indispensable à la réalisation des droits de l'homme [et] occupe une place (...) fondamentale (...) » (voir, mutatis mutandis, Ponomaryovi, précité, § 55). toutefois, le grief du requérant en l'espèce porte sur le refus de l'autoriser à accéder à une institution d'enseignement préexistante, à savoir le centre d'enseignement de la prison de Stara Zagora. Ainsi qu'il a été noté ci-dessus, le droit d'accès à des établissements d'enseignement préexistants relève de l'article 2 du Protocole no 1. Toute restriction à ce droit doit donc être prévisible et poursuivre un but légitime auquel elle serait proportionnée (paragraphe 32 ci-dessus). Si l'article 2 du Protocole no 1 n'impose pas une obligation positive de prévoir un enseignement en prison en toutes circonstances, lorsqu'une telle possibilité existe, elle ne doit pas être soumise à des restrictions arbitraires et déraisonnables ».

Le droit à l'éducation en prison est important :

« para.40. L'importance de l'instruction en prison, que ce soit pour le détenu ou l'environnement pénitentiaire et la société dans son ensemble, a été reconnue par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe dans ses recommandations sur l'éducation en prison et dans les Règles pénitentiaires européennes (paragraphe 21-24 ci-dessus) ».

La Cour juge douteux que la restriction imposée au droit du requérant fût suffisamment prévisible aux fins de l'art 2.

### ***§.3-Les établissements d'enseignement supérieur***

La Cour européenne a jugé que si cet article 2 du protocole numéro 1 énonce pour l'essentiel, l'accès aux établissements de l'enseignement du primaire et secondaire, nulle cloison étanche ne sépare l'enseignement supérieur du droit de l'instruction de l'article 2

du protocole numéro 1. Par ailleurs, le domaine de l'article 2 du protocole numéro 1 est élargi aux établissements d'enseignement supérieur.

Comme nous l'avons vu *supra*, les obligations de l'État sont différentes selon les niveaux éducatifs. Concernant l'éducation supérieure, l'arrêt *Leyla Sahin*<sup>1041</sup> affirme :

« para.137. On concevrait mal que les établissements d'enseignement supérieur existants à un moment donné échappent à l'empire de la première phrase de l'article 2 du Protocole numéro 1. L'État a l'obligation de veiller à ce que les personnes jouissent d'un droit d'accès effectif à ceux-ci ». <sup>1042</sup>

La discrimination dans l'accès à l'instruction joue pleinement en matière d'instruction élémentaire<sup>1043</sup>. Il en va autrement s'agissant de l'enseignement supérieur. La récente jurisprudence *Ponomary et Vitaliy Ponomryov* <sup>1044</sup> comme nous l'avons vu pour l'enseignement secondaire indique :

« para.56. La marge d'appréciation nationale dans le domaine de l'éducation s'accroît avec le niveau d'enseignement, de façon inversement proportionnelle à l'importance de cet enseignement pour ceux qui sont concernés par celui-ci et pour la société dans son ensemble ».

Dans l'Aff. *Tarantino*<sup>1045</sup> sur une loi italienne incluant le « *numerus clausus* » pour avoir accès à la faculté de médecine, qui n'était pas proportionnée ou légitime selon les requérants, la Cour, pour sa part, trouve la loi proportionnée et même si l'éducation supérieure fait partie de l'article 2 du Protocole numéro 1, le droit n'est pas absolu et peut être limité par l'État. Par exemple, limiter l'accès à l'université par un examen est très raisonnable et adapté selon la Cour, mais une fois l'examen passé pour les étudiants, il doit permettre leur entrée sans discrimination<sup>1046</sup>. Les limites doivent être raisonnables et proportionnées.

---

<sup>1041</sup> Cour EDH, 10 Novembre 2005, *Leyla Sahin c Turquie*, para. 137. Voir aussi article Jean-Philippe FOEGLE, « L'augmentation du niveau de ressources exigé des étudiants étrangers passe le cap du Conseil d'Etat » in Lettre « Actualités Droits-Libertés » du CREDOF, 17 de Mars 2013.

<sup>1042</sup> Cour EDH du 10 Novembre 2005, *Leyla Sahin, c. Turquie* parag.137.

<sup>1043</sup> Cour EDH mars 2012, *Orsus et autres c. Croatie*, 16 Mars 2010

<sup>1044</sup> Cour EDH 21 Juin 2011, paragr. 56, *Anatoly Ponomary et Vitaliy Ponomryov c. Bulgarie*. 22 Juin 2011

<sup>1045</sup> Cour EDH, *Case of Tarantino and others c. Italie*, 2 Avril 2013

<sup>1046</sup> Aff. *Lukach c. Russie*, n. 48041/99 16 Novembre 1999.

#### **§.4- Discrimination en raison de l'origine des enfants**

Il ne saurait y avoir de discrimination dans le droit à l'instruction en particulier en raison de l'origine des enfants. Les États peuvent imposer des quotas d'accès – à condition qu'ils ne soient pas discriminatoires<sup>1047</sup> – des normes d'entrée ainsi que la durée des études<sup>1048</sup>.

La question se pose en Europe centrale pour les Roms. La Cour a jugé discriminatoire et contraire à l'article 14, le placement d'enfants roms dans les écoles spéciales destinées aux enfants souffrant d'un handicap mental, considérant que les Roms en tant que minorité défavorisée et vulnérable ont besoin d'une protection spéciale qui s'étend également au domaine de l'éducation<sup>1049</sup>.

Dans l'affaire *Horvath and Kiss c. Hongrie*<sup>1050</sup>, la Cour a trouvé une discrimination aussi dans le même sens, pour des enfants Roms<sup>1051</sup> placés dans des écoles pour enfants souffrant d'un handicap mental<sup>1052</sup>.

#### **§.5- Discrimination concernant la langue**

Sur cette question de la discrimination<sup>1053</sup>, le droit serait vide si ses titulaires n'avaient pas le droit de recevoir un enseignement dans la langue nationale ou dans l'une des langues nationales selon le cas.

#### **§.6-Respecter le droit mais aussi la liberté d'enseignement**

La Cour signale que les deux phrases de l'article 2, l'accès à l'éducation et la liberté d'enseignement doivent être lues ensemble, autrement dit que l'on ne peut pas séparer

---

<sup>1047</sup> Comm. EDH *X c / Autriche* 9 décembre 1980

<sup>1048</sup> Comm. EDH, *X c / Autriche* 16 Juillet 1973,

<sup>1049</sup> CEDH 13 Nov. 2007 *DH et autres contre République Tchèque*, 2008 p.737208.p. 208 « Dans ces conditions, la Cour, tout en reconnaissant les efforts fournis par les autorités tchèques en vue de scolariser les enfants rom, n'est pas convaincue que la différence de traitement ayant existé entre les enfants rom et les enfants non rom reposât sur une justification objective et raisonnable et qu'il existât un rapport raisonnable de proportionnalité entre les moyens employés et le but à atteindre. A cet égard, elle note avec intérêt que la nouvelle législation a supprimé les écoles spéciales et qu'elle contient des dispositions relatives à l'éducation au sein des écoles ordinaires des enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques, dont les enfants socialement défavorisés ».

<sup>209</sup> La Cour considère enfin que, dès lors qu'il a été établi que l'application de la législation pertinente avait à l'époque des faits des effets préjudiciables disproportionnés sur la communauté rom, les requérants en tant que membres de cette communauté ont nécessairement subi le même traitement discriminatoire. Cette conclusion dispense la Cour de se pencher sur leurs cas individuellement.

<sup>210</sup> En conséquence, il y a eu en l'espèce violation de l'article 14 de la Convention combiné avec l'article 2 du Protocole numéro 1 dans le chef de chacun des requérants

<sup>1050</sup> Appl. 11146/11 du 29 Janvier 2013.

<sup>1051</sup> *Sampani et autres c. Grèce*, R. n. 5960/09 11 décembre 2012,

<sup>1052</sup> *Orsus c. Croatie*, Appl. 15766/03 du 16 Mars 2010

<sup>1053</sup> *Murphy c. Irlande* 10 Juillet 2003

l'accès à l'éducation de la liberté d'enseignement ni faire des différences entre l'enseignement public et privé.

La liberté d'enseignement est vue comme un moyen pour garantir le pluralisme indispensable à la société démocratique. Par l'arrêt Folguero<sup>1054</sup> (sur le refus de dispenser les enfants de parents non-chrétiens d'une matière obligatoire axée sur l'enseignement du christianisme), la Cour a conclu en conséquence que le refus d'accorder aux requérants une dispense totale du cours de christianisme pour leurs enfants constitue une violation de l'article 2.

La Cour considère qu'il faut lire non seulement les deux phrases de l'article 2 ensemble (Paragraphe 1 : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction » et Paragraphe 2 : « L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques » sinon à la lumière des articles 8, 9 et 10 de la Convention (liberté de pensée, de conscience et de religion).

« Para.84. En ce qui concerne l'interprétation générale de l'article 2 du Protocole numéro 1, la Cour a énoncé les grands principes ci-dessous dans sa jurisprudence<sup>1055</sup>.

a) Il faut lire les deux phrases de l'article 2 du Protocole numéro 1 à la lumière non seulement l'une de l'autre, mais aussi, notamment, des articles 8, 9 et 10 de la Convention (*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*, p. 26, § 52).

Le respect de la part de l'État des droits des parents au respect de leurs convictions religieuses et philosophiques vise à sauvegarder la possibilité d'un pluralisme éducatif et préserver la société démocratique. Aucune distinction n'est faite de ce droit entre l'enseignement public ou privé.

b) C'est sur le droit fondamental à l'instruction que se greffe le droit des parents au respect de leurs convictions religieuses et philosophiques, et la première phrase ne

---

<sup>1054</sup> 29 Juin 2007 Folguero c/Norvège CEDH 9 octobre 2007

<sup>1055</sup> Arrêt *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, arrêt du 7 décembre 1976, série A no 23, pp. 24-28, §§ 50-54, *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni*, arrêt du 25 février 1982, série A no 48, pp. 16-18, §§ 36-37, *Valsamis c. Grèce*, arrêt du 18 décembre 1996, Recueil des arrêts et décisions 1996-VI, pp. 2323-2324, §§ 25-28.

distingue pas plus que la seconde entre l'enseignement public et l'enseignement privé.

La seconde phrase de l'article 2 du Protocole numéro 1 vise en somme à sauvegarder la possibilité d'un pluralisme éducatif, essentielle à la préservation de la « société démocratique » telle que la conçoit la Convention. En raison du poids de l'État moderne, c'est surtout par l'enseignement public que doit se réaliser ce dessein (*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*, pp. 24-25, § 50). »

Le respect doit se faire par : l'ensemble du programme, le contenu de l'instruction et la manière de la dispenser et l'exercice de l'ensemble des fonctions assumées par l'Etat.

Le respect implique non seulement un engagement négatif de reconnaître mais aussi une obligation positive. En revanche, les convictions ne sont pas seulement des idées ou des opinions mais incluent des valeurs avec cohérence, force et importance.

« para.c) L'article 2 du Protocole numéro 1 ne permet pas de distinguer entre l'instruction religieuse et les autres disciplines. C'est dans l'ensemble du programme de l'enseignement public qu'il prescrit à l'État de respecter les convictions, tant religieuses que philosophiques, des parents (*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*, p. 25, § 51). »

Ce devoir est d'application large car il vaut pour le contenu de l'instruction et la manière de la dispenser mais aussi dans l'exercice de l'ensemble des « fonctions » assumées par l'Etat.

Le verbe « respecter » signifie bien plus que « reconnaître » ou « prendre en compte ». En sus d'un engagement plutôt négatif, il implique à la charge de l'Etat une certaine obligation positive.

Le mot « convictions », pris isolément, n'est pas synonyme des termes « opinions » et « idées ». Il s'applique à des vues atteignant un certain degré de force, de sérieux, de cohérence et d'importance (*Valsamis*, pp. 2323-2324, §§ 25 et 27, et *Campbell et Cosans*, pp. 16-17, §§ 36-37).

« para. d) L'article 2 du Protocole numéro 1 forme un tout que domine sa première phrase. En s'interdisant de « refuser le droit à l'instruction », les États contractants garantissent à quiconque relève de leur juridiction un droit d'accès aux établissements scolaires existant à un moment donné et la possibilité de tirer, par la

reconnaissance officielle des études accomplies, un bénéfice de l'enseignement suivi (*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*, pp. 25-26, § 52, et *Affaire linguistique belge* (au principal), arrêt du 23 juillet 1968, série A no 6, pp. 31-32, § 4).

Para.e) C'est en s'acquittant d'un devoir naturel envers leurs enfants, dont il leur incombe en priorité d'« assurer l'éducation et l'enseignement », que les parents peuvent exiger de l'État le respect de leurs convictions religieuses et philosophiques. Leur droit correspond donc à une responsabilité étroitement liée à la jouissance et à l'exercice du droit à l'instruction. »

La Cour donne aussi une définition de la « démocratie » : l'opinion de la majorité mais avec un juste traitement aux minorités, qui évite un abus de position dominante.

« para.f) Bien qu'il faille parfois subordonner les intérêts d'individus à ceux d'un groupe, la démocratie ne se ramène pas à la suprématie constante de l'opinion d'une majorité ; elle commande un équilibre qui assure aux minorités un juste traitement et qui évite tout abus d'une position dominante (*Valsamis*, p. 2324, § 27). »

Malgré tout, la définition et l'aménagement du programme des études relèvent en principe de la compétence des États contractants avec une marge d'appréciation selon les pays et les époques. Les États peuvent diffuser par l'enseignement ou l'éducation des informations ou connaissances ayant un caractère philosophique ou religieux. Et les parents ne peuvent empêcher ce type d'éducation.

« para.g) Cependant, la définition et l'aménagement du programme des études relèvent en principe de la compétence des États contractants. Il s'agit, dans une large mesure, d'un problème d'opportunité sur lequel la Cour n'a pas à se prononcer et dont la solution peut légitimement varier selon les pays et les époques (*Valsamis*, p. 2324, § 28).

En particulier, la seconde phrase de l'article 2 du Protocole numéro 1 n'empêche pas les États de diffuser par l'enseignement ou l'éducation des informations ou connaissances ayant, directement ou non, un caractère religieux ou philosophique. Elle n'autorise pas même les parents à s'opposer à l'intégration de pareil enseignement ou éducation dans le programme scolaire, sans quoi tout enseignement institutionnalisé courrait le risque de se révéler impraticable (*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*, p. 26, § 53). »

Les États doivent donner les informations de manière critique, objective et pluraliste. Le but d'endoctrinement ou de prosélytisme, ne respectant pas les convictions des parents est interdit ; l'État, l'école ou le professeur peuvent abuser de ces droits ne respectant pas les droits des parents.

« para.h) La seconde phrase de l'article 2 du Protocole implique en revanche que l'État, en s'acquittant des fonctions assumées par lui en matière d'éducation et d'enseignement, veille à ce que les informations ou connaissances figurant au programme soient diffusées de manière objective, critique et pluraliste. Elle lui interdit de poursuivre un but d'endoctrinement qui puisse être considéré comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents. Là se place la limite à ne pas dépasser. »

Para.i) Pour examiner la législation litigieuse sous l'angle de l'article 2 du Protocole numéro 1, ainsi interprété, il faut, tout en évitant d'en apprécier l'opportunité, avoir égard à la situation concrète à laquelle elle a cherché et cherche encore à faire face. Assurément, des abus peuvent se produire dans la manière dont telle école ou tel maître applique les textes en vigueur et il incombe aux autorités compétentes de veiller avec le plus grand soin à ce que les convictions religieuses et philosophiques des parents ne soient pas heurtées à ce niveau par imprudence, manque de discernement ou prosélytisme intempestif (*Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen*, pp. 27-28, § 54). »

### **§.7-Prohibition des violences à l'école**

La jurisprudence de la CEDH concernant la prévention de la violence contre les enfants et la prohibition du châtement corporel est claire<sup>1056</sup>. En septembre 2000, la CEDH a rejeté, par un vote unanime et sans audience, une requête émanant de particuliers et d'un ensemble d'écoles privées chrétiennes du Royaume-Uni, qui alléguaient que l'interdiction des châtements corporels dans les écoles privées portait atteinte à la liberté de religion et au droit à la vie de famille des parents.

---

<sup>1056</sup> Affaire A c. Royaume-Uni, 1998 / numéro de requête 25599/94 (châtiments corporels parentaux), Affaire Campbell et Cosans c. Royaume-Uni, 1982 numéro de requête 7511/76 et 7743/76 (châtiments corporels infligés à l'école) Affaire Tyrer c. Royaume-Uni, 1978 numéro de requête 5856/72 (interdiction de la fustigation judiciaire). Sept personnes c. Suède, 1982 (invocation du droit au respect de la vie familiale). Philip Williamson et autres c. Royaume-Uni, 2000 (invocation de la liberté de religion et du droit à la vie de famille).

## Section II. Obligations négatives de l'État : le respect

L'Etat doit respecter les droits des personnes dans l'organisation du système éducatif. Jamais l'organisation ne doit violer les droits des personnes. La Cour signale que :

« (...) le droit à l'instruction garanti par la première phrase de l'article 2 du Protocole appelle de par sa nature même une réglementation par l'État (...). Il va de soi qu'une telle réglementation ne doit jamais entraîner d'atteinte à la substance de ce droit ni se heurter à d'autres droits consacrés par la Convention <sup>1057</sup> »

La Cour place le droit à l'éducation dans le contexte de la société démocratique et pluraliste. La jurisprudence montre aussi l'importance du respect des minorités et du pluralisme idéologique. La majorité ne peut pas imposer un modèle unique de société (*arrêt Valsamis* para.27). Le pluralisme doit être préservé, même s'il comporte des risques comme la liberté en général. Ainsi, lorsque des tensions résultent du pluralisme, selon la Cour (*arrêt Serif*, para.53) le rôle des autorités en pareilles circonstances ne consiste pas à éliminer la cause des tensions en supprimant le pluralisme mais à veiller à ce que les groupes concurrents se tolèrent les uns les autres.

« A cet égard, il convient de rappeler que les États ont pour mission de garantir, en restant neutres et impartiaux, l'exercice des diverses religions, cultes et croyances. Leur rôle est de contribuer à assurer l'ordre public, la paix religieuse et la tolérance dans une société démocratique, notamment entre groupes opposés.<sup>1058</sup> Cela concerne les relations entre croyants et non-croyants comme les relations entre les adeptes des diverses religions, cultes et croyances »<sup>1059</sup>.

## Section III.- Les droits et responsabilité des parents

La première responsabilité de l'éducation des enfants incombe aux parents. Assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants est une responsabilité naturelle de ceux-ci qui peuvent exiger de l'État le respect de leurs convictions religieuses et philosophiques.

---

<sup>1057</sup> Cour EDH *Affaire Linguistique Belge*, para. 21

<sup>1058</sup> Arrêt *Leyla Şahin* c. Turquie du 10 novembre 2005, no 44774/98, CEDH 2005-XI, § 107.

<sup>1059</sup> Arrêt *Catan* c. *Russia*, App. 43370/04 du 19 octobre 2012, sur la responsabilité de la Russie de fermer des écoles des Transdnestrria pour les obliger à utiliser un langage Cyrillique et le curriculum organisé.

Leur droit correspond donc à une responsabilité étroitement liée à la jouissance et à l'exercice du droit à l'instruction<sup>1060</sup>.

L'article 2 ne garantit pas le droit absolu aux parents d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions, mais le droit au respect de ces convictions (*affaire Kjelsen*).

Par exemple, dans l'affaire *Lautsi*<sup>1061</sup>, la Cour a décidé sur une requête dirigée contre la République italienne pour une ressortissante de cet État, Mme *Lautsi* au nom de ses enfants inscrits dans une école publique italienne. Un crucifix était accroché dans les salles de classe de l'établissement scolaire public. La Cour explique que le problème de la présence de symboles religieux dans les salles de classe, de crucifix en particulier, ne viole pas l'article 2 car les parents ont encore le droit de conseiller et éclairer leurs enfants et l'État a une marge d'appréciation du droit à l'éducation :

« para.75. Enfin, la Cour observe que la requérante a conservé entier son droit, en sa qualité de parent, d'éclairer et conseiller ses enfants, d'exercer envers eux ses fonctions naturelles d'éducateur, et de les orienter dans une direction conforme à ses propres convictions philosophiques (arrêts *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen et Valsamis*, para. 54 et 31 respectivement).

Para.76. Il résulte de ce qui précède qu'en décidant de maintenir les crucifix dans les salles de classe de l'école publique fréquentées par les enfants de la requérante, les autorités ont agi dans les limites de la marge d'appréciation dont dispose l'État défendeur dans le cadre de son obligation de respecter, dans l'exercice des fonctions qu'il assume dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.

Para.77. La Cour en déduit qu'il n'y pas eu violation de l'article 2 du Protocole numéro 1 dans le chef de la requérante. Elle considère par ailleurs qu'aucune question distincte ne se pose en l'espèce sur le terrain de l'article 9 de la Convention ».

---

<sup>1060</sup> Arrêt *Folguero* paragr. 84 e)

<sup>1061</sup> Arrêt *Lautsi et Autres c. Italie* (Requête no 30814/06) Strasbourg 18 mars 2011

En revanche, l'affaire *Dahlab*<sup>1062</sup> concernait l'interdiction faite à une institutrice de porter le foulard islamique dans le cadre de son activité d'enseignement, la Cour a interdit le foulard motivée par la nécessité de préserver les sentiments religieux des élèves et de leurs parents et d'appliquer le principe de neutralité confessionnelle de l'école consacré en droit interne. Après avoir relevé que les autorités avaient dûment mis en balance les intérêts en présence, la Cour a jugé, au vu en particulier du bas âge des enfants dont la requérante avait la charge, que lesdites autorités n'avaient pas outrepassé leur marge d'appréciation.

Comme nous l'avons vu *supra*, le respect des libertés concerne tout le programme scolaire « Ce devoir est d'application large car il vaut pour le contenu de l'instruction et la manière de la dispenser mais aussi dans l'exercice de l'ensemble des « fonctions » assumées par l'État. (Arrêt *Folguero*, para.84 e).

Il est évident que si les aménagements doivent être possibles face à des situations particulières, l'État doit pouvoir assurer sa mission. Le refus d'accorder des dispenses de cours ou de certaines manifestations n'est pas anti conventionnel même si cela peut heurter les convictions des parents.

Dans l'affaire *Hasan c. Turquie*<sup>1063</sup>, en vertu de la Constitution turque, Mlle *Zengin*, qui fréquentait une école publique, s'est trouvée obligée de suivre le cours de « culture religieuse et connaissance morale » à partir de sa quatrième année du cycle primaire.

La Cour détermine en première lieu si le contenu de cette matière est diffusé de manière objective, critique et pluraliste en vue de s'assurer qu'il est compatible avec les principes qui se dégagent de la jurisprudence concernant la deuxième phrase de l'article 2 du Protocole numéro 1.

En deuxième lieu, elle examinera la question de savoir si des moyens appropriés sont instaurés dans le système éducatif turc aux fins d'assurer le respect des convictions des parents adhérant à la confession des alévis par exemple si les moyens pour autoriser l'exemption du sujet offrent une protection suffisante aux élèves : si l'élève a une possibilité de choix, s'il doit dévoiler aux autorités scolaires ses croyances, s'il y a un absence de texte claire sur le sujet, et en général le mécanisme de dispense n'est pas approprié.

---

<sup>1062</sup> Affaire *Dahlab v. Suisse*, E CourDH, 15 Février 2001, appl. N. 423943/98

<sup>1063</sup> Arrêt *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie* (Requête no 1448/04) Octobre 2007

« para.75. La Cour note que, selon le Gouvernement, cette possibilité d'exemption peut s'étendre aux autres convictions, si une telle demande est formulée (paragraphe 19 ci-dessus). Néanmoins, quelle que soit l'étendue de cette exemption, le fait que les parents se sentent obligés de dévoiler aux autorités scolaires leurs convictions religieuses ou philosophiques rend ce moyen inapproprié à assurer le respect de leur liberté de conviction.

Par ailleurs, en l'absence de tout texte clair, les autorités des établissements ont toujours la possibilité de refuser de telles demandes, comme cela fut le cas pour *Mlle Zengin* (paragraphe 11).

Para.76. Par conséquent, la Cour considère que le mécanisme de dispense ne constitue pas un moyen approprié et n'offre pas une protection suffisante aux parents d'élèves qui pourraient légitimement considérer que la matière dispensée est susceptible d'entraîner chez leurs enfants un conflit d'allégeance entre l'école et leurs propres valeurs.

Cela est d'autant plus vrai qu'aucune possibilité de choix appropriée n'a été envisagée pour les enfants des parents ayant une conviction religieuse ou philosophique autre que l'Islam sunnite, et que le mécanisme de dispense est susceptible de soumettre ceux-ci à une lourde charge et à la nécessité de dévoiler leur convictions religieuses ou philosophiques afin que leurs enfants soient dispensés de suivre les cours de religion ».

### **La maturité des enfants et endoctrinement**

En l'affaire *Çifti c. Turquie*<sup>1064</sup>, l'État imposé l'obligation d'être titulaire d'un diplôme d'enseignement primaire avant de suivre les cours coraniques, le demandant accuse l'État d'empêcher leur droit à l'éducation religieuse.

La Cour rappelle d'abord sa jurisprudence établie selon laquelle :

« para. 40. le droit à l'instruction appelle de par sa nature même une réglementation par l'État (Campbell et Cosans c. Royaume-Uni, arrêt du 25 février 1982, Série A no 6, § 41). Cependant, la seconde phrase de l'article 2 du Protocole no 1 à la Convention interdit aux États contractants de poursuivre un but d'endoctrinement

qui puisse être considéré comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des parents. C'est là que se situe la limite à ne pas dépasser (Kjeldsen, Busk Madsen, Pedersen c. Danemark, arrêt du 7 décembre 1976, Série A no 23, § 53).

Et trouve la restriction du droit positive pour éviter l'endoctrinement, l'enfant doit avoir une maturité pour comprendre :

« para.41. la restriction en question vise l'acquisition d'une certaine « maturité » par les mineurs désireux de poursuivre une formation religieuse dans des cours coraniques, grâce à une éducation élémentaire offerte par les écoles primaires. En tant que telle, elle ne constitue pas une tentative d'endoctrinement visant à empêcher l'instruction religieuse : elle ne touche pas au droit des parents d'éclairer et conseiller leurs enfants, d'exercer envers eux leurs fonctions naturelles d'éducateurs, de les orienter vers une direction conforme à leurs propres convictions religieuses ou philosophiques (voir, mutatis mutandis, Jimenez Alonso et Jimenez Marino c. Espagne, (déc.) no 51188/99, CEDH 2000 - VI). En outre, les mineurs qui ne remplissent pas la condition requise par la législation interne peuvent parfaitement suivre des cours de religion dans leurs écoles primaires liés à l'éducation nationale. La Cour estime que, loin de constituer une tentative d'endoctrinement, la condition posée par le législateur vise en fait à restreindre l'exercice d'un éventuel endoctrinement des mineurs, se trouvant dans un âge où ils se posent beaucoup de questions tout en étant facilement influençables par des cours coraniques (comparer avec Dahlab c. Suisse (déc.), no 42393/98, CEDH 2001 - V). »

Pour finir, les parents doivent pouvoir choisir l'école de leurs enfants, publique ou privée. La Cour européenne estime dans l'affaire *Kjeldsen Busk Madsen et Pedersen c/ Danemark* que l'obligation de respecter les convictions religieuses et philosophiques des parents se traduit par la possibilité pour eux de placer leurs enfants dans des établissements privés

d'enseignement ou de les instruire ou de les faire instruire à domicile, « sauf à subir les sacrifices et inconvénients qu'entraîne le recours à l'une de ces solutions de rechange »<sup>1065</sup>

Dans le PIDESC, aux articles 13-14, comme on a vu au titre II partie I, les droits des parents impliquent la liberté aussi de créer des écoles et de choisir d'autres écoles que les écoles publiques.. Finalement, le droit d'accès de son père divorcé à son enfant pour assurer l'éducation de l'enfant est garantie aussi par la Cour<sup>1066</sup>.

Toutefois, l'étendue de l'obligation de respect des convictions religieuses et philosophiques des parents n'est pas la même dans les établissements d'enseignement privés et dans les établissements publics. Lorsque les parents choisissent de placer leurs enfants dans des établissements privés, qui sont souvent confessionnels, le contrôle de l'Etat est réduit au minimum. Ainsi, pour respecter les convictions des parents qui placent leurs enfants dans ces établissements, l'Etat doit laisser les établissements privés libres de leur choix dans l'organisation de l'enseignement religieux et philosophiques tout en imposant le respect de certaines conditions minimales pouvant porter, par exemple, sur la qualification des professeurs, l'obligation d'enseigner certaines matières ou encore l'organisation interne de l'établissement<sup>1067</sup>.

Dans le cas de *homeschool* o éduquer leurs propres enfants ou les faire éduquer a la maison, la Cour admet que l'Etat a le droit de contrôler et d'apprécier si l'instruction donnée par les parents à leurs enfants, est conforme aux normes éducatives minimales qu'ils auraient édictées. En effet, « l'article 2 ne garantit pas aux parents le droit absolu d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions philosophiques mais le droit au respect de ces convictions<sup>1068</sup> Si une scolarité à domicile contrôlée est possible, les parents ne peuvent pas pour autant revendiquer une scolarité à domicile totalement supervisée par eux-mêmes, pour des raisons religieuses ou philosophiques : la règle s'explique par le fait qu'une société démocratique ne saurait tolérer la création de sociétés séparées ou parallèles. C'est pour cela pourquoi l'Etat peut imposer aux parents

---

<sup>1065</sup> Kjelsen and Bulksen, préc. §54

<sup>1066</sup> Vojnity c Hongrie, App. 2961/07, 12 février 2013

<sup>1067</sup> Dupuy P.-M. et Boisson de Charzounes L., « Article 2 du Protocole n° 1 », in L.-E. Pettiti, E. Decaux, P.-H. Imbert (dir.), La Convention européenne des droits de l'homme. Commentaire Article par article, Economica, 2e éd., 1999, p. 999.

<sup>1068</sup> Commission, Famille H. c/ Royaume-Uni Commission, du 6 mars 1984, DR, 37, 105.; Graeme c/ Royaume-Uni du 5 février 1990, DR 64, 158.

d'enfants dyslexiques préférant instruire leurs enfants à domicile, le respect d'un certain niveau d'écriture, de lecture et de calcul.<sup>1069</sup>

### **Chapitre III. La Charte et le droit à l'éducation « *sui generis* »**

La Charte inclut le droit à l'éducation dans son article 14, avec une rédaction et une portée plus étendue que l'article 2 du Protocole numéro 1 CEDH mais plus restreint que l'article 13 PIDESC.

« Article 14.1 de la Charte : Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue ».

L'article 14.1 de la Charte précise « éducation » et non « instruction » comme dans la CEDH. L'éducation est traditionnellement plus étendue que l'instruction parce que l'éducation inclut les valeurs et pas seulement les connaissances techniques et scientifiques. L'article 14.1 mentionne expressément « la formation professionnelle et continue », autrement dit il introduit la vision plus économique du droit à l'éducation comme la formation des personnes pour accomplir un travail, et en même temps, il intègre la vision moderne de l'éducation encouragée par la Commission : « *tout au long de la vie* » ou continue qui est un concept inédit dans les textes de la CEDH et le PIDESC.

« Article 14.2 de la Charte : Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire. »

Concernant la gratuité des études, la Charte oblige à « faciliter la gratuité des études » mais seulement pour « l'enseignement obligatoire », devoir qui s'accorde avec la jurisprudence de la CEDH et les obligations des Nations Unies. Il ne spécifie pas ce que l'on entend par niveau d'études obligatoires, dans quelques pays. Mais contrairement aux Pactes, on ne trouve pas dans la Charte l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire ou universitaire. En revanche, il réaffirme le droit à l'accès pour la « formation professionnelle et continue ».

---

<sup>1069</sup> Commission, Famille H. c/ Royaume-Uni, préc.

La Charte réaffirme « la liberté des personnes de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques », qui n'est pas mentionnée dans la CEDH et pour autant elle est plus étendue et en accord avec la jurisprudence de la Cour EDH.

Concernant les droits des parents, l'article 14.3 de la Charte est conforme aux textes de la CEDH : « les droits des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques » mais en ajoutant « les projets pédagogiques » les droits de la Charte sont plus étendus que ceux de la CEDH<sup>1070</sup> à ce sujet spécifique.

« Article 14.3 de la Charte : La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice ».

Toutefois, dans la dernière phrase de l'article 14.3 de la Charte, il établit que les droits ont une limite dans la Charte : « ils renvoient aux lois nationales qui en régissent l'exercice ». On interprète ici qu'il y a un respect pour le principe de subsidiarité et le respect des traditions culturelles et historiques dans ce domaine.

En conclusion, en comparaison avec l'article 13 PIDESC<sup>1071</sup>, l'article 14 de la Charte est plus court et a une portée plus limitée. En première lieu, le premier paragraphe de l'article

---

<sup>1070</sup> Art.2 protocole n.11 « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques» (Art.2 Droit à l'instruction)

<sup>1071</sup> Article 13 PIDESC « 1. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que 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 et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, 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.

2. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit:

a) L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;  
b) L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;  
c) L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité;  
d) L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme;  
e) Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.

3. Les Etats parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales

13 PIDESC concernant les buts éducatifs et d'éducation aux droits de l'homme est absent dans l'article 14 de la Charte.

En deuxième lieu, l'article 14 de la Charte mentionne la gratuité de l'enseignement obligatoire, et seulement de l'accès à l'enseignement professionnel mais pas de « l'instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire ou professionnel et de l'enseignement universitaire » comme elle est prévue par l'article 13 PIDESC.

En revanche, l'article 14 utilise la référence à « l'éducation continue », concept qui est inexistant dans l'article 13 PIDESC.

En troisième lieu, le concept « d'éducation de base » de l'article 13PIDESC est omise dans l'article 14, de même que « l'établissement des bourses ou des conditions matérielles pour les professeurs ».

En revanche, concernant les droits des parents, le droit de choisir l'éducation des enfants de l'article 13 PIDESC est élargi par les « convictions pédagogiques » de l'article 14 de la Charte.

Toutefois, ces omissions ne signifient pas que le PIDESC ne s'applique pas au droit à l'éducation au sein de l'UE. Comme nous l'avons vu *supra*, le droit à l'éducation doit s'interpréter en relation avec les traités internationaux et les obligations internationales prises par l'UE et ses États membres.

Comme nous l'avons vu, cet article 14 de la Charte sur le droit à l'éducation a une portée spécifique ou « *sui generis* » de l'UE, différent de celui de la CEDH (niveau continent européen). La portée *sui generis* de l'UE peut être plus protectrice et plus favorable au droit à l'éducation que celui de la CEDH.

Même si l'UE ne dispose pas de compétence pour légiférer dans le domaine du droit à l'éducation ou les droits de l'homme en général, la Cour peut contrôler le respect du droit à

---

qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'Etat. »

l'éducation par le chemin des principes généraux des droits, pour apprécier le respect de ce droit avec les actes des institutions et les actes des États membres lorsque ceux-ci mettent en œuvre la législation de l'UE.

Comme nous l'avons vu et selon l'article 52.3 de la Charte, l'UE doit respecter le sens et la portée du droit à l'éducation de la CEDH quand il interprète l'article 14 de la Charte, mais il peut accorder une protection plus étendue que la CEDH. Aussi, le sens et la portée du droit à l'éducation de l'article 14 de la Charte est « *sui generis* » pour l'UE.

Dans le cas du droit à l'éducation, la portée est plus étendue dans la Charte de l'UE que dans la CEDH, et le droit à l'éducation l'UE est donc « *sui generis* ».

Le droit à l'éducation au sein de l'UE doit aussi être interprété en équilibre et interdépendance avec les autres droits et libertés fondamentales de la Charte (prévus à l'article 54 de la Charte et tous les principes de l'acquis communautaire qu'on a vu *supra*). En plus, le droit à l'éducation dans l'UE (selon l'article 53.1 de la Charte) doit s'interpréter en harmonie avec les traditions constitutionnelles des États membres et de toutes les conventions internationales et traités ratifiés par les États membres ou l'UE.

### **Section I. Le droit à l'éducation et l'interdépendance des droits de la Charte**

Les autres droits contenus dans la Charte peuvent influencer la portée du droit à l'éducation et doivent s'interpréter ensemble, en raison de la nature des droits de l'homme qui sont « interdépendants ». Tous les articles de la Charte influencent le droit à l'éducation, mais les plus importants sont exprimés dans cette section.

En conformité avec les obligations internationales vues au titre II de la partie I, le système éducatif et les mesures pédagogiques doivent assurer le droit à la dignité (article 1 Charte) à la vie (article 2 Charte), au respect de l'intégrité physique et mentale (article 3 Charte), le droit à la liberté et à la sûreté (article 6 Charte), la protection de la santé (article 34 Charte) et l'interdiction de l'esclavage et du travail forcé (article 5 Charte) et l'interdiction de la torture et des traitements inhumains et dégradants (article 4 Charte).

### ***§.1-Le respect de la vie privée et familiale et la protection des données à caractère personnel***

Les articles 7-8 de la Charte viennent renforcer le droit au respect de la vie privée (personnelle et familiale) des élèves, très important à cause de la révolution des nouvelles technologies. La CEDH ne distingue pas la protection des données de la vie privée et familiale, du domicile et des communications comme la Charte<sup>1072</sup>. La Charte peut apporter un vecteur d'unification et d'élévation d'une protection à la hauteur de cet enjeu, car en matière de protection des données, les textes légaux existants sont insuffisants<sup>1073</sup>.

Art. 7 Charte : « Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de ses communications ».

Art. 8 Charte « 1. Toute personne a droit à la protection des données à caractère personnel la concernant. 2. Ces données doivent être traitées loyalement, à des fins déterminées et sur la base du consentement de la personne concernée ou en vertu d'un autre fondement légitime prévu par la loi. Toute personne a le droit d'accéder aux données collectées la concernant et d'en obtenir la rectification. 3. Le respect de ces règles est soumis au contrôle d'une autorité indépendante »

Concernant l'éducation, l'article renforce le droit des parents de choisir et d'assurer l'éducation de leurs enfants par la protection des données, de leur choix scolaire et de leurs croyances. Comme il est noté dans la jurisprudence de la Cour EDH, les mesures forçant les parents ou les enfants à dévoiler leurs croyances à l'école, ou celles qui leur suppriment leur choix sont interdites. L'école doit être respectueuse avec les informations et les données des élèves ou de leur vie familiale.

### ***§.2-La liberté de pensée, de conscience et de religion***

Article 10 Charte « 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction,

---

<sup>1072</sup> BAZOCCHI, V. « La protection des données dans le droit de l'UE » dans « Les droits fondamentaux dans l'UE » sous la direction de RIDEAU, J. Ed. Bruylant, 2009.

ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

2. Le droit à l'objection de conscience est reconnu selon les lois nationales qui en régissent l'exercice. »

Le premier paragraphe est égal à l'article 9 CDEH<sup>1074</sup> et lie la liberté d'enseignement avec les libertés de pensée, de conscience et de religion. Le deuxième paragraphe de l'article 9 CEDH concernant les limites à ces libertés est omis de la Charte<sup>1075</sup>.

Concernant l'objection de conscience, il est différent dans la CEDH et le PIDCP parce que la Charte la renvoie « aux lois nationales qui régissent l'exercice », selon le principe de subsidiarité.

Cet article 10 de la Charte est complété par l'article 11 de la Charte qui dispose que la liberté d'expression et d'information doit aussi être respectée :

« Art. 1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontières.

2. La liberté des médias et leur pluralisme sont respectés ».

Comme résultat de toutes ces libertés, l'UE est engagée à respecter la diversité culturelle religieuse et linguistique à l'article 22 de la Charte.

---

<sup>1073</sup> FAVREAU, B. « La protection des données à caractère personnel » dans la Charte des droits fondamentaux de l'UE auprès le Traité de Lisbonne, sous la direction de FAVREAU, B. Ed. Bruylant 2010. Institut des droits de l'homme des avocats européens.

<sup>1074</sup> Art. 9.1 CEDH « 1. Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction, ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte, l'enseignement, les pratiques et l'accomplissement des rites.

<sup>1075</sup> Art. 9.2 CEDH « La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles qui, prévues par la loi, constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité publique, à la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou à la protection des droits et libertés d'autrui ».

### ***§.3-Liberté des arts et de la recherche scientifique***

La liberté académique et la liberté des arts et de la recherche scientifique est respectée à l'article 13 de la Charte et à l'article 17 de la Charte où on trouve que la « propriété intellectuelle est protégée ».

L'article 13 de la Charte prévoit que « les arts et la recherche scientifique sont libres. La liberté académique est respectée. »

Dans ce sens, la propriété intellectuelle prévue au PIDESC a une rédaction plus élargie et étendue :

« Article 15 PIDESC

1. Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent à chacun le droit:

- a) De participer à la vie culturelle;
- b) De bénéficier du progrès scientifique et de ses applications;
- c) De bénéficier de la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur ».

La liberté académique et artistique est respectée dans la Charte, mais la Charte ne mentionne ni la propriété ni du droit à bénéficier du progrès scientifique et de ses applications, et non plus de la protection des intérêts moraux et matériels de l'auteur comme dans le PIDESC.

### ***§.4-Les libertés du Marché intérieur***

Le droit de circulation et de séjour, le droit de travailler et de créer une entreprise ou de fournir un service dans l'UE sont des principes du Marché intérieur de l'UE et maintenant sont convertis au rang de principes de la Charte due à son importance pour le développement de l'Union Européenne (comme on a expliqué dans la deuxième partie). Ces principes influencent les étudiants, les professeurs et les professionnels de l'éducation et les établissements éducatifs.

Article 45 de la Charte. Liberté de circulation et de séjour :

« 1. Tout citoyen de l'Union a le droit de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres. 2. La liberté de circulation et de séjour peut

être accordée, conformément aux traités, aux ressortissants de pays tiers résidant légalement sur le territoire d'un État membre ».

Article 15 de la Charte. Liberté professionnelle et le droit de travailler :

« 1. Toute personne a le droit de travailler et d'exercer une profession librement choisie ou acceptée.

2. Tout citoyen de l'Union a la liberté de chercher un emploi, de travailler, de s'établir ou de fournir des services dans tout État membre.

3. Les ressortissants des pays tiers qui sont autorisés à travailler sur le territoire des États membres ont droit à des conditions de travail équivalentes à celles dont bénéficient les citoyens de l'Union ».

Article 16 de la Charte. Liberté d'entreprise : « La liberté d'entreprise est reconnue conformément au droit de l'Union et aux législations et pratiques nationales »

### ***§.5-Droits sociaux***

Les droits sociaux sont aussi introduits à la Charte des droits de l'homme. L'article 34 de la Charte garantit la sécurité sociale et l'aide sociale, l'article 32 de la Charte les conditions de travail justes et équitables, l'article 30 de la Charte la protection en cas du licenciement injustifié. L'article 33 de la Charte<sup>1076</sup> protège la vie familiale et professionnelle, protège contre les licenciements liés à la maternité et donne un droit de congé de maternité payé et un congé parental à la suite de la naissance ou l'adoption d'un enfant. L'article 28 de la Charte garantit la négociation collective et les actions collectives, et l'article 29 de la Charte, les services de placement.

### ***§.6-Le principe d'égalité et de non-discrimination***

Ce principe est transversal à toutes les politiques de l'UE, l'article 20 de la Charte confirme l'égalité en droit de toutes les personnes.

---

<sup>1076</sup> « Article 33. Vie familiale et vie professionnelle 1. La protection de la famille est assurée sur le plan juridique, économique et social. 2. Afin de pouvoir concilier vie familiale et vie professionnelle, toute personne a le droit d'être protégée contre tout licenciement pour un motif lié à la maternité, ainsi que le droit à un congé de maternité payé et à un congé parental à la suite de la naissance ou de l'adoption d'un enfant. »

Plus spécifiquement, l'article 23 de la Charte<sup>1077</sup> exprime le principe d'égalité entre hommes et femmes et permet des mesures positives prévoyant des avantages spécifiques en faveur des sexes sous-représentés dans tous les domaines : emploi, travail et rémunération, comprennent aussi les études et le droit à l'éducation.

Pour les personnes handicapées, l'article 26 de la Charte<sup>1078</sup> vise à créer des mesures pour assurer l'intégration des personnes handicapées à la vie de la communauté par leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle.

Le principe de non-discrimination est décrit à l'article 21 de la Charte comme suit :

- « 1. Est interdite toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.
2. Dans le domaine d'application des traités et sans préjudice de leurs dispositions particulières, toute discrimination exercée en raison de la nationalité est interdite ».

Comme nouveauté, il y a quelques critères de discrimination dans cet article 21 de la Charte qui ne sont pas énoncés dans les Pactes, dans la CDE (article 24 PIDCP, article 2 PIDESC et article 2 CDE) ni même dans la CEDH, en raison des derniers développements historiques. Par exemple, la discrimination fondée sur : les caractéristiques génétiques, l'orientation sexuelle, le handicap (nommé « incapacité » dans la CDE) et l'âge.

En revanche, dans la Charte, a été omise la « clause flexible et adaptable » présente dans le PIDESC, la CEDH et la CDE comme raison de discrimination qui permet d'inclure « tout autre type de discrimination ».

---

<sup>1077</sup>Article 23. Égalité entre femmes et hommes « L'égalité entre les femmes et les hommes doit être assurée dans tous les domaines, y compris en matière d'emploi, de travail et de rémunération. Le principe de l'égalité n'empêche pas le maintien ou l'adoption de mesures prévoyant des avantages spécifiques en faveur du sexe sous-représenté. »

<sup>1078</sup> Article 26 Charte Intégration des personnes handicapées. « L'Union reconnaît et respecte le droit des personnes handicapées à bénéficier de mesures visant à assurer leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle et leur participation à la vie de la communauté ».

### **§.7-Droits de l'enfant**

L'article 24 de la Charte suit la ligne de la CDE en voyant l'enfant comme sujet de droit et pas comme objet de droit. La différence est qu'il va plus loin car il exprime les besoins et droits de l'enfant sans rapport avec les parents et les États qui par la CDE sont les responsables de son bien-être. Il peut être complété avec les articles de la CDE car la CDE est plus spécifique avec les droits et les responsabilités des enfants et des parents. Au troisième paragraphe, la Charte mentionne seulement le droit de l'enfant d'entretenir des relations personnelles avec les deux parents, ce qui implique le droit de connaître ses parents et à l'inverse les obligations des parents d'entretenir des relations personnelles avec l'enfant. Un droit qui se voit aujourd'hui menacé par les divorces, les fécondations in vitro sans savoir qui est l'un des parents, et les enlèvements illicites des enfants pour des parents divorcés, parfois à d'autres continents.

La limite à ce droit du troisième paragraphe « sauf si cela est contraire à son intérêt » montre le changement social concernant les parents, et la suprématie absolue de l'intérêt supérieur de l'enfant par-dessus de tous les autres droits de la CDE et de la Charte.

L'article 24 de la Charte protège les droits de l'enfant comme suit :

- « 1. Les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être. Ils peuvent exprimer leur opinion librement. Celle-ci est prise en considération pour les sujets qui les concernent, en fonction de leur âge et de leur maturité.
2. Dans tous les actes relatifs aux enfants, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.
3. Tout enfant a le droit d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à son intérêt ».

### **Section II. L'application de la Charte par la CJUE dans sa jurisprudence**

La CJUE a déjà cité dans sa jurisprudence les articles de la Charte. Dans un arrêt<sup>1079</sup> sur la directive 2003/86 qui fixe les conditions dans lesquelles est exercé le droit au

---

<sup>1079</sup> Affaires jointes C-356/11 et C-357/11 O. (C-356/11), S. Contre Maahanmuuttovirasto et Maahanmuuttovirasto (C-357/11)

regroupement familial dont disposent les ressortissants d'États tiers résidant légalement sur le territoire des États membres, la Cour a affirmé les droits à la vie privée et l'intérêt supérieur de l'enfant en citant l'article 7 de la Charte et l'article 24.2 de la Charte :

« para.6. En vertu de l'article 7 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale. 7. En outre, aux termes de l'article 24, paragraphe 2, de la Charte, *l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale dans tous les actes les concernant*, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées. Conformément à l'article 24, paragraphe 3, de la Charte, l'enfant a le droit d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à son intérêt. Conformément à son considérant 2, cette directive respecte les droits fondamentaux, et en particulier le droit au respect de la vie familiale consacré par l'article 8 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales et par la Charte.

10. En ce qui concerne les modalités d'examen de la demande de regroupement familial, le législateur de l'Union impose aux États membres, au titre de l'article 5, paragraphe 5, de cette directive, de prendre en considération *l'intérêt supérieur de l'enfant mineur*. Ils doivent également tenir compte, en vertu de l'article 17 de ladite directive, dans les cas de rejet d'une demande, de retrait ou de non-renouvellement du titre de séjour de même qu'en cas d'adoption d'une mesure d'éloignement du regroupant ou des membres de sa famille, de la nature et de la solidité des liens familiaux de la personne et sa durée de résidence dans l'État membre ainsi que de l'existence d'attaches familiales, culturelles ou sociales avec son État d'origine ».

Dans un autre arrêt<sup>1080</sup>, la Cour a aussi interprété « le droit de garde » des parents non-mariés à la lumière du droit des enfants. La juridiction de renvoi demande, en substance, si le règlement n° 2201/2003 doit être interprété en ce sens qu'il s'oppose à ce que le droit d'un État membre subordonne l'acquisition du droit de garde par le père d'un enfant, non marié à la mère de ce dernier, à l'obtention par le père d'une décision de la juridiction

---

<sup>1080</sup> Arrêt de la Cour 5 octobre 2010, Dans l'affaire C-400/10 PPU, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle au titre de l'article 267 TFUE, introduite par la Supreme Court (Irlande), par décision du 30 juillet 2010,

nationale compétente lui conférant un tel droit de garde, qui est susceptible de rendre illicite, au sens de l'article 2, point 11, de ce règlement, le déplacement de l'enfant par sa mère ou le non-retour de celui-ci.

La Cour applique non seulement la Charte avec les articles 7 (protection de la vie familiale) et 24 (droits des enfants) mais aussi la CEDH dans son article 8 et la jurisprudence de la Cour EDH. Il analyse la législation nationale concernant le droit de garde, et il reconnaît qu'on peut appliquer une protection plus étendue au droit de l'UE qu'au droit prévu par la CEDH et sa jurisprudence dans le paragraphe 53.

Finalement, la Cour applique l'intérêt supérieur de l'enfant et interprète le règlement européen et conclut qu'il ne s'oppose à la législation irlandaise concernant le droit de garde :

« para(...).45. Toutefois, la juridiction de renvoi s'interroge sur le point de savoir si la Charte, et notamment son article 7, a une incidence sur cette interprétation dudit règlement.

46. Le requérant au principal conteste le fait que le déplacement d'un enfant par sa mère à l'insu de son père naturel ne serait pas illicite au regard de la Convention de La Haye de 1980 et du règlement n° 2201/2003, alors même que le père aurait vécu avec son enfant, ainsi qu'avec la mère de celui-ci sans être marié, et qu'il aurait participé activement à l'éducation de cet enfant.

47. Selon lui, l'interprétation dudit règlement exposée au point 44 du présent arrêt peut aboutir à une situation telle qu'elle ne serait compatible ni avec son droit au respect de la vie privée et familiale, consacré à l'article 7 de la charte ainsi qu'à l'article 8 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (ci-après la « CEDH »), ni avec les droits de l'enfant, énoncés à l'article 24 de la même charte. Aux fins du règlement n° 2201/2003, le «droit de garde» devrait être interprété en ce sens qu'un tel droit est acquis de plein droit par un père naturel dans une situation où celui-ci et ses enfants mènent une vie familiale identique à celle d'une famille fondée sur le mariage. Si cette interprétation n'était pas retenue, le droit « potentiel » du père, lui permettant de présenter une demande à la juridiction nationale compétente et, le cas échéant, d'obtenir un droit de garde, pourrait être privé de tout effet par des actes accomplis par la mère unilatéralement et à l'insu du père. Or, l'effectivité du droit de présenter une telle demande devrait être protégée de manière adéquate.

48. La juridiction de renvoi indique que, en droit irlandais, le père naturel n'a pas le droit de garde de son enfant, sauf si ce droit lui est conféré par un accord conclu entre les parents ou par une décision de justice, alors qu'un tel droit de garde appartient d'office à la mère sans qu'il soit besoin de le lui attribuer.

49. Dans ces conditions, il y a lieu de vérifier si le respect des droits fondamentaux du père naturel et de ses enfants s'oppose à l'interprétation du règlement n° 2201/2003 exposée au point 44 du présent arrêt. »

Dans le même arrêt, la Cour rappelle la force contraignante de la Charte et sa portée :

« 50. À cet égard, il y a lieu de rappeler que, conformément à l'article 6, paragraphe 1, premier alinéa, TUE, l'Union reconnaît les droits, les libertés et les principes énoncés dans la charte, « laquelle a la même valeur juridique que les traités ».

51. Tout d'abord, les dispositions de la charte s'adressent, en vertu de son article 51, paragraphe 1, aux États membres uniquement lorsqu'ils mettent en œuvre le droit de l'Union. En vertu du paragraphe 2 de ce même article, la charte n'étend pas le champ d'application du droit de l'Union au-delà des compétences de l'Union, ni « ne crée aucune compétence ni aucune tâche nouvelles [...] pour l'Union et ne modifie pas les compétences et tâches définies par les traités ». Ainsi, la Cour est appelée à interpréter, à la lumière de la charte, le droit de l'Union dans les limites des compétences attribuées à celle-ci.

52. Il s'ensuit que, dans le cadre de la présente affaire, il convient de tenir compte de la Charte aux seules fins de l'interprétation du règlement n° 2201/2003, sans procéder à une appréciation du droit national en tant que tel. Il s'agit plus particulièrement de vérifier si les dispositions de la Charte s'opposent à l'interprétation de ce règlement exposée au point 44 du présent arrêt, compte tenu notamment du renvoi au droit national que cette interprétation implique ».

La Cour explique la possibilité d'interpréter le droit de l'homme avec la même portée que la CEDH. Elle affirme que l'article 8.1 de la CEDH et l'article 7 de la Charte sont identiques et pour autant, il faut appliquer la jurisprudence de CEDH de cet article :

« 53. De plus, il résulte de l'article 52, paragraphe 3, de la Charte que, dans la mesure où celle-ci contient des droits correspondant à des droits garantis par la CEDH, leur sens et leur portée sont les mêmes que ceux que leur confère celle-ci. Cependant, cette disposition ne fait pas obstacle à ce que le droit de l'Union

accorde une protection plus étendue. Aux termes de l'article 7 de la même Charte, « toute personne à droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de ses communications ». Le libellé de l'article 8, paragraphe 1, de la CEDH est identique à celui dudit article 7, sauf dans la mesure où il utilise les termes « sa correspondance » au lieu et place de « ses communications ». Cela étant, il y a lieu de constater que cet article 7 contient des droits correspondant à ceux garantis par l'article 8, paragraphe 1, de la CEDH. Il convient donc de donner à l'article 7 de la Charte le même sens et la même portée que ceux conférés à l'article 8, paragraphe 1, de la CEDH, tel qu'interprété par la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme (par analogie, arrêt du 14 février 2008, *Varec*, C- 450/06, Rec. p. I-581, point 48).»

Dans le même arrêt, la Cour applique aussi la CEDH et la jurisprudence de la Cour EDH :

« 54. La Cour européenne des droits de l'homme a déjà examiné une affaire dont les faits étaient analogues à ceux de l'affaire au principal, l'enfant d'un couple non marié ayant été emmené dans un autre État par sa mère, qui disposait seule de l'autorité parentale sur cet enfant. À cet égard, elle a jugé, en substance, qu'une législation nationale qui accorde, de plein droit, l'autorité parentale relative à un tel enfant uniquement à la mère de celui-ci n'est pas contraire à l'article 8 de la CEDH interprété à la lumière de la Convention de La Haye de 1980, pour autant qu'elle autorise le père de l'enfant, non investi de l'autorité parentale, à demander au juge national compétent la modification de l'attribution de cette autorité (*Cour E. D. H.*, décision *Guichard c. France* du 2 septembre 2003, Recueil des arrêts et décisions 2003-X; voir également, en ce sens, décision *Balbontin c. Royaume-Uni*, du 14 septembre 1999, requête n° 39067/97). (...) »

56. En effet, la Cour européenne des droits de l'homme a également jugé qu'une législation nationale qui n'accorde au père naturel aucune possibilité d'obtenir un droit de garde de son enfant en l'absence de l'accord de la mère constitue une discrimination injustifiée à l'encontre du père et viole donc l'article 14 de la CEDH, lu en combinaison avec l'article 8 de celle-ci (*Cour EDH.*, arrêt *Zaunegger c. Allemagne* du 3 décembre 2009, requête n° 22028/04, § 63 et 64).

57. En revanche, le fait que le père naturel ne soit pas, à la différence de la mère, automatiquement détenteur d'un droit de garde de son enfant au sens de l'article 2 du règlement n° 2201/2003 n'affecte pas le contenu essentiel de son droit à la vie

privée et familiale, pour autant que le droit énoncé au point 55 du présent arrêt est sauvegardé ».

La Cour applique aussi, dans le même arrêt, la libre circulation des personnes :

« 58. Cette constatation n'est pas infirmée par le fait que, en l'absence de démarches entreprises par un tel père en temps utile visant à l'obtention d'un droit de garde, celui-ci se trouve dans l'impossibilité, en cas de déplacement de l'enfant vers un autre État membre par sa mère, d'obtenir le retour de cet enfant dans l'État membre où se trouvait sa précédente résidence habituelle. En effet, un tel déplacement représente l'exercice licite, par la mère ayant la garde de l'enfant, de son propre droit de libre circulation, consacré aux articles 20, paragraphe 2, sous a), TFUE et 21, paragraphe 1, TFUE, et de son droit de déterminer le lieu de résidence de l'enfant, sans que cela prive le père naturel de la possibilité d'exercer son droit de présenter une demande visant à obtenir par la suite le droit de garde de cet enfant ou un droit de visite à l'égard de ce dernier ».

En plus, la Cour applique le principe de sécurité juridique et de respect des droits d'autrui de l'article 52 de la Charte :

« 59. Ainsi, la reconnaissance, en faveur du père naturel, d'un droit de garde de son enfant, en vertu de l'article 2, point 11, du règlement n° 2201/2003, nonobstant l'absence de l'octroi d'un tel droit en vertu du droit national, se heurterait aux exigences de sécurité juridique ainsi qu'à la nécessaire protection des droits et libertés d'autrui, au sens de l'article 52, paragraphe 1, de la Charte, en l'occurrence ceux de la mère. Une telle solution risquerait, en outre, d'enfreindre l'article 51, paragraphe 2, de la Charte. »

Par ailleurs, la Cour applique l'intérêt supérieur de l'enfant, en corrélation avec l'article 7 et l'article 24.3 de la Charte :

« 60. Il convient également de rappeler que *l'article 7 de la Charte*, mentionné par la juridiction de renvoi dans sa question, doit être *lu en corrélation avec l'obligation de prendre en considération l'intérêt supérieur de l'enfant*, reconnu à l'article 24, paragraphe 2, de ladite Charte, et en tenant compte du droit fondamental d'un enfant d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, énoncé au paragraphe 3 du même article 24

(en ce sens, arrêt du 27 juin 2006, Parlement/Conseil, C-540/03, Rec. p. I- 5769, point 58). Par ailleurs, il découle du considérant 33 du règlement n° 2201/2003 que celui-ci reconnaît les droits fondamentaux et observe les principes consacrés par la Charte en veillant, notamment, à assurer le respect des droits fondamentaux de l'enfant, tels qu'énoncés à l'article 24 de celle-ci. Ainsi, les dispositions dudit règlement ne sauraient être interprétées d'une manière telle qu'elles méconnaîtraient ledit droit fondamental dont le respect se confond incontestablement avec *l'intérêt supérieur de l'enfant* (voir, en ce sens, l'arrêt du 23 décembre 2009, Detiček, C-403/09 PPU, points 53 à 55).

61. Dans ces conditions, il convient encore de vérifier si l'article 24 de la Charte, dont la Cour assure le respect, s'oppose à l'interprétation du règlement n° 2201/2003 telle qu'exposée au point 44 du présent arrêt.

62. Il y a lieu de tenir compte, à cet égard, de la grande diversité des relations hors mariage et de celle des relations des parents avec leurs enfants qui en résulte, diversité évoquée par la juridiction nationale dans sa décision de renvoi, qui se traduit par une reconnaissance différenciée de l'étendue et du partage des responsabilités parentales au sein des États membres. Ainsi, l'article 24 de la charte doit être interprété en ce sens qu'il ne s'oppose pas à ce que, aux fins de l'application du règlement n° 2201/2003, le droit de garde soit conféré, en principe, exclusivement à la mère et qu'un père naturel ne dispose d'un droit de garde qu'en vertu d'une décision de justice. Une telle exigence permet, en effet, à la juridiction nationale compétente de prendre une décision sur la garde de l'enfant, ainsi que sur les droits de visite à l'égard de celui-ci, en tenant compte de toutes les données pertinentes, telles que celles mentionnées par la juridiction de renvoi, et notamment les circonstances entourant la naissance de l'enfant, la nature de la relation entre les parents, celle entre chaque parent et l'enfant, ainsi que l'aptitude de chacun des parents à assumer la charge de la garde. La prise en compte de ces données est de nature à *protéger l'intérêt supérieur de l'enfant*, conformément à l'article 24, paragraphe 2, de la Charte ».

En conclusion, dans cet arrêt, la Cour conclut que les articles 7 et 24 de la Charte ne s'opposent pas à la législation en cause de l'État membre sur le droit de garde :

« 63. Il résulte de ce qui précède que les articles 7 et 24 de la Charte ne s'opposent pas à l'interprétation du règlement exposée au point 44 du présent arrêt.

64. Dans ces conditions, il y a lieu de répondre à la question posée que le règlement n° 2201/2003 doit être interprété en ce sens qu'il ne s'oppose pas à ce que le droit d'un État membre subordonne l'acquisition du droit de garde par le père d'un enfant, non marié avec la mère de ce dernier, à l'obtention par le père d'une décision de la juridiction nationale compétente lui conférant un tel droit, qui est susceptible de rendre illicite, au sens de l'article 2, point 11, de ce règlement, le déplacement de l'enfant par sa mère ou le non-retour de celui-ci ».

## Chapitre IV. Action intérieure et extérieure de l'UE sur le droit à l'éducation

### Section I. FRA : L'agence des droits fondamentaux de l'UE<sup>1081</sup> et la politique extérieure

#### *§.1- Les domaines d'activité et le droit à l'éducation*

L'agence des droits fondamentaux dans l'UE<sup>1082</sup> a pour mission la collecte et l'analyse des données dans l'UE sur les droits de l'homme. Elle donne des avis sur de sujets thématiques, publie des matériels et manuels de formation et effectue un travail de sensibilisation aux droits fondamentaux.

L'Agence travaille sur des thèmes très spécifiques exprimés par mandat du Conseil.<sup>1083</sup>

Selon le cadre pluriannuel de la FRA pour 2013-2017<sup>1084</sup>, les domaines d'action sont : l'immigration et l'intégration des migrants, le contrôle des visas et des frontières et asiles, la société de l'information et, en particulier, le respect de la vie privée et la protection des données à caractère personnel, le racisme, la xénophobie et l'intolérance associée, la discrimination sous tous ses aspects, l'intégration des Roms, et les droits de l'enfant. En plus, la FRA travaille sur l'accès à la justice, les victimes de la criminalité, y compris l'indemnisation des victimes de la criminalité et la coopération judiciaire, hormis en matière pénale.

Concernant le droit à l'éducation, les indicateurs sur les droits de l'homme et les indicateurs sur les droits des enfants publiés par la FRA ont un lien avec le droit à l'éducation. Par exemple, la FRA a publié un manuel pour les enseignants sur l'holocauste et l'éducation des droits de l'homme<sup>1085</sup> et la FRA s'intéresse aussi au droit à l'éducation des Roms pour leur intégration<sup>1086</sup>.

---

<sup>1081</sup> <http://fra.europa.eu/fr>

<sup>1082</sup> L'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA) succède à l'ancien Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes (EUMC). Prenant appui sur le travail de celle-ci, elle va toutefois au-delà dans le cadre du mandat plus élargi de la FRA. L'EUMC a été fondé à Vienne (Autriche) et a été une autorité indépendante de l'UE en 1997. Les activités de l'EUMC ont débuté en 1998 et se sont terminées le 28 février 2007, elle est l'une des agences spécialisées de l'UE. Ces agences ont été créées pour fournir des conseils d'experts aux institutions et aux États membres de l'UE sur divers sujets. La FRA participe aux efforts visant à protéger les droits fondamentaux des personnes qui résident dans l'UE.

<sup>1083</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:063:0014:0015:fr:PDF>

<sup>1084</sup> Selon le programme pour 2014 [http://fra.europa.eu/sites/default/files/annual\\_work\\_programme\\_2014\\_french.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/annual_work_programme_2014_french.pdf)

<sup>1085</sup> <http://fra.europa.eu/en/project/2006/holocaust-and-human-rights-education>

<sup>1086</sup> <http://fra.europa.eu/en/project/2013/multi-annual-roma-programme>

En plus, la FRA s'intéresse à la petite enfance et collabore avec *Eurofound*<sup>1087</sup> sur les indicateurs du droit des enfants et leur éducation suivant la recommandation de la Commission « Investir dans les enfants : briser le cycle de désavantage ». Dans cette communication, la Commission recommande d'investir en *ECEC (Early Childhood Education and care)* c'est-à-dire l'Éducation et les soins de la petite enfance.<sup>1088</sup>

## **Section II. La politique extérieure européenne des droits de l'homme**

*"Education is the most powerful weapon that you can use to change the world."*

Président Nelson Mandela

*"Les droits de l'homme sont l'une de mes principales priorités et constituent un fil conducteur qui se manifeste dans tout ce que nous faisons en matière de relations extérieures. Avec ce dispositif complet, nous voulons renforcer l'efficacité et la visibilité de la politique de l'UE dans le domaine des droits de l'homme,"* a déclaré Mme C. Ashton, Haute Représentante de l'UE pour les affaires étrangères et la politique de sécurité.

### **§.1-Le besoin de la poursuite d'objectifs cohérents à l'extérieur de l'UE**

L'article 21 du traité sur l'Union européenne réaffirme la détermination de l'UE à promouvoir les droits de l'homme et la démocratie dans toutes ses actions extérieures :

« L'action de l'Union sur la scène internationale repose sur les principes qui ont présidé à sa création, à son développement et à son élargissement et qu'elle vise à promouvoir dans le reste du monde : la démocratie, l'État de droit, l'universalité et l'indivisibilité des droits de l'homme et des libertés fondamentales, le respect de la dignité humaine, les principes d'égalité et de solidarité et le respect des principes de la charte des Nations unies et du droit international ».

---

<sup>1087</sup> <http://www.eurofound.europa.eu/>

<sup>1088</sup> [http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c\\_2013\\_778\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf)

Nous avons vu le compromis de l'UE à l'intérieur de leurs frontières, à l'extérieur de leurs frontières, la promotion et la défense des droits de l'homme et de la démocratie est une responsabilité commune de l'Union et de ses États membres.

Pour coordonner cette coopération, les États membres et les institutions de l'UE ont adopté des plans stratégiques, par exemple la Communication de la Commission « *Les droits de l'homme et la démocratie au cœur de l'action extérieure de l'UE - Vers une approche plus efficace* »<sup>1089</sup>

### **§.2-Cadre stratégique de l'UE et plan d'action de l'UE<sup>1090</sup>**

L'UE agira en faveur des droits de l'homme dans tous les domaines de son action extérieure. L'UE s'est constituée une impressionnante « boîte à outils » en matière de droits de l'homme<sup>1091</sup>.

Concrètement, l'UE intégrera la promotion des droits de l'homme dans ses politiques relatives au commerce, aux investissements, à la technologie et aux télécommunications, à Internet, à l'énergie, à l'environnement, à la responsabilité sociale des entreprises et au développement, ainsi que dans sa politique de sécurité et de défense commune et dans les dimensions extérieures de sa politique sociale (y compris le droit à l'éducation), en matière d'emploi, et de l'espace de liberté, de sécurité et de justice, y compris la politique antiterroriste.

Les priorités portent sur la promotion de la liberté d'expression, d'opinion, de réunion et d'association, tant en ligne qu'hors ligne, la lutte contre la discrimination sous toutes ses formes et la poursuite de la campagne contre la peine de mort, la torture et les traitements inhumains. Le droit à l'éducation a aussi un lien avec toutes ces priorités.

L'UE dispose d'orientations et de lignes directrices sur les droits de l'homme qui ont un lien avec le droit à l'éducation articulées autour de la promotion et la protection

---

<sup>1089</sup> Bruxelles, le 12.12.2011, COM(2011) 886 final Com au PE, Conseil, « *les droits de l'homme et la démocratie au cœur de l'action extérieur de l'UE un approche plus efficace* »

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0886:FIN:FR:PDF>

<sup>1090</sup> Bruxelles, le 25 juin 2012(OR. en) 11855/12 Droits de l'homme et démocratie: cadre stratégique de l'UE et plan d'action de l'UE

<sup>1091</sup> [http://eeas.europa.eu/library/publications/2010\\_hr\\_report\\_fr.pdf](http://eeas.europa.eu/library/publications/2010_hr_report_fr.pdf)

Catherine Ashton, Haute Représentante de l'Union pour les affaires étrangères et la politique de sécurité Vice-présidente de la Commission européenne L'UE et les droits de l'homme, Action extérieure Rapport sur l'action de l'UE, Juillet 2008 à décembre 2009

des droits de l'enfant, les violences contre les femmes et les filles et la lutte contre toutes les formes de discrimination, entre autres.

Dans le cadre du processus législatif de l'UE, l'impact sur les droits de l'homme est aussi analysé. Les actions de mise en œuvre et les mécanismes de suivi sont menés par la Commission européenne, les États membres et le Service européen pour l'action extérieure<sup>1092</sup>.

### ***§.3-IEDDH, Instrument européen pour la démocratie et les droits de l'homme***<sup>1093</sup>:

L'IEDDH est un instrument de financement de l'UE indépendant visant à soutenir la démocratie et l'État de droit et à promouvoir des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans le monde.

Il est créé spécialement pour compléter l'aide apportée par l'UE dans le cadre de la coopération au développement au niveau bilatéral (Coopération avec les gouvernements<sup>1094</sup>). Les partenaires de l'IEDDH comptent des organisations de la société civile locales et internationales (90% des contributions) et des organismes intergouvernementaux internationaux (10% des contributions). L'IEDDH donne des fonds à des ONG qui travaillent sur le droit à l'éducation et les droits de l'homme.<sup>1095</sup>

Les autres instruments de financement des droits de l'homme sont : l'Instrument de stabilité<sup>1096</sup>, l'Instrument de coopération au développement<sup>1097</sup>, le Fonds européen de

<sup>1092</sup> [http://eeas.europa.eu/background/index\\_fr.htm](http://eeas.europa.eu/background/index_fr.htm)

<sup>1093</sup> Ils ont mis en œuvre de projets avec un cofinancement de l'IEDDH, représentant un financement combiné de 194,2 millions d'euros. Parmi ces 502 projets. Pour cette raison, les délégations de la Commission européenne jouent également un rôle, agissant comme les décideurs locaux dans les différents clubs du pays et la gestion de ces appels à propositions locaux ont reçu plus d'un cinquième du financement global 194,2 millions d'euros. Grâce à ces projets, la Commission européenne fait preuve d'une volonté politique importante et un engagement financier pour soutenir les droits de l'homme et de la démocratie à travers le monde. Le thème du projet le plus répandu est la promotion et la protection des droits de l'homme et des libertés fondamentales Libertés (94 projets et 36,7 millions d'euros de financement) suivis par la torture (39 projets et 26,6 millions d'euros) et les défenseurs des droits de l'homme (11 projets et 9,9 millions d'euros). Depuis son lancement, l'instrument a financé la mise en œuvre de projets dans 132 pays à travers le monde. Les régions comptant le plus grand nombre de projets sont la région de voisinage de l'UE avec 115 projets, suivie par les pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (pays ACP), l'Asie et Asie-Pacifique Région1 avec 96 projets avec 90 projets. En termes de répartition régionale des fonds de l'IEDDH, les pays ACP ont reçu 48,5 millions d'euros, tandis que l'Asie et Asie-Pacifique a reçu 35,4 millions d'euros, et la région de voisinage de l'UE avec 31 millions d'euros.

<sup>1094</sup> Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, du 3 août 2005, « Actions extérieures au travers de programmes thématiques dans le cadre des futures perspectives financières 2007-2013 » COM(2005) 324 Final.

<sup>1095</sup> Par exemple selon le rapport de 2008 en Arménie, à Paris <http://www.friends-international.org/>, [www.jinishian.org](http://www.jinishian.org), en Bosnie, en Israël, en Italie : l'Agence Interuniversitaire pour les droits de l'homme et la démocratie, [www.eiuc.org](http://www.eiuc.org), Sri Lanka, Albanie entre autres.

<sup>1096</sup> Pour répondre aux défis pour la sécurité et développement dans le monde par des actions de financement visant à rétablir la stabilité dans le cas de situations d'urgence où les droits humains sont particulièrement menacés. Instrument européen de voisinage et de partenariat (IEVP) L'IEVP vise à renforcer la prospérité, la stabilité et la sécurité du voisinage de l'Europe. Il dispose d'un budget global de près de 12 milliards d'euros pour la période 2007-2013 pour soutenir la transition démocratique et la promotion des droits de l'homme.

développement (FED)<sup>1098</sup>, les missions d'observation électorale, les missions d'experts électoraux, l'assistance électorale et la dotation européenne pour la démocratie<sup>1099</sup>.

#### **§.4-Rapport des droits de l'homme concernant les droits des enfants et les droits économiques, culturels et sociaux**

Chaque année depuis 1999, l'UE publie un rapport des droits de l'homme suivant les priorités du cadre stratégique annuel, le *rapport annuel de l'UE sur les droits de l'homme et la démocratie dans le monde*<sup>1100</sup>.

Les droits économiques, sociaux et culturels (dont le droit à l'éducation) font aussi partie intégrante de la politique extérieure de l'UE en matière de droits de l'homme. Il est clair que l'application des droits de l'homme (tant civils et politiques qu'économiques, sociaux et culturels), le développement durable et l'élimination de la pauvreté sont interdépendants. Dans ces conditions, l'UE n'a cessé de souligner qu'il fallait intégrer les droits de l'homme, la gouvernance, la démocratie et l'État de droit dans le cadre des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) pour l'après 2015.

#### **§.5-Coopération sur les droits des enfants**

Les programmes et les activités de l'UE mettent l'accent sur les menaces telles que la violence à l'égard des enfants, les conflits armés et le travail des enfants.

La communication de la Commission « *Une place à part pour les enfants dans l'action extérieure de l'UE* »<sup>1101</sup> insiste sur l'importance que revêt l'intégration de la protection et de la promotion des droits des enfants dans l'ensemble des politiques de l'UE dans le domaine des relations extérieures. Il souligne les besoins éducatifs des

<sup>1097</sup> L'instrument de coopération du développement a un budget de 16,9 milliards d'€ pour la période 2007-2013. Il vise à encourager l'inclusion dans la société de tous les acteurs, en particulier des groupes les plus vulnérables et les plus marginalisés.

<sup>1098</sup> Le FED a un budget total de 22,682 milliards d'euros pour la période 2008-2013 afin de fournir l'aide au développement dans les pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP). Il soutient les droits de l'homme et la démocratie et la lutte contre les discriminations liées au genre.

<sup>1099</sup> Elle est belge, et elle n'est pas un instrument européen mais agit de façon indépendante, tout en bénéficiant du soutien de l'UE et de ses États membres. Son but sera de rendre plus facile et plus rapide l'obtention de l'aide financière de l'Europe en faveur des militants luttant pour la démocratie et les droits de l'homme dans le monde.

<sup>1100</sup> <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2015-0076+0+DOC+XML+V0//FR>

<sup>1101</sup> Com.de la Commission au Conseil au Parlement, au comité économique et social européen et au comité des régions. *Une place à part pour les enfants dans l'action extérieure de l'UE*

enfants au monde. Concernant l'éducation, *la communication de la Commission sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté*<sup>1102</sup> dans les pays en développement est très importante pour la promotion extérieure du droit à l'éducation.

Suite à cette communication, le Conseil de l'UE a adopté des conclusions concernant la lutte contre le travail des enfants. Le Conseil a demandé à la Commission d'établir une étude sur des mesures, y compris des mesures en rapport avec le commerce, destinées à lutter contre le travail des enfants. L'UE participe à la concrétisation de l'objectif international visant à éliminer les pires formes de travail des enfants à l'horizon 2016 par l'intermédiaire du dialogue politique, de la coopération au développement et d'incitations commerciales.

L'UE dispose d'un certain nombre d'instruments pour mettre en œuvre sa politique dans le domaine des droits des enfants. Le dialogue politique, le soutien financier (IEDDH) et le programme *"Investir dans les ressources humaines"*<sup>1103</sup> entre autres.

La coopération bilatérale et multilatérale doit aussi prendre pleinement en compte les droits de l'enfant. L'UE a contribué activement à la promotion des droits des enfants dans les différentes enceintes de l'ONU.

L'UE participe activement à des actions menées au niveau multilatéral. Ainsi, elle dépose régulièrement des résolutions sur les droits des enfants auprès du Conseil des droits de l'homme des Nations unies et de la Troisième Commission de l'Assemblée générale des Nations Unies. Une coopération étroite a également été mise en place avec l'Unicef et des intervenants de la société civile.

L'UE a rédigé des *orientations de l'UE pour la promotion et la protection des droits des enfants*<sup>1104</sup>. L'UE souligne l'importance des principaux instruments juridiques et des normes en matière de droits de l'homme, de portée internationale et européenne.

---

<sup>1102</sup> COM (2002) 116 finals 6 Mars 2002, Com. de la Com. Au Conseil au PE sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement.

<sup>1103</sup> Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen du 25 janvier 2006 «Investir dans les ressources humaines» COM(2006) 18.

<sup>1104</sup> [http://ceas.europa.eu/human\\_rights/guidelines/child/docs/16031\\_07\\_en.pdf](http://ceas.europa.eu/human_rights/guidelines/child/docs/16031_07_en.pdf)

### **§.6-Coopération internationale de l'UE en matière d'éducation**

« L'éducation des filles et à aider les femmes à devenir pleinement partie de la société est pour moi extrêmement importante. Mais l'éducation n'est pas seulement de donner aux gens l'ouï-a-tout comme des participants à société. Il s'agit de la croissance de l'être humain, et une de mes phrases préférées est du poète Yeats : « Education is not the filling of a bucket, it's the lighting of a fire » L'éducation n'est pas le remplissage d'un seau, c'est l'allumage d'un feu » Discours de C. Ashton<sup>1105</sup>

La coopération internationale de l'UE en matière d'éducation et de formation est axée sur quatre objectifs principaux : le soutien des efforts de modernisation des pays partenaires situés en dehors de l'UE, la promotion de valeurs communes entre les peuples de cultures différentes, la progression de l'UE comme centre d'excellence et l'amélioration des ressources humaines au sein de l'UE grâce à l'apprentissage mutuel et à l'échange de bonnes pratiques.

Ces objectifs reposent sur un certain nombre de programmes qui encouragent les échanges et la coopération. Le programme *Erasmus Mundus*, qui offre aux étudiants du monde entier la possibilité d'effectuer un master ou un doctorat dans une université européenne est probablement le plus connu.

Le programme *Tempus* soutient la modernisation des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays voisins de l'UE. Il finance des mesures structurelles, ainsi que des partenariats entre établissements européens et non européens, leur permettant ainsi de tirer parti des meilleures pratiques.

Grâce à des programmes internationaux tels que *le processus de Bologne*, l'UE est également en mesure d'accroître la mobilité des enseignants, de promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications et de favoriser le partage d'expérience dans des domaines tels que l'étalonnage des performances (indicateurs) et l'apprentissage tout au long de la vie.

Finalement, *ALFA* est un programme de coopération entre les institutions d'enseignement supérieur de l'Union Européenne et d'Amérique Latine pour

---

<sup>1105</sup> [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/EN/foraff/137261.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/EN/foraff/137261.pdf)  
Brussels, 23 May 2013A 264/13Remarks by EU High Representative Catherine Ashton at the EU High Level Conference on the Education and Development

promouvoir l'enseignement supérieur en Amérique latine et financé par *Europe aïd*. (DG du développement et coopération<sup>1106</sup>).

### **Conclusion de la partie 3**

L'évolution des droits de l'homme au sein de l'UE est passée par différentes étapes : la première est l'étape de la protection de la Cour comme « acquis communautaire », la deuxième est l'inclusion des droits de l'homme dans les Traités (entre 1986-2000), et la troisième est celle de l'affirmation du caractère contraignant de la Charte des droits de l'homme.

Au stade de la première étape, la CJUE a protégé avec sa jurisprudence, beaucoup des droits fondamentaux. Nous pouvons en conclure que la garantie des droits fondamentaux, ne sont pas nés avec la Charte, il s'agit de l'un des « acquis du droit communautaire ». La formule de la Cour exprimée à l'arrêt Wachauf d'intégrer les droits fondamentaux dans les principes généraux du droit et les traditions constitutionnelles communes, et instruments internationaux, se répète pendant des années de jurisprudence.

La deuxième phase commence avec l'AUE en 1986 et se finalise avec le Traité de Lisbonne. Finalement, le Traité de Lisbonne, en son article 6 n'impose pas seulement à l'UE de respecter mais de « se fonder » sur les droits fondamentaux. Le Traité confirme la compétence de la Cour en ce qui concerne l'article 6 p.2 TUE et légitime l'invocation de la violation des droits fondamentaux, dans le cadre des recours existants (article 46 du TUE).

Le traité autorise l'UE à prendre des mesures non seulement négatives mais positives pour lutter contre la discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les croyances, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle et explicitement dans l'article 29.1 TUE (prévenant le racisme et la xénophobie).

L'article 136 (article 151 TFUE) relatif à la politique sociale, contient une référence aux droits sociaux fondamentaux, tels que ceux énoncés par la Charte sociale européenne (dont le droit à l'éducation) et par la charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs (dont le droit à l'éducation).

---

<sup>1106</sup> [http://ec.europa.eu/europeaid/who/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/who/index_fr.htm)

Le Traité de Lisbonne a choisi une voie originale pour donner un caractère contraignant à la Charte, dans le nouvel article 6-1 TUE, il maintient tout l'acquis en matière de droits fondamentaux et y ajoute la Charte. Il n'incorpore pas la charte dans le TUE mais opère un renvoi au texte de la Charte, l'article 6 se limite à accorder à celle-ci « la même valeur juridique que les traités ». La Charte est ainsi intégrée dans le droit primaire de l'UE et constitue l'instrument fondamental de protection des droits fondamentaux dans l'UE.

Concernant les compétences, la Charte n'élargit pas la compétence de la Cour ou des juridictions nationales, elle ne vise pas à créer de nouvelles compétences ou à étendre les compétences existantes.

L'UE ne dispose pas de compétence générale pour légiférer en matière des droits de l'homme. Toutefois, si les droits garantis par la Charte font partie de l'acquis en vertu de la primauté, les États devront de toute façon respecter ces droits.

La Charte traduit également les évolutions technologiques, politiques et sociales qui se sont produites depuis l'adoption de la Convention européenne des droits de l'homme (bioéthique, accès aux documents, protection des données, droits à l'égard de l'administration) et donne une portée plus large à certains droits qui y figurent dont le droit à l'éducation, la liberté d'association, le droit à un recours effectif, la règle *non bis in idem*, entre autres.

La Cour est compétente pour apprécier le respect des droits fondamentaux de la Charte avec les actes des institutions, les actes des États membres lorsque ceux-ci mettent en œuvre la législation de l'Union car les dispositions de la Charte s'adressent aux institutions et organes de l'UE dans le respect du principe de subsidiarité ; et aux autorités nationales uniquement lorsqu'elles mettent en œuvre le droit de l'Union.

Cependant, le juge pourra toujours contrôler, comme auparavant, le respect des droits fondamentaux par le canal des principes généraux du droit.

Le Préambule de la Charte affirme « l'attachement aux droits sociaux fondamentaux tels qu'ils sont définis dans la Charte sociale européenne, signée à Turin, le 18 octobre 1961, et dans la Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs de 1989.»

Le fait que le droit à l'éducation soit dans la Charte ne donne ni à celle-ci la compétence pour légiférer en matière des droits de l'homme en général, ni à utiliser l'article 352 TFUE, à l'exception certes de droits spécifiques, comme par exemple l'égalité entre hommes et femmes.

L'article 52 de la Charte analyse la portée et l'interprétation des droits et des principes de la Charte. Elle doit toujours respecter « le contenu essentiel des droits », respectant le principe de proportionnalité, les limitations aux droits peuvent se faire mais seulement si elles sont nécessaires et répondent effectivement à des objectifs d'intérêt général reconnus par l'Union ou au besoin de protection des droits et libertés d'autrui.

La Charte renvoie à la portée et à l'interprétation de la CEDH, mais avec la possibilité que, dans l'UE, il existe une interprétation et une portée de chaque droit de l'homme plus étendue que dans la CEDH, ou « *sui generis* » de l'UE en harmonie avec les traditions constitutionnelles communes des États membres. Cette primauté de la *Norme la plus favorable aux droits de la personne* est un principe du droit international des droits de l'homme. Ce principe signifie que lorsque plus d'un instrument vise le même droit ou un similaire, ou qu'un instrument mentionne un droit non reconnu par un autre, c'est la norme la plus favorable qui prime, quelle qu'en soit la source (nationale ou supranationale) et le rang hiérarchique, et les principes *lex posterior derogat priori* et *lex speciali derogat generali*. Ce principe est exprimé dans la plupart des traités relatifs aux droits de la personne humaine. Il n'est certes pas toujours facile de déterminer quelle est la norme la plus favorable, mais c'est celle qui attribue aux droits une portée plus large ou qui ne permet pas de limitations ou qui les permet sous des conditions plus strictes. L'article 52 de la Charte prévoit que :

« 3. Dans la mesure où la présente Charte contient des droits correspondant à des droits garantis par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, leur sens et leur portée sont les mêmes que ceux que leur confère ladite convention. Cette disposition ne fait pas obstacle à ce que le droit de l'Union accorde une protection plus étendue ».

Les limites pour l'interprétation se trouvent à l'article 53 de la Charte qui explique que le niveau de protection, l'interprétation, ne peut pas aller contre les droits déjà reconnus par l'UE, des Constitutions des États membres, le droit international et les conventions internationales auxquelles l'UE a adhéré.

### **La portée du Droit à l'éducation sui generis dans la Charte**

La Charte inclut le droit à l'éducation dans son article 14, avec une rédaction et une portée plus étendue que l'article 2 du Protocole numéro 1 CEDH mais plus restreint que l'article 13 PIDESC.

« Article 14.1 de la Charte : Toute personne a droit à l'éducation, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue ».

L'article 14.1 de la Charte précise « éducation » et non « instruction » comme dans la CEDH. L'éducation est traditionnellement plus étendue que l'instruction parce que l'éducation inclut les valeurs et pas seulement les connaissances techniques et scientifiques. L'article 14.1 mentionne expressément « la formation professionnelle et continue », autrement dit, il introduit la vision plus économique du droit à l'éducation comme la formation des personnes pour accomplir un travail, et en même temps, il intègre la vision moderne de l'éducation encouragée par la Commission : « *tout au long de la vie* » ou continue qui est un concept inédit dans les textes de la CEDH et le PIDESC.

« Article 14.2 de la Charte : Ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire.»

Concernant la gratuité des études, la Charte oblige à « faciliter la gratuité des études » mais seulement pour « l'enseignement obligatoire », devoir qui s'accorde avec la jurisprudence de la CEDH et les obligations des Nations Unies. Elle ne précise pas ce que l'on entend par « niveau d'études obligatoire ». Dans certains pays, l'éducation obligatoire comporte l'éducation primaire et l'éducation secondaire, mais contrairement aux Pactes, nous ne retrouvons pas dans la Charte l'instauration de la gratuité de l'enseignement secondaire ou universitaire explicitement. En revanche, elle réaffirme le droit à l'accès pour la « formation professionnelle et continue ».

La Charte réaffirme « la liberté des personnes de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques », qui n'est pas mentionnée dans la CEDH et pour autant elle est plus étendue et en accord avec la jurisprudence de la Cour EDH.

Concernant les droits des parents, l'article 14.3 de la Charte est conforme aux textes de la CEDH : « les droits des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques » mais en ajoutant « les

projets pédagogiques » les droits de la Charte sont plus étendus que ceux de la CEDH à ce sujet spécifique.

« Article 14.3 de la Charte : La liberté de créer des établissements d'enseignement dans le respect des principes démocratiques, ainsi que le droit des parents d'assurer l'éducation et l'enseignement de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sont respectés selon les lois nationales qui en régissent l'exercice ».

Toutefois, dans la dernière phrase de l'article 14.3 de la Charte, il établit que les droits ont une limite dans la Charte : « ils renvoient aux lois nationales qui en régissent l'exercice ». Nous pouvons interpréter ici qu'il y a un respect pour le principe de subsidiarité et le respect des traditions culturelles et historiques dans ce domaine.

En conclusion, en comparaison avec l'article 13 PIDESC, l'article 14 de la Charte est plus court et a une portée plus limitée. En premier lieu, le premier paragraphe de l'article 13 PIDESC concernant les buts éducatifs et d'éducation aux droits de l'homme est absent dans l'article 14 de la Charte.

En deuxième lieu, l'article 14 de la Charte mentionne la gratuité de l'enseignement obligatoire, et seulement de l'accès à l'enseignement professionnel mais pas de « l'instauration progressive de la gratuité de l'enseignement secondaire ou professionnel et de l'enseignement universitaire » comme elle est prévue par l'article 13 PIDESC.

En revanche, l'article 14 utilise la référence à « l'éducation continue », concept qui est inexistant dans l'article 13 PIDESC.

En troisième lieu, le concept « d'éducation de base » de l'article 13PIDESC est omise dans l'article 14, de même que « l'établissement des bourses ou des conditions matérielles pour les professeurs ».

En revanche, concernant les droits des parents, le droit de choisir l'éducation des enfants de l'article 13 PIDESC est élargi par les « convictions pédagogiques » de l'article 14 de la Charte.

Toutefois, ces omissions ne signifient pas que le PIDESC ne s'applique pas au droit à l'éducation au sein de l'UE. Le droit à l'éducation doit s'interpréter en relation avec les traités internationaux et les obligations internationales prises par l'UE et ses États membres.

Comme nous l'avons vu, cet article 14 de la Charte sur le droit à l'éducation a une portée spécifique ou « *sui generis* » de l'UE, différent de celui de la CEDH. La portée *sui generis* de l'UE peut être plus protectrice et plus favorable au droit à l'éducation que celui de la CEDH.

Le droit à l'éducation au sein de l'UE doit aussi être interprété en équilibre et en interdépendance avec les autres droits et libertés fondamentales de la Charte (prévus à l'article 54 de la Charte) et tous les principes de « l'acquis communautaire » expliqués au deuxième titre partie deux.

Les articles de la Charte qui ont plus d'influence sur le droit à l'éducation sont : le respect de la vie privée et familiale de son domicile, de ses communications et ses données (art. 7 et 8 de la Charte), la liberté de pensée de conscience et de religion (art.10), la liberté académique, et la liberté de la recherche scientifique (art.13), les libertés du marché intérieur (art. 45 et art. 15 et 16), les droits sociaux (art.29-30-32-34) et les principes de égalité en non-discrimination (21-23) et les droits de l'enfant (art.24).

L'objection de conscience (art.10.2) et le droit des parents de créer des établissements et d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques (14.3) sont respectés « selon les lois nationales qui en régissent l'exercice ». Nous comprenons ici qu'il y a un respect pour le principe de subsidiarité et le respect des traditions culturelles et historiques, mais il peut aussi représenter une restriction des droits pour le manque d'un concept européen de ces deux articles.

La Charte respecte la liberté académique et artistique, mais la Charte ne mentionne ni la « propriété ni du droit à bénéficier du progrès scientifique et de ses applications », et ne mentionne pas non plus « la protection des intérêts moraux et matériels de l'auteur » comme dans le PIDESC. Dans ce sens, la protection de la Charte est plus restreinte que dans le PIDESC.

Le principe de non-discrimination, est un principe très étendu, l'article 23 de la Charte exprime le principe d'égalité entre hommes et femmes et permet des mesures positives prévoyant des avantages spécifiques en faveur des sexes sous-représentés dans tous les domaines : emploi, travail et rémunération, comprenant aussi les études et le droit à l'éducation. Pour les personnes handicapées, l'article 26 de la Charte vise à créer des

mesures pour assurer l'intégration des personnes handicapées à la vie de la communauté par leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle.

Comme nouveauté, il y a quelques critères de discrimination dans cet article 21 de la Charte qui ne sont pas énoncés dans les Pactes, dans la CDE (article 24 PIDCP, article 2 PIDESC et article 2 CDE) ni même dans la CEDH, en raison des derniers développements historiques. Par exemple, la discrimination fondée sur : les caractéristiques génétiques, l'orientation sexuelle, le handicap (nommé « incapacité » dans la CDE) et l'âge.

En revanche, dans la Charte, a été omise la « clause flexible et adaptable » présente dans le PIDESC, la CEDH et la CDE comme raison de discrimination qui permet d'inclure « tout autre type de discrimination ».

L'article 24 de la Charte suit la ligne de la CDE en voyant l'enfant comme un sujet de droit et pas comme un objet de droit. La différence est qu'il va plus loin, car il exprime les besoins et droits de l'enfant sans rapport avec les parents et les États qui, par la CDE, sont les responsables de son bien-être. Il peut être complété avec les articles de la CDE car le CDE est plus spécifique avec les droits et les responsabilités des enfants et des parents. Au troisième paragraphe, la Charte mentionne seulement le droit de l'enfant d'entretenir des relations personnelles avec les deux parents, ce qui implique le droit de connaître ses parents et à l'inverse les obligations des parents d'entretenir des relations personnelles avec l'enfant. Un droit qui se voit aujourd'hui menacé par les divorces, les fécondations *in vitro* sans savoir qui est l'un des parents, et les enlèvements illicites d'enfants par leurs pères divorcés, parfois à d'autres continents.

La limite à ce droit du troisième paragraphe « sauf si cela est contraire à son intérêt », montre le changement social concernant les parents, et la suprématie absolue de l'intérêt supérieur de l'enfant par-dessous de tous les autres droits de la CDE et de la Charte.

La Cour dans un autre arrêt, explique la possibilité d'interpréter le droit de l'homme de l'UE mais avec « *une protection plus étendue* » que la CEDH. Cette protection plus étendue est le fondement de la considération des droits de l'homme au sein de l'UE comme étant « *sui generis* », et partant du droit à l'éducation au sein de l'UE « *sui generis* ».

## **CEDH et la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme**

Le droit à l'éducation comme tel n'est pas mentionné dans le texte de la Convention sauf à l'article 9 de la CEDH et c'est seulement dans son Protocole numéro 11, article 2 relatif au droit à l'instruction, que la CEDH se réfère à l'éducation.

« Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques » (Protocole numéro 11, article 2 relatif au droit à l'instruction).

La Cour a interprété l'éducation comme « la somme des procédés par lesquels l'on tente d'inculquer aux plus jeunes certaines valeurs. L'enseignement et l'instruction visent plus particulièrement à la transmission des connaissances et la formation intellectuelle ».

Les pouvoirs publics doivent garantir « l'accès » des élèves dans des conditions d'égalité aux centres éducatifs publics et privés.

### **Obligations de l'État : structures, accès et gratuité**

Entre les obligations positives de l'État sont, en premier lieu, la création de structures d'enseignement spécifiques pour l'enseignement général et officiel, garantir l'accès à l'éducation sans discrimination, mais pas la gratuité dans tous les cas, à la nuance que l'État a une obligation positive d'assurer le respect de ce droits à toute personne relevant de sa juridiction. Par exemple, un État qui a créé des établissements d'enseignement supérieur, doit veiller à ce que les personnes jouissent d'un accès effectif à ceux-ci.

Le droit à l'instruction appelle à une réglementation de l'État qui peut varier dans le temps et dans l'espace, en fonction des besoins et des ressources de la communauté. Ainsi, une ample latitude est d'ordinaire laissée à l'État pour prendre des mesures d'ordre générale en matière économique ou sociale.

L'État quand régule « l'accès à l'instruction, et en particulier du point de savoir si l'enseignement doit ou non être payant et, dans l'affirmative, pour qui, l'État doit ménager un équilibre entre, d'une part, les besoins éducatifs des personnes relevant de sa juridiction et, d'autre part, sa capacité limitée à y répondre ».

De plus, l'enseignement est un type très particulier de service public, qui ne bénéficie pas seulement à ses usagers directs mais sert aussi d'autres buts sociétaux : premièrement, comme la Cour a déjà eu l'occasion de souligner, « dans une société démocratique, le droit à l'instruction est indispensable à la réalisation des droits de l'homme et occupe une place (...) fondamentale (...)» deuxièmement, il est dans l'intérêt de la société d'intégrer les minorités afin de garantir le pluralisme et, ainsi, la démocratie (*Konrad et autres*).

Les États jouissent d'un « marge d'appréciation » pour justifier des distinctions de traitement pour la nationalité, mais la Cour doit trouver des « considérations très fortes » pour accepter cette différence de traitement. « Le marge d'appréciation de l'État s'accroît avec le niveau d'enseignement de manière inversement proportionnelle à l'importance de celui-ci pour les individus concernés et pour la société dans son ensemble ».

Ainsi, l'éducation primaire est la plus importante et l'éducation supérieure est la moins importante, et l'éducation secondaire est au milieu, entre les deux. La Cour reconnaît que ce raisonnement est en accord avec les directrices du PIDESC et de la CDE (art.28.1.). Pour l'éducation universitaire, l'imposition de frais en général peut, dans les circonstances actuelles, être considérée comme pleinement justifiée. À l'inverse, l'enseignement primaire, qui apporte une instruction de base – ainsi que l'intégration sociale et les premières expériences de vivre ensemble – et qui est obligatoire dans la plupart des pays, est généralement gratuit (*Konrad et autres*). L'enseignement secondaire est au milieu P.57.

Cependant, la Cour est consciente du fait que de plus en plus de pays évoluent aujourd'hui vers ce qui a été qualifié de « société du savoir », où l'enseignement secondaire joue un rôle toujours croissant dans l'épanouissement personnel et l'intégration socio-professionnelle de chacun : dans les sociétés modernes, le fait pour un individu de n'avoir que des connaissances et des compétences de base constitue un frein à son épanouissement personnel et à son évolution professionnelle, l'empêche de s'adapter à son environnement et est lourd de conséquences pour son bien-être économique et social.

De plus, le droit d'accès à l'éducation supérieur n'est pas absolu, et peut être limité par l'État, mais après, par exemple, un examen d'entrée, il doit permettre l'entrée sans discrimination, les limites doivent être raisonnables et proportionnées. C'est l'affaire

Tarantino<sup>1107</sup>, sur une loi italienne incluant le « *numerus clausus* » pour avoir accès à la faculté de médecine, qui illustre cette limitation.

La Cour considère que les États peuvent faire des distinctions pour des raisons de nationalité dans quelques services publics qui sont coûteux. L'UE a établi « sa propre citoyenneté » et a « un ordre public particulier » et différencier les personnes, selon la nationalité, en ce cas, est une justification objective et raisonnable pour payer certains services publics comme l'éducation, particulièrement les étrangers séjournant à court terme ou en violation de la législation sur l'immigration qui ne contribuant pas au financement de ses services.

Dans l'arrêt Ponomaryovi c. Bulgarie p.55 « l'éducation est l'un des plus importants services publics dans un État moderne qui proportionne un double bénéfice : pour les usagers directs mais aussi pour la société car il suppose la réalisation de la démocratie et le pluralisme en intégrant les minorités et la réalisation des droits de l'homme. »

Les États peuvent imposer des quotas d'accès de normes d'entrée ainsi que la durée des études, à condition qu'ils ne soient pas discriminatoires. L'État ne peut pas placer les rom dans les écoles spéciales pour handicapés, ce qui est discriminatoire et confirmé également par l'arrêt Horvath and Kiss c. Hongrie.

Sur la discrimination concernant la langue, le droit serait vide, si ses titulaires n'avaient pas le droit de recevoir un enseignement dans la langue nationale ou dans l'une des langues nationales selon le cas.

### **Respecter le droit mais aussi la liberté d'enseignement**

La liberté d'enseignement est vue comme un moyen pour garantir le pluralisme indispensable à la société démocratique. Par l'arrêt Folguero, la Cour considère que le droit à l'instruction est inséparable du respect par l'État du droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques, et interprété à la lumière des articles 8, 9 et 10 de la Convention (liberté de pensée, de conscience et de religion) Cette interprétation est valide, tant pour l'enseignement public comme pour l'enseignement privé.

---

<sup>1107</sup> Cour EDH, Case of Tarantino and others c. Italie, 2 Avril 2013

La raison du respect des droits des parents est pour « sauvegarder la possibilité d'un pluralisme éducatif, essentielle à la préservation de la « société démocratique » telle que la conçoit la Convention. En raison du poids de l'État moderne, c'est surtout par l'enseignement public que doit se réaliser ce dessein (Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen, pp. 24-25, § 50). »

Le respect doit se faire par : l'ensemble du programme, le contenu de l'instruction et la manière de la dispenser et l'exercice de l'ensemble des fonctions assumées par l'État. Les convictions ne sont pas seulement des idées ou des opinions mais incluent des valeurs avec cohérence, force et importance. Le verbe « respecter » signifie bien plus que « reconnaître » ou « prendre en compte ». En sus d'un engagement plutôt négatif, il implique à la charge de l'État une certaine obligation positive.

Le mot « convictions », pris isolément, n'est pas synonyme des termes « opinions » et « idées ». Il s'applique à des vues atteignant un certain degré de force, de sérieux, de cohérence et d'importance.

Le droit à l'instruction implique la garantie de tirer par la reconnaissance officielle des études accomplies, un bénéfice de l'enseignement suivi.

Les parents ont un devoir naturel envers leurs enfants dont il leur incombe en priorité d'assurer l'éducation et l'enseignement, et pour cela les parents peuvent exiger de l'État le respect de leurs convictions religieuses et philosophiques. « Leur droit correspond donc à une responsabilité étroitement liée à la jouissance et à l'exercice du droit à l'instruction ».

La démocratie : « ne se ramène pas à la suprématie constante de l'opinion d'une majorité ; elle commande un équilibre qui assure aux minorités un juste traitement et qui évite tout abus d'une position dominante ».

Malgré tout, la définition et l'aménagement du programme des études relèvent en principe de la compétence des États contractants avec une marge d'appréciation selon les pays et les époques<sup>1108</sup>. Les États peuvent diffuser par l'enseignement ou l'éducation des informations ou connaissances ayant un caractère philosophique ou religieux (directement ou non) mais avec une vision objective, critique et pluraliste, pas avec la finalité d'endoctriner, considérée comme ne respectant pas les convictions religieuses et philosophiques des

---

<sup>1108</sup> Valsamis, p. 2324, § 28.

parents<sup>1109</sup>. Avec ces conditions, les parents ne peuvent empêcher ce type d'éducation parce que « sans quoi tout enseignement institutionnalisé courrait le risque de se révéler impraticable (Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen, p. 26, § 53). »

La Cour renvoie la responsabilité aux autorités de veiller pour assurer les droits des parents d'un abus éducatif : « Assurément, des abus peuvent se produire dans la manière dont telle école ou tel maître applique les textes en vigueur et il incombe aux autorités compétentes de veiller avec le plus grand soin à ce que les convictions religieuses et philosophiques des parents ne soient pas heurtées à ce niveau par imprudence, manque de discernement ou prosélytisme intempestif. »<sup>1110</sup>

La jurisprudence de la CEDH concernant la prévention de la violence contre les enfants et la prohibition du châtement corporel est claire<sup>1111</sup>.

### **Obligations négatives de l'État : le respect**

L'Etat doit respecter les droits des personnes dans l'organisation du système éducatif. Jamais l'organisation ne doit violer les droits des personnes.

La Cour place le droit à l'éducation dans le contexte de la société démocratique et pluraliste. La jurisprudence montre aussi l'importance du respect des minorités et du pluralisme idéologique. La majorité ne peut pas imposer un modèle unique de société (arrêt Valsamis para.27). Le pluralisme doit être préservé, même s'il comporte des risques comme la liberté en général. Ainsi, lorsque des tensions résultent du pluralisme, selon la Cour (arrêt Serif, para.53), le rôle des autorités en pareilles circonstances ne consiste pas à éliminer la cause des tensions en supprimant le pluralisme mais à veiller à ce que les groupes concurrents se tolèrent les uns les autres.

« A cet égard, il convient de rappeler que les États ont pour mission de garantir, en restant neutres et impartiaux, l'exercice des diverses religions, cultes et croyances. Leur rôle est de contribuer à assurer l'ordre public, la paix religieuse et la tolérance dans une société démocratique, notamment entre groupes opposés.<sup>1112</sup> Cela

<sup>1109</sup> § 84, 29 Juin 2007 Folguero c/Norvège

<sup>1110</sup> § 84, 29 Juin 2007 Folguero c/Norvège, Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen, pp. 27-28, § 54.

<sup>1111</sup> Affaire A c. Royaume-Uni, 1998 / numéro de requête 25599/94 (châtiments corporels parentaux), Affaire Campbell et Cosans c. Royaume-Uni, 1982 numéro de requête 7511/76 et 7743/76 (châtiments corporels infligés à l'école) Affaire Tyrer c. Royaume-Uni, 1978 numéro de requête 5856/72 (interdiction de la fustigation judiciaire). Sept personnes c. Suède, 1982 (invocation du droit au respect de la vie familiale). *Philip Williamson et autres c. Royaume-Uni*, 2000 (invocation de la liberté de religion et du droit à la vie de famille).

<sup>1112</sup> Arrêt *Leyla Şahin c. Turquie* du 10 novembre 2005, no 44774/98, CEDH 2005-XI, § 107.

concerne les relations entre croyants et non-croyants comme les relations entre les adeptes des diverses religions, cultes et croyances ».

L'article 2 ne garantit pas le droit absolu aux parents d'assurer l'éducation de leurs enfants conformément à leurs convictions, mais le droit au respect de ces convictions (*aff. Kjelsen*).

Par exemple, dans l'affaire *Lautsi*, la Cour a décidé que la présence de symboles religieux dans les salles de classe, de crucifix en particulier, ne viole pas l'article 2 car les parents ont encore le droit de conseiller et éclairer leurs enfants et l'État a une marge d'appréciation du droit à l'éducation.

En revanche, l'affaire *Dahlab* concernait l'interdiction faite à une institutrice de porter le foulard islamique dans le cadre de son activité d'enseignement. La Cour a interdit le foulard, décision motivée par la nécessité de préserver les sentiments religieux des élèves et de leurs parents et d'appliquer le principe de neutralité confessionnelle de l'école consacré en droit interne. La Cour a jugé, au vu, en particulier du bas âge des enfants dont la requérante avait la charge.

Pour déterminer si un élève peut être dispensé de sujets à l'école pour respect de ses convictions, la Cour détermine, en premier lieu, si le contenu de cette matière est diffusé de manière objective, critique et pluraliste. En deuxième lieu, elle examinera la question de savoir si des moyens appropriés sont instaurés dans le système éducatif, aux fins d'assurer le respect des convictions des parents, si les moyens pour autoriser l'exemption du sujet offrent une protection suffisante aux élèves : si l'élève a une possibilité de choix, s'il doit dévoiler aux autorités scolaires ses croyances, s'il y a une absence de texte claire sur le sujet.

Dans l'affaire *Hasan c. Turquie*, dans une école publique, la Cour considère que le mécanisme de dispense n'est pas approprié, « le fait que les parents se sentent obligés de dévoiler aux autorités scolaires leurs convictions religieuses ou philosophiques rend ce moyen inapproprié à assurer le respect de leur liberté de conviction ». Il « n'offre pas une protection suffisante aux parents d'élèves qui pourraient légitimement considérer que la matière dispensée est susceptible d'entraîner chez leurs enfants un conflit d'allégeance entre l'école et leurs propres valeurs. »

Si une scolarité à domicile contrôlée est possible, les parents ne peuvent pas pour autant revendiquer une scolarité à domicile totalement supervisée par eux-mêmes, pour des raisons religieuses ou philosophiques : la règle s'explique par le fait qu'une société démocratique ne saurait tolérer la création de sociétés séparées ou parallèles.

La responsabilité des parents d'éduquer est pour les deux parents : le droit d'accès de son père divorcé à son enfant pour assurer l'éducation de l'enfant est garanti aussi par la Cour.

### **Agence des droits fondamentaux**

Concernant le droit à l'éducation, les indicateurs sur les droits de l'homme et les indicateurs sur les droits des enfants publiés par la FRA ont un lien avec le droit à l'éducation. La FRA a publié un manuel pour les enseignants sur l'holocauste et l'éducation des droits de l'homme et la FRA s'intéresse aussi au droit à l'éducation des Roms pour leur intégration.

En plus, la FRA s'intéresse à la petite enfance et collabore avec Eurofound sur les indicateurs du droit des enfants et leur éducation suivant la recommandation de la Commission « Investir dans les enfants : briser le cycle de désavantage ». Dans cette communication, la Commission recommande d'investir en ECEC (*Early Childhood Education and care*) c'est-à-dire l'Éducation et les soins de la petite enfance.

### **La politique extérieure européenne des droits de l'homme**

"Education is the most powerful weapon that you can use to change the world."  
Président Nelson Mandela

"Les droits de l'homme sont l'une de mes principales priorités et constituent un fil conducteur qui se manifeste dans tout ce que nous faisons en matière de relations extérieures. Avec ce dispositif complet, nous voulons renforcer l'efficacité et la visibilité de la politique de l'UE dans le domaine des droits de l'homme," a déclaré Mme C. Ashton, Haute Représentante de l'UE pour les affaires étrangères et la politique de sécurité.

L'UE a besoin de poursuivre des objectifs cohérents à l'extérieur de l'UE concernant les droits de l'homme dont le droit à l'éducation. Selon l'article 21 du TUE, doit promouvoir les droits de l'homme et la démocratie dans toutes ses actions extérieures.

L'UE agira en faveur des droits de l'homme<sup>1113</sup> dans tous les domaines de son action extérieure. L'UE s'est constituée une impressionnante « boîte à outils » en matière de droits de l'homme.

Concrètement, l'UE a intégré la promotion des droits de l'homme dans ses politiques relatives à sa politique sociale (y compris le droit à l'éducation).

L'UE dispose d'orientations et de lignes directrices sur les droits de l'homme qui ont un lien avec le droit à l'éducation articulées autour de la promotion et la protection des droits de l'enfant, les violences contre les femmes et les filles et la lutte contre toutes les formes de discrimination, entre autres.

Dans le cadre du processus législatif de l'UE, l'impact sur les droits de l'homme est aussi analysé. Les actions de mise en œuvre et les mécanismes de suivi sont menés par la Commission européenne, les États membres et le Service européen pour l'action extérieure.

Les droits économiques, sociaux et culturels (dont le droit à l'éducation) font aussi partie intégrante de la politique extérieure de l'UE en matière de droits de l'homme. Il est clair que l'application des droits de l'homme (tant civils et politiques qu'économiques, sociaux et culturels), le développement durable et l'élimination de la pauvreté sont interdépendants. Dans ces conditions, l'UE n'a cessé de souligner qu'il fallait intégrer les droits de l'homme, la gouvernance, la démocratie et l'État de droit dans le cadre des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) pour l'après 2015.

Les programmes et les activités de l'UE mettent l'accent sur les menaces telles que la violence à l'égard des enfants, les conflits armés et le travail des enfants.

Le Conseil de l'UE a adopté des conclusions concernant la lutte contre le travail des enfants (mai 2008). L'UE participe à la concrétisation de l'objectif international visant à éliminer les pires formes de travail des enfants par l'intermédiaire du dialogue politique, de la coopération au développement et d'incitations commerciales.

---

<sup>1113</sup> Bruxelles, le 25 juin 2012(OR. en) 11855/12 Droits de l'homme et démocratie: cadre stratégique de l'UE et plan d'action de l'UE

L'UE dispose d'un certain nombre d'instruments pour mettre en œuvre sa politique dans le domaine des droits des enfants : le dialogue politique, le soutien financier (IEDDH) et le programme "Investir dans les ressources humaines"<sup>1114</sup> entre autres.

L'UE a rédigé des orientations de l'UE pour la promotion et la protection des droits des enfants.

La coopération internationale de l'UE en matière d'éducation et de formation est axée sur quatre objectifs principaux : le soutien des efforts de modernisation des pays partenaires situés en dehors de l'UE, la promotion de valeurs communes entre les peuples de cultures différentes, la progression de l'UE comme centre d'excellence et l'amélioration des ressources humaines au sein de l'UE grâce à l'apprentissage mutuel et à l'échange de bonnes pratiques.

Ces objectifs reposent sur un certain nombre de programmes qui encouragent les échanges et la coopération : les programmes *Erasmus Mundus*, *Tempus* et *Alfa* (en Amérique latine) soutiennent la modernisation des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays voisins de l'UE. Grâce à des programmes internationaux tels que *le Processus de Bologne*, l'UE est également en mesure d'accroître la mobilité des enseignants, de promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications et de favoriser le partage d'expérience.

-----

---

<sup>1114</sup> Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen du 25 janvier 2006 «Investir dans les ressources humaines» COM(2006) 18.





## Conclusion

---

En premier lieu, comme nous l'avons vu dans la première partie, le droit à l'éducation, comme droit de l'homme dans l'UE, a un aspect international important, qui est de plus en plus contraignant pour la définition des politiques éducatives des États membres. Suivant les objectifs du Développement Durable pour 2030, monitorés et coordonnés par l'UNESCO, les pays de l'UE et l'UE doivent assurer les indicateurs, et les objectifs proposés et aider les autres États du monde à les assurer parmi la solidarité internationale.

Du point de vue juridique, les États de l'UE doivent suivre les obligations découlant de la DUDH, les Pactes, la Convention des droits de l'enfant et les documents des organismes du système des Nations Unies (Convention de l'UNESCO, recommandation de l'UNESCO, Convention de l'OIT, l'AGCS et les Déclarations et programmes de pratiquement tous les organismes du système des Nations Unies) qui, touchent tous, d'une manière ou d'une autre, le droit à l'éducation. Les États doivent répondre à ces obligations et donner des explications concernant le droit à l'éducation dans le Conseil des droits de l'homme, parmi les Examens Périodiques Universels, et suivre les recommandations du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, recommandations que fait ce dernier, par État et par thématique.

La portée du droit à l'éducation au niveau international est très riche et très largement régulée par des centaines de textes issus de toutes les organisations du système des Nations Unies.

Les craintes de la société civile et d'une partie de la doctrine avec l'introduction de l'éducation comme service dans l'AGCS sur la « marchandisation de l'éducation » sont accomplies. Toutefois c'est plus évident pour les pays en développement.

En deuxième lieu, dans la deuxième partie, dédiée à l'aspect européen du droit à l'éducation, nous avons pu constater que l'éducation est devenue une priorité comme instrument pour la Stratégie 2020 pour l'emploi, la croissance et la cohésion sociale. L'éducation est passée de la périphérie au centre de la politique européenne, qui a mis plus

de 40 ans à se développer. Elle était presque inexistante avant 1970, en raison de la réticence des États membres à déléguer le pouvoir dans ce domaine tellement connecté à l'État-nation.

La base juridique actuelle est le traité de Lisbonne, précisément l'article 165-166 TFUE, selon lequel l'UE dispose d'une compétence de coopération et d'appui auprès des États membres dans le domaine de l'éducation. Néanmoins, la MOC, appliquée au domaine de l'éducation depuis 2002, a élargi la convergence des politiques éducatives des États membres. Plusieurs recommandations du Conseil et les recommandations et suivis attentifs de la Commission, démontrent l'importance de « repenser l'éducation », et de la « moderniser » selon l'UE.

Des nouveaux concepts parmi les documents de l'UE ont émergé : triangle de la connaissance (éducation, recherche, innovation), société de savoir ou de la connaissance, éducation tout au long de la vie, compétences clés, éducation de la petite enfance, entre autres.

Notamment, au niveau européen, l'UE a reconnu le caractère essentiel de l'éducation et de la formation pour le développement de la « société de la connaissance ». La stratégie de l'UE 2020 insiste sur la nécessité pour les États membres, de collaborer et d'en tirer des enseignements mutuels dans le domaine de l'éducation. La stratégie reconnaissait en effet que la connaissance, ainsi que l'innovation qui en résulte, et l'éducation (triangle de la connaissance) constituent les atouts les plus précieux de l'Union européenne, particulièrement dans le contexte de l'intensification de la concurrence mondiale. Pour cela, les mécanismes de suivi avec des indicateurs concrets, des rapports et des recommandations de la Commission et du Conseil sont en marche dans ce domaine. L'UE considère que l'éducation est la clé pour la reprise économique, la croissance et l'emploi<sup>1115</sup>, et qu'elle est un investissement pour avoir des meilleurs résultats socio-économiques. Le Conseil recommande de veiller à préserver les aspects sociaux de l'éducation et à assurer des chances d'accès égales à une éducation de qualité. Les systèmes d'éducation et de formation doivent contribuer à promouvoir la cohésion sociale, le

---

<sup>1115</sup> Conclusions du Conseil 2 mars 2013 : « L'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi »

développement durable, la citoyenneté active et l'épanouissement personnel dans les sociétés européennes (conclusions 2020).<sup>1116</sup>

Mais cette importance grandissante de l'éducation pour l'UE pourrait justifier dans le futur une réforme des bases juridiques pour que l'UE dispose d'une compétence plus étendue.

Comme l'exprime la Commission : « Les écoles du XXI<sup>e</sup> siècle ont un double défi : d'une part, il faut accomplir les directives de politique éducative imposées pour les gouvernements nationaux ; d'autre part, elles doivent contribuer à l'accomplissement des objectifs de la stratégie de Lisbonne dessinée pour augmenter la compétitivité de l'Europe<sup>1117</sup> ».

Les institutions européennes dans les derniers actes utilisent des expressions très profondes comme : « repenser l'éducation », « améliorer et transformer les écoles » et « moderniser l'enseignement supérieur » entre autres. Si bien que les documents ne sont pas contraignants, ils signalent les priorités politiques en profondeur de tout le système éducatif : priorités éducatives, contenu, organisation. De la même façon, ils prennent compte de toute forme d'éducation : informelle ou formelle, de la maternelle à l'éducation supérieure et aussi de l'éducation des adultes avec l'expression éducation « toute au long de la vie ». Ils touchent tous les aspects et tous les acteurs de l'éducation : professeurs, directeurs d'école, élèves, financement des écoles et structures d'accueil des enfants.

L'éducation supérieure a été la première à se rendre plus européenne. Le processus de Bologne a été un succès comme le programme Erasmus, qui, cette année, en 2017, a célébré ses trente ans. Les deux initiatives et les programmes qui ont suivi, ont facilité la création d'un espace européen d'éducation supérieure et d'un espace européen de la mobilité des étudiants. La mobilité est, en effet, un objectif de l'UE.

« L'acquis communautaire » ou les droits qui appartiennent aux citoyens européens à l'essor de l'intégration européenne, ont modelé le droit à l'éducation au sein de l'UE. Parmi les droits analysés se trouvent : les droits à la libre circulation des personnes et de la citoyenneté européenne, les droits à la prestation des services et d'établissement, d'égalité de traitement et de non-discrimination en raison de la nationalité, les droits des travailleurs

---

<sup>1116</sup> Conclusions du Conseil, 12 mai 2009 : Un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »)

<sup>1117</sup> Recommandation de la Commission A6/0124/2009 « *Comment améliorer les écoles : un programme de coopération européenne* » du 9 Mars 2009, avec des conseils d'experts.

et l'éducation (petite enfance) est, désormais, un instrument pour arriver à l'égalité des genres, entre autres.

La Cour oblige les États membres à appliquer « l'acquis communautaire » dans le domaine de l'éducation, par exemple dans l'arrêt *Com c. Autriche*, où elle conclut « qu'un ressortissant d'un État membre qui poursuit ses études en Autriche peut se prévaloir du droit, consacré aux articles 18 TFUE et 21 TFUE, de circuler et de séjourner librement sur le territoire de l'État membre d'accueil, sans subir de discriminations directes ou indirectes en raison de sa nationalité »<sup>1118</sup>. Il a le droit d'accès à la formation professionnelle, qui inclut le droit d'accès à l'enseignement supérieur et universitaire et aux établissements publics et privés<sup>1119</sup>.

Concernant l'aide à la formation pour l'enseignement supérieur : « p. 25. Le principe de non-discrimination confère des nouveaux droits pour les étudiants de l'UE, le droit d'être traités comme nationaux lorsqu'ils suivent leurs études. »<sup>1120</sup> ; La Cour souligne que « la mobilité des étudiants dans l'éducation et la formation relève de l'intérêt général » et qu'elle « fait partie intégrante de la libre circulation des personnes et constitue l'un des principaux objectifs de l'action de l'Union selon l'article 165 du TFUE »<sup>1121</sup>.

La Cour semble distinguer entre « l'existence de la compétence des États membres » et « l'exercice de la compétence » pour imposer le respect du droit de l'UE parmi l'exercice de ses compétences. Par exemple, dans l'arrêt *Bressol*, la Cour établit : « p.28 : En effet, la Cour constate la compétence des États membres en matière d'éducation mais aussi que tous les États membres doivent respecter le droit de l'UE dans l'exercice de leurs compétences éducatives et en l'espèce, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité : « le droit de l'Union ne porte pas atteinte à la compétence des États membres en ce qui concerne l'organisation de leurs systèmes éducatifs et de la formation professionnelle – en vertu des articles 165, paragraphe 1, et 166, paragraphe 1, TFUE –, il demeure toutefois que, dans l'exercice de cette compétence, ces États doivent respecter le droit de l'Union et, notamment, les dispositions relatives à la liberté de circuler et de séjourner sur le territoire des États membres (p.28 et arrêts du 11 septembre 2007, *Schwarz*

---

<sup>1118</sup> Commission/Autriche, 4 octobre 2012, C-75/11, p40.

<sup>1119</sup> Commission/Autriche, 4 octobre 2012, C-75/11, p64

<sup>1120</sup> Arrêt de la Cour (troisième chambre) 21 février 2013. Dans l'affaire C-46/12, ayant pour objet une demande de décision préjudicielle, para.25

<sup>1121</sup> Ibidem., para. 46

et Gootjes-Schwarz, C76/05, Rec. p. I 6849, p. 70, Morgan et Bucher, C 11/06 du 23 octobre 2007, et C 12/06, Rec. p. I 9161, p. 24) ».

La Cour a affirmé que, même en reconnaissant que la compétence dans le domaine de l'éducation relève de la compétence des États membres, pour organiser le contenu et l'organisation des systèmes d'éducation, selon les articles 165-166 du TFUE, les États membres doivent suivre le droit de l'UE dans l'exercice de ces compétences, notamment le principe de non-discrimination en raison de la nationalité, la reconnaissance des droits de liberté de mouvement, de services, de travail, d'établissement, les principes communautaires, le principe d'égalité, les droits sociaux, les principes de la concurrence, entre autres.

En troisième lieu, nous avons abordé l'aspect des droits de l'homme du droit à l'éducation au sein de l'UE. Nous avons vu que l'UE non seulement respecte, mais il est également fondé sur les droits de l'homme. La Charte qui a la même force juridique que les Traités dans son art. 14 reconnaît le droit à l'éducation.

La Cour est compétente pour apprécier le respect des droits fondamentaux de la Charte avec les actes des institutions et les actes des États membres lorsque ceux-ci mettent en œuvre la législation de l'Union<sup>1122</sup>, puisque les dispositions de la Charte s'adressent aux institutions et aux organes de l'UE dans le respect du principe de subsidiarité et aux autorités nationales uniquement lorsqu'elles mettent en œuvre le droit de l'Union. Cependant, le juge pourra toujours contrôler, comme auparavant, le respect des droits fondamentaux par le canal des principes généraux du droit.

La Charte traduit également les évolutions technologiques, politiques et sociales qui se sont produites depuis l'adoption de la Convention européenne des droits de l'homme (bioéthique, accès aux documents, protection des données, droits à l'égard de l'administration) et donne une portée plus large à certains droits qui y figurent dont le droit à l'éducation, la liberté d'association, le droit à un recours effectif, la règle *non bis in idem*, entre autres.

La Charte renvoie à la portée et à l'interprétation de la CEDH, mais avec la possibilité que, dans l'UE, il existe une interprétation et une portée de chaque droit de l'homme plus

---

<sup>1122</sup> Arrêt *Wachauf* CJCE, 13 Juillet 1989, *Hubert Wachauf c/ Bundesamt für Ernährung un Forstwirtschaft* aff.5/88, Rec. 2609

étendue que dans la CEDH, ou « *sui generis* » de l'UE en harmonie avec les traditions constitutionnelles communes des États membres. Cette primauté de la norme la plus favorable aux droits de la personne est un principe du droit international des droits de l'homme. Ce principe signifie que lorsque plus d'un instrument vise le même droit ou un similaire, ou qu'un instrument mentionne un droit non reconnu par un autre, c'est la norme la plus favorable qui prime, quelle qu'en soit la source (nationale ou supranationale) et le rang hiérarchique, et les principes *lex posterior derogat priori* et *lex speciali derogat generali*. Ce principe est exprimé dans la plupart des traités relatifs aux droits de la personne humaine. Il n'est, certes, pas toujours facile de déterminer quelle est la norme la plus favorable, mais il s'agit de celle qui attribue aux droits une portée plus large ou qui ne permet pas de limitations ou qui les permet sous des conditions plus strictes. L'article 52 de la Charte précise que :

« 3. Dans la mesure où la présente Charte contient des droits correspondant à des droits garantis par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, leur sens et leur portée sont les mêmes que ceux que leur confère ladite convention. Cette disposition ne fait pas obstacle à ce que le droit de l'Union accorde une protection plus étendue ».

Les limites pour l'interprétation se trouvent dans l'article 53 de la Charte qui explique que le niveau de protection, l'interprétation, ne peut pas aller contre les droits déjà reconnus par l'UE, les Constitutions des États membres, le droit international et les conventions internationales auxquelles l'UE a adhéré.

L'application de la jurisprudence de la CEDH élargit la portée du droit à l'éducation décrite dans la Charte et parfois la Charte va élargir la portée de la CEDH parce qu'elle est plus moderne (protection des données, orientation sexuelle, caractéristiques génétiques). Par ailleurs, le droit international (PIDESC, PISCSD) s'appliquera et viendra compléter la portée du droit à l'éducation.

Au regard de l'analyse qui a été faite, dans le cadre de la présente thèse, de l'aspect international (l'application des traités internationaux décrits à la première partie), de l'aspect européen (application de « l'acquis communautaire ») et de l'aspect des droits de l'homme dans la dernière partie, nous pouvons conclure, que les citoyens de l'UE ont un droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme « *sui generis* » original et spécifique de l'UE qui a ses propres particularités.

## Questions ouvertes

Les réalités de l'Europe et du Monde du XXI<sup>ème</sup> siècle posent des questions sur la portée du droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme.

**1-Conclusion : La globalisation débilite l'État comme acteur de la politique internationale, et facilite l'émergence des individus, des organisations internationales et de la société civile. Nous assistons à un essor de la « *soft law* » et du « *policy management* »**

### Débilitation de l'État comme acteur de la politique internationale

La globalisation comporte une débilitation de l'État-Nation comme acteur du droit à l'éducation qui se voit reflété dans les pays en développement. Comme le rapporteur le mentionne, il y a une tendance à la déresponsabilisation de l'État comme acteur, et à l'émergence des nouveaux acteurs : les enfants, la société civile et les organisations internationales. La famille et les parents aussi souffrent d'une déresponsabilisation. Les entreprises ont gagné du pouvoir.

L'État perd du pouvoir par rapport à d'autres acteurs et par rapport à la politique internationale, même à la manière dont cette politique se fait : « Dans le dernier siècle, on assiste à un changement de l'autorité politique internationale. Avant la Seconde Guerre mondiale, l'accord en droit international a été entre les États et seulement entre les États. Après la Seconde Guerre mondiale, il y a un changement pour comprendre les relations internationales et nationales comme autorité politique diffuse. Des personnes et des groupes (plus que les États) ont émergé comme sujets de droit international. Il y a eu un changement de la politique internationale qui s'occupait des affaires politiques et géopolitiques, à une politique qui s'occupe désormais, de la régulation des affaires économiques, sociales, de la communication et des affaires environnementales <sup>1123</sup>. »

Par exemple, dans les documents sur le droit à l'éducation des Nations Unies et du Conseil des droits de l'homme, le PIDESC est cité, mais pas le PIDC. Malgré tout, il faut toujours avoir une approche intégrée du droit à l'éducation, comme l'exprime le rapporteur : p.29 «

---

<sup>1123</sup> Held, David, Anthony McGrew, David Goldblatt, and Jonathan Perraton. 1999. *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press. Introduction, pp. 32-86. Center on law and Globalization, Smart Library on Globalization, "A new vision of a global legal order" [https://clg.portalxm.com/library/keytext.cfm?keytext\\_id=38](https://clg.portalxm.com/library/keytext.cfm?keytext_id=38)

La pratique des États consiste à traduire les prescriptions du droit international relatif aux droits de l'homme en mesures correctives dans le domaine de l'éducation. Parce que l'éducation est un droit civil, culturel, économique, politique et social, il convient d'en traiter à l'aide d'approches intégrées et non fragmentées et analytiques. Ce constat est renforcé par l'indivisibilité des droits de l'homme, qui oblige à étudier les liens entre l'éducation et tous les autres droits de l'homme ».<sup>1124</sup>

Le pouvoir de l'État-Nation au niveau international est limité par le processus global. L'autorité politique globale est basée sur la Communauté des Nations, plus que dans les États-Nations<sup>1125</sup>.

Comme le propose l'UNESCO : « Il existe actuellement d'innombrables acteurs gouvernementaux et non-gouvernementaux, à but lucratif et non lucratif, impliqués – et même en concurrence – dans de multiples systèmes de gouvernance à l'échelle mondiale.<sup>1126</sup> Il en résulte un transfert progressif de l'autorité de l'État vers le niveau planétaire, où le pouvoir est exercé non seulement par des organisations intergouvernementales, mais aussi, de plus en plus, par des organisations de la société civile, de grandes entreprises, des fondations et des groupes de réflexion. Les systèmes de gouvernance à l'échelle mondiale se sont complexifiés eux aussi, comme le prouvent les initiatives multipartites tels que le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).»<sup>1127</sup>

### **Nouvelles formes de participation politique : du Gouvernement à la Gouvernance, du hard law au « soft law », et l'essor des parties prenantes ou « stakeholders »**

Les ODD 2030 sont exprimés sur la base d'objectifs, d'indicateurs et de mécanismes de suivi par rapport à ces objectifs. La déclaration d'Incheon a réuni, dans un forum, pratiquement toutes les organisations du système des Nations Unies et aux parties prenantes (fonctionnaires, représentants d'ONG, ministres). Ce n'est, ni un traité, ni une

<sup>1124</sup> Le droit à l'éducation Rapport de la Rapporteuse spéciale, Katarina Tomaševski, présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme E/CN.4/2003/9

<sup>1125</sup> Center on law and globalization, [https://clg.portalxm.com/library/keytext.cfm?keytext\\_id=40](https://clg.portalxm.com/library/keytext.cfm?keytext_id=40)

<sup>1126</sup> NORRAG. 2014. Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report. [www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governanceof-education-16-17-june.html](http://www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governanceof-education-16-17-june.html)

convention, mais il dispose de la force contraignante de la pression des autres États Membres et la supervision des Nations Unies (de l'UNESCO principalement mais tous les organismes sont impliqués) pour arriver à ces objectifs.

L'UNESCO pense que l'implication de la société civile est une bonne chose : « il est nécessaire que les acteurs non étatiques – organisations de la société civile ou entreprises – soient davantage impliqués dans la gestion des affaires publiques aux niveaux local, national et mondial. »<sup>1128</sup>

Au niveau de l'UE, nous avons la stratégie 2020, avec 5 objectifs et différents indicateurs à accomplir par les États membres dont 3 en relation avec le droit à l'éducation. La méthode ouverte de coordination, utilise aussi des éléments de « *soft law* » et un transfert informel de pouvoir d'acteurs privés et semi-privés. Ce sont modes de participatifs contemporains, coopératives et relations État-société souples.

C'est une transition du « gouvernement » en « gouvernance » qui pose des questions au sein de la doctrine<sup>1129</sup>, par exemple s'il y a vraiment une participation des acteurs privés et des ONG et si les décisions sont meilleures pour l'ancrage démocratique et l'appropriation populaire des décisions complexes, si la nature participative, délibérative, et la collaboration de ces instruments génèrent de nouveaux lieux pour compléter les formes traditionnelles de processus démocratiques représentatifs et questions sur la légitimité politique. De plus en plus, les chercheurs envisagent que, « en dépit de leur caractère plutôt « *soft law* » et volontaire (sans mécanismes de coercition explicites), les nouveaux instruments de gouvernance entraînent inéluctablement une sélection et l'interprétation des normes et des valeurs »<sup>1130</sup>.

Comme l'explique Borrás : « Ces indicateurs sont choisis en suivant des hypothèses proposées par des « experts ». Mais ces hypothèses sont en même temps un sujet controversé et réfuté par d'autres experts. En conséquence, les recommandations d'experts ne suffisent pas à établir la légitimité des hypothèses, parce qu'elles impliquent des valeurs

<sup>1127</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France, p.74 para.3

<sup>1128</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France, pag. 81 parag <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf> 1

<sup>1129</sup> BORRAS S., « *The Legitimacy of New Modes of Governance in the EU: A Descriptive-Analytical Approach* » dans Dehousse R., Boussaguet L., *The Transformation of EU Policies - EU Governance at Work*, Copenhagen Business School, Centre for Business and Politics, CONNEX Report Series No. 8 June 2008. P.

et des intérêts relevant du débat public et politique. (...) C'est de la « dépolitisation » pour réformer les secteurs avec des choix difficiles à effectuer. ». Les systèmes d'éducation et formation ne peuvent pas se décider hors du débat public car ils impliquent l'Histoire, la tradition, la culture, les valeurs culturelles et même les situations économiques et sociales qui sont différentes dans chaque État membre.

Au niveau international, c'est plutôt pour la mise en œuvre que les indicateurs sont appropriés parce que selon l'UNESCO, « De surcroît, les cadres internationaux destinés à défendre les droits de l'homme ont été renforcés au cours des dernières décennies, mais la mise en œuvre et la protection de ces normes demeurent un défi. Ainsi, en dépit des progrès accomplis (...) l'accès à l'éducation, la discrimination à leur égard dans la vie publique et dans l'emploi n'a pas disparu ». <sup>1131</sup>

Selon le rapporteur, la stratégie de mise en œuvre du droit à l'éducation doit comporter la mise au point d'un processus et d'indicateurs de résultats appropriés, comportant des cibles nationales et des critères de référence. Des processus d'évaluation, l'établissement de rapports et des mesures garantissant que tous les futurs objectifs de développement soient exécutoires au niveau national, contribueront dans une mesure importante à des progrès réels <sup>1132</sup>.

Les cibles et objectifs sont des « traductions opérationnelles » des obligations légales existantes permettant d'évaluer les progrès dans la réalisation du droit à une éducation de qualité <sup>1133</sup>. Les gouvernements doivent rendre compte annuellement des progrès accomplis en utilisant des indicateurs, dans un délai convenu.

Selon nous, la MOC et les ODD copient les méthodes des sciences économiques (direction par objectifs, indicateurs) et ne constituent pas toujours la meilleure méthode pour le domaine politique.

Cela manque donc de transparence car les indicateurs ne peuvent toutefois être élaborés et convenus sans délibération politique et sociale.

---

<sup>1130</sup> BORRAS S., "The Legitimacy of New Modes of Governance in the EU: A Descriptive-Analytical Approach" dans Dehousse R. , Boussaguet L., *The Transformation of EU Policies - EU Governance at Work*, Copenhagen Business School, Centre for Business and Politics, CONNEX Report Series No. 8 June 2008,

<sup>1131</sup> P.10 Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf>

<sup>1132</sup> Report GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, Parag. 124 pag. 27

<sup>1133</sup> Idem Parag. 123, pag. 27

Par ailleurs, la focalisation sur les paramètres quantitatifs néglige toute autre dimension qualitative. Un objectif proposé est d'avoir, dans chaque État membre, 40% des diplômés en enseignement supérieur, mais ne sont pas évoqués, ni la qualité des études, ni la corrélation entre les études et le travail postérieur dans des États membres.

### **Acteurs du droit à l'éducation : les États se déresponsabilisent, la société civile prend parti, les frontières entre le public et le privé sont floues**

Face à l'essor de nouveaux acteurs sur le droit à l'éducation comme la société civile, comme le recommande le rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, il faut définir le rôle et les responsabilités de tous les partenaires et parties prenantes sans oublier que l'État a une responsabilité fondamentale et sociale qu'il ne peut pas déléguer.

« L'éducation est une responsabilité fondamentale du gouvernement; elle constitue aussi une responsabilité sociale, qui implique la participation et l'engagement des organisations de la société civile et de diverses parties prenantes. Les systèmes d'éducation de demain doivent être conçus de telle sorte qu'ils fassent apparaître clairement les rôles et responsabilités de tous les partenaires et des diverses parties prenantes, notamment les communautés, les organismes locaux, les enseignants et les parents. Un cadre juridique complet, applicable à tous les établissements d'enseignement, publics et privés, respectant pleinement le droit à l'éducation en tant que droit humain fondamental, doit sous-tendre la stratégie de mise en œuvre <sup>1134</sup>».

Le gouvernement doit établir un cadre réglementaire complet pour le contrôle des établissements d'enseignement privés et publics qui impliquent des sanctions effectives pour les pratiques abusives <sup>1135</sup>.

Selon l'UNESCO, il y a de frontières floues entre le public et le privé : « Cependant, la principale responsabilité des États dans la prestation du service de l'enseignement public est sans cesse contestée par des demandes de réductions des dépenses publiques et d'une plus grande implication des acteurs non-étatiques. En raison de la multiplication des intervenants – notamment des organisations de la société civile, des entreprises et des fondations privées – et de la diversification des sources de financement, les frontières entre l'enseignement public et l'enseignement privé

---

<sup>1134</sup> Idem Parag. 117 Pag. 26

<sup>1135</sup> Idem Parag. 18 Pag. 26

deviennent de plus en plus floues. La notion de « public » n'est plus très claire dans le nouveau contexte mondial d'apprentissage, caractérisé par une multitude d'intervenants, par l'affaiblissement des capacités de nombreux États-nations à élaborer des politiques publiques et par l'émergence de nouvelles formes de gouvernance mondiale. La nature et le niveau de l'engagement du secteur privé dans l'offre des services éducatifs rendent les frontières entre l'éducation publique et l'éducation privée de plus en plus floues. Ainsi, par exemple, les établissements publics d'enseignement supérieur dépendent toujours davantage de sources de financement privé ; on assiste au développement parallèle d'institutions à but lucratif et à but non lucratif ; et enfin, on a recours à des méthodes commerciales dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur. » Comment protéger le principe fondamental de l'éducation considérée comme un bien public dans ce nouveau contexte mondial ? L'éducation passe d'être un bien public à un bien de consommation privée. »<sup>1136</sup>

De plus, le rapporteur recommande aux États de moderniser le droit à l'éducation : « Le droit à l'éducation dans chaque pays doit être modernisé, les lois nationales sur l'éducation doivent prévoir la qualité de l'éducation, le financement, l'enseignement et la formation techniques et professionnelles, la réglementation des établissements d'enseignement privés et l'apprentissage tout au long de la vie »<sup>1137</sup>.

## **2-Conclusion: La libéralisation des services éducatifs. La privatisation de l'éducation sans contrôle étatique, l'éducation comme bien public ou bien commun**

La privatisation de l'éducation est une réalité : « La tendance à la privatisation de l'éducation est en plein essor à tous les niveaux de l'enseignement et dans le monde entier. Au cours de la dernière décennie, le nombre d'inscriptions dans les institutions d'enseignement privé a augmenté, notamment dans l'éducation primaire des pays à faibles revenus et dans l'enseignement postsecondaire dans des pays plus développés et en Asie centrale »<sup>1138</sup>. Ce n'est pas un fait nouveau mais : « la nouveauté de toutes

---

<sup>1136</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France, page 85 paragraphe 2 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf>

<sup>1137</sup> GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, Parag. 122. P.27

<sup>1138</sup> Base de données de l'ISU. Période : 2000-2011.

ces modalités d'enseignement réside dans leur ampleur, leur étendue et leur pénétration dans tous les aspects de l'effort éducatif. »<sup>1139</sup>

Les différents acteurs de la privatisation sont « dans le cas de l'enseignement scolaire, ce processus revêt des formes très diverses : écoles confessionnelles, écoles privées peu coûteuses, écoles internationales financées par l'aide étrangère et dirigées par des organisations non gouvernementales (ONG), écoles à charte, sous contrat ou bénéficiant de bons d'étude, enseignement à domicile et soutien scolaire, établissements orientés vers l'insertion professionnelle et à but lucratif ». <sup>1140</sup>

Le Rapporteur spécial y note avec préoccupation dans son rapport sur la marchandisation de l'éducation<sup>1141</sup>, la multiplication rapide du nombre d'établissements d'enseignement privés dans les pays en développement et la commercialisation de l'éducation qui en découle, et examine les effets néfastes de cette tendance sur les normes, sur les principes de justice sociale et d'équité (principe de non-discrimination pour l'origine sociale et économique). Le risque est aussi la baisse de qualité de l'éducation, la fracture sociale pour l'accroissement des inégalités.

La solution, selon le Rapporteur spécial, est de sauvegarder les responsabilités des États dans la mise en œuvre du droit à l'éducation et « l'élaboration de cadres réglementaires efficaces permettant de soumettre les établissements d'enseignement privés à un contrôle et de faire en sorte que l'éducation demeure un bien public ». <sup>1142</sup>

Il ne faut pas confondre les acteurs de la société civile qui ont un but lucratif avec ceux qui n'ont pas un but lucratif : « Les fournisseurs privés ne doivent pas être confondus avec d'autres acteurs non étatiques tels que les institutions religieuses, les organisations non gouvernementales (ONG), les associations locales et autres fondations. » <sup>1143</sup>

<sup>1139</sup> MACPERSON I., ROBERTSON, S. et WALFORD, G. 2014. Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia. Oxford, Symposium Books

<sup>1140</sup> PATRINOS, H. A. et al. 2009. The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education. Washington, D. C., Banque mondiale. LEWIS L., et PATRINOS H. A. 2012. Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education. Londres, CfBT Education Trust. Right to Education Project. 2014. Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts. Londres, Right to Education Project.

<sup>1141</sup> HRC 29th 10/06/2015 A/HRC/29/30 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization

<sup>1142</sup> Preamble du HRC 29th 10/06/2015 A/HRC/29/30 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization

<sup>1143</sup> PHRC 29th 10/06/2015 A/HRC/29/30 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization, pag.3, paragraph.1

La Banque mondiale, selon le rapporteur, a des stratégies qui promotionnent ce type d'enseignements : « p 7. Les origines de ce phénomène sont à rechercher dans les stratégies de mises en place par la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation. En effet, depuis les années 1980, cette institution insiste sur le rôle clé que peut jouer le secteur privé dans l'enseignement et pousse les pays en développement à réduire considérablement les budgets destinés à leurs services publics, dont l'éducation, en application des politiques d'ajustement structurel<sup>1144</sup>.»

Certaines recommandations de la Banque mondiale considèrent : « les lois comme des entraves financières et prodigue des conseils aux fournisseurs privés de services d'enseignement afin de les aider à devenir des « entreprises très rentables et très florissantes. Cette tendance est en contradiction flagrante avec les obligations en matière de droits de l'homme incombant aux organisations internationales dont la Banque mondiale<sup>1145</sup> doit assurer le respect et telles qu'elles sont définies dans l'Observation générale numéro 13 (1999) du Comité des droits économiques, sociaux et culturels concernant le droit à l'éducation. »<sup>1146</sup>

Les acteurs privés ont la liberté de créer et de diriger des établissements scolaires, en vertu du droit international relatif aux droits de l'Homme. Cette liberté est sujette à l'exigence que ces acteurs privés se conforment aux normes minimales prescrites par l'État (article 13(3) PIDESC). Elle est aussi étroitement associée à l'obligation de l'État de respecter la liberté des parents de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics s'ils le veulent. Le choix d'éducation des parents permet aux familles de choisir une éducation conforme à leurs convictions morales et religieuses.

---

<sup>1144</sup> La stratégie la plus récente de la Banque mondiale dans ce domaine, la stratégie 2020 relative au secteur de l'éducation (publiée en 2011) accorde une importance accrue à la présence du secteur privé dans l'éducation, à l'instar du Partenariat mondial pour l'éducation. [www.ncspe.org/publications\\_files/OP224.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/OP224.pdf)

<sup>1145</sup> Banque mondiale : Education Investment guide: a guide for investors in private education in emerging markets(2010), <http://documents.worldbank.org/curated/en/2010/07/18806919/education-investment-guide-guide-investors-private-education-emerging-markets>

<sup>1146</sup> Preamble du HRC 29th 10/06/2015 A/HRC/29/30 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization, pag.3 Para. 38

Rapport de K. Singh<sup>1147</sup> : « Le Rapporteur spécial du droit à l'éducation aux Nations Unies a souligné qu'il était important de préserver l'intérêt social en matière d'éducation, tout en promouvant le concept d'éducation en tant que bien public ».

Nous ne devons pas oublier que l'éducation est aussi un droit avant d'être un service et que le savoir est un bien commun de l'humanité, et l'accès égal pour toutes les personnes doit rester le fondement de la civilisation<sup>1148</sup>.

### **Éducation comme bien commun ?**

La proposition de l'UNESCO pour solutionner les problèmes entre le public et le privé est la considération de l'éducation comme bien commun.

L'UNESCO propose l'éducation comme bien commun : « Les biens publics sont considérés comme directement liés aux politiques publiques de l'État. (...) d'autre part, les biens communs sont définis comme des biens qui, quelle que soit leur origine, publique ou privée, sont caractérisés par une destination commune et sont nécessaires à la réalisation des droits fondamentaux de tous ». (...) il est « constitué par des biens que les êtres humains partagent intrinsèquement, et communiquent entre eux tels que les valeurs, les vertus civiques et un sens de la justice<sup>1149</sup>. »<sup>1150</sup>

La caractéristique de la notion de bien commun est qu'il : « dépasse le concept plus instrumental de bien public, dans lequel le bien-être humain s'inscrit dans le cadre d'une théorie socioéconomique individualiste. Du point de vue du « bien commun », ce n'est pas seulement la « vie harmonieuse » des individus qui importe, mais aussi l'harmonie de la vie que les humains ont en commun. « On ne peut définir le bien commun qu'en fonction de la diversité des contextes et des conceptions du bien-être et de la vie commune. Chaque communauté aura ainsi sa propre compréhension d'un contexte spécifique du bien commun »<sup>1151</sup>

---

<sup>1147</sup> Singh, K. 2014. Rapport du Rapporteur spécial du droit à l'éducation. Organisation des Nations Unies. A/69/402, 24 septembre 2014. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/546/83/PDF/N1454683.pdf?OpenElement>

<sup>1148</sup> AZAM G., « Éducation, droit ou service économique », 2004/4 Empan p.27-32

<sup>1149</sup> DENEULIN S. et TOWNSEND, N. 2007. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. International Journal of Social Economics, Vol. 34 (1-2), pp. 19-36.

<sup>1150</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France, page 86 paragraphe 2 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf>

<sup>1151</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France, pag.87, para 2

« Placer les biens communs au-delà de la dichotomie entre sphère publique et sphère privée implique de concevoir et de tendre vers de nouvelles formes (et institutions) de démocratie participative. Celles-ci devraient dépasser les politiques actuelles de privatisation sans revenir aux modes traditionnels de gestion publique ». <sup>1152</sup>

La proposition de l'UNESCO est très intéressante mais elle laisse ouverte à la réflexion et au discours les conséquences et répercussions de la considération de l'éducation comme bien commun. Elle reconnaît que la notion doit s'approfondir dans les années à venir.

Les questions que l'UNESCO doit analyser sont importantes pour déterminer la relevance de l'éducation comme bien commun : « Quelles sont, pour l'éducation, les implications de la distinction entre bien privé, bien public et bien commun ? » Comment l'éducation doit-elle être financée ? Et quelles sont les conséquences sur la formation, l'évolution et le soutien des enseignants ? Comment l'éducation peut-elle mieux s'adapter à la nécessité de parvenir à la durabilité économique, sociale et environnementale » <sup>1153</sup>

L'UNESCO va faire une analyse comme « laboratoire mondiale d'idées » « son rôle d'observatoire afin de mieux comprendre les tendances du développement mondial et leurs implications pour l'éducation, conformément au mandat assigné à l'UNESCO en matière d'éducation et à son rôle en tant qu'agence intellectuelle » <sup>1154</sup>.

Il va réunir toutes les parties prenantes : « Il importe de réunir différents partenaires qui pourront mettre en commun leurs points de vue et partager les résultats de leurs recherches afin de re-contextualiser les principes normatifs permettant d'orienter les politiques publiques » <sup>1155</sup>

L'UNESCO va utiliser son réseaux : « UNESCO dispose d'un réseau mondial de commissions nationales, de chaires UNESCO et d'instituts spécialisés. Ces réseaux devraient être utilisés davantage afin de réévaluer la finalité de l'éducation et

---

<sup>1152</sup> Ibidem., p.88, para.1

<sup>1153</sup> Ibid., p. 94 para. 1

<sup>1154</sup> Ibid. P. 94 para. 2

<sup>1155</sup> Ibid., p. 95 para. 2

d'évaluer régulièrement les pratiques éducatives, en fonction des différents besoins et circonstances.»<sup>1156</sup>

On ne doit pas oublier que les organisations des Nations Unies jouent un rôle dans l'établissement des normes internationales : « Au-delà de leur fonction technique, les organismes des Nations Unies jouent un rôle dans l'établissement des normes internationales qui permettent d'orienter la gouvernance des biens communs mondiaux tels que le savoir, l'éducation, ainsi que le patrimoine culturel matériel et immatériel.»<sup>1157</sup>

### **3- Conclusion: La logique du marché dans l'éducation, on valorise les compétences pour emploi, l'éducation est mesurée seulement par des résultats**

La nécessité de contrôler le niveau de connaissances des élèves, dans un État, avec des examens, est important pour donner une uniformité du niveau d'éducation dans les États et la reconnaissance objective et officiel des titres.

Le rapporteur recommande de faire les examens basés sur les droits de l'homme et avec une vision holistique de l'éducation et sa mission humaniste. Il ne faut pas seulement se fixer sur les résultats en mathématiques et les compétences de lecture<sup>1158</sup> comme par exemple dans le Test PISA de l'OCDE. Il recommande un changement de paradigme pour intégrer aussi les objectifs essentiels du droit à l'éducation basés sur les droits de l'homme. Il recommande ces examens nationaux pour que les États puissent voir s'ils ont accompli leurs obligations pour le droit à l'éducation, considérant que l'apprentissage réel n'a rien à voir avec le numéro d'années scolarisés. Selon les résultats, les États peuvent ajuster leur curriculum, motiver leurs professeurs avec des formations et vérifier que le droit à l'éducation est pleinement accompli.<sup>1159</sup> Il recommande de suivre les quatre piliers du

---

<sup>1156</sup> Ibid., p. 95 para. 3

<sup>1157</sup> Ibid. p. 92 para. 1

<sup>1158</sup> HRC 26th 02/05/2014 A/HRC/26/27 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Assessment of the educational attainment of students and the implementation of the right to education, pag.1 para. 1

<sup>1159</sup> Para. 80 "Prevalent international assessments of the performance of students reflect an instrumental role for education, driven by the concept of educational development in mere economic terms, with excessive emphasis placed on learning outcomes in The Special Rapporteur considers that such a narrow approach is detrimental to the humanistic mission of education and undermines the essential objectives assigned to education in international human rights conventions. International assessments also affect national assessment systems, thus perpetuating such a narrow approach. A paradigm shift is necessary to make assessment systems more broadly based so that they embody in full measure the essential objectives of the right to education, in accordance with human rights law, and are premised upon a human rights-based holistic approach". Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Assessment of the educational attainment of students and the implementation of the right to education, HRC 26th, 02/05/2014, A/HRC/26/27, para. 76 [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?m=99](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=99)

rapport Delors.<sup>1160</sup> Les autorités publiques doivent assurer la compréhension des droits de l'homme et des personnes de différentes religions, cultures et civilisations. Les tests doivent mesurer comment ils ont incorporé les droits de l'homme dans leur vie courante.<sup>1161</sup>

L'UNESCO recommande enseigner autres compétences que les mathématiques et la littérature, que les compétences qui peuvent se mesurer : « le discours international actuel sur l'éducation, formulé en termes d'apprentissage, est essentiellement axé sur les résultats des méthodes éducatives et a tendance à négliger le processus même de l'apprentissage. En mettant l'accent sur les résultats, il fait essentiellement référence aux acquis des apprentissages, autrement dit, aux connaissances et aux compétences qui sont le plus facilement mesurables. De ce fait, un tel discours tend à négliger toute une gamme de résultats de l'apprentissage beaucoup plus large, notamment des connaissances, des savoir-faire, des valeurs et des attitudes qui peuvent être perçues comme importantes pour le développement de l'individu et de la société, et cela uniquement au motif qu'il est difficile de les mesurer.»

### **Compétences pour être employable**

Au niveau de l'UE, le système éducatif est vu par l'UE du point de vue économique. C'est une vision utile et pratique mais partielle de l'éducation.

Le défi de l'approche de l'UE est de ne pas oublier d'une part, les dimensions sociale, psychologique, intellectuelle, affective, éthique, spirituelle, culturelle et historique de l'éducation et des droits de l'homme, qu'a recommandé le rapporteur, et d'autre part, de ne pas prioriser seulement le but économique de l'éducation, comme l'évoquent certains documents de l'UE : « apprendre pour être employable » ou « augmenter le taux

---

<sup>1160</sup> p.86 “States move towards a more holistic approach in assessing student attainments which goes beyond reading, writing and arithmetic and which incorporates essential human rights objectives. The four pillars of the Delors Report – learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together – should become an integral part of any assessment of the educational attainments of students. Moreover, national assessment mechanisms must be in compliance with a country’s international human rights obligation”. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Assessment of the educational attainment of students and the implementation of the right to education, HRC 26th, 02/05/2014, A/HRC/26/27 [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?m=99](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=99)

<sup>1161</sup> p.87 “(...)Public authorities and school administrators ensure that the assessment of the educational attainments of students includes their understanding of universal human rights values and respect for people from different civilizations, cultures and religions. Student performance tests should demonstrate the extent to which students have incorporated human rights values in their understanding, commitments and day-to-day behavior patterns”, Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Assessment of the educational attainment of students and the implementation of the right to education, HRC 26th, 02/05/2014, A/HRC/26/27 [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?m=99](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=99)

d'emploi », « Investir dans l'enfance »<sup>1162</sup> ce qui est nécessaire mais qui n'est pas le seul but de l'éducation, car l'emploi est important mais n'est pas la seule dimension humaine pour laquelle l'éducation doit préparer pour.

La Commission constate cette vision économique et elle est centrée sur les compétences de mathématiques et en lecture :

« Si les résultats en termes d'enseignement et de formation se sont d'une manière générale améliorés dans l'UE ces dix dernières années, on n'a pas suffisamment progressé pour atteindre les niveaux de référence européens fixés pour 2010. En fait, les compétences en lecture et en mathématiques des jeunes de 15 ans en Europe se sont en moyenne érodées. La proportion des personnes ayant une maîtrise insuffisante de la lecture est passée de 21,3% en 2000 à 24,1% en 2006 ; pour les mathématiques, cette proportion est passée de 20,2% à 24%. La proportion moyenne des personnes ayant une maîtrise insuffisante des sciences dans les États membres était de 20,2% en 2006 ».<sup>1163</sup>

Le mélange ou même la supériorité entre les objectifs économiques de la Stratégie 2020 et l'éducation n'aide pas à soutenir la vision plus holistique de l'éducation et des habilités à enseigner aux élèves.

Pour remédier à cette situation, l'UE a aussi besoin d'appliquer le droit à l'éducation comme droit de l'homme dans toutes ses politiques comme le demande le rapporteur. Le droit à l'éducation est un droit humain essentiel et une fin en soi : il garantit le fait que les êtres humains puissent utiliser leur potentiel au maximum et revendiquer leurs autres droits. Puis, il offre une protection et une structure en période d'instabilité, aide les personnes les plus vulnérables, les enfants en particulier, construit la meilleure fondation pour un avenir meilleur dans tous les sens.

On ne doit pas oublier que il y a encore intolérance culturelle et religieuse « Là encore, malgré les progrès technologiques qui favorisent l'interconnexion et offrent de nouveaux moyens d'échange, de coopération et de solidarité, nous assistons parallèlement à une résurgence de l'intolérance culturelle et religieuse, ainsi que du fondement identitaire comme source de mobilisation et de conflits politiques ».<sup>1164</sup>

---

<sup>1162</sup> Recommandation de la Commission du 20 février 2013 : « *Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité* » (2013/112/UE)

<sup>1163</sup> Conclusions du Conseil concernant le *relèvement du niveau des compétences de base dans le cadre de la coopération européenne pour l'école du XXIème siècle* 3046ème Conseil Education, culture, sport, 18 et 19 novembre 2010

<sup>1164</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France, p.10, para.4

**Conclusion-4 Les parents et les familles comme acteurs du droit à l'éducation, ils ont perdu sa priorité. Les changements plus importants: EPPE, Femmes au marché du travail, éducation tout au long de la vie**

Au niveau de la politique internationale et européenne, il y a une tendance à la déresponsabilisation des parents comme acteurs dans l'éducation de leurs enfants. Dans la Déclaration d'Incheon et le Cadre d'Action pour les ODD 2030 Objectif 4<sup>1165</sup> (dédiés à l'éducation), il y a très peu de mentions relatives aux parents et à la famille comme acteurs<sup>1166</sup>, ni partenaires du droit à l'éducation.

Dans les principes du Cadre d'Action, la famille est mentionnée parmi d'autres parties prenantes : « L'éducation est un bien public, dont l'Etat est le garant. Elle est une cause commune qui implique que la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques soient participatives. La société civile, les enseignants et les éducateurs, le secteur privé, les communautés, les familles, les jeunes et les enfants contribuent tous largement à la réalisation du droit à une éducation de qualité. L'État a un rôle essentiel à jouer en fixant et en faisant respecter des normes. »<sup>1167</sup>

Dans le 3<sup>ème</sup> chapitre dédié à la « Gouvernance, responsabilisation et partenariats » on trouve, en premier lieu, le Gouvernement (78), l'Organisation de la société civile (80), les enseignants et éducateurs (81), le secteur privé, les organisations philanthropiques (82), la communauté de recherche (83), et les jeunes (84). La famille est seulement mentionnée, dans le paragraphe 79 pour appeler à « l'implication des familles et des communautés afin de renforcer la transparence et de garantir une bonne gouvernance de l'administration de l'éducation (...). »<sup>1168</sup>

---

<sup>1165</sup> Éducation 2030, Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement numéro 4, UNESCO, Juillet 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656F.pdf>

<sup>1166</sup> Ibidem Education 2030 para.12 « Nous réaffirmons que la responsabilité première de la bonne mise en œuvre de cet agenda incombe aux gouvernements. Nous sommes résolus à mettre en place les cadres juridiques et politiques qui favorisent la responsabilité et la transparence, ainsi qu'une gouvernance participative et des partenariats coordonnés à tous les niveaux et dans tous les secteurs, et à défendre le droit à la participation de toutes les parties prenantes. »

<sup>1167</sup> Ibidem., Education 2030 dans les principes du Cadre Action, p. 28 para.10

<sup>1168</sup> Ibid., Education 2030 « 79. Au cours des 15 prochaines années, jusqu'en 2030, la démocratisation du processus décisionnel devra se poursuivre et la voix et les priorités des citoyens devraient se refléter dans l'élaboration de la mise en œuvre des politiques d'éducation à tous les niveaux. La planification, la mise en œuvre et le suivi peuvent bénéficier du

Il n'y a même pas un paragraphe dédié à cette partie prenante tellement importante pour le droit à l'éducation parmi les autres comme les jeunes ou les enseignants.

Dans l'EPPE (Éducation et Protection de la Petite Enfance), les parents sont mentionnés dans le Cadre d'action seulement quand on se réfère aux programmes, services et infrastructures destinés à la petite enfance, « qui soutiennent les familles en tant que premières dispensatrices de soins aux enfants ».<sup>1169</sup>

Les parents sont mentionnés seulement comme bénéficiaires pour les soins de l'EPP pour leurs enfants handicapés<sup>1170</sup>.

Et dans les indicateurs pour l'EPP, comme préparation, le Cadre propose d'avoir « le pourcentage d'enfants de moins de cinq ans vivant dans un environnement d'apprentissage positif et stimulant à la maison. » Il ne mentionne la famille ni les parents mais la maison. Et l'apprentissage « positif et stimulant » semble un peu difficile à définir.

L'UNESCO<sup>1171</sup>, dans sa dernière publication sur « repenser l'éducation », mentionne seulement les parents comme sujets qui ont une possibilité de choisir l'éducation de leurs enfants avec la privatisation, mais pas comme un droit de choisir : « La privatisation de l'éducation peut avoir un effet positif sur certains groupes sociaux : une plus vaste gamme de possibilités d'apprentissage, un plus grand choix pour les parents et un plus large éventail de programmes »<sup>1172</sup>.

La mention de la famille est pour se référer à la violence au sein de la famille (p.60 para.1), à l'éducation informelle<sup>1173</sup>.

Les parents se sont convertis en objets de l'éducation parmi l'éducation parentale : « La Case des tout-petits est une structure communautaire de prise en charge des enfants âgés de 0 à 6 ans, de forme hexagonale abritant deux salles, dont l'une est destinée aux activités éducatives et l'autre à l'éducation parentale. Ces structures

soutien des partenariats solides, multiformes, qui rassemblent les acteurs clés, dont les contributions et actions possibles sont indiquées ci-dessous. Les partenariats à tous les niveaux doivent être guidés par les principes suivants : dialogue sur les politiques ouvert, inclusif et participatif, responsabilité mutuelle, transparence et synergies. La participation doit commencer par l'implication des familles et des communautés afin de renforcer la transparence et de garantir une bonne gouvernance de l'administration de l'éducation (...). »

<sup>1169</sup> Ibid., Education 2030, p.40, para.37

<sup>1170</sup> Ibid., Education 2030, p.38, para.35

<sup>1171</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France

<sup>1172</sup> P. 15 para. 1 Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France

<sup>1173</sup> Ibidem Repenser, p. 17 para. 1 « Cette éducation informelle, moins organisée et moins structurée que l'éducation formelle ou non formelle, peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant sur le lieu de travail (par exemple, lors de stages), dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée ou dirigée par la famille ou par la communauté »

développent une approche holistique et intégrée de la prise en charge de la petite enfance incluant des programmes axés sur l'éducation, la santé et la nutrition. »<sup>1174</sup>

Mais rien ne mentionne la famille et les parents comme acteurs de l'éducation de leurs enfants, comme nous l'avons vu, selon la DUDH, PIDESC, CDE. La Cour CEDH reconnaît les droits des parents à éduquer ses enfants comme un devoir naturel.

Bien que l'État soit le principal débiteur du droit à l'éducation, il n'est pas tout seul. En effet, on peut voir les acteurs partageant plus les obligations et les droits dans le cadre juridique. Tout droit comporte une obligation et toute obligation un droit. Les parents et les enfants titulaires et d'autres parties prenantes sont aussi responsables avec les gouvernements du droit à l'éducation. Bien que les enfants et les adultes soient les bénéficiaires principaux, la communauté dans son ensemble et la société et l'État bénéficient aussi du droit à l'éducation. Un enfant ou adulte doit y mettre du sien pour apprendre, l'apprentissage implique un effort personnel et un certain dévouement. La famille et les parents ont une responsabilité importante dans l'éducation car ils sont les mieux placés pour donner une éducation des émotions, de l'affectivité, transmettre leurs propres valeurs culturelles, morales et éthiques.

Une partie très importante de l'éducation commence à la maison, dans la famille. L'enfant a le droit de voir et d'entretenir des relations personnelles avec les deux parents et les deux parents ont le devoir, à part égale, d'éduquer leur enfant (Charte UE). L'éducation la famille comprend l'éducation de la personnalité : l'équilibre émotionnel, les relations affectives, le bien-être psychologique, le partage, la responsabilité, entre autres, des compétences vitales pour avoir une vie complète.

Selon le Préambule de la CDE, « la famille est l'unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres, et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté. (...) L'enfant pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension. »

---

<sup>1174</sup> Ibidem., p. 49 para. 1

Cette éducation est nécessaire d'être reconnue par les États et l'État doit aider la famille dans la tâche d'élever l'enfant et lui donner des conditions de vie nécessaires (article 27.2) qui vont lui permettre aussi d'apprendre mieux. L'État doit aider les familles à développer sa fonction éducative, à exercer leurs droits et leurs responsabilités par rapport aux enfants.

L'article 10 du PIDESC et l'article 27 de la CDE obligent l'État à protéger l'unité familiale, et à aider les parents qui sont responsables de l'éducation de leurs enfants. L'article 12 du PIDESC reconnaît que l'éducation des enfants commence à la maison, avant de la scolarisation et avant et après l'école chaque jour.<sup>1175</sup>

### **Éducation et protection de la petite enfance (EPPE)<sup>1176</sup>**

Selon les objectifs de l'Éducation 2030 ODD 4 de l'UNESCO, il faut augmenter l'EPPE : « Depuis l'an 2000, le taux de scolarisation en pré primaire a augmenté de quelque 65% et, selon les projets effectués, le taux brut de scolarisation devrait passer de 35 % en 2000 à 58% en 2015 »<sup>1177</sup>.

La réalité dans les pays développés et avec l'introduction de la femme au marché du travail à partir des années 1960, qui a été en charge de l'éducation des enfants spécialement dans la petite enfance, on assiste à une délégation des compétences et des responsabilités éducatives des parents à d'autres membres de la famille, à des personnes tierces et des structures de garde d'enfants, et des activités extra-scolaires.

Dans ce sens, il y a une responsabilité des médias : télévision, films, les jeux d'ordinateur (parfois violents et sexistes), les médias des réseaux sociaux (*You tube*) qui a une importance croissante parce que les enfants passent beaucoup d'heures par jour à s'entretenir mais aussi à s'éduquer par ces moyens. La CDE contemple sa responsabilité et les documents récents ne mentionnent pas la question.

---

<sup>1175</sup>Protecting Education in Insecurity and armed conflict, Education Above All, an International Law Handbook, K. HAUSLER, N. URBAN, R. Mc Corquodale, P. 70 para.1 "With regard to parents, Article 10 ICESCR obliges the State to protect the family unit, which is responsible for the education of dependent children. As a result, although the right to education per se starts at the primary school level, the ICESCR recognizes that the education of children starts at home, before they attend primary school, and before and after the school day. In relation to the protection of the home, Article 12 ICESCR provides for the right to adequate standards of living. These standards are not limited to housing, but extend to food and clothing, elements which are all necessary to ensure the healthy development of children before, and in parallel with, the school system"  
<sup>1176</sup>

[http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)

<sup>1177</sup> Ibidem Éducation 2030, p. 38 para. 35

De toutes les possibilités de délégation, les structures de garde d'enfants sont celles choisies par la politique internationale et européenne. Cette délégation à des structures de garde d'enfants est nouvelle et nous ne disposons pas d'études à long terme de ses effets. L'UNESCO proclame les bienfaits « au niveau de l'éducation de la petite enfance où l'importance fondamentale des premières années pour les apprentissages ultérieurs et les chances dans la vie est de plus en plus reconnue. Les résultats d'études montrent que, chez les jeunes enfants, non seulement les programmes éducatifs sont essentiels pour leur bien-être, mais aussi qu'ils ont des effets durables et à long terme sur le développement du capital humain, la cohésion sociale et la prospérité économique. »<sup>1178</sup>

Si l'éducation pré-primaire entre les années 3-6 ans est déjà prouvée et ses bienfaits, la scolarisation des bébés de 0 à 3 ans est totalement nouvelle dans l'histoire de l'humanité (sauf dans les périodes communistes où les femmes étaient obligées à travailler et les enfants placés dans des services de garde d'enfants)<sup>1179</sup>. Dans les pays du monde, les sensibilités et les cultures sont différents à cet égard, et l'OMS recommande en même temps l'allaitement des enfants minimum deux ans<sup>1180</sup>.

D'un côté, au niveau de l'Union européenne, il y a aussi l'objectif d'augmenter l'EPPE dans la Stratégie 2020<sup>1181</sup> et de l'autre côté, l'objectif d'augmenter la participation de la femme au marché de travail. Depuis la Stratégie de Lisbonne, l'objectif était d'atteindre les 60%, et maintenant l'objectif est que 75% des femmes soient impliquées dans le monde du travail. Toutefois, l'objectif doit être de donner des opportunités aux femmes qui veulent pour s'intégrer au marché de travail dans des travaux de qualité, flexibles et en accord avec leur préparation<sup>1182</sup> et pas seulement s'intégrer sans liberté et sans motivation.

Comme on a vu dans les critiques de la doctrine<sup>1183</sup> à la MOC, souvent, la fixation des objectifs obéit à des hypothèses et des relations de causalité qui peuvent être mise en

---

<sup>1178</sup> P. 48 para.1 Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France

<sup>1179</sup> Documents de la conférence: Early Childcare between Family and State, Prague conference organized by the Minister of Labor and Social Affairs, 2007, p. [https://www.mpsv.cz/files/clanky/15103/Prispevky\\_AJ.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/15103/Prispevky_AJ.pdf)

<sup>1180</sup> [http://www.who.int/nutrition/topics/exclusive\\_breastfeeding/fr/](http://www.who.int/nutrition/topics/exclusive_breastfeeding/fr/)

<sup>1181</sup> Pour la mise en œuvre de la stratégie 2020, l'UE a adopté cinq critères de référence :

1) au moins 95% des enfants âgés de 4 ans scolarisés et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'éducation de la petite enfance

<sup>1182</sup> Article 15 de la Charte « Liberté professionnelle et le droit de travailler » toute personne a le droit de travailler et d'exercer une profession librement choisie ou acceptée ».

<sup>1183</sup> BORRAS, *op.cit. supra*, DEHOUSSE, *op.cit. supra*

cause par des experts ou peuvent être considérées comme relevant de la politique de chaque État membre selon le principe de subsidiarité.

La relation entre l'augmentation de la scolarisation de la petite enfance et la baisse du décrochage scolaire et les meilleurs résultats académiques postérieurs est une relation de causalité qui est contesté par quelques scientifiques. Par exemple, on observe la Finlande avec les meilleurs résultats académiques de l'Europe en écriture, lecture, mathématiques et le plus bas décrochage scolaire, et on voit que jusqu'à l'année 2000, seulement 50% des enfants en Finlande de moins de 4 ans ont été scolarisés, et en 2010 seulement 75% des enfants contre l'objectif de 95% des enfants que recommande l'UE. Les experts en pédagogie et psychologie ne voient si claire la relation entre la scolarisation de la petite enfance avant les 4 ans et la baisse de décrochage scolaire future et l'augmentation de performances des compétences futures, mais parfois on a vue augmentation des problèmes psychologiques postérieurs en relation a la théorie « *attachement theory* »<sup>1184</sup> de John Bowlby et confirmés par une psychanalyste pédiatrique<sup>1185</sup>.

La Croatie a la même relation causale, entre la baisse scolarité de la petite enfance et la baisse de décrochage scolaire. Ce qui fait penser que, l'objectif de la scolarisation obligatoire de la petite enfance n'est pas toujours le meilleur système pour améliorer le système éducatif (si les enfants de 4 ans ne sont pas scolarisés, d'autant plus entre 0-3ans).

De l'analyse de ces données, on peut conclure que les objectifs fixés au niveau de l'UE sont contestables et critiquables par rapport aux relations de causalité et aux hypothèses de base. La politique éducative et d'emploi est très liée aux situations socio-économiques de chaque pays, à la culture, à la tradition, à l'Histoire, aux valeurs, à la religion, l'éducation doit répondre à toutes ses spécificités, ce ne sont pas les mêmes pour une économie touristique, une économie industrialisée, agricole ou du secteur des services. Le principe de subsidiarité doit s'appliquer plus spécialement dans la régulation de l'éducation et de la formation en Europe.

---

<sup>1184</sup> BOWLBY J., (1951), *Maternal Care and Mental Health*". Bulletin of the World Health Organization. Geneva: World Health Organization. 3 (3): 355–533. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/issues/172381/>

<sup>1185</sup> KOMISSAR, E., *Being There: Why Prioritizing Motherhood in the First Three Years Matters*, NYC: Tarcher, penguin, avril 2017, pp.288

En plus, le niveau de flexibilité concernant l'accomplissement des objectifs est important, ce qui manque parfois, dans les objectifs et les indicateurs, car ce sont des objectifs très déterminés et concrets. Pour autant, les États membres n'ont pas de flexibilité pour choisir des mesures différentes, par exemple pour le décrochage scolaire.

### « **Éducation tout au long de la vie** »

En même temps, l'éducation « tout au long de la vie » ouvre des possibilités de prestation des services éducatifs dans l'UE à l'infini, et rompt avec le concept classique d'éducation limitée à une période de la vie et à des connaissances réglées, et uniformes, et en grande partie contrôlées par l'État. L'éducation tout au long de la vie et informelle signifie changer de mentalité et changer aussi le concept d'éducation en l'élargissant.

Toutefois à mon avis, l'éducation diffère en fonction des différentes étapes de la vie, des différents acteurs qui doivent s'impliquer, la protection de l'enfance ou pas. Il y a une gradualité ou progressivité du droit : ce n'est pas le même l'éducation des bébés de moins de 3 ans, que l'éducation des enfants de 3-5 ans que l'éducation des enfants 5-12 ans, des 12-18 ans et que l'éducation des adultes.

L'éducation englobe différents acteurs et les droits et responsabilités des parties prenantes est différente. L'éducation des enfants (moins de 18 ans) doit accomplir la CDE, les enfants sont très vulnérables et faciles à influencer et à impacter, et les parents ont des droits et obligations qu'ils n'ont pas pour l'éducation des adultes.

### **Conclusion-5 : Education supérieure. La révolution technologique : éducation à distance, libéralisation et privatisation, mobilité, savoir comme bien commun**

« L'accès à l'enseignement supérieur a connu un essor spectaculaire au cours des quinze dernières années. Le total des effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur a doublé depuis 2000, dans le monde se chiffre aujourd'hui à quelque 200 millions d'étudiants, la moitié étant des femmes. ».<sup>1186</sup>

---

<sup>1186</sup> P. 50 para. 1. Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France

Le marché global éducatif est en train de grandir plus rapidement maintenant, alors que le marché est plus ouvert grâce à l'AGCS. Les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie sont les acteurs les plus importants dans l'exportation des services, et les États-Unis, l'Italie et le Canada, se placent dans les premiers dans les importations des services. La région asiatique est la plus importante en ressource d'étudiants (46%)<sup>1187</sup> et les destinations sont l'UE et l'EUA.

La révolution d'internet et des téléphones, ordinateurs portables, a révolutionné et il est en train de révolutionner l'éducation. Nous sommes, en effet, plus connectés que jamais, Les possibilités de partager le savoir et les connaissances sont énormes et les possibilités d'apprendre des connaissances et des techniques et d'avoir enseignement sont infinies.

De nouveaux défis se présentent pour l'éducation supérieure. Il s'agit de garder l'autonomie et l'indépendance universitaire, moral et scientifique et d'atteindre le savoir universel, chercher la vérité, qui a été exprimée dans la « Magna Charta Universitatum »<sup>1188</sup>, créant l'Espace Européen d'Enseignement supérieur.

L'application légale de la Déclaration de Bologne originale de 1988 a évolué dans les aspects pratiques de l'espace européen en 2020 : la mobilité des étudiants, la comparabilité des titres, la création des crédits, l'élimination des obstacles administratifs à la mobilité, l'uniformité européenne des titres, la dimension européenne et la coopération internationale. Toutefois, les autres principes exprimés en 1988 comme l'autonomie universitaire et l'indépendance, la liberté académique de l'université et la recherche du savoir universel ne sont plus développés. L'influence du financement pour l'indépendance de la recherche et de l'université est un élément qui mérite d'être analysé pour améliorer ces principes d'autonomie universitaire et qui n'a pas eu de développement.

Comme propose l'UNESCO : « Les connaissances communes sont progressivement privatisées par les lois et, plus particulièrement, par le régime des droits de propriété intellectuelle, qui domine la production du savoir. La privatisation progressive de la production et de la reproduction des savoirs est manifeste dans le travail des universités, des groupes de réflexion, des sociétés de conseil et des éditeurs. Par

---

<sup>1187</sup> Et selon les prévisions, cela va continuer de l'être dans le futur, le top cinq : Chine, Corée, Inde, Japon.

<sup>1188</sup> <http://www.magna-charta.org> L'observatoire de la Magna Charta Universitatum, avec les versions en toutes les langues de la charte est fondé pour l'European University Association et l'Université de Bologne. Actuellement il est signé par 752 universités provenant de 80 pays.

conséquent, une partie importante des savoirs, que nous considérons comme un bien public et qui nous semble appartenir au patrimoine commun des connaissances, est en fait en train d'être privatisée »<sup>1189</sup>.

« L'éducation et le savoir doivent être considérés comme des biens communs mondiaux. Cela signifie que la création des connaissances, leur contrôle, acquisition, validation et utilisation sont communs à tous les êtres humains en tant qu'effort collectif social. La gouvernance de l'éducation ne peut plus être séparée de la gouvernance du savoir. »<sup>1190</sup>

### **Conclusion 6- Éducation au développement durable : nouveau supra-objectif**

Dans les ODD 2030 numéro 4, la septième cible concerne le contenu de l'enseignement, qui est le suivant : « 4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Le septième cible analyse le contenu de l'éducation, avec la supra finalité d'acquérir les compétences et les savoirs pour le développement durable. A cette fin, on vise l'éducation : « des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable », tous servant à la nouvelle supra finalité qui est le développement durable.

Il semble que le développement durable est un objectif supérieur a aux droits de l'homme et la citoyenneté mondiale, la diversité culturelle. Selon le rédaction, ils servent ce développement durable et ils sont dessous cette objectif ou vue selon la perspective du développement durable. Le développement de cette supra finalité et les relations avec les droits de l'homme et les autres critères de cette cible, vont se définir les prochaines années avec le développement des objectifs et la réalisation pratique des objectifs.

---

<sup>1189</sup> P. 89 para. 2, Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France

<sup>1190</sup> Ibidem Repenser, p. 90 para.1

Les indicateurs associés sont : « 4.7.1\* Pourcentage d'élèves du secondaire âgés de 15 ans ayant acquis un niveau déterminé de connaissances sur un ensemble de sujets relatifs à la science environnementale et à la géoscience. Le choix et l'éventail précis des sujets dépendront des enquêtes ou évaluations menées pour collecter les données relatives à cet indicateur. »

La science environnementale et la géoscience sont les sujets choisis comme indicateurs des connaissances du développement durable aussi comme selon le Cadre d'action 2030<sup>1191</sup> : l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'égalité entre sexes, et les droits de l'homme. Sont également indicateurs, les pourcentages qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité basée sur les compétences utiles dans la vie. L'autre indicateur est la mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial d'éducation, dans le domaine des droits de l'homme est mis en œuvre à l'échelle nationale.

En France, l'EDD s'applique déjà : « L'éducation au développement durable ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline ou champ disciplinaire (entre les différents niveaux d'enseignement) qu'entre les différentes disciplines (à chaque niveau). »<sup>1192</sup>

Selon la Déclaration d'Incheon<sup>1193</sup> : « p.9 (...) les attitudes qui permettent aux citoyens de mener une vie saine et épanouissante, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis locaux et mondiaux, grâce à l'éducation en vue du développement durable (EDD) et à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). À cet égard, nous appuyons vigoureusement la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'EDD qui a été lancé lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD tenue à Aichi-Nagoya en 2014. Nous soulignons également l'importance de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme en vue de la réalisation du programme de développement durable pour l'après-2015 ».

---

<sup>1191</sup> Éducation 2030, Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement numéro 4, UNESCO, Juillet 2016, P.79 indicateur 25-29

<sup>1192</sup> Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 NOR : MENE1501684C circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015

MENESR – DGESCO

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85723](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723)

Le modèle de développement doit changer selon l'UNESCO : « une approche humaniste et holistique de l'éducation peut et devrait contribuer à la mise en place d'un nouveau modèle de développement. Ce modèle impose une croissance économique guidée par la gestion responsable de l'environnement et par le souci de paix, d'inclusion et de justice sociale. Les principes éthiques et moraux sur lesquels repose une approche humaniste du développement vont à l'encontre de la violence, de l'intolérance, de la discrimination et de l'exclusion. Concernant l'éducation, il s'agit de dépasser la vision étroite de l'utilitarisme et de l'économisme pour intégrer les multiples dimensions de l'existence humaine. L'accent est mis sur l'inclusion des personnes les plus exposées à la discrimination, comme les femmes et les filles, les populations autochtones, les personnes en situation de handicap, les migrants, les personnes âgées et celles vivant dans des pays affectés par un conflit. Ainsi conçu dans une perspective ouverte et flexible, l'apprentissage se poursuit tout au long de la vie et dans toutes les dimensions de la vie». <sup>1194</sup>

« L'ensemble des élèves doit pouvoir bénéficier d'une éducation à l'environnement et au développement durable par une formation progressive tout au long de leur cursus scolaire » <sup>1195</sup>. Les défis sont de bien définir le contenu de l'EDD et les appliquer avec une approche relative à l'éducation qui soit fondée sur des droits de l'homme <sup>1196</sup>.

---

<sup>1193</sup> Éducation 2030, Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement numéro 4, UNESCO, Juillet 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656F.pdf>

<sup>1194</sup> Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, édition 2015, Paris, France p. 10 para. 1

<sup>1195</sup> Instruction op. cite supra p.1 para 3

<sup>1196</sup> GA 68th du 09/08/2013, A/68/294 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda, para.105



## Bibliographie

---

### 1. DOCUMENTS NON-PERIODIQUES :

#### OUVRAGES

AUVRET P., « L'Adhésion à la CEDH » in RIDEAU J. (dir.), *Les droits fondamentaux dans l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant, 2009.

BAZOCCHI V., « La protection des données dans le droit de l'UE » in RIDEAU J.(dir), *Les droits fondamentaux dans l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant, 2009.

BONTINCK T., « L'effectivité des droits fondamentaux dans le Traité de Lisbonne » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE auprès le Traité de Lisbonne*, Bruxelles : Ed. Bruylant et Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010, pp 101-125.

CARLIER J-Y., DE SCHUTTER O., *La charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*, Bruxelles : Ed. Bruylant, 2002.

CHRISTIANOS V. et PICOD F., « L'apport de la constitution européenne aux modes de protection des droits de l'homme » in *Les droits fondamentaux dans l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant, 2009.

CLERGERIE J.L., « Le principe de subsidiarité » in *Le droit questions*, Paris : Ed. Ellipses/édition marketing SA, 1997.

DAILLIER P., Forteau M., Pellet A., *Droit International Public.*, 8<sup>ème</sup> édition, Paris : LGDJ Lextenso editions, 2009.

DECAUX E., et DE FROUVILLE O., *Droit international Public*, Paris : Ed. Dalloz, 8<sup>ème</sup> édition 2012.

DECAUX E., (dir.), *Les Nations Unies et les droits de l'homme : enjeux et défis d'une réforme*, Paris : A. Pedone, Publications de la Fondation Marangopoulos pour les droits de l'homme, Centre de recherche sur les droits de l'homme et le droit humanitaire, Université Panthéon-Assas (Paris II), sous les auspices du ministère des affaires étrangères et de l'organisation internationale de la francophonie, 2006.

DECAUX E., *Les grands textes internationaux des droits de l'homme*, Paris : la documentation française, Commission Nationale Consultative des droits de l'homme, 2008. Decaux

DE GROOF J., GLENN C., *Finding the right Balance, Freedom, Autonomy, Accountability in Education*, Utrecht: Ed. Lemma, 2002.

De SCHUTTER O., « Le rôle de la Charte sociale européenne dans le développement du droit de l'UE » in *La Charte Sociale Européenne : une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles : Ed. Bruylant, Université Catholique de Louvain, 2010.

DE SCHUTTER O., « The two lives of the European Social Charter » in *La Charte sociale européenne, une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles : Bruylant, Université Catholique de Louvain, 2010.

DE LA ROSA, S. « La méthode ouverte de coordination dans le système juridique communautaire Collection : Travaux de droit international et européen Editeur : Bruylant, 2007, Première édition, Disponible sur [http://fr.bruylant.larciergroup.com/titres/124885\\_2/la-methode-ouverte-de-coordination-dans-le-systeme-juridique-communautaire.html](http://fr.bruylant.larciergroup.com/titres/124885_2/la-methode-ouverte-de-coordination-dans-le-systeme-juridique-communautaire.html)

DEHOUSSE, R. *L'Europe sans Bruxelles ? Une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris : Le Harmattan, Avril 2004. Disponible sur : <http://www.cee.sciences-po.fr/fr/publications/les-cahiers-europeens/2003.html>

DUTHEIL DE LA ROCHERE J., *Droit matériel de l'Union Européenne*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris : Ed. Hachette Supérieur, 2006.

FAVREAU B., « La protection des données à caractère personnel » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant et Institut des droits de l'homme des avocats européens 2010.

FAVREAU B., « La charte des droits de fondamentaux de l'UE Pourquoi et comment? » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant et Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010.

De FROUVILLE O., « Building a Universal System for the Protection of Human Rights: the Way Forward », in C. Bassiouni, W.A. Schabas, *New Challenges for the UN Human Rights Machinery*, Cambridge, Intersentia, 2011, pp. 241-266.

[http://www.frouville.org/Publications\\_files/New%20Challenges%20-%20de%20Frouville.pdf](http://www.frouville.org/Publications_files/New%20Challenges%20-%20de%20Frouville.pdf)

GLENN C., DE GROOF J., *Finding the right balance, Freedom, accountability in Education*, Lemma Utrecht: Collège d'Europe, Vol.1-2, 2002.

GLENDON M.A., *A world Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*, Random House, 2002, pp.333.

HAUSLER K., URBAN N., MCORQUODALE R., *Protecting education in insecurity and armed conflict : and International Law Handbook*, London : British Institute of International comparative law, et Doha : Education above all, 2012, disponible sur: [https://www.biicl.org/documents/35\\_protecting\\_education\\_in\\_insecurity\\_and\\_armed\\_conflict - an international law handbook.pdf?showdocument=1](https://www.biicl.org/documents/35_protecting_education_in_insecurity_and_armed_conflict_-_an_international_law_handbook.pdf?showdocument=1)

HODGSON D., *The Human Right to Education*, England: Ed. Dartmouth Publishing Company, 1998, Chap. I

ILIOPOULUS J., *La protection des droits sociaux fondamentaux dans les États membres de l'Union Européenne*, Athènes et Bruxelles : Ant. N. Sakkoulas, Bruylant et Nomos Verlagsgesellschaft Baden-Baden, 2000.

JACQUÉ J.P., *Droit institutionnel de l'UE*, 5ed, Paris : Dalloz, 2009.

KOUKOULIS-SPILIOTOPOULOS S., « *Les droits sociaux : droits proclamés ou droits invocables ? Un appel à la vigilance* » in FAVREAU B. (dir.), *La Charte des droits fondamentaux de l'UE*, Bruxelles : Ed. Bruylant, Institut des droits de l'homme des avocats européens, 2010.

LAWSON R., « *Protecting and promoting fundamental rights in the European Legal Space-The role of the European Court of Human Rights*» in DE SCHUTTER O., MORENO L. (éd.), *Human rights in the web of governance: Towards a learning-based fundamental rights policy*, Bruxelles : Bruylant, Collection du Centre des droits de l'homme de l'Université Catholique de Louvain, 2010.

LEGRAND L., *Les politiques de l'éducation*, 2<sup>ème</sup> édition, Paris : PUF, coll. Que sais-je?, 1990.

MEYER-BISCH P., et BIDAULT MYLENE, *Déclarer les droits culturels*, Suisse : Schulthess Verlag, 2012, Disponible sur : <http://droitsculturels.org/>

MOLINIER J., DE GROVE-VALDEYRON N., « *Droit du marché intérieur européen*» Paris : LGDJ Lextenso Editions, 2<sup>e</sup> Édition, Systèmes droit, 2008

MORE M. T., MERRIL LYNCH, *The knowledge Web: People Power Fuel of a New Economy*, USA: Merrill Lynch Company Global Securities Research & Economics Group, Global Fundamental Equity Research Department, 2000, pp.355.

MORIARTY K., «*Towards a global prioritization of peace and human rights education*» in *Education for Global citizenship*, Qatar: Education above all, 2012, p. 289. [www.ifrc.org](http://www.ifrc.org)

NAVARRO L., « Forces et faiblesses de la coordination des politiques économiques », in DEHOUSSE R. (dir) *L'Europe sans Bruxelles ? une analyse de la méthode ouverte de coordination*, Paris : Le Harmattan, April 2004.

NEMO Ph., « L'éducation : service publique ou service d'intérêt général? » in CAMPS J., VIDAL, *Familia, Educación y Género*, J. et Vidal, Barcelona : éd. IESF, 2007.

NORDMANN J.D., FERNANDEZ A., *Le droit de choisir l'école*, Genève : éd. Age de l'homme : une question de justice, 2000.

OLSON T., CASSIA P., *Le droit international, le droit européen et la hiérarchie de normes*, PUF, 2009

O'CONNOR C., « New Challenges and fresh opportunities » in De SCHUTTER O. (dir.) *La Charte Sociale européenne: une constitution sociale pour l'Europe*, Bruxelles : Bruylant, 2010

PETTITI L.E., DECAUX E., IMBERT P., « *La convention européenne des droits de l'homme : commentaire article par article* », 2em éd., Paris : Ed. Economica, 1999.

RAMBAUD P., *Les Grandes décisions de la Jurisprudence communautaire*, 3éd. Paris : Les fondamentaux en droit, Hachette Livre, 2007.

SUDRE TINIERE F., *Droit communautaire des droits fondamentaux*, 2ed.refondue, Bruxelles : Ed., Bruylant, Droit et Justice, 2007.

TOUZE S., « Les mécanismes communautaires en faveur de la responsabilité sociale des entreprises – A la recherche d'un nouveau partenariat », in DECAUX E. (Dir.), *La responsabilité des entreprises multinationales et les droits de l'homme*, Bruxelles : Bruylant-Nemesis, 2010, pp. 203-226.

TOUZE S. « La fonction des droits fondamentaux dans les rapports entre ordres et systèmes juridiques » (avec E. DUBOUT), in : E. DUBOUT, S. TOUZE (Dir.), *Les droits fondamentaux : charnières entre ordres et systèmes juridiques*, Paris : Pedone, 2010, pp. 11-35.

TOMASEVSKI K., *Education Denied: Costs and Remedies*, London : Zed Books, 2003.

VILLEY M., *Le droit et les droits de l'homme*, Paris : PUF, 2009.

WYATT DASHWOOD'S, A.M. ARNULL, DASHWOOD MCGROSS A.A, *European Union law*, London: Éd. Thomson Sweet and Maxwell, Fourth edition, 2000.

ZILLER J., *Les nouveaux traités européens : Lisbonne et après*, Paris : Montchrestien, Lextenso Editions, 2008.

## THÈSES

PRASONG O., *La protection des droits des enfants par la Cour CEDH*, Thèse en droit de l'Université de Bordeaux, 20 octobre 2016, disponible sur :

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01384603/document>

GORI G., *Towards an EU right to education*, Thèse de l'Institut Européen de Florence, publié par Hague-London-Boston: Kluwer Law International, European Monographs, 2001, disponible sur: <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/25497>

ILIOPOULOU A., *Libre circulation et non-discrimination, éléments du statut de citoyen de l'UE*, Thèse de l'Université Paris II Panthéon-Assas, coll. Droit de l'UE série de thèses, Bruxelles : Bruylant 2008.

## ACTES DE COLLOQUES

De FROUVILLE O., *Droits de l'Homme et développement : communication lors du colloque Les droits de l'homme : une nouvelle cohérence pour le droit international?*, VIII Rencontre internationale de la Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales de Tunis, 17-19 avril 2008.

[http://www.frouville.org/Publications\\_files/OdF-Tunis2008.pdf](http://www.frouville.org/Publications_files/OdF-Tunis2008.pdf)

VINOKUR A., *L'enseignement supérieur en question*, éd. 2003, Colloque RESUP, (CERED/FORUM (ESA-CRS) Bordeaux, 16-17 Mai 2002.

TAVERNIER P., *La France et la Cour européenne des droits de l'Homme*, 2003, Bruxelles : Bruylant, Actes du colloque sur la Jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme concernant la France en 2002, Sceaux, 2003, pp. 384.

## 2-DOCUMENTS PERIODIQUES : REVUES

ALTBACH Ph. «Higher Education and the WTO, Globalization» *Run Amok International Higher Education Review*, n°23, Spring (1999).

ARAMBULO, K., « A rights approach to education », *Collection thématique CIFEDHOP*, Genève, 2001, numéro 9, chapitre 2.

AZAM G., « Éducation, droit ou service économique ? » *Empan, la formation en questions*, édit. Eres, 2004/4 n°56, , p.27-32.

BORRAS «The Legitimacy of New Modes of Governance in the EU: A Descriptive-Analytical Approach » Center for business and politics, Copenhagen Business School [https://www.researchgate.net/profile/Susana\\_Borras2/publication/265422394\\_The\\_Legitimacy\\_of\\_New\\_Modes\\_of\\_Governance\\_in\\_the\\_EU\\_A\\_Descriptive-Analytical\\_Approach/links/54a668170cf267bdb90844b5.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Susana_Borras2/publication/265422394_The_Legitimacy_of_New_Modes_of_Governance_in_the_EU_A_Descriptive-Analytical_Approach/links/54a668170cf267bdb90844b5.pdf)

BLUMANN C., « Les compétences de l'UE en matière des droits de l'homme » *RAE*, 2006/1, p.22.

DUTHEIL DE LA ROCHÈRE J., « Charte des droits fondamentaux de l'UE », *Jurisqueur Libertés*, 2007, fasc.140.

BOUSSAGUET L., DEHOUSSE R. et JACQUOT S., « Change and Continuity in European Governance », *Les Cahiers européens de Sciences Po, Centre d'études européennes Sciences Po*, Paris (2010) n° 06. Disponible sur : [http://www.cee.sciences-po.fr/images/stories/n6\\_2010\\_Boussaguet\\_Dehoussse-Jacquot.pdf](http://www.cee.sciences-po.fr/images/stories/n6_2010_Boussaguet_Dehoussse-Jacquot.pdf)

CAICEDO Cl., DEFRANCE B., HAEBERLI Ph., « Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale », *Series CIFEDHOP*, Genève, 2005.

CHARLIER J.E. et S. CROCHÉ S., « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices » *De Boeck Université, Cairn, Education et Sociétés*, n°2003/12/2

COLLIGNON S., DEHOUSSE R., GABOLDE J., et alii., « La stratégie de Lisbonne et la méthode ouverte de coordination, 12 recommandations pour une stratégie à plusieurs niveaux plus efficace » *Policy Paper n°12 Notre Europe*, Paris.

COHEN-JONATHAN G., « L'adhésion de la Communauté européenne à la Convention européen des droits de l'homme » *JTDE*, 1995, n°17 p. 49.

DECAUX E., « A World Made New, Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights », une autre lecture de M. Anne Glendon, *Revue électronique du centre de recherche sur le droits de l'homme et droit humanitaire, CRDH*, <http://www.droits-fondamentaux.org/spip.php?article42>

DECAUX E., « R. Cassin entre mémoire et histoire » *Revue électronique du centre de recherche sur les droits de l'homme et droit humanitaire, CRDH*.

DECAUX E., « Décennie des Nations Unies : éducation aux droits de l'homme » (1995 – 2004) Rapport final du Comité français, *Revue électronique du centre de recherche sur le droits de l'homme et droit humanitaire, CRDH*, n° 4, janvier 2004, disponible sur :

<http://www.droits-fondamentaux.org/documents/df4cfdnuedhrap.pdf>

DE GROOF J., « Subsidiarity and Education », *Leuven/Amersfoort: Aspects of Comparative Educational Law*, 1994.

DEHOUSSE R., BOUSSAGUET L «The Transformation of EU Policies: EU Governance at Work», June 2008, *Manheim: CONNEX Report Series* n°8. <http://spire.sciencespo.fr/hdl:/2441/5k7940uimfdf9c898d5s4c9i8?lang=en>

CLERGERIE, J.L. « Les origines du principe de subsidiarité » *Les Petites Affiches*, n°97, Paris, 13 Août 1993. P.34-39

DEHOUSSE R., (2003) «The Open Method of Coordination: a New Policy Paradigm? », *Les Cahiers européens de Sciences Po, Centre d'études européennes, n° 03, 2003.*  
<https://core.ac.uk/download/pdf/6564112.pdf>

DEHOUSSE R., et BOUSSAGUET L., «The Transformation of EU Policies - EU Governance at Work », J, *Manheim: CONNEX Report n°8m June 2008*, Disponible sur : <http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/typo3/site/index.php?id=664>

FOEGLE, Jean-Philippe., « L'augmentation du niveau de ressources exigé des étudiants étrangers passe le cap du Conseil d'Etat », *Lettre Actualités Droits-Libertés du CREDOF*, 17 de Mars 2013.

GLENDON M.A., «The Rule of Law in the Universal Declaration of Human Rights», *New Journal International Human Rights* 1, 2004. Disponible sur: <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/njihr/vol2/iss1/5>

HÉNAIR, J., TOMASEVSKI, K., « Le droit à l'éducation entre discours et réalité. A rights approach to education ». *Ed. CIFEDHOP, Collection thématique, Genève* numéro 9, 2001, chap.3.

JACQUOT S. « L'Union européenne, la conciliation vie professionnelle/vie privée et la modernisation de la protection sociale », *Centre d'études européennes de l'Institut de sciences politiques*, Paris, Juillet 2010.

JACQUOT S. « La fin d'une politique d'exception : l'émergence du *gender mainstreaming* et la normalisation de la politique communautaire d'égalité entre les femmes et les hommes », *Revue Française de Science Politique*, vol. 57, n° 2, 2009, p. 547-577.

LAMARCHE T. 2003, « L'OMC et l'éducation : normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? » *Revue Politiques et management public Université de Lille Institut de Management Public*, vol.21 n°1, 2003, pp. 109-130, Site : [www.persee.fr](http://www.persee.fr)

LEWIS J., « Work/family reconciliation, equal opportunities and social policies : the interpretation of policy trajectories at the EU level and the meaning of gender equality », *Journal of European Public Policy*, vol. 13, n° 3, Avril 2006, p. 420-437.

NEMO Ph. « Pour le pluralisme scolaire », *l'École et Société n°1, éd. Publication de l'association SOS Education*, Septembre 2004, [www.soseducation.com](http://www.soseducation.com)

PETRELLA R. « L'éducation victime de cinq pièges » Association ATTAC, Paris 2000 [www.attac.org.fra](http://www.attac.org.fra)

ROUCONAS E., « Engagements parallèles et contradictoires ». *Recueil des Cours de l'Académie de droit International. Vol 206, (1987-VI)*

PÉPIN L., « The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Life Long Learning Became a Strategic Objective », *European Journal of Education*, vol. 42, n°1, p. 121-132.

RAYCHAUDHURI A., et DE P., « Barriers to Trade in Higher Educations services empirical Evidence from Asia-Pacific Countries » *Asia-Pacific Trade and Investment Review*, Vol.3 N°2, 2007pp. 67-84 (UN-NYC).

RENAUT A., « L'Education est-elle une marchandise comme une autre ? » *Pouvoirs*, 2007/3 n° 122, p. 125-136. [www.cairn.info](http://www.cairn.info)

ROMANO N., « La Méthode Ouverte de Coordination : un nouveau mode de Gouvernance? » *Eucenter, OMC Papers*. Disponible sur: <http://eucenter.wisc.edu/OMC/Papers/Archive/romano.pdf>

TAVERNIER P., « Langue, discrimination et diversité culturelle L'exemple des Nations Unies » *Actualité et droit international*, <http://www.ridi.org/adi/articles/2002/200202tav.htm>

TAVERNIER P., « La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'Homme dans le prolongement de la déclaration universelle des droits de l'Homme », pp. 17-23, <http://www.credho.org/cedh/session05/session05-02.htm>

TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to education: Where are we today, how we got there where we are and what next? », *Tribune des droits humains*, Vol.11, N3, 2001.

TOMASEVSKI K., « Globalizing What: Education as a Human Right or as a Traded Service? », *Indiana Journal of Global Legal Studies*, winter 2005, Volume 12, Issue 1, pp 1-78.

TOMASEVSKI K., « State of the right to Education Worldwide: fee or free », Disponible sur: [www.tomasevski.com](http://www.tomasevski.com)

TOMASEVSKI K., « Has the right to education a future within the United Nations? A behind-the scenes account by the Special rapporteur on the right to education 1998-2004 », *Human rights law review*, 2005 Oxford University Press p. 205.237

TOUZE S., « Entre particularismes et autonomie : droit européen des droits de l'homme et droit international », *Annuaire de droit européen*, 2007, pp. 119-140.

TOMASEVSKI K., « Removing obstacles for the right to Education: Where are we today, how we where we are and what next? » *Human Rights Tribune*, Vol. 11 N.3, 2004.

VINOKUR A., « Enseignement Supérieur: un changement sans réforme? » dans *Regards sur l'insertion après l'université*, N°79, Formation Emploi (2002).CERED/FORUM CNRS, université Paris X-Nanterre

VINOKUR A., « *Les politiques nationales d'éducation entre le global et le local* », Éducation, Famille et dynamiques démographiques, Paris : CERED, Centre d'Études et de Recherche en Économie du Développement Université de Paris-X-Nanterre, pp31-34.

WEBER L., « AGCS et l'éducation un point rapide », Institut de Recherches de la FSU, 2003, [http://institut.fsu.fr/omc/030409\\_europe\\_engagements.htm](http://institut.fsu.fr/omc/030409_europe_engagements.htm)

### **3- DOCUMENTS DES INSTITUTIONS**

#### **A. CONSEIL DE L'EUROPE**

Convention européenne des droits de l'homme, CEDH, 4 novembre 1950

Protocole additionnel du 20 mars 1952, entré en vigueur le 18 mai 1954

Protocole numéro 11 qui est le 1<sup>er</sup> novembre 1998

La réforme du Protocole numéro 14, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> juin 2010

La Charte Sociale Signée le 5 novembre 1992, et entrée en vigueur le 1 mars 1998.  
[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/PresentationIndex\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/PresentationIndex_fr.asp)

Convention 18 (1954) : La convention culturelle,

<https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>

Convention 165 (1997) : La reconnaissance des qualifications concernant l'éducation supérieure dans la région européenne

Résolution CM 160 (2003) : Les partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école

Résolution CM 40 (1989) : Le rôle futur du Conseil de l'Europe dans la construction européenne [http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/reference\\_texts\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/reference_texts_FR.asp)

Recommandation CM 19 (2006) : Politiques visant à soutenir une parentalité positive

Recommandation AP 1666 (2004) : Interdire le châtime nt corporel des enfants en Europe

Recommandation AP 1778 (2007) : Enfants victimes: éradiquons toutes les formes de violence, d'exploitation et d'abus

Recommandation AP 1980 (2011) : Combattre les « images d'abus commis sur des enfants » par une action engagée, transversale et internationalement coordonnée

Recommandation AP 1965 (2011) : Education contre la violence à l'école

Recommandation AP 1778 (2007) : Enfants victimes : éradiquons toutes les formes de violence, d'exploitation et d'abus

Recommandation AP 1666 (2004) : Interdire le châtimeut corporel des enfants en Europe

Recommandation AP 1868 (2009) : Agir pour combattre les violations des droits de la personne humaine fondées sur le sexe, y compris les enlèvements de femmes et de filles

Recommandation AP 1501 (2001) : Responsabilité des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants

Recommandation AP 1371 (1998) : Mauvais traitements infligés aux enfants

Recommandation AP 135 (2003) : Les partenariats locaux pour la prévention et la lutte contre la violence à l'école

Recommandation CM 7 (2010) : Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté et à l'éducation aux droits de l'homme  
[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/charter/charter_FR.asp)

Recommandation AP 1121 (1990) : Pour les droits des enfants

Recommandation AP 84 (2011) : Les droits et le statut juridique des enfants et les responsabilités parentales

Recommandation AP 19 (2006) : Le soutien politique de la parentalité positive

Recommandation AP 5 (2010) : Mesures visant à combattre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre

Recommandation AP 17 (2007) : Mécanismes de l'égalité des sexes

Recommandation AP (1904) 2012 : La liberté de choix de l'école

Recommandation CM 12 (2002) : L'éducation à la citoyenneté démocratique

Recommandation AP 1501 (2001) : La responsabilité des parents et des enseignants dans l'éducation des enfants

Recommandation AP 1286 (1996) : Relative à une stratégie européenne pour les enfants

Recommandation AP 1985 (2011) : Les enfants migrants sans-papiers en situation irrégulière: une réelle cause d'inquiétude

Recommandation AP 1966 (2011) : La protection des enfants et des jeunes contre l'obésité et le diabète de type 2

Recommandation AP 1939 (2010) : Enfants privés de soins parentaux : nécessité d'agir d'urgence

Recommandation AP 1938 (2010) : Garantir le droit à la scolarisation des enfants malades ou handicapés

Recommandation AP 1849 (2008) : La promotion d'une culture de la démocratie et des droits de l'homme par l'éducation des enseignants

Recommandation AP 1698 (2005) : Droits des enfants en institution : un suivi

Recommandation AP 1601 (2003) : Amélioration du sort des enfants abandonnés en institution

Recommandation 1551 AP (2002) : Construire au XXI<sup>e</sup> siècle une société avec et pour les enfants : suivi de la Stratégie européenne pour les enfants (Recommandation 1286 (1996))

Recommandation 1523 (2001) : Esclavage domestique

Recommandation 1336 (1997) : La priorité à la lutte contre l'exploitation du travail des enfants, 1996

Recommandation 1286 (1996) : Une stratégie européenne pour les enfants, 1990

Recommandation 1121 (1990) : Droits des enfants

Déclaration de la Conférence permanente des Ministres de l'Éducation : [http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Reference\\_textes/Final\\_Declaration\\_ConfMin\\_april13\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Source/Reference_textes/Final_Declaration_ConfMin_april13_fr.pdf)

Mémorandum d'Accord entre le Conseil de l'Europe et l'UE, du 23 mai 2007 signé à Strasbourg [http://www.coe.int/t/der/docs/MoU\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/der/docs/MoU_EN.pdf)

Liste d'instruments normatifs du Conseil de l'Europe : <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ListeTraites.asp?CM=8&CL=FRE>

### **Programmes du Conseil de l'Europe**

Programme transversal du Conseil de l'Europe Construire une Europe pour et avec les enfants, 2006, [http://www.coe.int/t/dg3/children/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/children/default_en.asp)

Conférence du Conseil de l'Europe Droits de l'homme et démocratie en action – Un regard vers l'avenir : L'impact de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/conference2012/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/conference2012/default_FR.asp)

Programmes Conjointes du Conseil de l'Europe <http://www.jp.coe.int/CEAD/JP/>

Programmes conjoints du Conseil de l'Europe par pays

<http://www.jp.coe.int/default.asp>

Programmes conjoints du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux droits de l'homme

<http://www.jp.coe.int/CEAD/JP/default.asp?TransID=322>

Rapport de la réunion d'experts d'Oslo *Combattre la violence à l'école* (2011)

Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement (2005)

Programme d'éducation du Conseil de l'Europe

[http://www.coe.int/t/dg4/education/default\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/default_FR.asp)

Stratégie du Conseil de l'Europe pour les droits de l'enfant (2016-2021)

<https://rm.coe.int/16805a920c>

Statut du Conseil de l'Europe, London, 5 Mai 1949, Séries de Traités européens n°1.

<http://www.conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/001.htm>

Conseil de l'Europe, Conférence permanente des Ministres de l'Éducation : «Gouvernance et Education de qualité » à Helsinki, Finlande, 26-27 avril 2013.

## **B. UNION EUROPÉENNE**

### **B.1 Commission européenne**

Rapport de la Commission Application du principe de subsidiarité et proportionnalité : 18<sup>ème</sup> rapport pour mieux légiférer, 10 juin 2011, COM (2011) 344 Final

Rapport de la Commission pour mieux légiférer, 10 juillet 2012, COM (2012) 373 Final

Livre Blanc Gouvernance de la Commission européenne, 25 juillet 2001, COM (2001) 428

Livre Blanc Un nouvel élan pour la jeunesse européenne, 21 novembre 2001, COM (2001) 681

Communication de la Commission Améliorer les compétences pour le XXI siècle, un programme de coopération européenne en matière scolaire, 3 juillet 2008, SEC(2008) 425 Final

Communication de la Commission, la réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, 21 novembre 2001, COM (2001) 678

Communication de la Commission L'éducation et l'accueil de la petite enfance : permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain, 17 février 2011 COM(2011) 66 final 6264/11 - COM(2011) 66

Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, du 3 août 2005, Actions extérieures au travers de programmes thématiques dans le cadre des futures perspectives financières 2007-2013, COM(2005) 324.

Communication de la Commission Vers une stratégie pour les droits des enfants, 4 juillet 2006, COM(2006) 367

Communication de la Commission Investir dans les enfants : briser le cercle des inégalités, 22 février 2013, C(2013) 778

Communication les droits de l'homme et la démocratie au cœur de l'action extérieure de l'UE un approche plus efficace, le 12.12.2011, COM(2011) 8861

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions Une place à part pour les enfants dans l'action extérieure de l'UE, 5 février 2008, COM(2008) 55 final

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement et au PE l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement 6 Mars 2002, COM (2002) 116 finals

Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen Investir dans les ressources humaines, 25 janvier 2006, COM (2006) 18

Communication de la Commission Un système efficace de résolution des problèmes dans le marché intérieur, 27 Novembre 2001, COM (2001) 702

Livre Blanc sur l'achèvement du marché intérieur, 14 juin 1985, COM (85) 310

Communication Un marché unique pour l'Europe du XXI siècle, 20 novembre 2007, COM(2007) 725 final

Rapport de la Commission au Conseil relatif à la résolution du Conseil concernant la modernisation des universités pour favoriser la compétitivité européenne dans une économie mondiale fondée sur la connaissance, 23 novembre 2007, COM(2008) 680 final

Livre vert de la Commission quand les défis deviennent des chances : vers un cadre stratégique commun pour le financement de la recherche et de l'innovation dans l'UE 9 février 2011, COM(2011) 48 final

Communication de la commission, Stratégie pour la mise en œuvre de la Charte Européenne, 19 octobre 2010, COM(2010)

Livre vert de la Commission européenne sur les qualifications, 22 juin 2011, COM(2011) 367

## **B.2. Conseil européen /Parlement européen**

Résolution du Parlement européen du 4 juillet 2013 sur l'ouverture de négociations relatives à un accord plurilatéral sur les services 2013/2583

Résolution du Parlement européen du 3 février 2016 contenant les recommandations du Parlement européen à la Commission concernant les négociations de l'accord sur le commerce des services 2015/2233

Décision du Parlement Européen et du Conseil : Le programme Jeunesse, 13 avril 2000, 01031/2000/EC

Décision du Conseil relative à la conclusion au nom de la communauté européenne pour ce qui concerne les matières relevant de ses compétences, des accords de négociations multilatérales du cycle de l'Uruguay (1986-1994), 22 décembre, 1994/800/CE

Décision du Conseil concernant la conclusion, au nom de la communauté européenne pour les matières relevant de sa compétence, des résultats des négociations OMC sur les services de télécommunications, 28 novembre 1997, 97/838/CE.

Conclusions du Conseil sur les agendas politiques européen et international dans le domaine de l'enfance, de la jeunesse et des droits des enfants 3046<sup>ème</sup> Conseil éducation, jeunesse, culture et sport, 18 et 19 novembre 2010

Conclusions du Conseil Cadre stratégique pour la coopération dans le domaine de l'éducation et la formation 2020, 4 mars 2011, 2011 C 70/01

Conclusions du Conseil Comment améliorer les écoles : une programme de coopération européenne du 9 mars 2009, avec des conseils de experts A6/0124/2009

Conclusions du Conseil, sur l'Éducation des enfants issues de l'immigration, 26 novembre 2009 2009, C 301/07

Conclusions du Conseil sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation 3164<sup>ème</sup> Conseil éducation, jeunesse, culture et sport Bruxelles, 10 et 11 de mai 2012.

Conclusions du Conseil sur le thème Promouvoir l'emploi des jeunes pour atteindre les objectifs de la stratégie Europe 2020, du 17 juin 2011, 11838/11.

Les Conclusions du Conseil du sur La modernisation de l'enseignement supérieur, 28 novembre 2011, C 372

Conclusions du Conseil le relèvement du niveau des compétences de base dans le cadre de la coopération européenne pour l'école du XXIème siècle, 3046<sup>ème</sup> Conseil éducation, jeunesse, culture, et sport Bruxelles, 18 et 19 novembre 2010

Conclusions du Conseil l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation 3164<sup>ème</sup> Conseil éducation, jeunesse, culture et sport, 10 et 11 mai 2012

Conclusions du Conseil le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020, 2011/C 70/01

Conclusions du Conseil dimension sociale de l'enseignement supérieur 3239<sup>ème</sup> Conseil éducation, jeunesse, culture et sport, 16 mai 2013

Conclusions du Conseil modernisation de l'enseignement supérieur 3128<sup>ème</sup> Conseil éducation, jeunesse, culture et sport, 28 et 29 novembre 2011

Conclusions du Conseil développement de l'espace européen de la recherche (EER) 31 mai 2011, 11032/11

Conclusions du Conseil un cadre de l'UE pour les stratégies nationales d'intégration des Rom jusqu'en 2020, du 19 mai 2011

Conclusions du Conseil Union pour l'innovation pour l'Europe, C 326 du 3.12.2010

Conclusions du Conseil sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, du 11 mai 2010 JO C 135 du 26.5.10

Conclusions du Conseil sur le renforcement du rôle de l'éducation en vue d'assurer le bon fonctionnement du triangle de la connaissance 26 novembre 2009

Conclusions du Conseil sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement du 26 novembre 2009

Déclaration sur l'identité européenne de Copenhague de la conférence de chefs d'Etat et de gouvernement le 14 décembre 1973

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0573:FIN:en:PDF>

Directives 90/364/CEE du Conseil relatives au droit de séjour, 90/365/CEE du Conseil relative au droit de séjour des travailleurs salariés ou non-salariés ayant cessé leur activité professionnelle

Directive du 18 juin 1992, relative à un deuxième système général de reconnaissance des formations professionnelles, qui complète la directive 89/48/CEE, telle que modifiée par la directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mai 2001

Directive 90/366/CEE du Conseil relative au droit de séjour des étudiants (replacée par la directive 93/96/CEE du Conseil, du 29 octobre 1993 relative au droit de séjour des étudiants, à la suite de son annulation par la CJCE).

Conclusions du Conseil sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance : Permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain Conseil, éducation, jeunesse, culture, sport, 19 et 20 mai 2011

Conseil européen Droits de l'homme et démocratie: cadre stratégique de l'UE et plan d'action de l'UE, le 25 juin 2012, 11855/12

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/FR/foraff/131170.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/FR/foraff/131170.pdf)

Règlement (CEE) n° 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté (JO L 257, p. 2), tel que modifié par le règlement (CEE) n° 2434/92 du Conseil, du 27 juillet 1992

Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 10 juillet 2001, relative à la mobilité dans la Communauté des étudiants, des personnes en formation, des jeunes volontaires, des enseignants et des formateurs

Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil, du 7 septembre 2005 disponible sur :

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:FR:PDF>

Directive 96/71/CE du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 1996, Journal officiel n° L 018 du 21/01/1997

Directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil, du 14 mai 2001, relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans

Règlement du Conseil du 950/68 du 29 Juin 1968,

## **ORGANISATION DES NATIONS UNIES**

### **c. 1. Assemblée Générale**

Résolution de la 65<sup>ème</sup> session de l'Assemblée générale des Nations Unies, (A/RES/65/1) du 19 octobre 2010

Programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme, le 25 octobre. A/59/525  
Projet de plan d'action pour la première phase (2005-2007) Assemblée Générale 2005.

Décennie pour l'éducation aux droits de l'homme 1995-2005, Le Plan d'action internationale pour la Décennie de l'éducation aux droits de l'homme (Nations Unies, 1997) Bureau de la Haut-Commissaire aux droits de l'homme, <http://www.hrea.org/erc>

Déclaration Mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI<sup>ème</sup> siècle : visions et actions dans le Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement.

Conférence mondiale sur les droits de l'homme (Vienne, 1993) UNGA 12 July 2013 A/CONF.157/23

Document de travail sur le Projet de Déclaration sur l'Éducation et la Formation aux droits de l'homme, Comité Consultatif du Conseil des droits de l'homme, 18 décembre 2009, A/HRC/AC/4/3 par Résolution 6/10 du 28 septembre 2007.

Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, DEFDH, adoption par le Conseil des droits de l'homme, 8 avril 2011, A/HR/RES/16/1 et adopté par l'AG, Résolution du 16 février 2012, A/RES/66/137 Résolution adoptée par l'Assemblée générale 66/137.

Résolution adoptée par l'Assemblée générale, A/RES/60/251 du 3 avril 2006 sur la création du Conseil des droits de l'homme.

Résolution 53/202 adoptée le 17 décembre 1998, l'Assemblée générale a décidé de désigner sa cinquante-cinquième session "L'Assemblée du millénaire", ouverte au Siège des Nations Unies à New York dans l'après-midi du 5 septembre 2000 (résolution 53/239).

Résolution 417 de l'Assemblée générale en date du 1er décembre 1950,

Résolution 802 du 6 octobre 1953,

Résolution A/52/850, Une Assemblée du millénaire, le système des Nations Unies (Commission spéciale) et un forum du millénaire

Résolutions de l'Assemblée Générale, Organisation du Sommet du millénaire A/RES/54/281.

Résolution de l'Assemblée générale : Le Sommet du millénaire A/RES/54/254.

Résolution de l'Assemblée générale : Réforme des Nations Unies : mesures et propositions et renforcement du système des Nations Unies, A/RES/53/239.

Résolution de l'Assemblée générale : L'Assemblée du millénaire A/RES/53/2022002, a campagne des Objectifs du Millénaire et le Project du Millénaire, le guide Pratique pour accomplir les Objectifs du Millénaire.

Résolution de la 65<sup>ème</sup> session de l'Assemblée Générale des Nations Unies, (A/RES/65/1) du 19 octobre 2010

Convention sur l'élimination de discrimination à l'égard de la femme, CEDAW, NYC 18 décembre 1979, Résolution 34/180. Documents officiels de l'Assemblée générale, trente-quatrième session, Supplément no 46 (A/34/46), p. 217.

Déclaration Universelle des droits de l'homme, 10 décembre 1948, Res. 217 AIII

Pacte international relatif aux droits civils et politiques, adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966

Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A (XXI) du 16 décembre 1966

Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, New York, 7 mars 1966, Adoptée et ouverte à la signature et à la ratification par l'Assemblée générale dans sa résolution 2106 A(XX) du 21 décembre 1965

Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 39/46 du 10 décembre 1984

Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 45/158 du 18 décembre 1990

Convention relative aux droits des personnes handicapées, 13 décembre 2006

La Convention relative aux Droits de l'Enfant, New York, 20 novembre 1989, adoptée par l'Assemblée Générale, résolution 44/25 du 20 Novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990

Convention relative aux réfugiées, 22 Avril 1954, Adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 39/46 du 10 décembre 1984

Résolution adoptée par l'Assemblée générale, A/RES/60/251 du 3 Avril 2006 pour la création du Conseil des droits de l'homme

Résolution 57 de l'Assemblée générale, du 11 décembre 1946, pour poursuivre l'action de l'Administration des Nations Unies pour les secours et la reconstruction.

Résolution 417 de l'Assemblée générale, du 1er décembre 1950 dont le mandat initial de l'UNICEF a été renouvelée pour trois ans

Résolution 802 du 6 octobre 1953, de l'Assemblée générale, établissant le Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Résolution de l'Assemblée générale A/CONF.216/L.1, par. 235

Déclaration Universelle des droits de l'homme, proclamée à Paris par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 217 (III) du 10 décembre 1948.

### **c.2. Secrétaire Général**

Rapport du millénaire du Secrétaire général A/54/2000

Rapport du Secrétaire général: Campagne de publicité du millénaire A/AC.198/2000/10

Rapport du Secrétaire général : *L'Assemblée du millénaire*, A/51/950/Add.7

Rapport du Secrétaire général A-61/270 « Follow-up to the special session of the General Assembly on children Report of the Secretary-General » 17 Août 2006, p.10

### **c.3. Commission des droits de l'homme**

Résolution 1998/33, de la Commission des droits de l'homme, sur le Rapporteur spécial dont le mandat porterait essentiellement sur le droit à l'éducation, le 17 avril 1998.

Résolution de la Commission des droits de l'homme qui a adopté la résolution 1998/33, le 17 avril 1998, par laquelle fut nommé pour une période de trois ans un Rapporteur spécial dont le mandat porterait essentiellement sur le droit à l'éducation.

Résolution 2004/25 de la Commission des droits de l'homme, renouvelant le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation pour une période de trois ans

### **c.4. Comités des droits de l'homme**

Observation générale 22 du Comité des droits de l'homme, qui concerne l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, quarante-huitième session, 1993

Comité des droits économiques, culturelles, sociales Observation générale n. 13 du 2 décembre 1999, E/C.12/1999/10

Résolutions du Comité pour les droits de la Femme: CEDAW/C/ETH/CO/6-7 (CEDAW, 2011) et CEDAW/C/DJI/CO/1-3 (CEDAW, 2011), CEDAW/C/LKA/CO/7 (CEDAW, 2011) CEDAW/C/ZMB/CO/5-6 (CEDAW, 2011); CEDAW/C/ETH/CO/6-7 (CEDAW, 2011).

Résolutions du Comité pour les droits des enfants: CRC/C/AGO/CO/2-4 (CRC, 2010). CRC/C/PRY/CO/3 (CRC, 2010). CRC/C/NER/CO/2 (CRC, 2009); CRC/C/COD/CO/2 (CRC, 2009). CRC/C/BHR/CO/2-3 (CRC, 2011), CRC/C/MNE/CO/1 (CRC, 2010); CRC/C/CMR/CO/2 (CRC, 2010); CRC/C/NGA/CO/3-4 (CRC, 2010). CRC/C/ARG/CO/3-4 (CRC, 2010).

CESCR, E/C.12/1999/4 du 10 Mai 1999, Observation Générale numéro 11 Plans d'Action pour l'enseignement primaire (art.14 du Pacte)

Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General comment No. 6, The economic, social and cultural rights of older persons (Thirteenth session, 1995), U.N.

Observation générale 13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999, publié aussi par UNESCO-ECOSOC, ED-2003/WS/73 « Droit à l'éducation portée et mise en œuvre »1996/22 at 20 (1996)

Décision 2006/102 du Conseil des droits de l'homme dont il a substitué à la Commission des droits de l'homme et a décidé d'assumer les mandats des procédures spéciales.

Rapport Comité des droits de l'homme, Principes sur les personnes en déplacement, Février 1998 E/CN.4/1998/53/Add.2.

CESCR, CHAPMAN, A., Violation du droit à l'éducation, Doc. Présenté lors de la journée du débat général dans le Comité des droits économiques, sociaux, et culturels, 30/11/98, E/C.12/1998/19 p.2.

### **c.5.Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation**

Rapport préliminaire du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, 1999, 55ème session CHRE/CN.4/1999/49

Rapport de la 57e session Rapporteur Spécial sur le droit à l'éducation CHRE/CN.4/2001/52

Rapport annuel du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2000, 56e rapport d'avancement séance CHRE/CN.4/2000/6 du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation Résolution 8/4 du renouvellement du mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation.

Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2005, 61<sup>ème</sup> session CHRE/CN.4/2005/50

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2006, 62<sup>ème</sup> Session CHRE/CN.4/2006/45 filles et droit à l'éducation

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2007, 4<sup>ème</sup> session CDH A/HRC/4/29 Le droit à l'éducation des personnes handicapées

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2008, 8<sup>ème</sup> session CDH A/HRC/8/10, Right à l'éducation dans les situations d'urgence

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2009, 11<sup>ème</sup> session HRCA/HRC/11/8 Le droit à l'éducation des personnes en détention

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation 2010, 14<sup>ème</sup> session CDH A/HRC/14/25 Le droit à l'éducation des migrants, réfugiés et demandeurs d'asile, Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation sur la mission au Paraguay (Avril 2009) (A/HRC/14/25/Add.2 à 4).

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation sur la mission en Mongolie (Octobre 2009) (A/HRC/14/25/Add.2 à 4).

Rapport présenté par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation sur la mission au Mexique (Février 2010). Les rapports de ces missions figurent dans les additifs au rapport (A/HRC/14/25/Add.2 à 4).

Rapport présenté au Rapporteur spécial aux soixante -quatrième sessions de l'Assemblée générale (A/64/273)

Rapport de la Mission en Allemagne 2007, 4th session CDH (Feb. 2006) A/HRC/4/29/Add.3

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Bosnia and Herzegovina (September - October 2007) A/HRC/8/10/Add.4

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Botswana 2006 62nd session CHR (September 2005) E/CN.4/2006/45/Add.1

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Guatemala A/HRC/11/8/Add.2 (July 2008).

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Morocco (Nov. - December 2006) 4th session HRC Preliminary note on the mission to Morocco (November - December 2006) A/HRC/4/29/Add.2, A/HRC/11/8/Add.3 2008, 8th session HRC

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Malaysia, to 11th session HRC (February 2007) A/HRC/8/10/Add.2

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Paraguay, 14th session HRC Mission to Paraguay (April 2009) A/HRC/14/25/Add.2 (February 2010) A/HRC/14/25/Add.4

Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation : l'égalité des chances dans l'éducation du 18 Avril 2011, A/HRC/17/29,

Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education: Justiciability and the right to education, 2012 23rd session/HRC/23/35

Rapport du 5 août 2011, A/66/26966e session de l'AGNU A/66/269 Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: financement de l'éducation et de mise à jour sur l'éducation dans les situations d'urgence.

Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: A/66/269 du 5 août 2011

Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education: Normative Action for Quality 2011 20th session HRCA/HRC/20/21

Rapport préliminaire du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. 1999, 55ème session CHRE/CN.4/1999/49

Rapport du 13 Janvier 1999, le 17 avril 1998, la Commission des droits de l'homme a adopté E/CN.4/1999/49

Rapport de la visite en Ouganda du 26 juin au 2 juillet 1999 du Rapporteur Tomasevski K, E/CN.4/2000/6/Add.1,1 Février 2000.

Rapport soumis par le Rapporteur spécial, Rapport Annuel 2004 sur le droit à l'éducation, 60ème session CHRE/CN.4/2004/45

Rapport de l'E/CN.4/1999/49 du 13 Janvier 1999

Rapport à la Commission des droits de l'homme CDH, 13 janvier 1999, E./CN.4/1999/49, ECOSOC

Rapport de la visite aux EUA, 200258th session du CDH (Octobre 2001) E/CN.4/2002/60/Add.1

Rapport de la visite au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord du 18 au 22 octobre 1999 (E/CN.4/2000/6/Add.2).

Rapport de la visite en Chine 200460th session CDH (Septembre 2003) E/CN.4/2004/45/Add.1

Rapport de la visite en Ouganda, 200057th session CDH (Juin 1999) E/CN.4/2000/6/Add.1

Rapport de la visite en Turquie, (Février, 2002) E/CN.4/2002/60/Add.2

Rapport de la visite en Colombie Octobre 2003) E/CN.4/2004/45/Add.2

Rapport de la visite en Indonésie, 200359th session du CDH, Juillet 2002 E/CN.4/2003/9/Add.1

Rapport soumis en application de la résolution 8/4 du Conseil, rapport du 16 April 2010, A/HRC/14/25.

Le droit à l'éducation Rapport de la Rapporteuse spéciale, Katarina Tomaševski, présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme, E/CN.4/2003/9

Report of the rapporteur on the right to education in Mission to Germany, February 2006, A/HRC/4/29/Add.3

Rapport du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation du 15 août 2012, A/67/310

Report of the United Nations Special Rapporteur on the right to education: Technical and Vocational Education and Training (TVET).A/67/310

Rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation: financement de l'éducation et de mise à jour sur l'éducation dans les situations d'urgence. Rapport du 5 Août 2011, A/66/269

HRC 29th 10/06/2015 A/HRC/29/30 Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization

Report of the Special Rapporteur on the right to education, A/HRC/23/35/Add.1 Addendum - Mission to Ecuador

Report of the Special Rapporteur on the right to education, A/HRC/23/35/Add.2 Addendum - Mission to Tunisia 67th session UNGA

Report of the Special Rapporteur on the right to education, A/HRC/20/21/Add.1 Addendum - Mission to Kazakhstan

Report of the Special Rapporteur on the right to education, A/HRC/17/29/Add.1 Communications to and from Governments A/HRC/17/29/Add.2 Addendum - Mission to Senegal

Report of the Special Rapporteur on the right to education A/HRC/17/29/Add.1 Communications, p. 6

Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Assessment of the educational attainment of students and the implementation of the right to education, 02/05/2014, A/HRC/26/27

[http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?m=99](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=99)

Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization HRC 29th 10/06/2015, A/HRC/29/30

Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Report on the Post-2015 Education Agenda CDH 23/4, GA68th du 09/08/2013, A/68/294

### **c.6. Conseil des droits de l'homme**

Résolution 17/3 du Conseil des droits de l'homme du 6 juillet 2011, renouvelant le mandat du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation

Rapport du Conseil des droits de l'homme mai 2008, A/HRC/8/10 20

Rapport du Conseil des droits de l'homme du 2 avril 2009, A/HRC/11/8

Résolutions 8/4 et 17/3 du Conseil des droits de l'homme

Résolutions 20/7 et 23/4 du Conseil des droits de l'homme

Résolution du 48/141 du 20 décembre 1993

### **c.7. UNESCO**

UNESCO Convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement le 14 décembre 1960

Cadre d'action de Dakar 2000, l'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Sénégal, 26-28 Avril.

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, Jomtien, Thaïlande, 5-9 Mars 1990. [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.pdf)

Acte constitutif de l'UNESCO, entré en vigueur dès 1946. Textes fondamentaux de l'UNESCO, éditions UNESCO, Paris, 2012 :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216192f.pdf#page=7>

Convention régionale Asie-Pacifique révisée sur la reconnaissance des titres de l'enseignement supérieur, Tokyo, 26 novembre 2011

Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel, 2 novembre 2001

Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la Région Européenne, Lisbonne, le 11 avril 1997

Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, 11 novembre 1997

Recommandation sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur, 13 novembre 1993

Convention sur l'enseignement technique et professionnel, Paris, le 10 novembre 1989

Convention régionale sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur en Asie et dans le Pacifique Bangkok, le 16 décembre 1983 ;

Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique, Arusha, le 5 décembre 1981

Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe, Paris, le 21 décembre 1979 ;

Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieurs dans les États arabes, Paris, le 22 décembre 1978 ;

Charte internationale de l'éducation physique et du sport, 21 novembre 1978;

Convention sur la reconnaissance des études, des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur dans les États arabes et les États européens riverains de la Méditerranée, Nice, le 17 décembre 1976

Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes, 26 novembre 1976

Convention régionale sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans la région des Caraïbes, Mexico, le 19 juillet 1974

Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, 19 novembre 1974

Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 5 octobre 1966

Protocole instituant une Commission de conciliation et de bons offices chargée de rechercher la solution des différends qui naîtraient entre États parties à la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Paris, le 10 décembre 1962

Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Paris, le 14 décembre 1960

Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, (Paris: UNESCO, 1974, p. 7)

Création du groupe conjoint d'experts UNESCO (CR) et ECOSOC (CESCR)/ Décision 5, 4 octobre 2001

### **c.8.OIT**

Convention (n°169), les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants de 1989

Convention (n° 29) sur le travail forcé 1930,

Convention (n° 87) sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical 1948,

Convention (n° 98) sur le droit d'organisation et de négociation collective 1949,

Convention (n° 100) sur l'égalité de rémunération 1951,

Convention (n° 105) sur l'abolition du travail forcé 1957,

Convention (n° 111) concernant la discrimination (emploi et profession) 1958.

Convention sur l'âge minimum (industrie) 1919,

Convention sur l'âge minimum (travail maritime) 1920,

Convention sur l'âge minimum (agriculture) 1921,

Convention sur l'âge minimum (soutiers et chauffeurs) 1921,

Convention sur l'âge minimum (travaux non industriels) 1932,

Convention (révisée) sur l'âge minimum (travail maritime) 1936,

Convention (révisée) de l'âge minimum (industrie) 1937,

Convention (révisée) sur l'âge minimum (travaux non industriels) 1937,

Convention sur l'âge minimum (pêcheurs) 1959,

Convention sur l'âge minimum (travaux souterrains) 1965,

Convention (n° 138) sur l'âge minimum 1973,

Convention (n° 182) sur les pires formes de travail des enfants 1999,

Convention (n°142) sur la mise en valeur des ressources humaines de 1975

Convention (n°1962) sur la politique sociale (objectifs et normes de base)

Convention (n°117) de l'Organisation internationale du Travail.

Déclaration de Philadelphie, Conférence Générale de l'OIT en mai 1944,

### **c.9.UNICEF**

Plan stratégique de l'UNICEF, 2014-2017. Réalisation des droits de tous les enfants, notamment des plus défavorisés, Strategic Plan E/ICEF/2013/21, 11 Juillet 2013

Décision 1996/1 du Conseil d'administration (E/ICEF/1996/12/Rev.1) (document E/ICEF/1996/AB/L.2)

Décisions 2005/18, 2008/14 et 2009/5 du Conseil d'administration de l'UNICEF

Rapport annuel du Directeur Général de l'UNICEF progrès et réalisations au regard du plan stratégique à moyen terme pour le période 2006-2013 E/ICEF/2012/10 ECOSOC 12 avril 2012

### **c.10.OMC**

GATS/AGCS 15 Avril 1994, General Agreement on Trade and services, GATS/EL/31

Services Sectoriel Classification List MTN.GNS/W/120, 10 July 1991

Modalités du traitement de la libéralisation autonome TN/S/6, GATS/SC/31, 94-1029.

Rapport de l'UE, WT/TPR/G/248/Rev.1, 28 juillet 2011 p.45

Trade Policy Review, Report by European Union, 1 June 2011, WT/TPR/G/248

Rapport de l'UE, WT/TPR/G/248/rev.1, 28 Juillet 2011, paragraphe 66

Trade policy review 2017, 17 Mayo 2017, WT/TPR/S/357

[https://www.wto.org/english/tratop\\_e/tpr\\_e/s357\\_e.pdf](https://www.wto.org/english/tratop_e/tpr_e/s357_e.pdf)

### **c.10.OCDE**

La Résolution de l'OCDE C (2006)78

Protocole additionnel numéro 1 de la Convention OCDE, du 14 décembre 1960  
Protocole de l'OCDE numéro 2, Paris, le 14 décembre 1960

Convention relative à l'Organisation de coopération et de développement économiques, C(2005) 147, date du 14 de décembre, 1960. 21 juillet 2005 - C(2005)24

<http://www.oecd.org/fr/education/forummondialsurleducation.htm>

« Towards an OECD skills strategy, meeting of the OECD Council at Ministerial level, Paris, 25-26 May 2011 » [www.oecd.org/education/skillsstrategy](http://www.oecd.org/education/skillsstrategy)

### **c.11.CIJ**

Affaire du CIJF du personnel diplomatique et consulaire américain à Téhéran, 1980,

#### 4. ARRÊTS, AVIS JURIDIQUES

##### a. COUR EUROPÉENNE DES DROITS DE L'HOMME

Comm EDH, *Simson c. Royaume Uni*, 4 déc. 1989, 64/188

Cour EDH *S. c. Maahanmuuttovirasto et Maahanmuuttovirasto*, C7357/11-356/11-356/11

Cour EDH *A c. Royaume-Uni*, 23 septembre 1998, 25599/94

Cour EDH *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni*, 25 févr.1982, 7511/76 et 7743/76,

Cour EDH *Tyrer c. Royaume-Uni*, 1978, 5856/72

Cour EDH *Leyla Sahin c. Turquie* 10 novembre 2005, 44 774/98

Cour EDH *Aff. Linguistique Belgique*, 28 Juillet 1968, 1474/62; 1677/62; 1691/62; 1769/63; 1994/63; 2126/64

Cour EDH *Stec et autres c. Royaume-Uni*, 23 juillet 1968, 65731/01 et 65900/01

Cour EDH *Sejdić et Finci c. Bosnie Herzégovine* nos 27996/06 et 34836/06, 22 décembre 2009

Cour EDH *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, arrêt du 7 décembre 1976, 5095/71; 5920/72; 5926/72

Cour EDH *İrfan Temel et autres c. Turquie*, 36458/02, 03/03/2009

Cour EDH *D.H. et autres c. République tchèque*, 57325/00

Cour EDH *Stec et autres c. Royaume-Uni*, 65731/01

Cour EDH *Runkee et White c. Royaume-Uni*, 2006, 42949/98 et 53134/99

Cour EDH *Burden c. Royaume-Uni*, 10 mai 2007, 13378/05

Cour EDH *Carson et autres c. Royaume-Uni*, 42184/05

Cour EDH *Gaygusuz c. Autriche*, 16 septembre 1996,

Cour EDH *Koua Poirrez c. France*, 40892/98

Cour EDH *Zeibek c. Grèce*, 28 octobre 2010, 46368/06

Cour EDH *Fawsie c. Grèce*, 9 juillet 2009, 40080/07

Cour EDH *Saidoun c. Grèce*, 28 octobre 2010, 40083/07

Cour EDH *Çiftçi c. Turquie*, 71860/01, 17 Junio 2004

Cour EDH *Konrad et autres c. Allemagne*, 35504/03

- Cour EDH *Abdulaziz, Cabales et Balkandali c. Royaume-Uni*, 28 mai 1985
- Cour EDH *Ünal Tekeli c. Turquie*, 29865/96
- Cour EDH *X, Zarb Adami c. Malte*, 17209/02
- Cour EDH *Kafkaris c. Chypre*, 21906/04
- Cour EDH *Moustaquim c. Belgique*, 18 février 1991,
- Cour EDH *Nitecki c. Pologne*, no 65653/01, 21 mars 2002
- Cour EDH *Pentiacova et autres c. Moldova*, 14462/03
- Cour EDH *Budina c. Russie*, 45603/05
- Cour EDH *Zubczewski c. Suède*, 16149/08, 12 janvier 2010
- Cour EDH *Niedzwiecki c. Allemagne*, 58453/00
- Cour EDH *Okpysz c. Allemagne*, 59140/00, 25 octobre 2005
- Cour EDH *Weller c. Hongrie*, 44399/05, mars 2009
- Cour EDH, *Orsus et autres c. Croatie*, 16 mars 2010, 15766/03
- Cour EDH *Ponomaryovi c. Bulgarie*, 21 juin 2011, 5335/05
- Cour EDH, *Tarantino and others c. Italie*, 2 Avril 2013, 25851/09; 29284/09; 64090/09
- Cour EDH *Lukach c. Russie*, 16 Novembre 1999, 48041/99
- Cour EDH *DH et autres contre République Tchèque II*, 13 nov. 2007, 57325/00
- Cour EDH *D.H. et autres c. République Tchèque*, 7 février 2006, 57325/00,
- Cour EDH *Sampani et autres c. Grèce*, 11 décembre 2012, 5960/09
- Cour EDH *Murphy c. Irlande*, 10 Juillet 2003
- Cour EDH *Folguero c. Norvège*, 29 Juin 2007, 15472/02
- Cour EDH *Valsamis c. Grèce*, 18 décembre 1996
- Cour EDH *Catan c. Russie*, 43370/04, 19 octobre 2012
- Cour EDH *Lautsi et Autres II c. Italie*, 30814/06, 18 mars 2011
- Cour EDH *Lautsi et Autres c. Italie* 03/11/2009, 30814/06
- Cour EDH *Dahlab v. Suisse*, 15 février 2001, 423943/98

Cour EDH *Arrêt Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, 9 Octobre 2007, 1448/04

Cour EDH *Vojnity c Hongrie*, 12 février 2013, 2961/07

Cour EDH *Velyo Velev v. Bulgarie*, 27 May 2014, 16032/07

Cour EDH *Memlika c. Grèce*, 6 octobre 2015, 37991/12,

Cour EDH *Mansur Yalçin et autres c. Turquie*, 21163/11, 16/09/2014

Cour EDH, *Géorgie c. Russie (I)* 13255/07, 03/07/2014

Cour EDH *Epistatu c. Roumanie*, 29343/10, 24/09/2013

Cour EDH *Altinay c. Turquie*, 37222/04, 09/07/2013

Cour EDH *Lavida et autres c. Grèce* 7973/10 30/05/2013

Cour EDH *Hovarth et Kiss c. Hongrie*, 11146/11, 29/01/2013

Cour EDH *Ali C Royaume Unie* 40385/06, 11 janvier 2011

Cour EDH, *Orsus et autres c. Croatie*, 15766/03, 17/07/2008

Cour EDH, *Sampanis et autres c. Grèce*, 5 June 2008, 32526/05

Cour EDH *Kök c. Turquie* 18055/2 del 19/10/2006

Cour EDH *Mursel Eren c. Turquie* 7 febrero 2002, 60856/00

Cour EDH *Timichev c. Russie*, 13 de décembre 2005, 55762/00;55974/00

Cour EDH *Zyts c. Ukraine* 29570/02, 04/10/2005

Cour EDH *Kalnasi c. Hongrie*, 27 sept 2005, 4417/02

Cour EDH *Zeynep Tekin c. Turquie*, 29 June 2004, 41556/98,

Cour EDH *Chypre c. Turquie*, 10 mai 2001, 25781/94

## **b. COUR DE JUSTICE DE L'UNION EUROPÉENNE**

### **b.1. Arrêts**

CJCE, *Friedrich Stork et Cie C/Haute Autorité de la CECA*, 4 Février 1959, Aff. 1/58, Rec.p.43

CJCE, *Solange I*, 18 octobre 1967, VVerfGE22 du 29 mars 1974

CJCE, *Frontini et Pozzani*, arrêts du 27 décembre 1973

CJCE, *Granital*, 8 juin 1984

CJCE, *Erich Stauder c/Ville d'Ulm-Sozialamt*, 12 novembre 1969, Aff. 29/69

CJCE, *Kledingverkoopbedrijf de Geus en Uitdenbogerd c/Robert Bosch GmbH et Maatschappij tot voortzetting van de zaken der Firma Willem van Rijn*, Aff. 13/61, Rec. 6 avril 1962

CJCE, *Portelange c/ S.A. Smith Corona Marhant International et autres*, 9 juillet 1969, Aff. 10/69, Rec., p.309

CJCE, *Costa c/Enel*, 15 juillet 1964-Aff.6/64

CJCE, *Internationale Handelsgesellschaft mbH c/Einfuhr –Und Vorratsselle Fur Getreide und Futtermittel* 17 décembre 1970, aff. 11/70

CJCE, *J. Nold, Kohlen-und BaustoffgroBhandlung c/ Commission des Communautés européennes*, Aff. 4/73, 14 de mai 1974,

CJCE, *Roland Rutili c/ Ministre de l'intérieur*, Aff. 36/75, 28 octobre 1975

CJCE, *Hubert Wachauf c/ Bundesamt für Ernährung und Forstwirtschaft*, aff. 5/88, 13 juillet 1989

CJCE, *Liselotte Hauer c/Land Rheinland-Pfalz*, aff. 44/79, 13 décembre 1979

CJCE, *Hoeschst AG c/Commission des Communautés Européennes*, affaire Jointes 46/87 et 227/88, 21 septembre 1989

CJCE, *International Fruit Company*, Arrêt 12 septembre 1972, 21 /72

CJCE, *Prodest*, 12 juillet 1984, C/CPAM Paris, Aff.237/83, p.3153

CJUE, *Cowan*, 2 février 1989 Aff. 186/87

CJCE, *Defrenne C/Sabena*, Aff. 149/77, 15 Juin 1978

CJCE, *Van Duyn*, Aff. 41/74, 4 décembre 1974

CJCE, *P. c/ S et Cornwall County Council*, 30 Avril 1996

CJCE, *National Panasonic*, 26 juin 1980, Aff. 136/79

CJCE *Commission c/Allemagne*, 8 avril 1992, Aff. C-62/90

CJCE, *Meyrem Demirel c/Ville de Schwabisch Gmund*, Aff. 12/86, 30 septembre 1987,

CJCE, *Hoechst c/Commission*, 21 septembre 1989, Aff.46/87 et 227/88

CJCE, *Am et S c/Commission* Aff.155/79

- CJCE, *VBVBet VBB c/Com.* Aff. 43/82 et 63/82, 17 janvier 1984
- CJCE, *Vivien Prais C/Com.*, 7 octobre 1976, Aff. 130 775
- CJCE, *Nold*, 14 mai 1974, Add.4/73 p.491 17 octobre
- CJUE, *Fishermen's Organisation* Aff. C-44/94,
- CJCE, *Union Royale Belge des sociétés de football association asnl. E.a.c. C/Jean-Marc-Bosman*, 15 décembre 1995, Aff. C-415-93
- CJCE, *15 Marguerite Johnson c/Hief Constable of the Royal Ulster Constabulary*, 1986, Aff. 222/84,
- CJCE, *SNUPAT* 22 mars 1961, Aff. 42/59 et 49/59
- CJCE, *Azienda Colori Nazionali*, 12 juillet 1972, Aff. 57/69
- CJCE, *CNTA*, 14 mai 1975, aff.74/74
- CJCE, *Karl Konecke GmbH et CoKg*, 25 septembre 1984, Aff. 117/83
- CJCE, *Regina c/Kent Kirk*, 10 juillet 1984. Aff. 63/83
- CJCE, *Montecatini, Spa c/Commission* 8 juillet 1999 Aff. C-235/92P
- CJUE, *DEB*, Arrêt du 22 décembre, C279/09, 2010Rec.
- CJUE, *Omalet*, Arrêt du 22 décembre 2010, C/245/09,
- CJUE, *Corpul Național al Polițiștilor*, C/134/12, du 7 février 2013
- CJUE, *Ciné thèque*, 1985, 60784
- CJUE, *Elleniki Radiophonia Tileorassi* du 18 juin 1991, C-260/89
- CJUE, *Kremzow* du 29 Mai 1997, C-299/95
- CJUE, *GRANT* du 17 février 1998, C-249/96
- CJCE, *République portugaise c/Conseil*, 3 décembre 1996 C-268/94
- CJCE, *Omega Spielhallen* 14 octobre 2004, , C-36/02
- CJUE, *AETR*, Aff. 22/70 du 31 mars 1971
- CJCE, *Kreil* aff-C-285/98 du 11 janvier 2000
- CJCE, *San Michelle*. Aff. 9/65 22 juin 1965
- CJUE, *Arrêt International Handelsgesellschaft*, Aff.11/70 du 17 décembre 1970
- CJUE, *Arrêt Simmenthal*, aff.106/779 du mars 1978

CJUE, *Arrêt Luxembourg contre Parlement et Conseil*, Affaire C-176/09

CJUE, *Vodafone Ltd, Telefónica O2 Europe Plc, T-Mobile International AG, Orange Personal Communications Services Ltd/Secretary of State for Business, Enterprise and Regulatory Reform*, Affaire C-58/08 relative au règlement (CE) n° 717/2007

CJCE, *MetroSB-Grossmärkte*, 25 octobre 1977, aff.26/76

CJUE, *Commission c. Italie*, 10 décembre 1968, 7/68

CJUE, *Arrêt Sacchi*, 155/73 du 30 avril 1974

CJUE, *Arrêt Sirena*, 18 février 1971, 40/70

CJUE, *Gourmet International Products*, C-405/98 de 8 Mars 2001

CJUE, *PPU* 5 octobre 2010, dans l'affaire C-400/10

CJUE, *Rewe Zentral, dit Cassis de Dijon*, 20 février 1979, 120/78

CJCE, *Commission c. Allemagne* 12 mars 1987, *Commission c. Allemagne*

CJCE, *Commission contre Danemark* 302/86 du 20 septembre 1988

CJCE, *Familiapress* C-368/95

CJCE *Cinèteque*, 60/61/84 11 juillet 1985.

CJCE, *Baumbast*, 17 septembre 2002, Aff. C-413/99

CJUE, *Manquement Com c Pays-Bas* Arrêt 14 juin 2012, C-46/12

CJCE, *Martínez Sala*, arrêts du 12 mai 1998, C-85/96,

CJUE, *Grzelczyk*, du 15 mars 2005,

CJUE, *Commission/Autriche*, C-75/11

CJUE, *D'Hoop*, du 23 mars 2004,

CJUE, *Collins*, C-138/02,

CJUE, *Commission contre Pays Bas*, Arrêt de la Cour 14 juin 2012,

CJUE *Nicolas Bressol*, C-73/08 contre la Communauté Française, 13 avril 2010

CJUE, *Morgan c.Bezirksregierung Köln* C-11/06, du 23 octobre 2007

CJUE *Bucher c. Landrat des Kreises Düren* du 23 octobre 2007, C-12/06

CJCE, *Commission/Belgique* 17 décembre 1980, affaire. 149/79

CJUE, *Com /Belgique*, 2 juillet, 1996

CJUE, *Com/Luxembourg*, 173/94

CJUE, *Commission/Grèce*, aff.290/94

CJCE, *Burbaud*, 9 septembre 2003, I, Aff. 285/01

CJUE, *V.S. Vandorou*, C-422/09 425/09

CJUE, *V.A. Giankoliou*, du 2 décembre 2010, C-426/09

CJUE, *Askoxilakis c. Y.E,P.k.Thriskevmaton*, arrêt de la Cour C-151/07, 4 déc.2008, C-422/09

CJCE, *Kraus* C-19/92, 31.03.1993

CJCE, *Bleis* C-4/91, 27.11.1991, Recueil, 1991,

CJCE, *Groener* 379/87, 28.11.1989, Recueil, 1989,

CJUE, *I.Beuttenmuller c. Land Band-Wüttemberg*, C-102/02 29,26 avril 2004

CJUE, *Neri* C-153/02, 13 112003

CJUE, *Com contre République Hellénique*, du 23 octobre 2008, C-274/08

CJUE, *Rubino*, 17.12.2009 C-586/08

CJUE, *Com contre Royaume de Belgique* C-65/03 du 1 juillet 2004,

CJUE, *Blaizot*, Arrêt du 2 février 1988, 24/86

CJUE, *Commission/Belgique*, 42/87, point 7, et du 7 juillet 1992,

CJUE, *Parlement/Conseil*, C-295/90, , point 15.

CJUE, *Com c. République Française*, C-402/02 du 7 octobre 2004,

CJUE, *Arrêt Boadilla* C-234/97 du 8 juillet 1999

CJUE, T-65/09 *Enzo Reali c. Commission européenne*, 27 octobre 2010

CJUE, *Burbaud* 9.09.2003, C-285/01

CJUE, *Com c. Grèce*, Arrêt de la Cour du 23 octobre 2008, Aff.C-274/05

CJUE, *Commission c. Autriche* 16 juin 2011, C-10/10

CJUE, *Schwarz /Finanzamt Bergisch Gladbach*, 11 septembre 2007, C-76/05

CJUE, *Humbel et Edel*, Arrêt du 27 septembre, 1988, Aff. 263/86

CJUE, *Wirth*, 7 décembre 1993, C-109/92

CJUE, *Bond Van Adverteerders, e.a.*, 26 avril 1988,

CJUE, *Deliège*, 11 avril 2000 C-51/96, C-191/97

CJUE, *Zanotti*, 20.05.2010 C-56/09, n°32-35

CJUE, *Com. C /Allemagne*, 11.09.2007 C-318/05

CJUE, *Jundt*, 18.12.07 C-281/06

## **b.2. Avis juridique**

Avis du service juridique du Conseil sur la *primauté du droit communautaire* (11197/07) JUR 260

Avis 1/94 du 15 Novembre 1994

Avis 1/76 Rec.1977 p.754

Procédure Avis 2/94 du 28 mars 1996, Rec.I-1759

IP/07/991 en date de 2 juillet 2007 d'infraction, IP/11/85

## **c. COURS et PARLEMENTS NATIONALES**

Tribunal constitutionnel espagnol, décision du 13 décembre 2004, concernant le principe de la primauté du droit communautaire et la Constitution espagnole.

Conseil constitutionnel français, déc. N°2006-540 DC du 27 juillet 2006, CC. déc. N°2004-469 DC du 10 Juin 2004, Loi pour la confiance dans l'économie numérique, déc. N°2004-505 DC du 19 Novembre 2004, DC n°2007-560.

## **d. COMPLAINS CHARTE SOCIALE**

Complaint n. 26/2004

Complaint n.13/2002 *Autisme-Europe c. France*.

Complaint de la Charte Sociale 14/2003.636 *International Federation for Human Rights c. France*

## **5. CONFERENCES DES NATONS UNIES**

Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 1992

Sommet mondial pour le développement social, Copenhague, 1995

Quatrième Conférence mondiale sur les femmes, Beijing, 1995

Deuxième Conférence des Nations Unies sur les établissements humains (Habitat II) (Istanbul, 1996)

Sommet mondial de l'alimentation Rome, 1996

La conférence Mondiale sur les Droits de l'Homme, Vienne du 14 au 15 Juin 1993

## **6. DOCUMENTS DE TRAVAIL (*Working papers*)**

### **6.a. Commission Européenne**

UE-TRADE : Accord sur le Commerce des Services, fiche d'information, 23 Novembre 2016, p. 2

DG EDUCATION Erasmus + Annual report, 2016

[https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/annual\\_report\\_2016.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/annual_report_2016.pdf)

Commission Européenne pour tenir compte de l'impact des nouvelles politiques pour les droits fondamentaux :

[http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/operational-guidance\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/operational-guidance_en.pdf)

Rapport 2012 sur l'application de la Charte dans UE :

[http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/charter\\_report\\_2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/charter_report_2012_en.pdf)

Recommandation de politique générale n° 10 de l'ECRI pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire, la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI)

Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, Comment l'Europe se construit — Un exemple

<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000035001-000036000/000035636.pdf>

Directorate General STRATA, Report for the European Commission, : The social functions of the University in the context of the Changing State/Market relations, 2012

Rapport sur l'action de l'UE « Droits de l'homme et démocratie dans le monde » Union européenne, Action Extérieure, 2010  
[http://eeas.europa.eu/library/publications/2010\\_hr\\_report\\_fr.pdf](http://eeas.europa.eu/library/publications/2010_hr_report_fr.pdf)

La déclaration Schuman « Europe » discours prononcé par Robert Schuman ministre des affaires étrangères dans le salon de l'horloge du Quai d'Orsay, inspiré par Jean Monnet, alors commissaire général au Plan, 9 Mai 1950.

## **6.b. UNICEF**

UNICEF Rapport annuel, La situation des enfants dans le monde 2016

Advocacy Kit Basic Education, 1999 (UNICEF)

UNICEF : Développement de la petite enfance et préparation à l'école :

[http://www.unicef.org/education/bege\\_61646.html](http://www.unicef.org/education/bege_61646.html)

UNICEF: « Initiative Child-to-Child School Readiness »

<http://www.child-to-child.org/>

UNICEF: « Early childhood, care and education regional report »

<http://www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce/reports/>

UNICEF, Rapport annuel du Directeur Général de l'UNICEF progrès et réalisations au regard du plan stratégique à moyen terme pour le période 2006-2013. 12 avril 2012 E/ICEF/2012/10 :

[http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/201210\\_Annual\\_Report\\_of\\_Executive\\_Director-ODS-French.pdf](http://www.unicef.org/french/about/execboard/files/201210_Annual_Report_of_Executive_Director-ODS-French.pdf)

UNICEF Initiative « un monde digne pour les enfants » :

<http://www.unicef.org/french/specialsession/>

UNICEF : Les « écoles amies des enfants » :

<http://www.unicef.org/cfs>

UNICEF : L'éducation en situation d'urgence et l'éducation en période d'après-crise :

<http://www.educationandtransition.org/UNICEF>

UNICEF : « La situation des enfants dans le monde 2016 »

UNGEI Initiative pour l'abolition des frais de scolarité :

[http://www.ungei.org/infobycountry/247\\_712.html](http://www.ungei.org/infobycountry/247_712.html)

## **6.c. UNESCO**

Éducation 2030, Déclaration d'Incheon et Cadre d'Action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement numéro 4, UNESCO, Juillet 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656F.pdf>

UNESCO : Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Publications UNESCO, éd. 2015, Paris, France

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf> UNESCO-

FRANKOVITS A. « The Human Rights based approach and the UN system » Ed. UNESCO 2006 Social and Human sciences UNESCO et « A Human rights-Based Approach to Education for all » Ed. UNESCO-UNICEF, 2007.

UNESCO Classification internationale type d'éducation, 1997, UNESCO

UNESCO Guidelines for Curriculum and Textbook Development in International Education (ED/ECS/HCI) de l'UNESCO

TOMASEVSKI K., Manual on rights-based Education: Global Human rights requirements: made simple (Bangkok, UNESCO, 2004).

UNESCO-CESCR, Analyse comparative de PIDESC art.13 et 14 et la Convention concernant la lutte contre la discrimination, Document de l'UNESCO ED-2007/WS/46, UNESCO, Paris 2008, K Singh Group Conjoint d'experts UNESCO (CR) ECOSOC (CESCR)

UNESCO, Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and Education (UNESCO, 2011).

SINCLAIR, M., Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century (Paris: UNESCO, 2004). « Apprendre à vivre ensemble : construire des compétences, valeurs et attitudes pour le XXIème siècle »

DELORS, J. et A, Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Paris: UNESCO, 1996

UNESCO-EPT monitoring report 2003/2004, Gender and education for all: the leap to equality" Paris, UNESCO, 2003

UNESCO Education pour tous, EPT :

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement>

EPT monitoring report 2003/2004, "Gender and education for all: the leap to equality" Paris, UNESCO, 2003:

UN Initiative Education avant tout :

[http://www.globaleducationfirst.org/files/FR\\_GEFI\\_to\\_Print.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/FR_GEFI_to_Print.pdf)

### **6.d..FRA**

FRA Programme annuel 2014 pour l'Agence EU des droits fondamentaux :

[http://fra.europa.eu/sites/default/files/annual\\_work\\_programme\\_2014\\_french.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/annual_work_programme_2014_french.pdf)

FRA Programme d'éducation aux droits de l'homme, Holocaust :

<http://fra.europa.eu/en/project/2006/holocaust-and-human-rights-education>

FRA Programme de l'Agence pour les Roms :

<http://fra.europa.eu/en/project/2013/multi-annual-roma-programme>

### **6.e.OIT**

OIT: Le Manuel des Bonnes Pratiques en matière de ressources humaines dans la profession d'enseignant, publié par l'OIT en 2001 disponible sur :

[http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS\\_187794/lang--fr/index.htm](http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187794/lang--fr/index.htm)

Le comité de suivi conjoint OIT-UNESCO sur l'Application des recommandations concerne la condition du personnel enseignant (CEART) et a été établie en 1967,

OIT, Étude générale des instruments relatifs à l'emploi (Genève, 2010) par. 125

Rapport soumis pour le Comité conjoint OIT-UNESCO, lors du Forum de dialogue mondial sur l'enseignement et la formation professionnelle (29-30 septembre 2010) :

[http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS\\_160824/lang--fr/index.htm](http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_160824/lang--fr/index.htm)

### **6.f. OMC Working papers**

WTO, Staff working Paper (2011) Fog in GATS commitments-boon or bane? ADLUNG, R., MORRISON, P., ROY M, ZHANG W, ERSD-2011-04.

WTO Staff working Paper (2011) « Services Commitments in Preferential Trade Agreements: an expanded Dataset » ROY M. ERSD-2011-18

WTO, Trade in Service division working papers, MATTOO A., (1997) "National Treatment in the GATS: Corner-stone or Pandora Box?"

WTO Staff Working Paper, (2006) MARTIN, R., MARCHETTI, J., LIM, H. « Services Liberalization in the New Generation of Preferential Trade Agreements (PTAs): How much further than GATS? » ERSD-2006-07

WTO Staff Working Paper (2010) ROY M. « Endowment, power, and democracy: political economy of multilateral commitments on trade in services », ERSD-2010-11

WTO Knight J. (2003) GATS, Trade and Higher education, Where are we? The observatory on borderless Higher education, London.

WTO working paper, ADLUNG R.,(2005) « Public Services and the GATS » July 2005 Working Paper ERSD-2005-03 WTO, Economic Research and Statistics Division.

### **6.g. OCDE Working Papers**

UNESCO-OECD, 2006 Knight Data source: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

OECD (2012) School Funding formulas: review of main characteristics and impacts, n°. 74

OCDE (2012) Des compétences meilleurs pour des emplois meilleurs et une vie meilleure, Panorama de la stratégie de l'OCDE sur les compétences <http://skills.oecd.org>

OCDE (2013) L'Éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9609022e.pdf>

OCDE (2012) Petite enfance, grands défis : Boite à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité, disponible sur : [www.oecd.org/earlychildhood](http://www.oecd.org/earlychildhood)

OECD (2012) Sparking innovation in STEM education with Technology and collaboration, (n°91)

OECD (2012) Les politiques éducatives et le droit à l'éducation (n° 66)

OECD (2012) School choice and equity: current policies in OECD countries and literature review

OECD (2016) Excellence et équité dans l'éducation, résultats de PISA 2015, disponible sur : <http://www.oecd.org/fr/edu/resultats-du-pisa-2015-volume-i-9789264267534-fr.htm>

OECD, (2016): Education at a Glance: OECD indicators

OCDE (2016), Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.

OECD-CERI (2002) "Trade in educational services, Next steps"

OECD (2002), LARSEN K., MARTIN J. et MORRIS R., « Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues ».

OECD/CERI, SAUVE P., ASCHER B, (2002) What might be the outcomes of the current GATS negotiations on trade in educational services? FORUM on trade in Educational services OECD/US Workshop I, 2 May 2002

OECD-CERI (2002) Current Commitments under GATS in Educational Services Prepared for the OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Washington, D.C. USA, 23-24 May 2002.

OECD-CERI, SAUVE P.:(2002) Trade, Education and the GATS: What's In, What's Out, What's all the Fuss about, Paper prepared for the OECD/US Forum for trade and educational Services, 23-24 May 2002, Washington, D.C. USA

OECD (1996), Report OECD countries, Adult learning and technology

### **6.h. Autres institutions**

INSTITUTE OF INTERNATIONAL COMPARATIVE LAW,: Protecting Education in Insecurity and armed conflict: An international law handbook, 2012. « La politique d'éducation sensible aux conflits ». Conflict sensitive Education Policy. Doha, June 2012. [www.ifrc.org](http://www.ifrc.org)

AEAC, Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture : L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles. Bruxelles Agence exécutive éducation, audiovisuel et culture, 2009.

OSCE : Droits de l'Homme et à la démocratie dans les écoles : Du Curriculum à la efficace.

EUA Research Project European University Association, EUA (Association de l'université européenne) : Rapport Trends II, un rapport sur la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne au niveau institutionnel, <http://www.eua.be/>

OSCE-BIDDH : L'éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord : Un recueil de bonnes pratiques, pp 52-53.

HREA : « Éducation aux droits, ensemble des ressources humaines pour les écoles secondaires. p.125-126 <http://www.hrea.org/compendium>

ASSOC. FRIENDS INTERNATIONAL :

<http://www.friends-international.org/>

JINISHAN MEMORIAL FOUNDATION, Armenia :

[www.jinishian.org](http://www.jinishian.org)

AGENCE INTERUNIVERSITAIRE POUR LES DROITS DE L'HOMME ET LA DÉMOCRACIE :

[www.eiuc.org](http://www.eiuc.org)

UN-ESCAP (Economic and social Commission for Asia and Pacific) YEAN T.S, and YI A.K.J, : Trade and investment linkages in higher education services in Malaysia, pp. 171-197, 2007, Chapter VI in ESCAP *Towards coherent policy frameworks: understanding trade and investments linkages-A study by the Asian-Pacific Research and Training Network on Trade* (USA, New York). [www.unescap.org](http://www.unescap.org)

ICRC, International Committee of the Red Cross, PICTET J., : Commentary on the Geneva conventions, 12 August 1949 (1952-1960 ICRC).

[www.icrc/en/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp](http://www.icrc/en/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp)

ICRC, International Committee of the Red cross PILLOUD C., : Commentary to additional protocols of 8th June 1977 to the Geneva conventions of 12 august 1949, (1987, ICRC)

[www.icrc/en/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp](http://www.icrc/en/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp)

Banque mondiale : Education Investment guide: a guide for investors in private education in emerging markets (2010),

<http://documents.worldbank.org/curated/en/2010/07/18806919/education-investment-guide-guide-investors-private-education-emerging-markets>



## Table des annexes

---

<i>Annexe 1 Observation générale numéro 13 CESCR-CR .....</i>	<i>545</i>
<i>Annexe 2 Chronologie du cadre normatif international du droit à l'Éducation... 588</i>	
<i>Annexe 3 Recommandation CM/Rec. (2010)7 du Comité des Ministres aux Etats membres, Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (adoptée par le Comité des Ministres le 11 mai 2010, lors de la 120e Session) .....</i>	<i>545</i>
<i>Annexe 4 Résolution du Conseil de l'UE : Priorités de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020- Bruxelles, 18 et 19 novembre 2010.....</i>	<i>588</i>
<i>Annexe 5 Déclaration de la Sorbonne 25 Mai 1998 Université de Paris I .....</i>	<i>545</i>



## **Annexe 1**

*Observation Générale 13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte International relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, E/C.12/1999/10, 8 décembre 1999, et publié aussi par UNESCO-ECOSOC, ED-2003/WS/73 « Droit à l'éducation portée et mise en œuvre ».*

**NATIONS  
UNIES**

**E**



**Conseil Économique  
et social**

Distr.  
GÉNÉRALE

E/C.12/1999/10  
8 décembre 1999

FRANÇAIS :  
Original : ANGLAIS

COMITÉ DES DROITS ÉCONOMIQUES,  
SOCIAUX ET CULTURELS  
Vingt et unième session  
15 novembre - 3 décembre 1999

APPLICATION DU PACTE INTERNATIONAL RELATIF AUX DROITS  
ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS

Observation générale 13 (vingt et unième session, 1999)

Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)

1. L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté. L'éducation joue un rôle majeur, qu'il s'agisse de rendre les femmes autonomes, de protéger les enfants contre l'exploitation de leur travail, l'exercice d'un travail dangereux ou l'exploitation

sexuelle, de promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, de préserver l'environnement ou encore de maîtriser l'accroissement de la population. L'éducation est de plus en plus considérée comme un des meilleurs investissements financiers que les États puissent réaliser. Cependant, son importance ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique. Une tête bien faite, un esprit éclairé et actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence.

2. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels consacre deux articles au droit à l'éducation, les articles 13 et 14. L'article 13, qui est la disposition la plus longue du Pacte, est en la matière la norme du droit international relatif aux droits de l'homme la plus large par sa portée et la plus détaillée. Le Comité a déjà adopté l'observation générale 11 relative à l'article 14 (plans d'action pour l'enseignement primaire). L'observation générale 11 et la présente observation générale se complètent et doivent être considérées conjointement. Le Comité n'est pas sans savoir que pour des millions de personnes à travers le monde, l'exercice du droit à l'éducation demeure un objectif lointain qui, de surcroît, dans de nombreux cas, s'éloigne de plus en plus. Le Comité est par ailleurs conscient des immenses obstacles structurels et autres qui empêchent l'application intégrale de l'article 13 dans de nombreux États parties.

3. En vue d'aider les États parties à appliquer le Pacte et à s'acquitter de l'obligation qu'ils ont de présenter des rapports, la présente observation générale porte essentiellement sur le contenu normatif de l'article 13 (section I, par. 4 à 42), quelques-unes des obligations qui en découlent (section II, par. 43 à 57) et certaines violations caractéristiques (section II, par. 58 et 59). Dans la section III, il est brièvement fait état des obligations qui incombent à des acteurs autres que les États parties. Cette observation générale est fondée sur l'expérience que le Comité a acquise au fil des ans en examinant les rapports des États parties.

## I. LE CONTENU NORMATIF DE L'ARTICLE 13

### Article 13, paragraphe 1 : Buts et objectifs de l'éducation

4. Les États parties conviennent que l'enseignement, public ou privé, formel ou non, doit tendre à la réalisation des buts et objectifs énoncés au paragraphe 1 de l'article 13. Le Comité note que ces objectifs reflètent les buts et principes fondamentaux de l'Organisation des Nations Unies, tels qu'ils sont consacrés aux Articles 1 et 2 de la Charte des Nations Unies. Ces objectifs se retrouvent aussi pour l'essentiel au paragraphe 2 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, encore que le paragraphe 1 de l'article 13 aille plus loin que la Déclaration sur trois points : l'éducation doit viser à l'épanouissement du "sens de la dignité" de la personnalité humaine; elle doit "mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre"; elle doit favoriser la compréhension entre tous les groupes "ethniques" ainsi qu'entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux. Parmi les objectifs qui sont communs à la Déclaration universelle des droits de l'homme (par. 2 de l'article 26) et au Pacte (par. 1 de l'article 13), le plus fondamental peut-être est que l'éducation "doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine".

5. Le Comité note que depuis l'adoption du Pacte par l'Assemblée générale en 1966, d'autres instruments internationaux ont développé les objectifs vers lesquels l'éducation doit tendre. Le Comité estime donc que les États parties sont tenus de veiller à ce que l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, réponde aux buts et aux

objectifs énoncés au paragraphe 1 de l'article 13, interprété à la lumière de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) (art. 1), de la Convention relative aux droits de l'enfant (art. 29, par. 1), de la Déclaration et du Programme d'action de Vienne (première partie, par. 33, et deuxième partie, par. 80), ainsi que du Plan d'action en vue de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (par. 2). Si tous ces textes vont dans le même sens que le paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte, ils renferment également certains éléments qui n'y figurent pas expressément, par exemple la mention de l'égalité entre les sexes et du respect de l'environnement. Ces nouveaux éléments, implicitement contenus au paragraphe 1 de l'article 13, correspondent à une interprétation contemporaine de ce paragraphe. Le Comité est conforté dans cette opinion par le fait que les textes susmentionnés ont reçu un large appui dans toutes les régions du monde<sup>1</sup>.

#### Article 13, paragraphe 2 : Droit de recevoir une éducation - observations générales

6. S'il est vrai que l'application précise de ces critères dépendra des conditions qui règnent dans chacun des États parties, il n'en demeure pas moins que l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, doit répondre aux caractéristiques interdépendantes et essentielles ci-après<sup>2</sup> :

a) Dotations – les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent exister en nombre suffisant à l'intérieur de la juridiction de l'État partie. Leur fonctionnement est tributaire de nombreux facteurs, dont l'environnement dans lequel ils opèrent : par exemple, dans tous les cas, il faudra probablement prévoir des bâtiments ou autres structures offrant un abri contre les éléments naturels, des toilettes tant pour les filles que les garçons, un approvisionnement en eau potable, des enseignants ayant reçu une formation et percevant des salaires compétitifs sur le plan intérieur, des matériels pédagogiques, etc.; dans d'autres cas, il faudra prévoir également certains équipements, par exemple une bibliothèque, des ordinateurs et du matériel informatique.

b) Accessibilité - les établissements d'enseignement et les programmes éducatifs doivent être accessibles à tout un chacun, sans discrimination, à l'intérieur de la juridiction de l'État partie. L'accessibilité revêt trois dimensions qui se chevauchent :

i) *Non-discrimination* : l'éducation doit être accessible à tous en droit et en fait, notamment aux groupes les plus vulnérables, sans discrimination fondée sur une quelconque des considérations sur lesquelles il est interdit de la fonder (voir les paragraphes 31 à 37 sur la non-discrimination);

ii) *Accessibilité physique* : l'enseignement doit être dispensé en un lieu raisonnablement accessible (par exemple dans une école de quartier) ou à travers les technologies modernes (par exemple l'enseignement à distance);

iii) *Accessibilité du point de vue économique* : l'éducation doit être économiquement à la portée de tous. Il y a lieu de noter à ce sujet que le paragraphe 2 de l'article 13 est libellé différemment selon le niveau d'enseignement considéré : l'enseignement primaire doit être "accessible gratuitement à tous", tandis que les États parties sont tenus d'instaurer progressivement la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur;

c) Acceptabilité - 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, selon que de besoin, les parents - sous réserve des objectifs auxquels doit viser l'éducation, tels qu'ils sont énumérés au paragraphe 1 de l'article 13, et des normes minimales en matière d'éducation qui peuvent être approuvées par l'État (voir les paragraphes 3 et 4 de l'article 13);

d) Adaptabilité - L'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel.

7. Dans l'application de ces critères "interdépendants et essentiels", c'est l'intérêt supérieur de l'apprenant qui doit l'emporter.

#### Article 13, paragraphe 2 a) : Droit à l'enseignement primaire

8. L'enseignement primaire doit satisfaire aux critères des dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux<sup>3</sup>.

9. Le Comité, pour interpréter correctement l'expression "enseignement primaire", se fonde sur la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, où il est déclaré ce qui suit : "Le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire. L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté ainsi que des possibilités offertes par celle-ci" (art. 5). Les "besoins éducatifs fondamentaux" sont définis à l'article 1<sup>er</sup> de la Déclaration<sup>4</sup>. Enseignement primaire et éducation de base, sans être synonymes, sont étroitement liés entre eux. À cet égard, le Comité entérine la position de l'UNICEF selon laquelle l'enseignement primaire est la composante la plus importante de l'éducation de base<sup>5</sup>

10. Tel qu'il est défini au paragraphe 2 a) de l'article 13, l'enseignement primaire revêt deux caractéristiques qui lui sont propres : il est "obligatoire" et "accessible gratuitement à tous". Pour les observations du Comité sur ces deux notions, voir les paragraphes 6 et 7 de l'observation générale 11 relative à l'article 14 du Pacte.

#### Article 13, paragraphe 2 b) : Enseignement secondaire

11. L'enseignement secondaire doit satisfaire aux critères des dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux<sup>6</sup>.

12. S'il est vrai que l'enseignement secondaire, dans son contenu, variera d'un État partie à l'autre et dans le temps, il n'en reste pas moins qu'il est destiné à compléter l'éducation de base et à affermir la base d'une éducation permanente et de l'épanouissement de la personnalité. Il prépare les étudiants à l'enseignement professionnel et supérieur<sup>7</sup> Le paragraphe 2 b) de l'article 13 s'applique à l'enseignement secondaire "sous ses différentes formes", ce qui signifie que l'enseignement secondaire requiert des programmes d'études souples et des systèmes de formation variés qui répondent aux besoins des étudiants dans

des contextes sociaux et culturels différents. Le Comité encourage les programmes éducatifs mis en place parallèlement au réseau scolaire ordinaire existant dans le secondaire.

13. Aux termes du paragraphe 2 b) de l'article 13, l'enseignement secondaire "doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité". Le mot "généralisé" signifie premièrement que l'enseignement secondaire n'est pas subordonné à la capacité ou à l'aptitude apparentes de l'apprenant et deuxièmement qu'il sera dispensé sur l'ensemble du territoire de manière à pouvoir être accessible à tous de la même manière. Pour l'interprétation du mot "accessible" donnée par le Comité, voir le paragraphe 6 ci-dessus. L'expression "par tous les moyens appropriés" renforce l'idée que les États parties doivent adopter des démarches variées et novatrices pour assurer un enseignement secondaire dans des contextes sociaux et culturels différents.

14. L'expression "l'instauration progressive de la gratuité" signifie que les États doivent certes donner la priorité à la gratuité de l'enseignement primaire, mais qu'ils ont aussi l'obligation de prendre des mesures concrètes en vue d'assurer à terme la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Pour les observations générales du Comité sur la signification du mot "gratuité", voir le paragraphe 7 de l'observation générale 11 relative à l'article 14.

#### *Enseignement technique et professionnel*

15. L'enseignement technique et professionnel s'inscrit aussi bien dans le droit à l'éducation que dans le droit au travail (art. 6, par. 2). Le paragraphe 2 b) de l'article 13 se situe dans le cadre de l'enseignement secondaire, ce qui atteste son importance particulière à ce niveau. Toutefois, le paragraphe 2 de l'article 6 mentionne la formation technique et professionnelle en général, sans préciser le niveau auquel elle doit être dispensée, tout en lui reconnaissant un rôle plus large en ce qu'elle contribue "à assurer un développement économique, social et culturel constant et un plein emploi productif". De même, la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule que "l'enseignement technique et professionnel doit être généralisé" (art. 26, par. 1). Le Comité en conclut que l'enseignement technique et professionnel fait partie intégrante de l'enseignement, à tous les niveaux<sup>8</sup>.

16. L'initiation à la technologie et la préparation à l'entrée dans le monde du travail ne devraient pas être l'apanage de l'enseignement technique et professionnel : elles doivent être appréhendées comme un élément de l'enseignement général. La Convention de l'UNESCO sur l'enseignement technique et professionnel définit l'expression "enseignement technique et professionnel" comme désignant "toutes les formes et tous les degrés du processus d'éducation où interviennent, outre l'acquisition de connaissances générales, l'étude de techniques et de sciences connexes et l'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire, d'attitudes et d'éléments de compréhension en rapport avec les professions pouvant s'exercer dans les différents secteurs de la vie économique et sociale" (art. 1, al. a)). Cette position apparaît également dans certaines conventions de l'OIT<sup>9</sup>. Dans ce sens, le droit à l'enseignement technique et professionnel revêt les aspects suivants :

a) Il aide les étudiants à acquérir des connaissances et des compétences qui leur permettent de s'épanouir et de devenir autonomes et aptes à occuper un emploi, et

contribue à la productivité de leur famille et de leur communauté, y compris le développement économique et social de l'État partie;

b) Il prend en considération le contexte éducatif, culturel et social de la population considérée; les compétences, connaissances et qualifications requises dans les différents secteurs de l'économie; et l'hygiène industrielle et le bien-être;

c) Il prévoit le recyclage des adultes dont les connaissances et compétences sont devenues obsolètes suite à l'évolution des techniques, de la situation économique ou du marché de l'emploi, ou aux transformations sociales ou autres;

d) Il comprend des programmes qui donnent aux étudiants, en particulier ceux des pays en développement, la possibilité de recevoir un enseignement technique et professionnel dans d'autres États, dans la perspective du transfert et de l'adaptation de technologies;

e) Compte tenu des dispositions du Pacte relatives à la non-discrimination et à l'égalité, il comprend des programmes d'enseignement technique et professionnel qui encouragent la formation technique et professionnelle des femmes, des filles, des jeunes non scolarisés, des jeunes sans emploi, des enfants de travailleurs migrants, des réfugiés, des personnes souffrant d'un handicap et des membres d'autres groupes défavorisés.

#### Article 13, paragraphe 2 c) : Droit à l'enseignement supérieur

17. L'enseignement supérieur doit satisfaire aux critères des dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux<sup>10</sup>.

18. L'alinéa c) du paragraphe 2 de l'article 13 est libellé sur le modèle de l'alinéa b) de ce même paragraphe, à trois différences près. L'alinéa c) ne mentionne ni l'enseignement "sous ses différentes formes" ni expressément l'enseignement technique et professionnel. De l'avis du Comité, ces deux omissions ne tiennent qu'à une différence d'éclairage. Pour répondre aux besoins des étudiants dans des contextes sociaux et culturels différents, l'enseignement supérieur doit être dispensé dans le cadre de programmes souples et de systèmes variés, comme par exemple l'enseignement à distance. Dans la pratique donc, et l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur doivent être accessibles "sous différentes formes". Par ailleurs, si l'alinéa c) du paragraphe 2 de l'article 13 ne mentionne pas l'enseignement technique et professionnel, c'est que, compte tenu du paragraphe 2 de l'article 6 du Pacte et du paragraphe 1 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'enseignement technique et professionnel fait partie intégrante de l'enseignement à tous les niveaux, dont l'enseignement supérieur<sup>11</sup>.

19. La troisième différence, la plus importante, entre les alinéas b) et c) du paragraphe 2 de l'article 13 tient au fait que le premier stipule que l'enseignement secondaire "doit être généralisé et rendu accessible à tous", et le second que l'enseignement supérieur "doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun". Selon l'alinéa c) du paragraphe 2 de l'article 13, l'enseignement supérieur n'a pas à être "généralisé : il doit uniquement être rendu accessible en fonction des capacités de chacun". Ces "capacités" devraient être appréciées eu égard à l'ensemble des connaissances et de l'expérience des intéressés.

20. Dans la mesure où le libellé des alinéas b) et c) du paragraphe 2 de l'article 13 est le même (il en est ainsi par exemple de l'expression "l'instauration progressive de la gratuité"), voir les observations qui précèdent à propos du paragraphe 2 b) de l'article 13.

Article 13, paragraphe 2 b) : Droit à l'éducation de base

21. L'éducation de base doit satisfaire aux critères des dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux<sup>12</sup>.

22. D'une façon générale, l'éducation de base visée correspond à l'éducation fondamentale exposée dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous<sup>13</sup>. Selon le paragraphe 2 d) de l'article 13, "les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme" sont fondées à jouir du droit à l'éducation de base, ou éducation fondamentale telle que définie dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.

23. Chacun ayant droit à ce qu'il soit répondu à ses "besoins éducatifs fondamentaux", au sens de la Déclaration mondiale, le droit à l'éducation de base n'est pas réservé à ceux "qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme". Il s'étend à tous ceux dont les "besoins éducatifs fondamentaux" n'ont pas été encore satisfaits.

24. Il est à souligner que la jouissance du droit à l'éducation de base n'est soumise à aucune condition d'âge ou de sexe : elle vaut pour les enfants, les adolescents et les adultes, y compris les personnes âgées. Dans ce sens, l'éducation de base fait partie intégrante de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. L'éducation de base étant un droit qui s'applique à tous les groupes d'âge, les programmes et les systèmes éducatifs correspondants doivent être conçus de manière à convenir aux apprenants de tous âges.

Article 13, paragraphe 2 e) : Existence d'un réseau scolaire; mise en place d'un système adéquat de bourses; et amélioration des conditions matérielles du personnel enseignant

25. L'obligation de "poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons" signifie que les États parties sont tenus d'élaborer dans cette perspective une stratégie d'ensemble. Cette stratégie doit concerner les établissements d'enseignement à tous les niveaux, mais le Pacte exige des États parties qu'ils accordent la priorité à l'enseignement primaire (voir par. 51). L'expression "poursuivre activement" sous-entend que les pouvoirs publics doivent accorder à la stratégie d'ensemble un certain rang de priorité et qu'en tout état de cause ils doivent l'appliquer vigoureusement.

26. L'expression "établir un système adéquat de bourses" doit être rapprochée des dispositions du Pacte sur la non-discrimination et l'égalité : le système de bourses doit favoriser, dans des conditions d'égalité, l'accès à l'éducation des personnes appartenant aux groupes défavorisés.

27. Alors que le Pacte stipule qu'il faut "améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant", les conditions générales de travail des enseignants se sont, dans la pratique, détériorées ces dernières années dans de nombreux États parties au point de devenir inacceptables. Ce phénomène, outre qu'il est incompatible avec le paragraphe 2 e) de l'article 13, est un obstacle majeur à la pleine réalisation du droit des étudiants à l'éducation. Le Comité note par ailleurs la corrélation qui existe entre d'une part

le paragraphe 2 e) de l'article 13 et de l'autre le paragraphe 2 de l'article 2, l'article 3 et les articles 6 à 8 du Pacte, en ce qui concerne notamment le droit des enseignants de s'organiser et de négocier des conventions collectives; il appelle l'attention des États parties sur la Recommandation conjointe UNESCO/OIT concernant la condition du personnel enseignant (1966) et la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997); et il demande instamment aux États parties de faire rapport sur les mesures prises pour garantir à l'ensemble du personnel enseignant des conditions et un statut à la hauteur de son rôle.

#### Article 13, paragraphes 3 et 4 : Droit à la liberté de l'éducation

28. Le paragraphe 3 de l'article 13 renferme deux éléments. Le premier concerne l'engagement des États parties de respecter la liberté des parents et des tuteurs de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions<sup>14</sup>. Le Comité considère que cet élément du paragraphe 3 de l'article 13 permet l'enseignement dans les établissements publics de sujets tels que l'histoire générale des religions et la morale, à condition qu'il soit dispensé d'une manière impartiale et objective, respectueuse des libertés d'opinion, de conviction et d'expression. Il note que l'enseignement dans un établissement public d'une religion ou d'une conviction donnée est incompatible avec le paragraphe 3 de l'article 13, à moins que ne soient prévues des exemptions ou des possibilités de choix non discriminatoires correspondant aux vœux des parents et des tuteurs.

29. Le second élément du paragraphe 3 de l'article 13 concerne la liberté des parents et des tuteurs de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, à condition qu'ils soient "conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation". Cette disposition est complétée par le paragraphe 4 de l'article 13, qui énonce notamment "la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement", sous réserve que ceux-ci soient conformes aux objectifs de l'éducation tels qu'énumérés au paragraphe 1 de l'article 13 et qu'ils répondent à certaines normes minimales. Ces normes minimales peuvent concerner l'admission, les programmes scolaires ou la reconnaissance des diplômes. Elles doivent être à leur tour conformes aux objectifs de l'éducation énoncés au paragraphe 1 de l'article 13.

30. En vertu du paragraphe 4 de l'article 13, toute personne, y compris les non-nationaux, est libre de créer et de diriger des établissements d'enseignement. Cette liberté s'étend aux "personnes morales". Elle englobe le droit de créer et de diriger tout type d'établissement d'enseignement, y compris des écoles maternelles, des universités et des centres d'éducation pour adultes. Elle est assujettie à l'obligation de conformité avec les objectifs de l'éducation visés au paragraphe 1 de l'article 13 et avec les normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation. Compte tenu des principes de non-discrimination, d'égalité des chances et de participation effective de tous à la vie de la société, l'État est tenu de veiller à ce que la liberté dont il est question au paragraphe 4 de l'article 13 ne se traduise pas par des disparités extrêmes des possibilités d'éducation pour certains groupes sociaux.

Article 13 : Notions spéciales d'application générale*Non-discrimination et égalité de traitement*

31. L'interdiction de la discrimination, qui est consacrée au paragraphe 2 de l'article 2 du Pacte, n'est ni sujette à une mise en oeuvre progressive ni tributaire des ressources disponibles : elle s'applique sans réserve et directement à tous les aspects de l'enseignement et vaut pour tous les motifs sur lesquels le droit international interdit de fonder l'exercice d'une discrimination quelle qu'elle soit. Le Comité interprète le paragraphe 2 de l'article 2 et l'article 3 à la lumière de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et des dispositions pertinentes de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, de la Convention relative aux droits de l'enfant et de la Convention de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants, de 1989 (Convention No 169), et il souhaite appeler l'attention sur les considérations qui suivent.

32. L'adoption à titre temporaire de mesures spéciales destinées à garantir aux hommes et aux femmes et aux groupes défavorisés l'égalité de fait ne constitue pas une violation du principe de non-discrimination pour ce qui est du droit à l'éducation, dès lors que ces mesures ne conduisent pas à l'application aux divers groupes de normes inégales ou distinctes et à condition qu'elles ne soient pas maintenues une fois atteints les objectifs auxquels elles répondaient.

33. Dans certaines circonstances, l'existence de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparés destinés aux groupes entrant dans l'une des catégories énumérées au paragraphe 2 de l'article 2 sera réputée ne pas constituer une violation du Pacte. À cet égard, le Comité reprend à son compte l'article 2 de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)<sup>15</sup>.

34. Le Comité prend note de l'article 2 de la Convention relative aux droits de l'enfant et de l'alinéa e) de l'article 3 de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et confirme que le principe de non-discrimination s'étend à toutes les personnes d'âge scolaire qui résident sur le territoire d'un État partie, y compris les non-nationaux, indépendamment de leur statut juridique.

35. De grandes disparités en matière de dotations budgétaires qui se traduisent par la prestation de services de qualité différente selon le lieu de résidence des bénéficiaires peuvent constituer une discrimination au sens du Pacte.

36. Le Comité confirme le paragraphe 35 de son observation générale 5, qui traite du droit à l'éducation des personnes souffrant d'un handicap, de même que les paragraphes 36 à 42 de son observation générale 6, qui portent sur la situation des personnes âgées au regard des articles 13 à 15 du Pacte.

37. Les États parties doivent exercer un contrôle sur l'éducation - englobant l'ensemble des politiques éducatives, des établissements d'enseignement, des programmes, des dépenses et autres pratiques - de manière à détecter toute discrimination de fait et à y remédier. Les statistiques relatives à l'éducation devraient être ventilées par motif sur lequel il est interdit de fonder l'exercice d'une discrimination.

*Libertés académiques et autonomie des établissements d'enseignement*<sup>16</sup>

38. Ayant examiné les rapports de nombreux États parties, le Comité est parvenu à la conclusion que le droit à l'éducation ne peut être exercé que s'il s'accompagne des libertés académiques tant pour le personnel enseignant que pour les étudiants. C'est pourquoi il juge bon et utile, même si cette question n'est pas explicitement visée à l'article 13, de formuler quelques observations à ce sujet. Les observations qui suivent concernent spécialement les établissements d'enseignement supérieur car, comme le Comité a pu le constater, le personnel enseignant de l'enseignement supérieur et les étudiants de l'enseignement supérieur sont particulièrement exposés aux pressions politiques et autres, ce qui sape les libertés académiques. Le Comité souhaite cependant souligner que le personnel enseignant et les élèves, à tous les niveaux de l'enseignement, sont fondés à jouir des libertés académiques, de sorte que nombre des observations ci-après sont d'application générale.

39. Les membres de la communauté universitaire sont libres, individuellement ou collectivement, d'acquérir, développer et transmettre savoir et idées à travers la recherche, l'enseignement, l'étude, les discussions, la documentation, la production, la création ou les publications. Les libertés académiques englobent la liberté pour l'individu d'exprimer librement ses opinions sur l'institution ou le système dans lequel il travaille, d'exercer ses fonctions sans être soumis à des mesures discriminatoires et sans crainte de répression de la part de l'État ou de tout autre acteur, de participer aux travaux d'organismes universitaires professionnels ou représentatifs et de jouir de tous les droits de l'homme reconnus sur le plan international applicables aux autres individus relevant de la même juridiction. La jouissance des libertés académiques a pour contrepartie des obligations, par exemple celles de respecter les libertés académiques d'autrui, de garantir un débat contradictoire équitable et de réserver le même traitement à tous sans discrimination fondée sur l'un ou l'autre des motifs prescrits.

40. L'exercice des libertés académiques nécessite l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur. Être autonome, c'est pour un établissement d'enseignement supérieur jouir du degré d'indépendance dont il a besoin pour prendre des décisions efficaces, qu'il s'agisse de ses travaux, de ses normes, de sa gestion ou de ses activités connexes. Il reste que cette autonomie doit être compatible avec les systèmes de contrôle public, en ce qui concerne en particulier les fonds octroyés par l'État. Vu les importants investissements publics réalisés dans l'enseignement supérieur, il importe d'établir un équilibre satisfaisant entre l'autonomie de l'établissement et l'obligation qu'il a de rendre des comptes. Dans ce domaine, il n'existe pas d'arrangement type unique : les arrangements institutionnels doivent néanmoins être raisonnables, justes et équitables et aussi transparents et ouverts à la participation que possible.

*La discipline scolaire*<sup>17</sup>

41. De l'avis du Comité, les châtiments corporels sont incompatibles avec un des principes directeurs clefs du droit international relatif aux droits de l'homme, inscrit au préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme et des deux Pactes, à savoir la dignité humaine<sup>18</sup>. D'autres règles disciplinaires peuvent l'être aussi, par exemple l'humiliation en public. De même, aucune règle de discipline ne devrait bafouer d'autres droits protégés par le Pacte, comme le droit à une alimentation. Les États parties sont dans l'obligation de prendre des mesures pour veiller à ce qu'aucun établissement d'enseignement, public ou privé, relevant de leur juridiction n'applique de règles

disciplinaires incompatibles avec le Pacte. Le Comité salue les initiatives que certains États parties ont prises pour inciter les établissements d'enseignement à appréhender le problème de la discipline scolaire sous un angle "positif", non violent.

### *Limitations apportées à l'article 13*

42. Le Comité tient à souligner que la clause restrictive du Pacte, à savoir l'article 4, vise principalement à protéger les droits des individus, plus qu'il n'autorise l'État à imposer des restrictions. L'État partie qui prononce la fermeture d'une université ou d'un autre établissement d'enseignement pour des motifs tels que la sécurité nationale ou la préservation de l'ordre public est tenu de justifier une mesure aussi grave au regard de chacune des conditions énoncées à l'article 4.

## II. OBLIGATIONS INCOMBANT AUX ÉTATS PARTIES ET MANQUEMENTS À CES OBLIGATIONS

### Obligations juridiques générales

43. S'il est vrai que le Pacte prévoit la réalisation progressive des droits qui y sont énoncés et prend en considération les contraintes dues à la limitation des ressources disponibles, il n'en impose pas moins aux États parties diverses obligations avec effet immédiat<sup>19</sup>. Les États parties ont des obligations immédiates au regard du droit à l'éducation : par exemple celle de "garantir" qu'il sera exercé "sans discrimination aucune" (art. 2, par. 2) et celle d'"agir" (art. 2, par. 1) en vue d'assurer l'application pleine et entière de l'article 13<sup>20</sup>. Les mesures à prendre à cet effet doivent avoir un caractère "délibéré, concret et viser" au plein exercice du droit à l'éducation.

44. Le fait que la réalisation du droit à l'éducation s'inscrit dans le temps, c'est-à-dire qu'elle s'opère "progressivement", ne devrait pas être interprété comme privant les obligations de l'État partie de tout contenu effectif. Il signifie que les États parties ont pour obligation précise et constante "d'oeuvrer aussi rapidement et aussi efficacement que possible" pour appliquer intégralement l'article 13<sup>21</sup>.

45. Tout laisse supposer que le Pacte n'autorise aucune mesure régressive s'agissant du droit à l'éducation, ni d'ailleurs des autres droits qui y sont énumérés. S'il prend une mesure délibérément régressive, l'État partie considéré doit apporter la preuve qu'il l'a fait après avoir mûrement pesé toutes les autres solutions possibles et qu'elle est pleinement justifiée eu égard à l'ensemble des droits visés dans le Pacte et à l'ensemble des ressources disponibles<sup>22</sup>.

46. Le droit à l'éducation, à l'instar de tous les droits de l'homme, impose trois catégories ou niveaux d'obligations aux États parties : les obligations de le respecter, de le protéger et de le mettre en oeuvre. Cette dernière englobe du même coup deux obligations, celle d'en faciliter l'exercice et celle de l'assurer.

47. L'obligation de respecter le droit à l'éducation requiert des États parties qu'ils évitent de prendre des mesures susceptibles d'en entraver ou d'en empêcher l'exercice. L'obligation de le protéger requiert des États parties qu'ils prennent des mesures pour empêcher des tiers de s'immiscer dans son exercice. L'obligation de faciliter l'exercice du droit à l'éducation requiert des États qu'ils prennent des mesures concrètes permettant aux particuliers et aux communautés de jouir du droit à l'éducation et les aidant à le faire. Enfin, les États parties

ont pour obligation d'assurer l'exercice du droit à l'éducation. D'une façon générale, ils sont tenus d'assurer l'exercice d'un droit donné énoncé dans le Pacte lorsqu'un particulier ou un groupe de particuliers sont incapables, pour des raisons échappant à leur contrôle, d'exercer ce droit avec les moyens dont ils disposent. Il reste que la portée de cette obligation est toujours subordonnée au libellé du Pacte.

48. À cet égard, deux aspects de l'article 13 méritent de retenir l'attention. Premièrement, cet article part à l'évidence du postulat que les États assument au premier chef la responsabilité de fournir directement des services éducatifs dans la plupart des cas : les États parties reconnaissent par exemple qu'"il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons" (art. 13, par. 2 e)). Deuxièmement, vu que le libellé du paragraphe 2 de l'article 13 est différent selon qu'il s'agit de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur ou de l'éducation de base, les paramètres définissant l'obligation des États parties d'assurer l'exercice du droit à l'éducation ne sont pas les mêmes pour tous les niveaux de l'enseignement. Il ressort ainsi du libellé du Pacte que les États parties ont pour obligation d'assurer l'exercice du droit à l'éducation, mais que l'ampleur de cette obligation n'est pas la même pour tous les niveaux ou tous les types d'enseignement. Le Comité constate que cette interprétation de l'obligation d'assurer l'exercice du droit à l'éducation dans le cadre de l'article 13 coïncide avec la législation et la pratique de nombreux États parties.

#### Obligations juridiques spécifiques

49. Les États parties sont tenus de veiller à ce que les programmes d'enseignement, à tous les niveaux du système éducatif, tendent vers les objectifs énumérés au paragraphe 1 de l'article 13<sup>23</sup>. Les États parties sont dans l'obligation de mettre en place et de maintenir un système transparent et efficace pour s'assurer que l'éducation est en fait axée sur les objectifs énoncés au paragraphe 1 de l'article 13.

50. S'agissant du paragraphe 2 de l'article 13, les États ont l'obligation de respecter, de protéger et de mettre en oeuvre le droit à l'éducation pour ce qui est de chacune de ses "caractéristiques essentielles" (dotations, accessibilité, acceptabilité, adaptabilité). Par exemple, un État doit respecter la fourniture de services éducatifs en ne fermant pas les écoles privées; protéger l'accessibilité à l'éducation en veillant à ce que des tiers, y compris des parents et des employeurs, n'empêchent pas les filles de fréquenter l'école; faciliter l'acceptabilité de l'éducation en prenant des mesures concrètes pour faire en sorte que l'éducation convienne du point de vue culturel aux minorités et aux peuples autochtones et qu'elle soit de bonne qualité pour tous; assurer l'adaptabilité de l'éducation en élaborant et en finançant des programmes scolaires qui reflètent les besoins actuels des étudiants dans un monde en mutation; et assurer la fourniture de services éducatifs en s'employant à mettre en place un réseau d'écoles, notamment en construisant des salles de classe, en offrant des programmes, en fournissant des matériels didactiques, en formant des enseignants et en leur versant un traitement compétitif sur le plan intérieur.

51. Comme on l'a vu, les obligations des États parties dans le domaine de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'éducation de base ne sont pas identiques. Il ressort du libellé du paragraphe 2 de l'article 13 que les États parties ont pour obligation d'accorder la priorité à l'enseignement primaire obligatoire et gratuit<sup>24</sup>. Le fait que l'article 14 donne la priorité à l'enseignement primaire vient renforcer cette interprétation. L'obligation d'assurer un enseignement primaire à tous est une obligation immédiate pour tous les États parties.

52. En ce qui concerne les alinéas b) à d) du paragraphe 2 de l'article 13, les États parties ont pour obligation immédiate d'"agir" en vue d'assurer à toutes les personnes relevant de leur juridiction un enseignement secondaire et supérieur et une éducation de base. Au minimum, ils sont tenus d'adopter et de mettre en oeuvre une stratégie nationale d'éducation englobant l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base, conformément au Pacte. Cette stratégie devrait prévoir des mécanismes, par exemple des indicateurs et des critères, à partir desquels il serait possible de suivre de près les progrès en la matière.

53. En vertu de l'alinéa e) du paragraphe 2 de l'article 13, les États parties sont tenus de veiller à l'établissement d'un système adéquat de bourses au profit des groupes défavorisés<sup>i</sup>. L'obligation de poursuivre activement "le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons" renforce l'idée que les États parties ont au premier chef la charge d'assurer directement l'exercice du droit à l'éducation dans la plupart des cas<sup>26</sup>.

54. Les États parties sont tenus d'établir des "normes minimales en matière d'éducation" auxquelles tous les établissements d'enseignement privés créés conformément aux paragraphes 3 et 4 de l'article 13 doivent se conformer. Ils doivent par ailleurs disposer d'un système transparent et efficace permettant de s'assurer du respect de ces normes. Les États parties n'ont nullement l'obligation de financer des établissements créés en vertu des paragraphes 3 et 4 de l'article 13, mais si un État choisit de verser une subvention à des établissements d'enseignement privés, il doit le faire sur une base non discriminatoire.

55. Les États parties doivent faire en sorte que les communautés et les familles ne soient pas tributaires du travail des enfants. Le Comité affirme tout particulièrement l'importance que l'éducation revêt dans l'élimination du travail des enfants, ainsi que les obligations énoncées au paragraphe 2 de l'article 7 de la Convention de 1999 sur les pires formes de travail des enfants (Convention No 182)<sup>27</sup>. En outre, compte tenu du paragraphe 2 de l'article 2, les États parties doivent s'efforcer de faire disparaître les stéréotypes sexistes et autres qui entravent l'accès à l'éducation des filles, des femmes et d'autres personnes appartenant à des groupes défavorisés.

56. Dans son observation générale 3, le Comité a appelé l'attention sur l'obligation que chacun des États parties a d'"agir, tant par son effort propre que par l'assistance et la coopération internationales, notamment sur les plans économique et technique", pour mettre pleinement en oeuvre les droits reconnus dans le Pacte, dont le droit à l'éducation<sup>28</sup>. Le paragraphe 1 de l'article 2 et l'article 23 du Pacte, l'Article 56 de la Charte des Nations Unies, l'article 10 de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le paragraphe 34 de la première partie de la Déclaration et du Programme d'action de Vienne renforcent tous l'obligation que les États parties ont d'apporter à l'échelle internationale leur aide et leur concours en vue de la pleine réalisation du droit à l'éducation. Dans le cadre de la négociation et de la ratification des accords internationaux, les États parties devraient prendre des mesures pour faire en sorte que ces instruments n'aient pas d'effet préjudiciable sur le droit à l'éducation. De même, ils sont tenus de veiller, en tant que membres d'organisations internationales, y compris les organisations internationales financières, à ce que leurs actes prennent dûment en considération le droit à l'éducation.

57. Dans son observation générale 3, le Comité a confirmé que les États parties ont "l'obligation fondamentale minimum d'assurer, au moins, la satisfaction de l'essentiel" de chacun des droits énoncés dans le Pacte, dont le droit à l'éducation. Dans le contexte de l'article 13, cette "obligation fondamentale minimum" englobe l'obligation d'assurer l'accès,

sans discrimination, aux établissements d'enseignement et aux programmes éducatifs publics; de veiller à ce que l'éducation dispensée soit conforme aux objectifs exposés au paragraphe 1 de l'article 13; d'assurer un enseignement primaire à tous, conformément au paragraphe 2 a) de l'article 13; d'adopter et de mettre en oeuvre une stratégie nationale en matière d'éducation qui englobe l'enseignement secondaire et supérieur et l'éducation de base; et de garantir le libre choix de l'éducation, sans ingérence de l'État ou de tiers, sous réserve qu'elle soit conforme aux "normes minimales en matière d'éducation" (art. 13, par. 3 et 4).

#### Manquements aux obligations

58. Lorsque le contenu normatif de l'article 13 (section I) est appliqué aux obligations tant générales que spécifiques des États parties (section II), il en résulte un processus dynamique qui permet de mettre plus facilement en évidence les atteintes au droit à l'éducation. Le droit à l'éducation peut être violé du fait d'une action directe de l'État partie (action) ou du fait de la non-adoption de mesures requises par le Pacte (omission).

59. À titre indicatif, les manquements à l'article 13 peuvent comprendre : le fait d'adopter, ou de ne pas abroger, des dispositions législatives qui établissent en matière d'éducation une discrimination à l'encontre d'individus ou de groupes, fondée sur un quelconque des motifs sur lesquels il est précisément interdit de la fonder; le fait de ne pas adopter de mesures destinées à s'attaquer concrètement à la discrimination dans le domaine de l'enseignement; l'application de programmes scolaires qui ne cadrent pas avec les objectifs de l'éducation énoncés au paragraphe 1 de l'article 13; l'absence de système transparent et efficace permettant de s'assurer de la conformité de l'éducation avec le paragraphe 1 de l'article 13; le fait de ne pas assurer, à titre prioritaire, un enseignement primaire obligatoire et accessible à tous gratuitement; le fait de ne pas prendre des mesures ayant un caractère délibéré et concret et visant à la réalisation progressive du droit à l'enseignement secondaire et supérieur et à l'éducation de base conformément aux alinéas b) à d) du paragraphe 2 de l'article 13; l'interdiction d'établissements d'enseignement privés; le fait de ne pas s'assurer que les établissements d'enseignement privés se conforment aux "normes minimales en matière d'éducation" requises en vertu des paragraphes 3 et 4 de l'article 13; le déni des libertés académiques au personnel et aux étudiants; la fermeture d'établissements d'enseignement en période de tensions politiques, en violation de l'article 4.

### III. OBLIGATIONS INCOMBANT AUX ACTEURS AUTRES QUE LES ÉTATS PARTIES

60. Compte tenu de l'article 22 du Pacte, le rôle revenant aux organismes des Nations Unies, notamment au niveau des pays à travers le Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement, est d'une importance toute particulière en vue de la mise en œuvre des dispositions de l'article 13. Il conviendrait de déployer des efforts coordonnés en faveur de l'exercice du droit à l'éducation, afin d'améliorer l'harmonisation et l'interaction des mesures prises par tous les acteurs concernés, dont les diverses composantes de la société civile. L'UNESCO, le Programme des Nations Unies pour le développement, l'UNICEF, le BIT, la Banque mondiale, les banques régionales de développement, le Fonds monétaire international et les autres organismes des Nations Unies compétents devraient intensifier leur coopération aux fins de la mise en œuvre du droit à l'éducation au niveau national, compte dûment tenu de leurs mandats spécifiques et en fonction de leurs compétences respectives. Les institutions financières internationales, notamment la Banque mondiale et le FMI, devraient en particulier faire une place plus grande à la protection du droit à l'éducation dans leur politique de prêt, leurs accords de crédit et leurs programmes d'ajustement structurel de même que dans le cadre des mesures prises pour faire front à la crise de la dette<sup>29</sup>. En examinant les rapports des États parties, le Comité examinera les effets de l'aide apportée par les acteurs autres que les États parties sur l'aptitude des États à s'acquitter de leurs obligations au titre de l'article 13. L'adoption par les institutions spécialisées, les programmes et les organes des Nations Unies d'une démarche fondée sur les droits de l'homme facilitera grandement la mise en œuvre du droit à l'éducation.

## Notes

<sup>1</sup>La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a été adoptée par 155 délégations gouvernementales; la Déclaration et le Programme d'action de Vienne ont été adoptés par 171 délégations gouvernementales; 191 États ont ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant ou y ont adhéré; le Plan d'action en vue de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme a été adopté par consensus en tant que résolution de l'Assemblée générale (49/184).

<sup>2</sup>Cette démarche coïncide avec le cadre analytique adopté par le Comité en ce qui concerne les droits à un logement convenable et à une nourriture suffisante, ainsi qu'avec les travaux de la Rapporteuse spéciale de l'ONU sur le droit à l'éducation. Dans son observation générale 4, le Comité a énuméré un certain nombre de facteurs qui influent sur le droit à un logement convenable, dont "l'existence de services, matériaux, équipements et infrastructures", "la capacité de paiement", "la facilité d'accès" et "le respect du milieu culturel". Dans son observation générale 12, le Comité a défini les éléments constitutifs du droit à une nourriture suffisante, comme par exemple "la disponibilité" de nourriture, "l'acceptabilité" et "l'accessibilité ou possibilité d'obtenir cette nourriture". Dans son rapport préliminaire à la Commission des droits de l'homme, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation a défini "quatre traits essentiels qui devraient être ceux de l'école primaire, à savoir : dotations suffisantes, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité" (E/CN.4/1999/49, par.50).

<sup>3</sup>Voir par. 6.

<sup>4</sup> La Déclaration définit les "besoins éducatifs fondamentaux" comme suit : "Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre" (art. 1).

<sup>5</sup>*Advocacy Kit, Basic Education 1999* (UNICEF), sect. 1, p. 1.

<sup>6</sup>Voir par. 6.

<sup>7</sup> Voir Classification internationale type de l'éducation, 1997, UNESCO, par. 52.

<sup>8</sup>Position qui ressort également de la Convention de 1975 sur la mise en valeur des ressources humaines (Convention No 142) et de la Convention de 1962 sur la politique sociale (objectifs et normes de base) (Convention No 117) de l'Organisation internationale du Travail.

<sup>9</sup>Voir note 8.

<sup>10</sup>Voir par. 6.

<sup>11</sup> Voir par. 15.

<sup>12</sup> Voir par. 6

<sup>13</sup> Voir par. 9.

<sup>14</sup> Cette clause reprend celle du paragraphe 4 de l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et a un lien avec la liberté d'enseigner une religion ou une conviction proclamée au paragraphe 1 dudit article. (Voir l'observation générale 22 du Comité des droits de l'homme, qui concerne l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, quarante-huitième session, 1993.) Le Comité note que le caractère fondamental de l'article 18 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques est attesté par le fait qu'aux termes du paragraphe 2 de l'article 4 du Pacte, il ne peut y être dérogé même en cas de danger public exceptionnel.

<sup>15</sup> L'article 2 est libellé comme suit :

"Lorsqu'elles sont admises par l'État, les situations suivantes ne sont pas considérées comme constituant des discriminations au sens de l'article premier de la présente Convention :

a) La création ou le maintien de systèmes ou d'établissements d'enseignement séparés pour les élèves des deux sexes, lorsque ces systèmes ou établissements présentent des facilités d'accès à l'enseignement équivalentes, disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité, et permettent de suivre les mêmes programmes d'études ou des programmes d'études équivalents;

b) La création ou le maintien, pour des motifs d'ordre religieux ou linguistiques, de systèmes ou d'établissements séparés dispensant un enseignement qui correspond au choix des parents ou tuteurs légaux des élèves, si l'adhésion à ces systèmes ou la fréquentation de ces établissements demeure facultative et si l'enseignement dispensé est conforme aux normes qui peuvent avoir été prescrites ou approuvées par les autorités compétentes, en particulier pour l'enseignement du même degré;

c) La création ou le maintien d'établissements d'enseignement privés, si ces établissements ont pour objet non d'assurer l'exclusion d'un groupe quelconque, mais d'ajouter aux possibilités d'enseignement qu'offrent les pouvoirs publics, si leur fonctionnement répond à cet objet et si l'enseignement dispensé est conforme aux normes qui peuvent avoir été prescrites ou approuvées par les autorités compétentes, en particulier pour l'enseignement du même degré."

<sup>16</sup> Voir la Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997).

<sup>17</sup> En formulant ce paragraphe, le Comité a pris note de la jurisprudence qui se développe dans d'autres instances relevant du système international de protection des droits de l'homme, comme par exemple l'interprétation que le Comité des droits de l'enfant a donnée du paragraphe 2 de l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant et l'interprétation de l'article 7 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques donnée par le Comité des droits de l'homme.

<sup>18</sup> Le Comité note qu'il n'est pas évoqué au paragraphe 2 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, mais les rédacteurs du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ont expressément cité l'épanouissement de la dignité de la personnalité humaine au nombre des objectifs vers lesquels l'éducation doit obligatoirement tendre (art. 13, par. 1).

<sup>19</sup> Voir le paragraphe 1 de l'observation générale 3 du Comité.

<sup>20</sup> Voir le paragraphe 2 de l'observation générale 3 du Comité.

<sup>21</sup> Voir le paragraphe 9 de l'observation générale 3 du Comité.

<sup>22</sup> Voir le paragraphe 9 de l'observation générale 3 du Comité.

<sup>23</sup> Il existe de nombreux ouvrages de référence auxquels les États parties peuvent se reporter, comme par exemple les *Guidelines for Curriculum and Textbook Development in International Education* (ED/ECS/HCI) de l'UNESCO. Un des objectifs du paragraphe 1 de l'article 13 consiste à "renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales". Dans ce contexte, les États parties devraient se reporter aux initiatives élaborées dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme. Le Plan d'action en vue de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, adopté par l'Assemblée générale en 1996, et les Directives pour l'établissement des plans nationaux d'éducation en matière de droits de l'homme mises au point par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme pour aider les États dans l'action à mener dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme sont à cet égard particulièrement instructifs.

<sup>24</sup> À propos de la signification des mots "obligatoire" et "gratuité", voir les paragraphes 6 et 7 de l'observation générale 11 relative à l'article 14.

<sup>25</sup> Dans certains cas, la mise en place d'un tel système pourrait être un objectif tout à fait indiqué de l'assistance et de la coopération internationales envisagées au paragraphe 1 de l'article 2.

<sup>26</sup> Comme l'UNICEF l'a fait observer dans le contexte de l'éducation de base, "seul l'État peut rassembler toutes les composantes dans un système éducatif cohérent mais néanmoins flexible". La situation des enfants dans le monde 1999, "La révolution de l'éducation", p. 69.

<sup>27</sup> Aux termes du paragraphe 2 de l'article 7, "[t]out Membre doit, en tenant compte de l'importance de l'éducation en vue de l'élimination du travail des enfants, prendre des mesures efficaces dans un délai déterminé pour : [...] c) assurer l'accès à l'éducation de base gratuite et, lorsque cela est possible et approprié, à la formation professionnelle pour tous les enfants qui auront été soustraits aux pires formes de travail des enfants" (Convention No 182 de l'OIT sur les pires formes de travail des enfants, 1999).

<sup>28</sup> Voir l'observation générale 3 du Comité, par. 13 et 14.

<sup>29</sup> Voir l'observation générale 2 du Comité, par. 9.

-----

## **Annexe 2**

### **La chronologie du cadre normatif international du droit à l'Éducation:**

1945 : Adoption de la **Charte des Nations Unies, art. 1-2 et 55-56**

1946 : Adoption de l'**Acte constitutif de l'UNESCO**

1948 : Adoption de la **Déclaration universelle des droits de l'homme** par l'Assemblée générale des Nations Unies.

1959 : Adoption de la **Déclaration des droits de l'enfant** par l'Assemblée générale, en novembre.

1960 : Convention concernant **la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement**, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 14 décembre.

1965 : Convention internationale sur **l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale**, adoptée par l'Assemblée générale, résolution 2106 (XX) du 21 décembre.

1966 : **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels**, adopté en 1966 : article 13-14. **Observation Générale numéro 13 sur le droit à l'éducation** art.13 su Pacte ED-2003/WS/73

1966 : **Pacte International relatif aux droits civils et politiques**

1974 : Recommandation sur **l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales**, adoptées par la Conférence générale à sa dix-huitième session, Paris, le 19 novembre.

1978 : **Charte internationale de l'éducation physique et du sport**, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO le 21 novembre.

1979 : **Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes**, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 18 décembre à New York.

1989 : **Convention sur l'enseignement technique et professionnel**, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa vingt-cinquième session (Paris, 10 novembre).

1989 : **Convention relative aux droits de l'enfant**, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en décembre.

1990 : **Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous** : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars.

1995-2004 : La **décennie pour l'éducation aux droits de l'homme**

1997 : **Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes**, adoptée à l'occasion de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg (Allemagne), 18 juillet.

1998 : **Déclaration Mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIème siècle : visions et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement.**

2000 : **Déclaration du Millénaire**

2000 : **Cadre d'action de Dakar - L'Éducation pour tous** : tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril.

2001 : **Recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO** à sa trente-et-unième session (Paris, 2 novembre).

2002 : **Déclaration universelle sur la diversité culturelle et son Plan d'Action**

2005 : **Convention sur la protection et la promotion de la diversité d'expressions culturelles**

2006 : **Convention relative aux droits des personnes handicapées**

2010 : **Suivi des Objectifs du Millénaire**

2011 : **Déclaration sur l'Éducation aux droits de l'homme**

2013-2017 : **Initiative UNESCO « Éducation avant tout »**

2015 **Objectifs de Développement Durable 2030, Objectif 4 Éducation, Déclaration d'Incheon**

## **Annexe 3**

**Recommandation CM/Rec. (2010)7 du Comité des Ministres aux Etats membres, Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (adoptée par le Comité des Ministres le 11 mai 2010, lors de la 120e Session)**

Recommandation CM/Rec. (2010)7 du Comité des Ministres aux Etats membres  
Sur la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (adoptée par le Comité des Ministres le 11 mai 2010, lors de la 120e Session)

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe,  
Rappelant que la mission essentielle du Conseil de l'Europe est de promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit ;

Fermement convaincu que l'éducation et la formation jouent un rôle central dans la poursuite de cette mission ;

Considérant le droit à l'éducation reconnu en droit international, et notamment dans la Convention européenne des droits de l'homme (STE no 5), la Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention internationale des droits de l'enfant ;

Rappelant que la Conférence mondiale sur les droits de l'homme organisée à Vienne en 1993 a invité les Etats à inscrire les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit au programme de tous les établissements pédagogiques de l'éducation formelle et non formelle ;

Considérant la décision prise lors du Deuxième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (1997) de lancer une action pour l'éducation à

la citoyenneté démocratique en vue de promouvoir la prise de conscience par les citoyens de leurs droits et de leurs responsabilités dans une société démocratique ;

Rappelant la Recommandation Rec. (2002)12 du Comité des Ministres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique et désireux d'y donner suite ;

Considérant la Recommandation Rec. (2003)8 du Comité des Ministres sur la promotion et la reconnaissance de l'éducation non formelle des jeunes et la Recommandation Rec. (2004)4 sur la Convention européenne des droits de l'homme dans l'enseignement universitaire et la formation professionnelle ;

Considérant la Recommandation 1682 (2004) de l'Assemblée parlementaire en faveur de l'établissement d'une convention-cadre européenne sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ;

Répondant à l'appel lancé par la 7ème Conférence des Ministres européens responsables de la jeunesse réunis à Budapest en 2005 pour que soit élaboré un document-cadre sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ;

Désireux de contribuer à la réalisation des buts du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2005, dont le Conseil de l'Europe est le partenaire régional en Europe ;

Désireux de tirer parti de l'expérience de 2005 – Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, au cours de laquelle les Etats et les organisations non gouvernementales ont rapporté de nombreux exemples de bonnes pratiques en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, pour consolider, codifier et diffuser ces bonnes pratiques dans toute l'Europe ;

Gardant à l'esprit que les Etats membres sont responsables de l'organisation et du contenu de leurs systèmes d'enseignement ;

Reconnaissant le rôle clé joué par les organisations non gouvernementales et les organisations de jeunesse dans ce domaine de l'éducation et désireux de leur apporter son soutien,

Recommande aux gouvernements des Etats membres :

- de mettre en œuvre des mesures fondées sur les dispositions de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme telles que définies dans l'annexe à cette recommandation ;
- de veiller à ce que la Charte soit largement diffusée aux autorités responsables de l'éducation et de la politique de jeunesse ;

Charge le Secrétaire Général de transmettre cette recommandation :

- aux gouvernements des Etats parties à la Convention culturelle européenne (STE no 18) qui ne sont pas membres du Conseil de l'Europe ;
- aux organisations internationales.

Annexe à la Recommandation CM/Rec. (2010)7 Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme  
Adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec. (2010)7 du Comité des Ministres

#### Chapitre I – Dispositions générales

1. Champ d'application : La présente Charte concerne l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme telles que définies au paragraphe

2. Elle ne traite pas explicitement de domaines apparentés tels que l'éducation interculturelle, l'éducation à l'égalité, l'éducation au développement durable et l'éducation à la paix, sauf dans la mesure où ces domaines se chevauchent et interagissent avec l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.

2. Définitions : Aux fins de la présente Charte :

a. « L'éducation à la citoyenneté démocratique » couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la

société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.

b. « L'éducation aux droits de l'homme » concerne l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales.

c. « L'éducation formelle » concerne le système structuré d'éducation et de formation qui commence à l'école préélémentaire et primaire et se poursuit dans l'enseignement secondaire et universitaire. Elle est en principe dispensée dans des établissements d'enseignement général ou professionnel et sanctionnée par des diplômes.

d. « L'éducation non formelle » couvre tout programme éducatif planifié destiné à améliorer un ensemble d'aptitudes et de compétences en dehors d'un cadre d'enseignement formel.

e. « L'éducation informelle » qualifie le processus selon lequel chaque individu acquiert, tout au long de la vie, des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances grâce aux influences et aux ressources éducatives de son environnement et à son expérience quotidienne (famille, pairs, voisins, rencontres, bibliothèque, médias, travail, loisirs, etc.).

### 3. Liens entre l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme

L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques. L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les domaines de la vie.

#### 4. Structures constitutionnelles et priorités des Etats membres

Les objectifs, principes et politiques indiqués ci-après seront mis en œuvre :

- a. dans le respect des structures constitutionnelles de chaque Etat membre, et en employant des moyens appropriés à ces structures ;
- b. en tenant compte des priorités et des besoins de chaque Etat membre.

#### Chapitre II – Objectifs et principes

5. Objectifs et principes : Les objectifs et principes suivants devraient guider les Etats membres dans l'élaboration de leurs politiques, législations et pratiques.

- a. Chaque personne vivant sur leur territoire devrait avoir accès à une éducation à la citoyenneté démocratique et à une éducation aux droits de l'homme.
- b. L'apprentissage en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme est un processus qui dure toute la vie. L'efficacité de cet apprentissage passe par la mobilisation de très nombreux acteurs, parmi lesquels les responsables de l'élaboration des politiques, les professionnels de l'éducation, les apprenants, les parents, les établissements pédagogiques, les autorités éducatives, les fonctionnaires, les organisations non gouvernementales, les organisations de jeunesse, les médias et le public.
- c. Tous les moyens d'éducation et de formation, qu'ils soient formels, non formels ou informels, ont un rôle à jouer dans ce processus d'apprentissage et sont utiles pour la promotion de ses principes et la réalisation de ses objectifs.
- d. Les organisations non gouvernementales et les organisations de jeunesse peuvent contribuer très utilement à l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'éducation aux droits de l'homme, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle et informelle, et il convient par conséquent de leur donner la possibilité de remplir ce rôle et de leur apporter un soutien à cet égard.
- e. Les pratiques et les activités d'enseignement et d'apprentissage devraient respecter et promouvoir les valeurs et les principes concernant la démocratie et les droits de l'homme ; en particulier, la gouvernance des établissements d'enseignement, y compris les écoles, devrait refléter et promouvoir les valeurs des droits de l'homme et encourager la responsabilisation et la participation active des apprenants, des personnels de l'éducation et des autres parties prenantes, y compris les parents.

f. Un élément essentiel de toute éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est la promotion de la cohésion sociale et du dialogue interculturel et la conscience de la valeur de la diversité et de l'égalité, y compris l'égalité entre les sexes ; pour cela il est essentiel d'acquérir les connaissances, les aptitudes personnelles et sociales et la compréhension permettant de réduire les conflits, de mieux apprécier et comprendre les différences entre les confessions et les groupes ethniques, d'instaurer un respect mutuel pour la dignité humaine et les valeurs partagées, d'encourager le dialogue et de promouvoir la non-violence pour la résolution des problèmes et des conflits.

g. L'un des objectifs fondamentaux de toute éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme n'est pas seulement d'apporter aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, mais aussi de renforcer leur capacité d'action au sein de la société pour défendre et promouvoir les droits de l'homme, la démocratie et la primauté du droit.

h. La formation et le perfectionnement permanents des professionnels de l'éducation, des responsables de jeunesse et des formateurs en ce qui concerne les principes et les pratiques de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme sont essentiels pour la mise en œuvre pérenne d'une éducation efficace dans ce domaine. Ils devraient donc être correctement planifiés et des ressources suffisantes leur être consacrées.

i. Afin de tirer le meilleur parti de la contribution de chacun, il convient d'encourager les partenariats et la collaboration entre toute la diversité des acteurs concernés par l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme aux niveaux local, régional et de l'Etat, et notamment entre les responsables de l'élaboration des politiques, les professionnels de l'éducation, les apprenants, les parents, les établissements pédagogiques, les organisations non gouvernementales, les organisations de jeunesse, les médias et le grand public.

j. Etant donné la nature internationale des valeurs et des obligations en matière de droits de l'homme et les principes communs qui fondent la démocratie et l'Etat de droit, il est important que les Etats membres poursuivent et encouragent une

coopération internationale et régionale pour les activités couvertes par la présente Charte ainsi que pour le recensement et l'échange de bonnes pratiques.

### Chapitre III – Politiques

6. Education formelle générale et professionnelle : Les Etats membres devraient inclure l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme dans les programmes de l'éducation formelle aux niveaux préélémentaire, primaire et secondaire, et dans l'enseignement et la formation généraux et professionnels. Les Etats membres devraient également continuer à soutenir, réviser et actualiser l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme dans ces programmes afin de garantir leur pertinence et de favoriser la pérennité de cette matière.

7. Enseignement supérieur : Les Etats membres devraient promouvoir, tout en respectant le principe de la liberté universitaire, l'inclusion de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme dans les établissements d'enseignement supérieur, en particulier pour les futurs professionnels de l'éducation.

8. Gouvernance démocratique : Les Etats membres devraient promouvoir la gouvernance démocratique dans tous les établissements pédagogiques, à la fois comme une méthode à part entière de gouvernance souhaitable et bénéfique et comme un moyen pratique d'apprendre et d'expérimenter la démocratie et le respect des droits de l'homme. Ils devraient encourager et faciliter, par des moyens appropriés, une participation active à la gouvernance des établissements pédagogiques des apprenants, des personnels de l'éducation et des parties prenantes, y compris les parents.

9. Formation : Les Etats membres devraient offrir aux enseignants, aux autres personnels de l'éducation, aux responsables de jeunesse et aux formateurs, la formation initiale et continue, et le perfectionnement nécessaires en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme, ce qui garantirait leur connaissance et leur compréhension approfondies des objectifs et

des principes de ce domaine et des méthodes appropriées d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que d'autres compétences essentielles pour leurs activités éducatives.

10. Rôle des organisations non gouvernementales, des organisations de jeunesse et d'autres parties prenantes. Les Etats membres devraient encourager le rôle des organisations non gouvernementales et des organisations de jeunesse concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle. Ils devraient reconnaître ces organisations et leurs activités comme un élément de valeur du système d'enseignement, leur offrir partout où cela est possible le soutien dont elles ont besoin et utiliser pleinement l'expertise qu'elles peuvent apporter à toutes les formes d'éducation. Les Etats membres devraient également promouvoir et faire connaître l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme auprès d'autres parties prenantes, notamment les médias et le grand public, afin de tirer le plus grand profit possible de la contribution qu'ils peuvent apporter dans ce domaine.

11. Critères d'évaluation : Les Etats membres devraient mettre au point des critères permettant d'évaluer l'efficacité des programmes d'éducation à la citoyenneté démocratique et d'éducation aux droits de l'homme. Les informations en retour des apprenants devraient faire partie intégrante de toute évaluation de ce type.

12. Recherches : Les Etats membres devraient lancer et encourager des recherches sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme pour faire le point de la situation dans ce domaine et pour offrir aux parties prenantes, y compris les responsables de l'élaboration des politiques, les établissements d'enseignement, les chefs d'établissement, les enseignants, les apprenants, les organisations non gouvernementales et les organisations de jeunesse, des données comparatives destinées à les aider à mesurer et accroître leur efficacité et à améliorer leurs pratiques. Ces recherches peuvent notamment porter sur les programmes, les pratiques innovantes, les méthodes d'enseignement et la mise au point de systèmes d'évaluation, y compris les critères d'évaluation et les indicateurs. Les Etats membres

devraient, s'il y a lieu, partager les résultats de leurs recherches avec d'autres Etats membres et parties prenantes.

13. Aptitudes à promouvoir la cohésion sociale, apprécier la diversité et gérer les différences et les conflits .Dans tous les domaines de l'éducation, les Etats membres devraient promouvoir des approches pédagogiques et des méthodes d'enseignement visant à apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique et multiculturelle, et à permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir la cohésion sociale, estimer la diversité et l'égalité, apprécier les différences – notamment entre les divers groupes confessionnels et ethniques – et régler les désaccords et les conflits de manière non violente dans le respect des droits de chacun et combattre toutes les formes de discrimination et de violence, en particulier l'intimidation et le harcèlement.

#### Chapitre IV – Evaluation et coopération

14. Evaluation et révision : Les Etats membres devraient évaluer régulièrement les stratégies et politiques qu'ils ont entreprises conformément à la présente Charte et les adapter en fonction des besoins. Ils peuvent le faire en coopération avec d'autres Etats membres, par exemple à l'échelon régional. Tout Etat membre peut également demander l'aide du Conseil de l'Europe.

15. Coopération concernant les activités de suivi. Les Etats membres devraient, le cas échéant, coopérer entre eux et par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe à la mise en œuvre des objectifs et des principes de la présente Charte :

a. en poursuivant des activités d'intérêt commun, correspondant aux priorités identifiées ;

b. en encourageant les activités multilatérales et transfrontalières, y compris le réseau existant des coordonnateurs de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme ;

c. en échangeant, développant et codifiant les bonnes pratiques et en assurant leur diffusion ;

d. en informant tous les parties prenantes, y compris le public, des buts et de la mise en œuvre de la Charte ;

e. en soutenant les réseaux européens d'organisations non gouvernementales, d'organisations de jeunesse et de professionnels de l'éducation, et en favorisant leur coopération.

16. Coopération internationale. Les Etats membres devraient partager les résultats de leurs activités en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dans le cadre du Conseil de l'Europe avec d'autres organisations internationales.

## **Annexe 4**

### **CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE Priorités de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011-2020, Bruxelles, 18 et 19 novembre 2010**

Le Conseil a adopté les conclusions suivantes:

1. Le 12 novembre 2002, le Conseil a approuvé une résolution visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels, qui a ensuite servi de base à la déclaration adoptée par les ministres chargés de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) des États membres de l'UE, des pays membres de l'AELE/EEE et des pays candidats à l'adhésion, ainsi que par la Commission et les partenaires sociaux européens, lors de leur réunion à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, qui constitue la stratégie visant à améliorer la performance, la qualité et l'attrait de l'EFP, communément dénommée "processus de Copenhague".
2. La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie recommande aux États membres d'intégrer les compétences clés dans leurs stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie afin d'offrir à tous les jeunes les moyens de développer ces compétences à un niveau qui constitue une base suffisante pour de futurs apprentissages et pour la vie professionnelle.
3. Dans sa résolution du 15 novembre 2007 sur les compétences nouvelles pour des emplois nouveaux, le Conseil souligne qu'il est urgent d'anticiper les besoins futurs en termes de compétences pour préparer les travailleurs aux nouveaux emplois de la société de la connaissance en mettant en œuvre des mesures visant à faire correspondre les connaissances, les qualifications et les compétences aux besoins de l'économie et à prévenir les éventuels déficits.
4. Dans ses conclusions du 22 mai 2008 sur l'éducation et la formation des adultes, le Conseil reconnaît le rôle déterminant que peuvent jouer ces dernières pour atteindre les objectifs de la stratégie de Lisbonne, en favorisant la cohésion sociale, en dotant les citoyens des compétences requises pour trouver un nouvel emploi et en aidant l'Europe à mieux s'adapter aux exigences de la mondialisation, et invite les États membres à se pencher sur une série de questions relatives à l'éducation et à la formation des adultes.
5. Dans ses conclusions du 21 novembre 2008 concernant la mobilité des jeunes, le Conseil invite les États membres à faire en sorte que tout élève de l'enseignement et de la formation professionnels puisse participer à un programme de mobilité et à augmenter les possibilités de mobilité dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels.
6. Dans leur résolution intitulée "Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie", le Conseil et les représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008, soulignent qu'il est nécessaire d'aider les individus à cerner les compétences qu'ils détiennent et à fixer les objectifs de formation qui leur permettront d'améliorer leurs perspectives de carrière.
7. Dans les conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 12 mai 2009, sur le développement de partenariats entre institutions d'enseignement et de formation et partenaires sociaux, en particulier les employeurs, dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, les États membres sont encouragés à promouvoir activement ces partenariats.
8. Dans ses conclusions du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020"), le Conseil inscrit cette coopération jusqu'en 2020 dans un cadre embrassant les systèmes d'éducation et de formation dans leur ensemble dans une perspective de formation et d'éducation tout au long de la vie.

9. Dans ses conclusions des 25 et 26 mars 2010 et du 17 juin 2010, le Conseil européen définit deux grands objectifs en matière d'éducation et de formation dans le cadre de la stratégie Europe 2020. Il invite également la Commission à présenter les actions requises au niveau de l'UE pour mettre en œuvre la nouvelle stratégie, notamment à travers un certain nombre d'initiatives phares.

10. Dans ses conclusions du 11 mai 2010 sur les compétences au service de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et l'initiative intitulée "des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux", le Conseil invite les États membres à déployer davantage d'efforts pour soutenir l'acquisition, la mise à jour et le développement de tout l'éventail des compétences dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels, ainsi que pour soutenir la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs de l'EFP, notamment afin que ceux-ci soient capables d'assumer les rôles nouveaux qui découlent de l'approche fondée sur les compétences.

11. Dans ses conclusions des 10 et 11 mai 2010 sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation, le Conseil invite les États membres à renforcer l'acquisition de compétences clés dans le cadre des filières et des programmes d'enseignement professionnel et à mieux répondre aux besoins des apprenants défavorisés.

#### SOULIGNENT CE QUI SUIT:

1. L'enseignement et la formation professionnels (EFP) tant initiaux (EFPI) que continus (EFPC) visent un objectif double consistant d'une part à améliorer l'employabilité et à contribuer à la croissance économique et, d'autre part, à s'attaquer aux problèmes majeurs de société, en favorisant notamment la cohésion sociale. Ils devraient offrir des perspectives de carrière attrayantes et ambitieuses aux jeunes, mais aussi aux adultes, et toucher de manière égale tant les femmes que les hommes, ainsi que les personnes à haut potentiel et celles qui, quelle qu'en soit la raison, sont confrontées à un risque d'exclusion du marché du travail.

2. Dans le futur, le marché du travail européen sera simultanément affecté par le vieillissement de la population et la diminution du nombre de jeunes intégrant les systèmes d'enseignement et de formation ou arrivant sur le marché du travail. Dans le même temps, il devra répondre aux défis posés par les progrès technologiques constants et l'évolution des besoins économiques. Les adultes - et en particulier les travailleurs âgés - seront donc de plus en plus appelés à actualiser et élargir leurs qualifications et leurs compétences dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels continus.

3. Le ralentissement économique actuel pourrait avoir de graves répercussions sur les investissements dans l'EFP. Face aux contraintes budgétaires, des solutions novatrices doivent être mises en place pour assurer un financement durable de l'EFP et faire en sorte que les ressources soient affectées de manière efficace et réparties équitablement.

4. Les décalages entre l'offre et la demande de compétences peuvent nuire à la productivité, à la croissance et à la compétitivité. Il faut anticiper les besoins et les lacunes en matière de compétences à tous les niveaux de qualification et traduire les résultats au niveau politique et pratique afin de faire en sorte que l'EFP soit mieux adapté aux besoins de l'économie, des citoyens et de la société en général.

5. Il incombe aux gouvernements nationaux, aux partenaires sociaux, aux employeurs ainsi qu'aux autres parties prenantes telles que les organisations sectorielles, les organismes d'EFP, les enseignants, les formateurs et les apprenants de façonner ensemble l'EFP: une coopération plus étroite serait dans l'intérêt de tous.

6. Il conviendrait que les approches à l'échelon européen et au niveau national insistent sur le fait que, dans la société de la connaissance, les qualifications et compétences techniques revêtent la même importance que les qualifications et compétences théoriques.

7. Compte tenu du rôle de l'EFP dans les sociétés et les économies européennes, il est capital d'en assurer et d'en renforcer l'excellence. L'Europe est le premier exportateur de produits industriels du monde, et il est donc capital qu'elle

dispose d'un EFP de niveau mondial pour conserver durablement son rang. Un EFP performant est également très important pour le maintien du modèle européen de protection sociale.

CONSTATENT CE QUI SUIT:

Le processus de Copenhague a contribué de façon déterminante à attirer l'attention sur l'importance de l'EFP aussi bien à l'échelon européen qu'au niveau national. La coopération instaurée dans le cadre de ce processus a permis de parvenir à un accord sur des objectifs européens communs, de débattre des initiatives et des modèles nationaux et de procéder à l'échange des meilleures pratiques au niveau européen. La crise économique actuelle ne fait que mettre davantage encore en exergue l'importance de l'EFP. Toutefois, la reconnaissance accrue de l'importance de l'EFP ne se traduit pas nécessairement par une augmentation des ressources et des fonds qui lui sont alloués.

La coopération européenne dans le domaine de l'EFP a entraîné une évolution significative des stratégies nationales en la matière et débouché sur la mise au point au niveau européen d'instruments importants en matière de transparence, de reconnaissance des qualifications et des compétences et d'assurance de la qualité: Europass, le cadre européen des certifications (CEC), le système européen de crédits d'apprentissage pour l'EFP (ECVET) et le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'EFP (CERAQ).

Le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie vient soutenir et favoriser la mise en place de cadres de certification nationaux "généraux" qui englobent l'enseignement général, l'EFP et l'enseignement supérieur et se fondent sur les acquis d'apprentissage. Parce qu'ils mettent l'accent sur les résultats plutôt que sur les moyens utilisés, ces cadres créent des espaces pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et aident à mieux répondre aux besoins du marché du travail. Dans la plupart des pays, on constate que, au niveau tant des politiques que de la pratique, la priorité est désormais accordée bien davantage aux résultats qu'aux moyens utilisés.

Les États membres sont de plus en plus convaincus que les instruments européens peuvent contribuer à mettre en place des systèmes de certification nationaux transparents, accessibles, souples et ouverts à tous. Pour l'heure, tous les instruments européens ne sont toutefois pas pleinement exploités. Bien qu'un espace européen de l'éducation et de la formation commence à apparaître, l'objectif initial consistant à supprimer les obstacles à la mobilité n'a pas encore été atteint. La mobilité des apprenants dans le cadre de l'EFP doit être encore renforcée.

Tout comme le processus de Copenhague a affirmé le rôle que joue l'EFP dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (2000-2010), les présentes conclusions devraient contribuer à concrétiser les priorités de la nouvelle stratégie Europe 2020 pour l'emploi et la croissance et de ses initiatives phare. L'EFP devrait également contribuer à la réalisation des deux grands objectifs fixés dans le domaine de l'éducation, à savoir, d'ici 2020, porter à 40 % au moins la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent, et réduire le taux de décrochage scolaire à moins de 10%.

Par ailleurs, les objectifs fixés pour l'EFP devraient rester compatibles avec les grands objectifs et les priorités fixés dans le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020"). La coopération instaurée au niveau européen dans le cadre du processus de Copenhague devrait contribuer à la création d'un espace européen de l'éducation et de la formation, dans lequel les qualifications acquises dans un pays soient reconnues dans les autres pays européens, afin de promouvoir la mobilité des jeunes et des adultes. D'une part, la diversité des systèmes européens d'EFP constitue un atout qui sert de fondement à l'apprentissage mutuel. D'autre part, il faut garantir la transparence et définir une approche commune en matière d'assurance de la qualité pour renforcer la confiance mutuelle entre les différents systèmes.

CONVIENNENT DE CE QUI SUIT:

Il convient d'imprimer un nouvel élan à la coopération menée dans le cadre du processus de Copenhague. Ce dernier faisant partie intégrante du cadre stratégique "Éducation et formation 2020", les objectifs poursuivis dans le domaine de l'EFP devraient rester compatibles avec les grands objectifs qui y sont fixés. En outre, lors de l'évaluation du processus de Copenhague, il faudra tenir compte tant de l'expérience acquise à ce jour que des nouveaux défis, ainsi que de l'évolution du

contexte politique au cours de la décennie 2011-2020, en particulier à la lumière de la stratégie Europe 2020. Dans le respect total du principe de subsidiarité, les États membres sont par conséquent invités à examiner, en vue de leur adoption, les éléments suivants:

- I. Une conception globale de l'EFP en 2020;
- II. Des objectifs stratégiques pour la période 2011-2020, accompagnés d'objectifs transversaux connexes;
- III. Les principes sous-tendant la gouvernance et l'appropriation du processus de Copenhague, et
- IV. Des objectifs à court terme pour les quatre premières années (2011-2014), dont la description détaillée figure dans les points I à IV ci-après.

## I. UNE CONCEPTION GLOBALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION EN 2020

D'ici 2020, les systèmes européens d'EFP devraient être plus attrayants, en adéquation avec le monde du travail, novateurs, accessibles, souples et davantage axés sur la carrière que ce n'est le cas en 2010, et ils devraient contribuer à renforcer l'excellence et l'équité dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en assurant:

- Un EFP (tant initial que continu) attrayant et ouvert à tous, dispensé par des enseignants et des formateurs hautement qualifiés, au moyen de méthodes pédagogiques novatrices, doté d'infrastructures et d'installations de haute qualité, pleinement adapté aux besoins du marché du travail et ouvrant la voie à l'éducation et à la formation complémentaires;
- Un EFP initial (EFPI) de haute qualité pouvant constituer un choix attrayant pour les apprenants, les parents et la société en général, au même titre que l'enseignement général. L'EFPI devrait doter les apprenants aussi bien de compétences clés que de qualifications professionnelles spécifiques;
- Un EFP continu (EFPC) facilement accessible et axé sur la carrière, ouvert aux travailleurs, aux employeurs, aux entrepreneurs indépendants et aux chômeurs et facilitant aussi bien le développement des compétences que les transitions professionnelles;
- Des systèmes d'EFP souples, axés sur les acquis d'apprentissage, qui permettent de suivre des parcours de formation souples, de passer aisément d'un sous-système à un autre (enseignement scolaire, EFP, enseignement supérieur, formation des adultes) et de valider l'éducation et la formation informelles et non formelles, y compris les compétences acquises sur le lieu de travail;
- Un espace européen de l'éducation et de la formation offrant des systèmes de certification transparents qui permettent le transfert et l'accumulation d'acquis d'apprentissage ainsi que la reconnaissance des qualifications et des compétences et favorisent la mobilité internationale;
- Des possibilités sensiblement accrues de mobilité transnationale pour les étudiants et les professionnels de l'EFP;
- Des services d'information, d'orientation et de conseil aisément accessibles tout au long de la vie et de haute qualité, formant un réseau cohérent et permettant aux citoyens européens de déterminer et de gérer leurs parcours éducatifs et professionnels en connaissance de cause, en dépassant les clivages traditionnels liés au sexe.

## II. OBJECTIFS STRATÉGIQUES POUR LA PÉRIODE 2011-2020

### 1. AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'EFFICACITÉ DE L'EFP - AMÉLIORER SON ATTRAIT ET SON ADÉQUATION AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

L'EFP devrait être en adéquation avec le marché du travail et la carrière des personnes. Afin d'améliorer l'attrait de l'EFP, les États membres devraient poursuivre les objectifs et mener les actions ci-après:

#### 1.1. Faire de l'EFPI une solution attrayante

- a) rehausser la qualité de l'EFPI (voir également le point 1.2 ci-dessous) en améliorant la qualité et les compétences des enseignants, des formateurs et des chefs d'établissement, en établissant des passerelles souples entre tous les niveaux de formation et en faisant mieux connaître au public les possibilités offertes par l'EFP. Ce point revêt une importance particulière dans les États membres où l'EFP a tendance à être sous-évalué;

- b) encourager les activités pratiques et la fourniture d'informations et de conseils de haute qualité qui offrent aux jeunes élèves de l'enseignement obligatoire et à leurs parents la possibilité de se familiariser avec les différentes filières et possibilités de carrières;
- c) veiller à ce que les compétences clés soient intégrées dans les programmes d'EFPI et mettre au point des méthodes d'évaluation appropriées;
- d) organiser des activités d'enseignement et de formation qui favorisent l'acquisition de compétences en matière de gestion de carrière dans le cadre de l'EFPI;
- e) offrir aux apprenants de l'EFPI un accès à un équipement technique, à du matériel pédagogique et à des infrastructures modernes et appropriés. Les organismes d'EFPI devraient envisager de partager les coûts et le matériel entre eux et en coopération avec les entreprises. La formation en milieu de travail dans les entreprises qui disposent des infrastructures nécessaires devrait également être encouragée;
- f) suivre le passage des diplômés de l'EFPI vers le marché du travail ou vers un programme d'éducation et de formation complémentaire, dans le cadre des systèmes nationaux de suivi.

## 1.2. Encourager l'excellence, la qualité et l'adéquation tant de l'EFPI que de l'EFPC avec le marché du travail

### 1.2.1. Assurance de la qualité

- a) Pour être attractif, l'EFPI doit impérativement être d'une qualité élevée. Afin de garantir une meilleure qualité, une transparence accrue, la confiance mutuelle, la mobilité des travailleurs et des apprenants, ainsi que l'éducation et la formation tout au long de la vie, les États membres devraient mettre en place des cadres d'assurance de la qualité fondés sur la recommandation relative au CERAQ;
- b) Les États membres devraient - d'ici fin 2015 - mettre en place au niveau national un cadre commun d'assurance de la qualité compatible avec le cadre CERAQ pour les organismes d'EFPI, y compris les centres de formation en milieu de travail reliés à ceux-ci.

### 1.2.2. Qualité des enseignants, des formateurs et autres professionnels de l'EFPI

- a) Les États membres devraient améliorer la formation initiale et la formation continue des enseignants, formateurs, tuteurs pédagogiques et conseillers en leur offrant des possibilités de formation souples. Le vieillissement de la population européenne des enseignants et des formateurs, l'évolution des marchés du travail et des environnements de travail, ainsi que la nécessité d'attirer les personnes les plus aptes à enseigner, rendent cet objectif d'autant plus essentiel. Les stages en entreprise des enseignants et des formateurs devraient être encouragés;
- b) Les États membres devraient s'employer de concert à identifier les meilleures pratiques et à définir des principes directeurs en ce qui concerne l'évolution des compétences et les profils des enseignants et formateurs de l'EFPI. Cela pourrait se faire avec le soutien de la Commission européenne et du Cedefop, en collaboration avec son réseau d'enseignants et de formateurs de l'EFPI.

### 1.2.3. Adéquation avec le marché du travail

L'adéquation de l'EFPI (tant de l'EFPI que de l'EFPC) avec le marché du travail ainsi que l'employabilité des diplômés de l'EFPI devraient être renforcées au moyen de différentes mesures:

- a) les autorités des États membres - au niveau national, régional ou local - devraient créer des possibilités de coopération renforcée entre les écoles et les entreprises afin de permettre aux enseignants d'améliorer leur connaissance des pratiques de travail et aux formateurs d'améliorer leurs aptitudes et compétences pédagogiques générales;
- b) les États membres devraient encourager les partenariats entre partenaires sociaux, entreprises, centres d'enseignement et de formation, services de l'emploi, autorités publiques, organismes de recherche et autres parties concernées, en vue d'assurer un meilleur transfert d'informations sur les besoins du marché du travail et une meilleure adéquation entre ces besoins et l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et de compétences. Les employeurs et les

partenaires sociaux devraient s'efforcer de définir clairement les compétences et les qualifications dont ils ont besoin à court et à long terme, au niveau sectoriel et intersectoriel. La mise au point d'une terminologie commune permettant de jeter des ponts entre le monde de l'éducation et de la formation et celui du travail devrait se poursuivre et devrait être réalisée en cohérence avec d'autres instruments de l'UE, tels que le cadre européen des certifications (CEC);

- c) les programmes de l'EFPC devraient être davantage axés sur les résultats et mieux adaptés aux besoins du marché du travail. Les modèles de coopération avec les entreprises ou les organisations professionnelles devraient tenir compte de cette question et fournir aux organismes d'EFPC des informations en retour tant sur l'employabilité que sur les taux d'emploi de leurs diplômés;
- d) pour améliorer la qualité et l'adéquation de l'EFPC avec le marché du travail, les États membres, et plus particulièrement les organismes d'EFPC, devraient mettre à profit toute information émanant des services d'orientation en vue d'améliorer le passage des diplômés de l'EFPC vers le marché du travail ou une formation complémentaire;
- e) la formation en milieu de travail menée en partenariat avec les entreprises et les associations à but non lucratif devrait faire partie intégrante de tous les cours d'EFPC;
- f) les États membres devraient soutenir l'élaboration de systèmes de formation par l'apprentissage et faire connaître leur existence.

## 2. FAIRE EN SORTE QUE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET LA MOBILITÉ DEVIENNENT UNE RÉALITÉ

### 2.1. Favoriser l'assouplissement des conditions d'accès à la formation et aux qualifications

#### 2.1.1. En ce qui concerne l'EFPC continu (EFPC)

Pour augmenter la part de l'EFPC en vue d'atteindre, à l'horizon 2020, l'objectif de 15% d'adultes participant à l'éducation et à la formation, les États membres devraient:

- a) encourager activement les individus à participer à l'EFPC et les organismes d'EFPC à accroître leur participation, en accordant une attention particulière aux personnes en phase de transition sur le marché du travail (tels que les travailleurs en risque de perdre leur emploi et les personnes sans emploi) et aux groupes défavorisés;
- b) mettre en place un cadre approprié pour encourager les entreprises à continuer à investir dans le développement des ressources humaines et dans l'EFPC;
- c) encourager la souplesse des modalités de formation (formation en ligne, cours du soir, formation pendant les heures de travail, etc.) afin de favoriser l'accès à la formation dans les différentes situations concrètes et de l'adapter aux différents besoins. La formation continue devrait englober tous les types d'apprentissage, y compris la formation interne et la formation en milieu de travail, et être également accessible aux femmes comme aux hommes;
- d) inciter les organismes de formation et les employeurs à collaborer, notamment en vue de la formation d'un nombre important de travailleurs peu qualifiés qui ont au maximum le niveau de l'enseignement secondaire inférieur et qui bénéficieront d'approches intégrant les compétences de base dans l'EFPC;
- e) commencer à mettre en place, en 2015 au plus tard, des procédures nationales de reconnaissance et de validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, soutenues, le cas échéant, par des cadres nationaux de certification. Ces procédures devraient porter sur les connaissances, les aptitudes et les compétences quel que soit le contexte dans lequel elles ont été acquises (par exemple, formation des adultes à caractère général, EFPC, expérience professionnelle et activités de bénévolat). Il conviendrait également de mieux prendre en compte les connaissances, les aptitudes et les compétences qui ne mènent pas nécessairement à une qualification formelle complète. Une coopération étroite avec d'autres domaines d'action, notamment la jeunesse, le sport, la culture, les affaires sociales et l'emploi, est importante à cet égard;
- f) prendre des mesures spécifiques pour accroître le taux de participation à l'EFPC des personnes en phase de transition sur le marché du travail et des groupes à faible taux de participation à la formation, comme les femmes, les travailleurs peu qualifiés et les travailleurs âgés. En particulier, les États membres devraient chercher, par des

investissements, à faire en sorte que le nombre de personnes peu qualifiées âgées de 25 à 64 ans qui participent à l'éducation et à la formation tout au long de la vie soit plus conforme au taux moyen de participation de ce groupe d'âge.

2.1.2. En ce qui concerne tant l'EFPI que l'EFPC

- a) faciliter le passage de l'éducation et de la formation à l'emploi, ainsi que d'un emploi à l'autre, en fournissant des services d'orientation intégrés (services de l'emploi et services de conseil) et des compétences en matière de gestion de carrière tant pour les jeunes que pour les adultes. Il est essentiel que les prestataires de services concernés aient la possibilité d'échanger facilement et objectivement des informations et de développer la qualité des services d'orientation;
- b) porter ou maintenir l'EFPC au niveau post-secondaire /à un plus haut niveau au niveau 5 du CEC ou à un niveau supérieur, le cas échéant, et contribuer à la réalisation du grand objectif de l'UE, à savoir 40 % de la population possédant un niveau d'enseignement supérieur ou équivalent;
- c) promouvoir des parcours de formation souples englobant l'EFPC, l'enseignement général et l'enseignement supérieur et développer les points de passages entre ces différents type d'enseignement, en renforçant les liens qui les relient. Pour ce faire, ainsi que pour obtenir une participation accrue à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, les États membres devraient accélérer l'élaboration et la mise en œuvre de cadres nationaux de certification généraux fondés sur les acquis d'apprentissage;
- d) la Commission et les États membres devraient s'employer à améliorer la cohérence des deux systèmes européens de crédits ECVET et ECTS.

2.2. Mettre au point une approche stratégique de l'internationalisation de l'EFPI et de l'EFPC et encourager la mobilité internationale

- a) La mondialisation économique incite les employeurs, les salariés et les entrepreneurs indépendants à étendre leur champ d'action au-delà des frontières de leur pays. Les organismes d'EFPC devraient les soutenir dans cette démarche en donnant une dimension internationale au contenu des programmes et en créant des réseaux internationaux avec les organismes partenaires;
- b) les États membres devraient encourager les autorités locales et régionales et les organismes d'EFPC - avec des incitations, des systèmes de financement (y compris le recours aux fonds structurels européens) et la diffusion des bonnes pratiques - à élaborer des stratégies de coopération transfrontière en matière d'EFPC, en vue d'encourager une plus grande mobilité des apprenants, des enseignants, des formateurs et autres professionnels de l'EFPC. Les États membres devraient promouvoir un système d'EFPC qui permette, encourage et - de préférence - intègre les périodes de mobilité à l'étranger, y compris les stages en milieu professionnel;
- c) les États membres devraient utiliser et promouvoir de façon systématique les instruments de transparence européens que sont le CEC, l'ECVET et Europass pour encourager la mobilité transnationale;
- d) les États membres devraient promouvoir les possibilités d'apprentissage des langues tant pour les apprenants que pour les enseignants dans le cadre de l'EFPC et une formation linguistique adaptée aux besoins spécifiques de l'EFPC, en insistant plus particulièrement sur l'importance des langues étrangères pour la coopération transfrontière en matière d'EFPC et de mobilité internationale.

### 3. ENCOURAGER LA CRÉATIVITÉ, L'INNOVATION ET L'ESPRIT D'ENTREPRISE

Encourager l'innovation, la créativité et l'esprit d'entreprise, ainsi que l'utilisation des TIC (dans l'EFPI comme dans l'EFPC)

La créativité et l'innovation dans l'EFPC, ainsi que l'utilisation de méthodes d'apprentissage innovantes, peuvent encourager les apprenants à rester dans l'EFPC jusqu'à l'obtention de leur certification. L'EFPC peut ainsi contribuer à la mise en œuvre des conclusions du Conseil du 22 mai 2008 sur la promotion de la créativité et de l'innovation.

- a) Les États membres devraient encourager activement les organismes d'EFPC à collaborer avec les entreprises innovantes, les centres de design, le secteur culturel et les établissements d'enseignement supérieur en vue de constituer des "partenariats de la connaissance". Cela devrait leur permettre d'acquérir une bonne connaissance des nouvelles avancées et

des besoins de compétences ainsi que de développer l'excellence et l'innovation professionnelles. Ces partenariats pourraient également être utiles pour introduire des méthodes d'apprentissage fondées sur l'expérience, encourager l'expérimentation et adapter les programmes d'enseignement.

b) Les TIC devraient être utilisées pour améliorer autant que possible l'accès à la formation et favoriser l'apprentissage actif, ainsi que pour élaborer de nouvelles méthodes dans l'EFP, tant en milieu de travail qu'en milieu scolaire.

c) Les États membres devraient soutenir les initiatives visant à promouvoir l'esprit d'entreprise dans l'EFPI comme dans l'EFPC, en étroite collaboration avec les employeurs, les organismes d'EFP et les services nationaux de soutien aux entreprises. À cette fin, ils devraient promouvoir la fourniture d'un financement approprié - par exemple, pour le matériel pédagogique, les outils de soutien et la création de mini-entreprises par les apprenants - et s'efforcer d'améliorer la coopération au niveau régional.

d) Les États membres devraient soutenir les entrepreneurs récemment installés et les futurs entrepreneurs en encourageant la création d'entreprises par les diplômés de l'EFP et en favorisant la mobilité des jeunes entrepreneurs à des fins d'apprentissage.

#### 4. FAVORISER L'ÉQUITÉ, LA COHÉSION SOCIALE ET LA CITOYENNETÉ ACTIVE

Un EFPI et un EFPC ouverts à tous

Les États membres devraient offrir un EFP qui améliore l'employabilité (à court et à long terme), qui permette de mener une carrière de qualité, d'acquérir une expérience professionnelle satisfaisante, la confiance en soi, la dignité et l'intégrité professionnelles et qui ouvre des possibilités de progression dans la vie professionnelle et privée. Pour atteindre cet objectif, les États membres devraient:

a) veiller à ce que l'EFP initial dote les apprenants à la fois de compétences professionnelles spécifiques et de compétences clés plus larges, y compris des compétences transversales, qui leur permettent de suivre un programme d'éducation et de formation complémentaire (dans le cadre de l'EFP ou dans l'enseignement supérieur) et de soutenir leurs choix de carrière, leur participation au marché du travail et leur passage d'un emploi à un autre. Les connaissances, aptitudes et compétences acquises dans le cadre de l'EFP devraient permettre aux personnes concernées de gérer leur carrière et de jouer un rôle actif dans la société;

b) veiller à ce que les systèmes de formation des adultes stimulent l'acquisition et le développement de compétences clés. Ce résultat peut être obtenu en coopération avec les organismes d'EFP, les collectivités locales, les organisations de la société civile, etc.;

c) améliorer autant que possible la contribution de l'EFP à la réduction du pourcentage de jeunes en décrochage scolaire à moins de 10 %, en combinant des mesures préventives et correctives. Les moyens d'y parvenir comprennent, par exemple, un EFP adapté aux besoins du marché du travail, le développement de la formation en milieu de travail et des contrats d'apprentissage, des parcours de formation souples, une orientation et des conseils efficaces, des programmes et méthodes d'enseignement prenant en compte le mode de vie et les intérêts des jeunes tout en maintenant des normes de qualité élevées pour l'EFP;

d) prendre des mesures appropriées pour garantir un accès sur un pied d'égalité, en particulier pour les personnes et groupes en risque d'exclusion, notamment les personnes peu ou pas qualifiées, les personnes ayant des besoins particuliers ou les personnes issues de milieux défavorisés, ainsi que les travailleurs âgés. La participation de ces groupes à l'EFP devrait être facilitée et encouragée par des incitations financières ou autres, par la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles et par la possibilité de suivre des parcours de formation souples;

e) promouvoir la citoyenneté active dans l'EFP, par exemple en encourageant les partenariats entre les organismes d'EFP et les organisations de la société civile ou, conformément aux législations et pratiques nationales, en favorisant la représentation des apprenants dans les organismes d'EFP. Ce type de mesures peut contribuer à la validation des aptitudes et des compétences acquises dans le cadre d'activités bénévoles.

## 5. OBJECTIFS TRANSVERSAUX À L'APPUI DES QUATRE OBJECTIFS STRATÉGIQUES

- a) Une plus grande participation des acteurs de l'EFPP et une plus grande visibilité des résultats obtenus grâce à la coopération européenne dans le domaine de l'EFPP - Une plus grande participation des acteurs de l'EFPP implique une plus grande visibilité des résultats obtenus grâce à la coopération européenne dans le domaine de l'EFPP. La Commission européenne et les États membres devraient donc envisager d'investir dans une communication claire et ciblée à l'intention des différents groupes de parties intéressées au niveau national et européen. Afin de faciliter l'utilisation des instruments de l'UE disponibles, les apprenants et toutes les parties concernées devraient recevoir des informations détaillées et sur mesure;
- b) Une gouvernance coordonnée des instruments européens et nationaux en matière de transparence, de reconnaissance, d'assurance de la qualité et de mobilité - Conformément aux quatre objectifs stratégiques, l'utilisation cohérente et complémentaire des différents instruments européens et nationaux en matière de transparence, de reconnaissance, d'assurance de la qualité et de mobilité devrait être une priorité pour les États membres au cours des prochaines années. Il convient d'assurer une gouvernance coordonnée de ces instruments dans le cadre du processus de Copenhague et d'améliorer la synergie avec les instruments et principes du processus de Bologne;
- c) Intensification de la coopération entre l'EFPP et les autres domaines d'action pertinents - Les États membres et la Commission européenne devraient intensifier la coopération entre l'EFPP et les autres domaines d'action pertinents, tels que l'emploi, les affaires économiques, la recherche et l'innovation, les affaires sociales, la jeunesse, le sport et la culture, afin de se conformer aux lignes directrices intégrées de la stratégie Europe 2020 et de renforcer la reconnaissance des compétences et des qualifications;
- d) Amélioration de la qualité et de la comparabilité des données aux fins de la définition des politiques de l'UE en matière d'EFPP - La définition de politiques en matière d'EFPP au niveau de l'UE devrait reposer sur des données existantes comparables. À cette fin, et par l'intermédiaire du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, les États membres devraient collecter des données pertinentes et fiables sur l'EFPP - y compris sur la mobilité dans le cadre de l'EFPP - et les mettre à la disposition d'Eurostat. Les États membres et la Commission devraient décider conjointement quelles données doivent être disponibles en premier lieu;
- e) Utilisation judicieuse du soutien de l'UE - Les fonds structurels européens et le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie devraient être utilisés pour soutenir les priorités fixées en matière d'EFPP, y compris la mobilité internationale et les réformes mises en œuvre dans les États membres.

## III. PRINCIPES SOUS-TENDANT LA GOUVERNANCE ET L'APPROPRIATION DU PROCESSUS DE COPENHAGUE

- Les États membres devraient s'engager fermement à mettre en œuvre les priorités du processus de Copenhague dans le cadre des programmes de réforme nationaux découlant de la stratégie Europe 2020;
- La procédure d'établissement de rapports dans le cadre du processus de Copenhague devrait être intégrée à celle du cadre stratégique "Éducation et formation 2020". Cela permettrait de contribuer plus efficacement à la présentation de rapports sur la stratégie Europe 2020 et d'accroître la visibilité de l'EFPP dans l'éducation et la formation tout au long de la vie;
- La coopération dans le domaine de l'EFPP devrait être renforcée. La méthode ouverte de coordination devrait rester le mécanisme principal de cette coopération. L'apprentissage en équipe et les projets innovants devraient offrir des moyens de soutenir les progrès des politiques nationales;
- Les directeurs généraux de la formation professionnelle (DGVT), les partenaires sociaux européens et le comité consultatif pour la formation professionnelle (CCFP) devraient continuer à jouer un rôle actif dans la gouvernance du processus de Copenhague;
- Le Cedefop et l'ETF devraient continuer à soutenir l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, à présenter des rapports sur les progrès réalisés sur la voie des objectifs stratégiques et des objectifs à court terme, ainsi qu'à fournir des éléments concrets en vue de l'élaboration des politiques dans le domaine de l'EFPP;
- Les organismes d'EFPP devraient être encouragés à coopérer au niveau européen en vue de promouvoir les objectifs précités;
- Les dialogues politiques et les échanges d'expériences avec nos partenaires mondiaux peuvent nous aider à relever les défis d'aujourd'hui et de demain. Les échanges et la coopération avec les pays candidats potentiels, les pays voisins soutenus par l'ETF et les organisations internationales, en particulier l'OCDE, le Conseil de l'Europe, l'Organisation internationale du travail et l'Unesco, devraient être renforcés. Il conviendrait de garantir à tous les États membres le droit de participer à ces travaux;

-Une liste des objectifs à court terme devrait être établie afin de faciliter la présentation, par les gouvernements nationaux et les partenaires sociaux, de rapports périodiques sur l'état d'avancement des travaux.

#### IV. OBJECTIFS À COURT TERME 2011 – 2014

Sur la base des objectifs susmentionnés, et en respectant pleinement la responsabilité des États membres en ce qui concerne l'organisation et le contenu de leurs systèmes d'éducation et de formation, un certain nombre d'objectifs à court terme ont été fixés pour les quatre prochaines années (2011-2014). Ils figurent ci-dessous:

##### 1. AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'EFFICACITÉ DE L'EFPI - AMÉLIORER SON ATTRAIT ET SON ADÉQUATION AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

###### 1.1. AMÉLIORER L'ATTRAIT ET L'EXCELLENCE

Actions au niveau national:

- a) Organiser des activités visant à promouvoir l'attrait et l'excellence de l'EFPI, y compris éventuellement des campagnes et des concours de compétences;
- b) Soutenir des activités permettant aux jeunes élèves de l'enseignement obligatoire de se familiariser avec les filières et possibilités de carrières.

Soutien au niveau de l'UE:

- Document d'orientation sur l'importance de l'excellence professionnelle pour une croissance intelligente et durable;
- Envisager un soutien européen à des campagnes de promotion de l'EFPI, y compris une enquête Eurobaromètre sur l'attrait de l'EFPI;
- Encourager les concours de compétences au niveau européen et/ou mondial.

###### 1.2. AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'ADÉQUATION AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Actions au niveau national:

- a) prendre des mesures adéquates pour mettre en œuvre la recommandation relative au CERAQ et progresser dans la mise en place de cadre nationaux d'assurance de la qualité pour l'EFPI;
- b) Le cas échéant, veiller à ce que les compétences clés et les compétences en matière de gestion de carrière soient intégrées de manière adéquate dans les programmes de l'EFPI et qu'elles puissent être acquises au moyen de formations organisées dans le cadre de l'EFPI;
- c) Les pouvoirs publics, les partenaires sociaux et les organismes d'EFPI devraient prendre les dispositions nécessaires pour: tirer le plus grand parti possible de la formation en milieu de travail, y compris dans le cadre de contrats d'apprentissage, afin de contribuer à accroître le nombre d'apprentis en Europe d'ici 2012; créer des possibilités de coopération renforcée entre les organismes d'EFPI et les entreprises (lucratives et non lucratives), par exemple en organisant des stages en entreprises pour les enseignants; fournir aux organismes d'EFPI des informations en retour sur l'employabilité de leurs diplômés;
- d) Poursuivre les travaux visant à mettre en place des systèmes de suivi pour observer le déroulement de la transition entre la formation et le travail.

Soutien au niveau de l'UE:

- orientation et soutien technique aux fins de la mise en œuvre du CERAQ;
- évaluation de la mise en œuvre du CERAQ au niveau national en 2013;
- mise en réseau thématique de projets d'assurance de la qualité dans le cadre du programme Leonardo da Vinci;
- vade-mecum/étude sur des modèles efficaces de formation en milieu de travail (avec la contribution du Cedefop);
- amélioration de l'anticipation de l'évolution des aptitudes et des compétences, notamment par des projections des besoins en matière de compétences (Cedefop) et par la création de conseils européens des compétences;
- mise au point d'une terminologie commune permettant de jeter des ponts entre le monde de l'éducation et de la formation et celui du travail (ESCO), en cohérence avec d'autres instruments de l'UE, notamment le CEC;
- envisager l'adoption, au niveau de l'UE, d'un critère de référence pour l'employabilité, sur la base d'une proposition de la Commission;

- travaux sur les meilleures pratiques et les principes directeurs en ce qui concerne l'évolution des profils des enseignants et des formateurs de l'EFPI (en liaison avec le Cedefop).

## 2. FAIRE EN SORTE QUE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET LA MOBILITÉ DEVIENNENT UNE RÉALITÉ

### 2.1 SOUTENIR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Actions au niveau national:

- a) Afin d'améliorer autant que possible la contribution de l'EFPI à la réalisation de l'objectif du cadre "Éducation et formation 2020" consistant à parvenir à un taux de participation des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie de 15 %, faire le point sur l'utilisation des incitations, ainsi que sur les droits et les obligations de toutes les parties concernées, et prendre des mesures appropriées pour encourager la participation à l'EFPI;
- b) Mettre en œuvre la recommandation relative au CEC: mettre en place des cadres nationaux de certification (CNC) généraux, dans le cadre d'une approche axée sur les acquis d'apprentissage; utiliser les CNC comme catalyseurs pour développer les points de passage entre l'EFPI et l'enseignement supérieur, porter ou maintenir l'EFPI à un niveau post-secondaire / à des niveaux CEC plus élevés et créer des parcours de formation plus souples; établir une correspondance entre les niveaux CNC et les niveaux CEC d'ici 2012;
- c) Mettre au point des procédures pour la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles sur la base du CEC/des CNC et d'orientations, et promouvoir leur utilisation;
- d) Offrir des services d'orientation intégrés (éducation, formation, emploi) qui soient en étroite adéquation avec les besoins du marché du travail;
- e) Mise en œuvre d'ECVET: voir point 2.2 ci-dessous.

Soutien au niveau de l'UE:

- Manuel concernant l'accès et la participation à l'EFPI;
- Orientations et soutien technique pour la mise en œuvre du CEC, en vue notamment d'utiliser une approche axée sur les acquis d'apprentissage;
- Recensement des progrès réalisés dans la mise en place des CNC par le Cedefop et l'ETF;
- Recommandation du Conseil sur la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles (2011);
- Rapport sur les progrès réalisés dans l'élaboration des stratégies, des systèmes et des pratiques d'orientation - 2011 (Cedefop, ETF et ELGPN).

### 2.2. ENCOURAGER LA MOBILITÉ

Actions au niveau national:

- a) Progresser dans la mise en œuvre d'ECVET conformément à la recommandation et participer aux essais d'ECVET pour la mobilité;
- b) Prendre des mesures appropriées pour favoriser la mobilité dans le cadre de l'EFPI, et notamment: encourager un plus grand nombre d'étudiants de l'EFPI et de professionnels de l'EFPI à participer à la mobilité transnationale; encourager les autorités locales et régionales, ainsi que les organismes d'EFPI, à développer une culture et des stratégies d'internationalisation, y compris la mobilité transnationale; supprimer les obstacles juridiques et administratifs à la mobilité transnationale des apprentis et des stagiaires; encourager les chambres professionnelles, les organisations professionnelles et les autres organisations concernées à aider les entreprises d'accueil et d'origine à offrir des conditions appropriées aux apprentis et aux stagiaires participant à la mobilité transnationale; intégrer l'enseignement des langues et l'acquisition de compétences interculturelles dans les programmes d'EFPI; utiliser au mieux les autres instruments de l'UE (par exemple, le CEC, le CERAQ, Europass) pour améliorer la reconnaissance mutuelle des qualifications et des compétences.

Soutien au niveau de l'UE:

- Orientation et soutien technique aux fins de la mise en œuvre d'ECVET;
- Évaluation périodique de la mise en œuvre d'ECVET (en liaison avec le Cedefop);
- Mise en réseau thématique de projets ECVET dans le cadre du programme Leonardo da Vinci;

- Recommandation sur la mobilité à des fins d'apprentissage (2011);
- Envisager l'adoption, au niveau de l'UE, d'un critère de référence pour la mobilité dans le cadre de l'EFPP, sur la base d'une proposition de la Commission (2011);
- Proposition relative à un cadre de qualité pour les stages;
- Promotion de la mobilité des apprentis, y compris au moyen d'un portail, dans le cadre du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie/programme Leonardo da Vinci;
- Création d'un passeport européen des compétences dans le cadre de l'Europass d'ici 2012.

### 3. ENCOURAGER LA CRÉATIVITÉ, L'INNOVATION ET L'ESPRIT D'ENTREPRISE

Actions au niveau national:

a)encourager les partenariats pour la créativité et l'innovation (organismes d'EFPP, établissements d'enseignement supérieur et centres de design, d'art, de recherche et d'innovation);

b)encourager une utilisation des technologies, qui soit efficace, novatrice et ayant fait l'objet d'une assurance de la qualité par tous les organismes d'EFPP (y compris dans le cadre de mises en réseau et de partenariats public-privé), en dotant ceux-ci des équipements, des infrastructures et des réseaux nécessaires et en y apportant des améliorations constantes en fonction des évolutions dans les domaines technologique et pédagogique;

c)prendre des mesures pour promouvoir l'esprit d'entreprise, par exemple en encourageant l'acquisition des compétences clés nécessaires, en permettant les stages pratiques dans les entreprises et en faisant appel à des experts issus du monde des entreprises.

Soutien au niveau de l'UE:

-créer au niveau de l'UE un forum EFPP/entreprises centré sur les thèmes suivants: rôle de l'EFPP dans le triangle de la connaissance; transition entre l'EFPP et l'entreprise: comment aider les diplômés de l'EFPP à créer leur entreprise.

### 4. FAVORISER L'ÉQUITÉ, LA COHÉSION SOCIALE ET LA CITOYENNETÉ ACTIVE

Actions au niveau national:

a)prendre des mesures préventives et correctives pour améliorer autant que possible la contribution de l'EFPP à la lutte contre le décrochage scolaire;

b)envisager des mesures spécifiques pour augmenter la participation des personnes peu qualifiées et des autres groupes "à risque" à l'éducation et à la formation, notamment en mettant en place des parcours de formation souples dans le cadre de l'EFPP et en utilisant des services d'orientation et de soutien appropriés;

c)utiliser les TIC pour améliorer autant que possible l'accès à la formation et favoriser l'apprentissage actif, ainsi que pour élaborer de nouvelles méthodes dans l'EFPP, tant en milieu de travail qu'en milieu scolaire, afin de faciliter la participation des groupes "à risque";

d) recourir à des systèmes existants de suivi pour soutenir la participation des groupes "à risque" à l'EFPP: voir point 1.2. d) ci-dessus.

Soutien au niveau de l'UE:

-vade-mecum des meilleures pratiques pour l'intégration des groupes "à risque" en combinant formation en milieu de travail et compétences clés;

-recommandation du Conseil sur la réduction du décrochage scolaire (2011).

### 5. OBJECTIFS TRANSVERSAUX, GOUVERNANCE ET APPROPRIATION DU PROCESSUS DE COPENHAGUE

Actions au niveau national:

a)Élaborer des stratégies de communication pour les différents groupes concernés, centrées sur la mise en œuvre et la valeur ajoutée des instruments (ECVET, ECTS, correspondances entre les CNC et les CEC, systèmes d'assurance de la qualité conformes au CERAQ);

- b) Établir des mécanismes de coopération structurée entre le secteur de l'EFPI et les services de l'emploi à tous les niveaux (stratégie et mise en œuvre), en incluant les partenaires sociaux;
- c) Contribuer à l'amélioration des données disponibles à l'échelle de l'UE sur les étudiants dans l'EFPI, y compris sur la mobilité et l'employabilité.

Soutien au niveau de l'UE:

- Soutenir la réalisation des objectifs susmentionnés au moyen du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et, le cas échéant, des fonds structurels européens;
- Favoriser les enseignements mutuels entre États membres et les projets innovants;
- Mettre en place une procédure de coordination renforcée pour la mise en œuvre des instruments communs européens existants dans le domaine de l'éducation et de la formation;
- Stratégie de communication européenne sur les instruments de transparence européens;
- Mettre en place une coopération structurée avec les associations d'organismes d'EFPI au niveau de l'UE;
- Renforcer la coopération structurée entre le domaine de l'éducation et la formation et celui de la politique de l'emploi;
- Améliorer les données au niveau de l'UE sur les étudiants dans l'EFPI, y compris sur la mobilité et l'employabilité;
- Les partenaires sociaux à tous les niveaux devraient continuer à jouer un rôle actif dans le processus de Copenhague (gouvernance et appropriation) et contribuer à la réalisation des objectifs à court terme mentionnés ci-dessus;
- Faire rapport sur les évolutions en matière d'EFPI dans les États membres et les pays partenaires;
- Renforcer les échanges avec les pays candidats et les pays voisins.

INVITENT, PAR CONSÉQUENT, LES ÉTATS MEMBRES ET LA COMMISSION, DANS LES LIMITES DE LEURS COMPÉTENCES RESPECTIVES, À:

1. Mettre en œuvre des mesures destinées à:

- i) Concrétiser la conception globale de l'EFPI en 2020 énoncée au point I ci-dessus;
- ii) Atteindre les objectifs stratégiques pour la période 2011-2020 énoncés au point II et un certain nombre d'objectifs à court terme pour les quatre prochaines années (2011-2014), comme proposé au point IV;
- iii) Améliorer la gouvernance et renforcer l'appropriation du processus de Copenhague conformément aux principes énoncés au point III.

2. Œuvrer en faveur de la conception, des objectifs et des principes énoncés dans les présentes conclusions dans le cadre plus large du processus de Copenhague, en développant la coopération mutuelle entre les États membres, les autorités régionales et locales, la Commission, les pays candidats, les pays de l'AELE/EEE et les partenaires sociaux."

## **Annexe 5**

### **Déclaration de la Sorbonne, 25 Mai 1998 Université de Paris I**

« Le processus européen a tout récemment effectué des progrès très importants à venir. Aussi pertinents soient-ils, ils ne doivent pas faire oublier que l'Europe n'est pas seulement celle de l'euro, des banques et de l'économie: elle doit être également une Europe des connaissances. Nous devons consolider et développer la vie intellectuelle, culturelle, la dimension sociale et technique de notre continent.

Ceux-ci ont, dans une large mesure été façonnée par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement. Les universités sont nées en Europe, environ les trois quarts d'un millénaire auparavant. Les universités de nos quatre pays font partie des facultés les plus anciennes qui célèbrent d'ailleurs leurs anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'Université de Paris.

Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et diffusaient rapidement les connaissances à travers le continent. De nos jours, un trop grand nombre de nos étudiants sont diplômés sans avoir eu l'avantage d'une période d'étude à l'extérieur de la nation. Nous nous dirigeons vers une période de grands changements concernant l'éducation et les conditions de travail, vers une diversification du déroulement des carrières professionnelles.

L'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants, et notre société dans son ensemble, un système d'enseignement supérieur dans lequel ils doivent avoir les meilleures opportunités pour chercher et trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre une multitude de points de vue positifs, bien sûr, le respect de nos diversités, mais il exige d'autre part des efforts continus pour éliminer les obstacles et élaborer un cadre pour l'enseignement de l'apprentissage, de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité externe et interne.

Un système dans lequel deux principaux cycles, premier et deuxième cycles, devrait être reconnu pour une qu'une comparaison internationale et d'équivalence, puisse émerger.

Une grande partie de l'originalité et de la flexibilité dans ce système sera atteint grâce à l'utilisation de crédits (comme dans le schéma ECTS) et de semestres.

Cela permettra la validation des crédits acquis pour ceux qui choisissent entre la formation initiale ou la continue puis l'éducation dans différentes universités européennes et souhaiteraient être en mesure d'acquérir des diplômes en temps voulu tout au long de leur vie.

En effet, les élèves devraient être en mesure d'entrer dans le monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle et dans quelques milieux que ce soient. Les étudiants devraient avoir accès à une diversité de programmes et ainsi avoir non seulement la possibilité d'effectuer des études multidisciplinaires, mais aussi de pouvoir développer une compétence en langues et d'utiliser les nouvelles technologies.

La reconnaissance internationale du diplôme de premier cycle comme un niveau approprié de qualification est importante pour le succès de cette entreprise, dans laquelle nous souhaitons rendre nos systèmes d'enseignement supérieur clair pour tous.

Dans le cycle d'études supérieures y aurait un choix entre un diplôme plus court de maîtrise et un doctorat plus long, avec possibilité de transfert de l'un à l'autre.

Dans les deux diplômes, une importance particulière sera accordée à la recherche au travail autonome. Tant au niveau de premier cycle et de deuxième cycle, les étudiants seraient encouragés à passer au moins un semestre dans des universités en dehors de leur propre pays.

Parallèlement, plus de personnel enseignant et de recherche devraient travailler dans d'autres pays d'Europe que le leur. Le soutien croissant de l'Union Européenne, pour la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement, en Europe, ont désormais pleinement conscience de la nécessité de promouvoir cette évolution.

Les conférences de recteurs européens, des présidents d'universités et des groupes d'experts et des universitaires, dans nos pays respectifs se sont engagés dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications d'enseignement supérieur dans le domaine académique au sein de l'Europe, a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre des exigences de base et a reconnu que chaque pays pourrait engager dans des projets encore plus constructifs.

Partant de ces conclusions, on peut s'appuyer sur eux et aller plus loin. Il y a déjà beaucoup de points communs pour la reconnaissance mutuelle des diplômes de l'enseignement supérieur à des fins professionnelles à travers les directives de l'Union européenne.

Les gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle important à jouer par des moyens encourageants afin que ceux qui ont acquis les connaissances puissent valider celles-ci par des diplômes et ainsi être mieux reconnus.

Nous comptons promouvoir d'autres accords interuniversitaires. L'harmonisation progressive du cadre de nos diplômes et de nos cycles peut être atteinte au travers du renforcement des expériences déjà existantes, des diplômes conjoints, des projets pilotes, et du dialogue avec l'ensemble des sujets concernés.

Nous nous engageons à encourager un cadre de référence commun, visant à améliorer la lisibilité et à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité.

L'anniversaire de l'Université de Paris, aujourd'hui, ici, dans la Sorbonne, nous offre une occasion solennelle de nous engager dans l'effort de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur, où les identités nationales et les intérêts communs peuvent interagir et se renforcer mutuellement pour le bien de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens.

Nous appelons les autres États membres de l'Union européenne et d'autres pays européens à se joindre à cet objectif et à toutes les universités européennes à consolider leur position de l'Europe dans le monde pour obtenir une amélioration continue et mettre à jour l'éducation de ses citoyens.»



## **Résumé : Le droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme**

L'« éducation tout au long de la vie », y compris dès la petite enfance, le primaire, le secondaire, la formation professionnelle, l'éducation supérieure et des adultes est devenue une priorité pour l'ONU (ODD 2030 numéro 4) et pour l'UE (moteur de la Stratégie 2020). La Commission envisage un Espace Européen d'Éducation, auprès le succès de l'Espace Européen d'Éducation Supérieure et l'Espace Européen de la Recherche. L'UE a fait de la mobilité son objectif et le programme Erasmus +, après trente ans, a bénéficié à plus de 9 millions de personnes.

Pour autant, quels sont les droits dans le domaine de l'éducation des étudiants, parents, apprentis, directeurs d'établissements éducatifs publics et privés, professeurs, et des autres parties prenantes de la société civile (associations, fondations, entreprises) ?

D'un point de vue juridique, les États de l'UE doivent suivre les obligations découlant de la DUDH, des Pactes, CDE, l'UNESCO, l'OIT, OMC, UNICEF, entre autres. Les États doivent répondre à ces obligations parmi les Examens Périodiques Universels, et suivre les recommandations du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation. « L'acquis communautaire » a modelé le droit à l'éducation. Parmi les droits analysés se trouvent : le droit à la libre circulation des personnes, le droit à la libre prestation des services et d'établissement, des travailleurs, le principe de non-discrimination en raison de la nationalité, de l'égalité des genres, entre autres. Au regard de l'analyse de l'aspect international, de l'aspect européen et de l'aspect des droits de l'homme (application de la Charte des droits de l'homme et de la CEDH et sa jurisprudence), les citoyens de l'UE ont un droit à l'éducation au sein de l'UE comme droit de l'homme « sui generis » original et spécifique de l'UE.

*Descripteurs : droit à l'éducation, petite enfance, formation professionnel, éducation supérieur, éducation tout au long de la vie, rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Charte des droits fondamentaux, CEDH, acquis communautaire, ODD4 Objectifs de développement durable, Erasmus plus, Processus de Bologne, citoyenneté européenne, compétence UE, soft law, Méthode ouverte de coordination, libre prestation des services, établissement, travailleurs, de non-discrimination en raison de la nationalité, de l'égalité des genres, service public, service prive*

**Abstract: The right to education as a human right in the EU**

Lifelong learning including early childhood, primary, secondary, vocational training, higher education and adult education has become a priority for the UN (ODD 2030, number 4) and for the EU (the driving force behind the 2020 Strategy). The Commission is considering a European Area of Education, with the success of the European Higher Education Area and the European Research Area. The EU has made mobility its goal and the Erasmus + program for thirty years has benefited more than 9 million people.

However, what are the rights in the field of education for: students, parents, trainees, and directors of public and private educational institutions, teachers, and other stakeholders of civil society (associations, foundations, companies)?

From a legal point of view, EU States must follow the obligations following from the UDHR, the Covenants, the CRC, UNESCO, ILO, WTO, UNICEF, among others. States must meet these obligations among the Universal Periodic Review, and follow the recommendations of the Special Rapporteur on the Right to Education. The « acquis communautaire » is shaping the right to education. Among the rights analyzed we find: rights of free movement of persons, services and establishment, workers, non-discrimination on grounds of nationality, and gender equality among others. After the analysis of the international aspect, the European aspect and the human rights aspect (application of the EU Charter of fundamental rights and the ECHR and its jurisprudence), EU citizens have a right to education in the EU as human right «sui generis» .

*Keywords: right to education, early childhood, primary, secondary, vocational training, higher education, adult education, lifelong learning, special rapporteur on the right to education, Charter of Fundamental Rights, ECHR, SDG4 Sustainable Development Goals, Erasmus plus, Bologna Process, European Citizenship, soft law, Open Method of coordination, free movement of persons, services and establishment, workers, non-discrimination on grounds of nationality, gender equality, public service, private service, common good, education for sustainable development*

