

Innocenti
LECTURES

Une école pour des enfants qui ont des droits

par
Thomas Hammarberg



Fonds des Nations Unies pour l'enfance
Centre internationale pour le développement de l'enfant
Florence, Italie

Les 'INNOCENTI LECTURES' sont des conférences tenues par des chercheurs renommés ou par des personnalités de la vie publique. Ils traitent les principaux problèmes actuels qui se posent aux enfants et aux familles.

Les 'Innocenti Lectures' disposent d'une modeste bourse d'études pour un chercheur d'un pays en développement qui travaille sur un sujet en rapport avec le programme du Centre.

Innocenti
LECTURES

1997
Lecture

Une école pour des enfants qui ont des droits

**La portée de la Convention des Nations Unies relative aux droits
de l'enfant pour une politique moderne de l'éducation**

par
Thomas Hammarberg

23 octobre 1997
Sala Giunta della Presidenza Regionale
Palazzo Bastogi, Florence, Italie

Copyright © 1998
UNICEF Centre international
pour le développement de l'enfant
Piazza SS Annunziata 12
50122 Florence, Italie

ISBN 88-85401-41-4

Les opinions exprimées
n'engagent que l'auteur
et ne reflètent pas nécessairement
la politique et les points de vue de l'UNICEF.



Thomas Hammarberg

Thomas Hammarberg est né à Örnsköldsvik (Suède) en 1942 et a obtenu un diplôme de sciences économiques à Stockholm. Il occupe actuellement les fonctions d'ambassadeur et conseiller spécial sur les questions humanitaires auprès du Ministère suédois des affaires étrangères, et de représentant spécial du Secrétaire général des Nations Unies pour les droits de l'homme au Cambodge. Il a en outre, depuis 1993, été coordonnateur de l'initiative multilatérale pour les enfants et les jeunes palestiniens dans le cadre du processus multilatéral de paix au Moyen-Orient.

M. Hammarberg se consacre aux droits de l'homme depuis de nombreuses années. Il a été président du Comité exécutif international de *Amnesty International* de 1976 à 1979, et secrétaire général de l'organisation de 1980 à 1986. Entre 1986 et 1992, il a occupé les fonctions de secrétaire général de *Rädda Barnen*, l'organisation suédoise membre de l'Alliance internationale d'aide à l'enfance, et c'est pendant cette période qu'il a participé au travail de rédaction de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Il a été élu en 1991 au Comité des droits de l'enfant, l'organe des Nations Unies chargé de surveiller l'application de la Convention, dont il a assumé la vice-présidence. Il a aussi présidé le comité technique consultatif de l'étude des Nations Unies sur l'impact des conflits armés sur les enfants, réalisée sous la direction de Graça Machel.

Outre diverses publications en suédois sur des questions de politique relative aux réfugiés, aux droits de l'homme et aux droits de l'enfant, M. Hammarberg a été invité à prononcer des conférences importantes, telle que la "Human Rights Lecture" à New Delhi, la "Benigno Aquino Human Rights Lecture" à l'Université de Yale, et la "Comenius Lecture" à Prague. Il a aussi donné des conférences sur les droits de l'enfant dans les conflits armés (*International Dialogues Foundation*, Amsterdam) et il a été l'un des intervenants du colloque international sur les droits de l'homme organisé par le *Gaza Centre for Rights and Law*, ainsi que de la Conférence régionale de l'UNICEF sur l'éducation globale, à Beyrouth.

INTRODUCTION

En cette journée d'examens à Phnom Penh (Cambodge), le bâtiment de l'école est encerclé par la police. L'objectif de la manœuvre ? Empêcher les étudiants de transmettre les questions de l'interrogation écrite aux membres de leur famille qui sont massés sous les fenêtres, prêts à transmettre les réponses. Dans d'autres écoles, l'atmosphère est plus détendue : les enseignants ont déjà vendu les bonnes réponses aux parents qui en avaient les moyens.

Plus personne, dans la capitale cambodgienne, ne doute de l'importance que revêtent de bons résultats scolaires. Les responsables politiques, encouragés en cela par la Banque mondiale, évoquent l'éducation comme le moyen qui permettra au pays de décoller économiquement, et les parents espèrent que les bonnes notes de leurs enfants leur vaudront un emploi, synonyme de sécurité pour la famille.

Le Cambodge, dans ce domaine, ne fait pas exception. Aujourd'hui, l'importance des résultats scolaires figure en bonne place dans les débats politiques et dans toutes les discussions courantes, dans les pays riches comme dans les pays pauvres. Nombreux sont les pays dans lesquels le budget de l'éducation a été augmenté au cours des dernières décennies.

Autre tendance, plus récente : la privatisation. Avec la compétition de plus en plus féroce qui s'installe dans les écoles, les parents qui en ont les moyens s'efforcent de faire admettre leurs enfants dans des établissements de haute qualité, bien souvent privés. C'est une option à laquelle les enfants pauvres n'ont pas accès. Cette évolution a pour effet d'accentuer les inégalités; les enseignants compétents vont plus volontiers travailler pour les écoles qui ont des moyens et qui accueillent des enfants "motivés", tandis qu'il devient plus difficile de préserver la qualité des écoles ordinaires. Tout ceci crée une nouvelle tendance à la ségrégation au sein du système scolaire de nombreux pays.

Au Cambodge, où la classe moyenne est relativement réduite,

cette ségrégation commence à se développer au sein du système traditionnel. Des enseignants mal payés proposent des cours d'appui contre paiement; dès lors, il est dans leur intérêt que les élèves qui assistent à ces cours supplémentaires obtiennent les meilleurs résultats aux examens.

Plusieurs signes dépourvus d'ambiguïté laissent à penser que nous assistons à la mise en place d'un système à deux vitesses : une éducation élitaires réservée à une minorité, et une éducation médiocre pour tous les autres enfants. Dans certaines des écoles destinées à l'élite, les étudiants sont soumis à une compétition effrénée et à une charge de travail excessive et malsaine, tandis que dans certaines des écoles manquant de ressources, l'enseignement est si ennuyeux, mal organisé et de toute évidence dépourvu de sens, que les abandons scolaires en viennent à paraître logiques.

Au Japon, un observateur du système scolaire formule les observations suivantes :

C'est dès le jardin d'enfants que les enfants sont jetés dans cette compétition acharnée et sans fin pour un statut social plus élevé, car toutes les institutions éducatives sont classées hiérarchiquement selon leur prestige, lequel est en fait défini par le nombre de leurs anciens élèves qui sont admis au sein d'une institution éducative supérieure "meilleure" ou "fameuse", ou qui sont engagés par une grande société. Seuls les enfants qui ont été dûment formés à faire preuve d'une persévérance et d'une abnégation presque surhumaines peuvent réussir à aller de l'avant. (...) La capacité d'envoyer ses enfants dans une école et une université ne serait-ce qu'à peine plus prestigieuse est devenue le but suprême de la famille moyenne. (...) [Les enfants] savent parfaitement que quitter le système scolaire risque de les rejeter dans les marges de la société¹.

Un rapport concernant la Zambie décrit des problèmes d'un tout autre ordre :

L'écolier moyen fait chaque matin sept kilomètres à pied pour parvenir à l'école, où il arrive à jeun, fatigué, sous-alimenté, malnutri, affaibli par des parasites intestinaux, en sueur et incapable de se concentrer à son arrivée. Il va se trouver en compagnie de 50 autres élèves tout aussi mal lotis. Leur réceptivité est au plus bas. L'instituteur est mal formé, peu motivé

et sous-payé. Il parle un mauvais anglais, mais s'efforce malgré tout d'enseigner dans cette langue. (...) Il connaît mal les matières qu'il enseigne et utilise des méthodes pédagogiques médiocres. (...) L'acoustique et la ventilation sont mauvaises, la salle est sombre, il n'y a pas de craie, le tableau brille, il n'y a pas assez de calepins et de crayons. (...) L'école est un monde étranger qui s'efforce maladroitement de transmettre aux élèves des connaissances qui n'ont pour eux guère de pertinence, sans rapport ou presque avec leur milieu social ou avec la société à laquelle ils auront affaire en tant qu'adultes une fois qu'ils seront sur le marché du travail².

Aucune de ces écoles ne reflète, semble-t-il, la conception exprimée dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Une école ne devrait pas être un mécanisme de classement qui favorise ou qui entrave un enfant dans sa future course à un emploi. Si l'on entend respecter l'enfant, c'est une erreur fondamentale que de réduire l'enfance à une période de préparation à la vie adulte. En outre, la Convention est fondée sur le principe de non-discrimination; chaque enfant doit avoir un droit égal à l'éducation, et à une éducation de qualité.

Mais au-delà de ces grands principes, que peut nous dire la Convention au sujet de l'école ? Contient-elle un message concret à l'intention des gouvernements en matière de politique de l'éducation ? La Convention peut-elle servir d'instrument utile dans les débats sur la réforme du système scolaire ?

LES NORMES RELATIVES À L'ÉDUCATION DANS LA CONVENTION

La Convention contient deux articles consacrés spécifiquement et exclusivement à l'éducation. L'article 28 définit l'éducation en tant que *droit*, et recommande des mesures pour que ce droit soit garanti "progressivement et sur la base de l'égalité des chances". L'enseignement primaire doit être obligatoire et gratuit pour tous; l'enseignement secondaire doit être ouvert et accessible à tous les enfants, avec au besoin une aide financière. Les États sont priés d'encourager la fréquentation scolaire et de réduire les taux d'abandon scolaire ainsi que de prendre des mesures pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée de manière compatible

avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain. Les États sont enfin priés d'encourager la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en tenant particulièrement compte des besoins des pays en voie de développement.

L'article 29 porte sur l'objectif de l'éducation scolaire, qui devrait être d'aider l'enfant à développer sa personnalité, ses dons et ses aptitudes mentales et physiques, "dans toute la mesure de leurs potentialités". L'éducation a aussi pour objectif d'inculquer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales; l'accent est mis en outre sur le respect des racines propres de l'enfant – les parents, l'identité, la langue et les valeurs nationales –, mais aussi des "civilisations différentes".

L'école devrait aussi aider l'enfant à se préparer 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." Enfin, l'article 29 insiste sur le fait que l'école doit inculquer le respect du milieu naturel.

Plusieurs autres articles de la Convention contiennent des dispositions pertinentes; ainsi, par exemple, l'article 19, qui décrit les mesures destinées à protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales; l'article 22, qui concerne les droits des enfants réfugiés; l'article 23, sur les droits des enfants handicapés; l'article 24, sur la santé; l'article 30, sur les enfants appartenant à des minorités; l'article 31, sur le droit au repos, aux loisirs et au jeu; l'article 32, sur le travail des enfants; l'article 33, sur la protection contre les drogues; l'article 34, sur les violences sexuelles; les articles 37 et 40, sur le traitement des enfants dans le système judiciaire et les institutions pénales; et enfin l'article 38, sur les enfants dans les conflits armés. En somme, c'est la Convention tout entière qui doit être prise en considération dans le débat sur une école qui place l'enfant au centre de ses pré-occupations.

Il est particulièrement important de bien saisir l'importance des articles que le Comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant a qualifiés de "principes généraux". Ces principes sont formulés en particulier dans les articles 2, 3, 6 et 12. Outre leur contenu spécifique, ils sont aussi précieux pour l'interprétation de la Convention dans son ensemble, et doivent donc guider de la même manière les programmes nationaux de mise en œuvre. Ils éclairent, par exemple, la lecture des articles 28 et 29, et soulèvent des questions cruciales.

La non-discrimination (article 2) : Aucun enfant ne doit souffrir de discrimination; tous les enfants doivent jouir de leurs droits. Ceci

s'applique à chaque enfant, "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". Il s'agit ici d'égalité de droits. Les filles doivent se voir donner les mêmes chances que les garçons. Les enfants réfugiés et les enfants de groupes autochtones ou minoritaires doivent avoir les mêmes droits que les autres. Les enfants handicapés doivent se voir donner les mêmes chances que tous les autres de mener une vie décente.

- Tous les enfants ont-ils accès à l'éducation sans discrimination ?
- Une éducation de bonne qualité est-elle offerte à tous les enfants dans toutes les régions du pays ?
- L'éducation est-elle conçue de manière à répondre aux besoins de chaque enfant, quels que soient son origine ou sa langue ?
- L'école encourage-t-elle la tolérance et la compréhension des enfants qui ne sont pas comme les autres ?
- Fournit-elle aux enfants des outils leur permettant de combattre la xénophobie et d'autres attitudes négatives dans la société ?

Intérêt supérieur de l'enfant (article 3) : Dans toute décision concernant les enfants, les autorités doivent faire de l'intérêt supérieur de l'enfant une considération primordiale. L'application de cet article est une tâche de grande ampleur pour les États, en particulier lorsque l'intérêt de l'enfant entre en contradiction avec d'autres priorités de la société.

- Le matériel scolaire, les bâtiments et autres services et installations – tels que soins de santé, cantines scolaires et transports – sont-ils satisfaisants ?
- Les programmes scolaires sont-ils conçus "dans l'intérêt supérieur de l'enfant" ?
- Offre-t-on aux enfants une orientation professionnelle pertinente ?
- L'école transmet-elle des aptitudes utiles dans la vie réelle, y compris une compréhension des réalités mondiales aussi bien que locales ?
- L'école développe-t-elle chez l'enfant le respect de l'environnement ?
- Les méthodes d'enseignement sont-elles conçues en fonction des besoins de l'enfant ?

Le droit à la vie, à la survie et au développement (article 6) : L'article consacré au droit à la vie va plus loin que le droit de ne pas être tué; il comprend le droit à la survie et au développement. Ce droit doit être garanti "dans toute la mesure du possible". Le terme "dévelop-

pement”, dans ce contexte, doit être interprété au sens large, en incluant la dimension de la qualité de la vie. Sa signification couvre non seulement la santé physique, mais aussi le développement mental, affectif, cognitif, social et culturel.

- Quelles sont les possibilités offertes pour le développement des très jeunes enfants ?
- Les établissements préscolaires et l'école facilitent-ils le développement de l'enfant sous tous ses aspects, depuis le droit à la nutrition jusqu'au droit de jouer ?
- La discipline est-elle instaurée par des moyens qui respectent l'enfant ?
- L'école encourage-t-elle le développement de la personnalité, des dons et des aptitudes de l'enfant “dans toute la mesure de leurs potentialités” ?

L'opinion de l'enfant (article 12) : L'enfant doit être libre de ses opinions sur toute question l'intéressant, et ces opinions doivent être dûment prises en considération “en égard à son âge et à son degré de maturité”. L'idée sous-jacente est que l'enfant a le droit d'être entendu et de voir ses idées prises au sérieux.

- Les enfants sont-ils écoutés ?
- Les enfants peuvent-ils exercer une influence sur la structure des cours, le programme éducatif ou le fonctionnement de l'école ?
- Peuvent-ils se plaindre d'une décision prise au sein de l'école ?
- L'école encourage-t-elle réellement une réflexion démocratique et critique ?
- L'école confère-t-elle une compréhension plus profonde de l'essence des droits de l'homme ?

Voici le genre de questions qui surgissent lorsque les deux articles concernant l'éducation sont lus à la lumière des quatre principes généraux. Au sein du Comité des droits de l'enfant, nous avons utilisé des questions du même type en tant que liste aide-mémoire pour évaluer le chemin parcouru par les États dans la mise en œuvre du traité. La Convention peut être vue comme une liste minimale des obligations de l'État à l'égard des enfants; cependant, elle est structurée de manière telle qu'elle peut aussi inspirer un débat qui va au-delà de cette liste minimale. Les principes généraux esquissent bel et bien les grandes lignes d'une réforme progressive.

C'est dans cet esprit que je voudrais proposer une analyse personnelle de huit thèmes qui pourraient figurer à l'ordre du jour de la réforme scolaire : accès universel, égalité des chances, contenu éducatif, valeurs positives, méthodes d'enseignement, respect mutuel, participation des élèves, et enfin rôle des enseignants, des

parents et de la communauté. En conclusion, je ferai aussi quelques remarques sur les problèmes de la mise en œuvre et de l'absence d'obstacle financier pour l'accès à l'éducation³. Toutes ces questions font l'objet de débats parmi les professionnels et les responsables politiques dans de nombreux pays. La Convention a-t-elle quelque chose d'utile à apporter à ce débat ?

1. L'accès universel

Pour des raisons évidentes, la Convention relative aux droits de l'enfant laisse aux États une marge de manœuvre pour instaurer progressivement l'accès universel à l'éducation de base. Il est cependant essentiel que des plans nationaux soient conçus pour garantir un progrès régulier. La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, organisée à Jomtien (Thaïlande) en mars 1990, a insisté sur ce point. Ses recommandations ont été reprises par le Sommet mondial pour les enfants, la même année. Tous les enfants devraient avoir accès à une éducation de base avant l'an 2000. Autre objectif convenu : "faire en sorte qu'au moins 80% des enfants en âge d'être scolarisés terminent l'école primaire ou atteignent un niveau de connaissances équivalent, en s'efforçant de réduire l'écart qui existe actuellement entre enfants de sexe masculin et féminin⁴".

Malgré les progrès considérables qui ont été accomplis dans le sens d'un accès universel à l'éducation, 130 millions d'enfants sont encore privés de leur droit à l'enseignement de base; deux tiers d'entre eux sont des filles. Un tiers des enfants scolarisés quittent l'école avant la fin de l'école primaire, et parmi ceux qui terminent leurs études primaires, nombreux sont ceux qui n'ont pas les compétences et connaissances essentielles qu'ils auraient dû acquérir. La conférence internationale "Jomtien II", qui s'est déroulée à Amman (Jordanie) en juin 1997 pour examiner l'avancement de la mise en œuvre de ces recommandations, a dû conclure que les progrès étaient lents.

Le fait que l'éducation de base est obligatoire – en vertu de la Convention et de la plupart des lois nationales sur l'éducation – peut servir à protéger le droit de l'enfant à fréquenter l'école. La législation relative au travail des enfants devrait aussi inclure cette dimension. La Convention stipule que l'enfant doit être protégé contre tout travail "susceptible de compromettre son éducation" (article 32). Il existe toutefois plusieurs facteurs qui contribuent aux faibles taux de scolarisation et aux taux élevés d'abandon ou de redoublement scolaire. Une analyse des rapports présentés par les États parties ainsi que les débats sur ces rapports au sein du Comité des droits de l'enfant permettent de dégager quelques-unes des raisons principales :

a) Les attitudes des parents. Les parents ne comprennent pas toujours pleinement la valeur de l'éducation, sans doute parce que, dans certains cas, leurs propres expériences scolaires ont été négatives. On reconnaît de plus en plus aujourd'hui qu'une attitude positive de la part des parents est déterminante pour que les enfants fréquentent l'école avec plaisir.

b) Des coûts directs élevés. Il arrive que les parents n'envoient pas leurs enfants à l'école parce qu'ils ne peuvent pas se le permettre. Les coûts directs peuvent être apparents ou cachés. Il peut s'agir de frais de scolarité prohibitifs pour les familles pauvres, d'uniformes obligatoires, de livres et d'autres matériels pédagogiques qui ne sont pas fournis par l'école. La nourriture des enfants peut représenter un problème de taille. Il se peut donc qu'une éducation théoriquement "gratuite" ne le soit pas réellement. Le Comité a demandé aux gouvernements de procéder à l'estimation des coûts *réels* de la scolarisation des enfants pour les familles pauvres. Ce type d'analyse peut être important pour la mise en place d'une politique de l'éducation équitable visant l'éducation pour tous.

c) Les coûts indirects. Il faut aussi prendre en considération ce que les économistes appellent le "coût de substitution" : même si l'éducation était totalement gratuite, il pourrait être plus avantageux pour la famille que l'enfant effectue un certain travail, comme par exemple s'occuper de ses frères et sœurs plus jeunes pendant que les parents sont au travail. L'une des grandes questions qui se posent en matière de travail des enfants n'est autre que la contradiction entre les besoins financiers de la famille et le droit de l'enfant de fréquenter l'école. Il est difficile de combiner un travail pénible et des horaires chargés avec la scolarité.

d) L'absence d'aménagements pour les enfants qui travaillent. Outre les problèmes financiers, d'autres obstacles peuvent rendre incompatibles le travail et l'école. La distance entre le lieu de travail et l'école peut être excessive. L'école peut parfois ne pas être disposée à accueillir des enfants qui travaillent ne serait-ce qu'à temps partiel et à domicile, en prévoyant par exemple des ajustements d'horaire. Le Comité a souligné un autre problème réel lorsqu'il a demandé qu'une certaine souplesse soit introduite dans la planification de l'année scolaire, afin que des périodes de vacances puissent être prévues aux périodes où les enfants sont censés aider leurs parents aux semailles et aux récoltes⁵.

e) La discrimination. La plupart des systèmes scolaires comprennent des aspects discriminatoires; ils sont parfois si déplaisants

qu'ils dégoûtent les enfants. Le racisme et la xénophobie en sont un exemple. Les enfants appartenant à des groupes minoritaires peuvent ne pas comprendre la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement. Les filles peuvent être victimes de discrimination. Il est malheureusement courant que rien ne soit prévu pour les enfants handicapés.

f) Cadre défavorable, installations déficientes. La distance entre l'école et la maison est l'un des aspects les plus importants; il est crucial que l'école soit proche du domicile pour favoriser la scolarisation et la fréquentation régulière. La sécurité sur le chemin de l'école et à l'intérieur de l'école elle-même est un problème qui revient souvent dans la bouche des enfants eux-mêmes. Autres facteurs importants : des bâtiments scolaires délabrés, des installations sanitaires déficientes, l'absence de cantines scolaires et de soins de santé.

g) La violence. Les châtiments corporels ou les autres formes de violence infligées par les adultes semblent représenter l'un des facteurs de premier plan. La violence entre les enfants à l'école ou sur le chemin de l'école semble aussi un problème très répandu.

h) L'échec scolaire. Dans les écoles où la compétition est très vive, il arrive que des enfants abandonnent leurs études à cause de leurs mauvais résultats aux interrogations et aux examens. Les études effectuées sur le phénomène des suicides d'enfants dans certains pays ont aussi montré que l'échec scolaire était un facteur de poids dans la vie d'un grand nombre d'enfants.

i) Éducation inadaptée et de mauvaise qualité. L'école, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, est trop souvent presque totalement dépourvue de pertinence pour un grand nombre d'enfants. Les programmes scolaires ne sont pas en phase avec les réalités actuelles et futures de leur existence. Si l'on ajoute à cela que les méthodes d'enseignement laissent à désirer, l'école en devient vite ennuyeuse et inefficace. Pourquoi aller à l'école si l'on n'y apprend rien d'intéressant ni rien qui ait la moindre utilité, pour aujourd'hui ou pour demain ?

j) Conflits ou crises. Les enfants qui vivent dans des zones déchirées par la guerre ou par d'autres types de conflit sont souvent privés d'éducation, et ce dans des circonstances où l'infrastructure de l'école pourrait se révéler d'un grand secours. Le Haut Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés accorde à juste titre une grande importance aux structures scolaires pour les enfants réfugiés.

Il semble que les effets cumulés des coûts directs, du coût de substitution, du manque d'installations, de la mauvaise qualité de l'éducation et d'autres facteurs expliquent dans une large mesure pourquoi les enfants ne fréquentent pas l'école, redoublent ou abandonnent leurs études. Tous ces facteurs ont tendance à exercer leurs effets de manière discriminatoire : ils touchent davantage les enfants pauvres que les riches, les filles dans un certain nombre de pays que les garçons, les enfants handicapés ou autrement désavantagés que les autres enfants. Les enfants qui ne vont pas à l'école appartiennent aux classes les plus pauvres, et ils vivent le plus souvent en zone rurale. La question de l'égalité des chances dans ces situations a été soulevée à maintes reprises par le Comité; elle est abordée plus en détail dans les pages qui suivent.

2. L'égalité des chances

Si l'accès universel à l'éducation peut être instauré progressivement, rien dans la Convention ne permet de justifier que cette progression dans la mise en œuvre soit fondée sur une discrimination, quelle qu'elle soit. Ainsi, "progressivement" ne signifie pas, par exemple, d'abord les garçons et ensuite les filles, ni que les enfants des minorités doivent attendre. L'article 2, qui couvre le principe général de la non-discrimination, ne contient pas de clause d'exception; l'article 28 stipule que les mesures concrètes qu'il prévoit doivent être appliquées "sur la base de l'égalité des chances".

Certes, corriger une situation d'inégalité – entre les sexes ou fondée sur d'autres critères – en matière d'accès à l'école peut exiger du temps, même pour le gouvernement le mieux intentionné. Il faut cependant que ce genre de discrimination fasse l'objet de mesures urgentes et prioritaires. Le Comité des droits de l'enfant a indiqué sans ambiguïté qu'il attendait que les États parties fassent preuve sur ce point d'une détermination sans faille.

Le Comité s'est montré très préoccupé par la discrimination à l'encontre des *filles* dans l'éducation. Ses membres ont demandé des données ventilées par sexe en ce qui concerne des indicateurs tels que scolarisation, taux d'abandon et proportion d'enfants achevant leurs études. De graves disparités ont été mises en lumière, notamment en ce qui concerne le nombre d'enfants qui achèvent leurs études primaires ou qui entament des études secondaires.

Bien entendu, ce problème est largement reconnu, ce dont témoigne notamment l'organisation, en mars-avril 1993, de la Conférence panafricaine sur l'éducation des filles, à Ouagadougou (Burkina Faso)⁶. Bien que l'on ait établi que l'éducation des filles était sans doute la mesure la plus importante pour le développement et

le progrès économique, on estimait alors que le nombre de filles non scolarisées en Afrique passerait de 26 millions à quelque 36 millions en l'an 2000.

Les ministres de l'éducation et les autres représentants des gouvernements de plus de 40 pays sont convenus à Ouagadougou de faire de l'éducation des filles une priorité nationale et de définir des stratégies et réunir des ressources pour accroître leurs chances d'avoir accès à l'éducation et améliorer la qualité de l'enseignement. L'éducation extra-scolaire a été considérée comme une option supplémentaire importante, et il a été suggéré que la culture et les traditions locales soient utilisées comme moyen général d'améliorer les processus d'apprentissage. Des recherches empiriques ont été jugées nécessaires afin d'établir quels étaient les facteurs influant sur l'éducation des filles, afin que les planificateurs sachent quels étaient les domaines clés sur lesquels axer les investissements.

La Conférence de Ouagadougou a pressé les organisations régionales, bilatérales et internationales ainsi que les organisations non gouvernementales de faire de l'éducation des filles la priorité absolue de leurs programmes de développement, et d'accorder en outre une grande importance à l'approvisionnement en eau des zones rurales, ainsi qu'au développement des réseaux routiers et électriques, ce qui pourrait soulager le fardeau pesant sur les mères, et par voie de conséquence sur leurs filles. Des discussions ont aussi porté sur les méthodes qui pourraient permettre de recruter davantage de femmes enseignantes et sur la sensibilisation des enseignants aux questions touchant l'égalité des sexes. La conférence a aussi abordé des problèmes très concrets, comme par exemple les mesures d'appui à fournir aux jeunes filles qui tombent enceintes avant d'avoir terminé leurs études.

Une conférence régionale du même type, destinée aux gouvernements du Moyen-Orient, s'est déroulée au Bahreïn en 1995. Comme à Ouagadougou, on y a constaté une détermination encourageante à passer de la rhétorique à l'action, dans l'esprit de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Les enfants handicapés souffrent souvent de discrimination en matière d'éducation. Une conférence de l'UNESCO sur cette question – la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux – s'est déroulée à Salamanque (Espagne) en juin 1994. Elle a exhorté les gouvernements à veiller à ce que l'éducation des enfants handicapés soit totalement intégrée au système scolaire.

Les deux points de départ étaient le droit fondamental de tout enfant à l'éducation, et le fait que chaque enfant présente des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins qui lui sont propres. La combinaison du principe de la non-discrimination et de la reconnaissance du caractère unique de chaque enfant sont

devenus les piliers de la Déclaration de Salamanque et de son cadre d'action. Il faut, pour répondre aux besoins spéciaux des enfants souffrant de problèmes de handicap ou d'apprentissage, que la communauté agisse de manière concertée. La Déclaration plaide avec vigueur pour une éducation intégrative, pour que les enfants ayant des besoins spéciaux en matière éducative aient accès aux écoles normales et pour qu'une pédagogie axée sur l'enfant soit conçue afin de leur faire une place.

La Convention stipule que les enfants handicapés doivent "mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité." L'éducation doit être organisée de manière à ce que ces enfants atteignent "une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel" (article 23).

La Déclaration de Salamanque développe cette notion et prend clairement position contre la tendance à négliger délibérément le droit à l'éducation des enfants souffrant de handicaps ou de difficultés d'apprentissage ou à les placer dans des institutions spéciales. Elle affirme que tous les enfants doivent être scolarisés dans des écoles normales, sauf s'il existe des motifs impératifs d'agir autrement. Cette disposition a été présentée comme une position de principe et comme une politique générale, même si la formulation admet implicitement qu'il pourrait y avoir des exceptions dans de rares cas de handicap extrêmement lourd.

La Déclaration de Salamanque a versé de l'eau au moulin des initiatives non gouvernementales lancées dans plusieurs pays en faveur d'une éducation intégrative⁷. Les groupes concernés admettent que ce type de réforme exige des investissements, mais ils démontrent aussi que les institutions spéciales sont elles-mêmes fort coûteuses. La campagne s'est étendue à des pays d'Europe centrale, où la politique de placer les enfants handicapés dans de grandes institutions était plus répandue que dans le reste de l'Europe. Dans les pays plus pauvres, les enfants ayant des besoins spéciaux étaient souvent privés de toute éducation. Au cours de la discussion du rapport présenté par l'Égypte – pour ne prendre qu'un exemple –, le Comité a appris que moins de 1% de tous les enfants handicapés fréquentaient un établissement scolaire, de quelque type que ce soit.

La discrimination à l'école touche aussi d'autres groupes d'enfants. Dans certains pays, on constate que la scolarisation est plus faible en milieu rural que dans les zones plus peuplées. Les distances à parcourir pour parvenir à l'école jouent parfois un rôle, mais dans un certain nombre de cas, les enfants désavantagés appartiennent à des groupes marginalisés. L'un des facteurs essentiels dans ce domaine est la *langue dans laquelle est dispensé l'enseignement*. En principe,

tout enfant a le droit de recevoir un enseignement dans la langue qu'il connaît le mieux. Si un gouvernement considère qu'il n'est pas possible de satisfaire à cette exigence dans tous les cas, c'est à lui qu'il incombe d'en apporter la preuve, et il doit démontrer qu'il a fait tout son possible pour trouver une solution dans l'esprit de la Convention.

Le rapport présenté par la Mongolie admet l'existence d'un problème quant à l'éducation des enfants de familles d'éleveurs de bétail; la fréquentation scolaire avait en fait baissé au début des années 90 en raison des problèmes liés à la transition économique, qui frappaient l'État et les familles. Le gouvernement a maintenant pris des mesures pour lutter contre ce phénomène, et il a même tenté de toucher les enfants de ces communautés isolées, grâce à un projet pilote d'écoles itinérantes.

La fréquentation scolaire est un problème dans presque tous les pays qui ont une population autochtone, et les autorités n'ont pas toujours accordé à ce problème un degré d'attention suffisant. Le dilemme est encore aggravé par le fossé culturel et la méfiance entre les communautés. Les groupes autochtones ont tendance à penser – non sans raison dans bien des cas – que la fonction de l'école telle qu'elle est conçue par les groupes dominants de la société est de saper les fondements de leur propre culture.

La Convention stipule – et c'est un élément important – qu'un enfant appartenant à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique ou d'origine autochtone a le droit de professer et de pratiquer sa culture, sa religion ou sa langue (article 30). Les discussions des rapports présentés au Comité par les États parties ont, dans un certain nombre de cas, révélé des problèmes à cet égard, y compris en ce qui concerne les enfants réfugiés. L'un des problèmes particuliers évoqués par le Comité est le droit à l'éducation des enfants demandeurs d'asile, qui attendent un permis de séjour dans leur nouveau pays; le pays hôte a bel et bien des obligations à cet égard.

Dans plusieurs pays européens, le taux de fréquentation scolaire des enfants tsiganes ou *roms* est très nettement inférieur à celui des autres enfants. En Roumanie, par exemple, moins de la moitié des enfants *roms* d'âge scolaire fréquentent l'école. Le Comité a abordé cette question avec les représentants de l'État partie, et a recommandé que soient prises des mesures générales et systématiques pour résoudre le problème, en coopérant de manière constructive avec la communauté *rom* elle-même.

Le même problème se pose à l'égard des peuples itinérants ou nomades dans certains pays. Les enfants de ces communautés ont aussi le droit à l'éducation, même si leur mode de vie peut compliquer la tâche des autorités scolaires. Ce problème est apparu lorsque le Comité s'est entretenu avec le gouvernement du Royaume-Uni.

L'UNICEF a pris une initiative positive dans ce domaine, à l'intention de la population nomade au Soudan. Une école mobile, transportée à dos de chameau, touche aujourd'hui quelque 4000 enfants grâce à 300 unités mobiles. Les enseignants reçoivent une formation spéciale, et le programme de cours est adapté aux besoins des populations nomades. L'accent est mis en particulier sur les filles et les jeunes femmes.

La non-discrimination, il faut le souligner, ne se résume pas à l'accès aux écoles. La qualité de l'éducation varie considérablement dans un grand nombre de pays, et là encore, les enfants pauvres membres de communautés désavantagées sont souvent les plus mal lotis. Les écarts entre zones urbaines et rurales, ainsi que la ségrégation en matière de logement dans les villes, créent facilement de telles disparités. Quant à la privatisation des écoles, l'expérience acquise à ce jour a montré qu'elle risquait d'exacerber l'écart criant entre les nantis et les démunis.

Il est parfois indispensable pour prévenir la discrimination de prendre des mesures qui favorisent délibérément certains groupes. Le Comité a reconnu que l'application réelle de la clause de non-discrimination pouvait exiger des mesures de discrimination positive, afin de compenser les désavantages dont pâtissent certains enfants dès le départ. Dans un certain nombre de pays, il faut que les écoles situées dans des zones pauvres disposent de plus de ressources. Des efforts supplémentaires doivent être entrepris pour protéger le droit des filles de fréquenter l'école ou pour donner aux enfants handicapés une véritable chance de connaître une scolarité régulière. Il ne suffit pas de déclarer que ces enfants ont les mêmes droits que les autres. Il peut être nécessaire d'organiser des campagnes d'information et des visites à domicile pour briser l'isolement et les préjugés. Les enfants détenus par décision du système de justice pour mineurs, ou qui se trouvent dans d'autres types d'institutions fermées – que l'on oublie souvent dans ce contexte – ont droit, eux aussi, à une éducation convenable. L'éducation extra-scolaire peut être le moyen le plus efficace de toucher des enfants qui travaillent dans les rues ou dans d'autres lieux.

3. Un contenu éducatif approprié

La Convention relative aux droits de l'enfant insiste sur le fait que l'école doit "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". Il est indispensable pour cela que les programmes scolaires soient en prise sur la vie quotidienne des enfants et abordent ce qui compte pour eux : leurs relations sociales, la nourriture, l'hygiène et le

milieu. L'école doit absolument être *pertinente* pour l'enfant, pour son présent comme pour son avenir.

C'est là, semble-t-il, un enjeu majeur de la réforme scolaire. Les responsables de l'éducation débattent toujours de la manière de traiter les étudiants qui manquent de motivation à l'école, et qui par conséquent perturbent les cours. Le problème réside pour une part, semble-t-il, dans la séparation artificielle entre les aspects "théoriques" et "pratiques", ainsi que dans la démarche qui consiste à se préoccuper exclusivement de la prochaine interrogation plutôt que d'un authentique apprentissage.

La gageure qui consiste à rendre l'éducation réellement pertinente a été débattue par la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI^e siècle. La Commission énumère les grandes oppositions qui sont ou qui seront caractéristiques de notre époque et auxquelles les écoles doivent faire face : entre le global et le local, entre la mondialisation et le caractère unique de chaque être humain, entre la tradition et la modernité, entre les considérations à long terme et à court terme, entre la nécessité de la compétition et l'impératif de l'égalité des chances, entre l'expansion des connaissances et la capacité d'assimilation de l'être humain, et enfin entre le spirituel et le matériel⁸.

L'UNICEF a lancé au Moyen-Orient un programme intéressant sur "L'éducation globale", qui traite plusieurs de ces questions. L'objectif du programme est précisément de rendre l'école utile et pertinente, et par conséquent intéressante, voire stimulante. Des idées innovatrices issues de divers projets éducatifs ont été combinées au sein d'une conception générale de l'éducation globale. L'accent est placé sur les aptitudes essentielles à la vie courante, sur le lien avec la communauté locale et sa vie quotidienne, mais aussi sur la relation avec le monde. Les racines locales et historiques sont considérées comme importantes et considérées dans une optique tournée vers l'avenir. Un programme éducatif qui incorpore ces notions d'éducation globale est à l'évidence mieux outillé pour faire face aux changements⁹.

Certains pays ont adopté une déclaration, voire dans certains cas une "charte", pour résumer les objectifs de l'éducation. L'expérience acquise par le Comité tend à montrer que ces textes recoupent souvent, en partie tout au moins, l'article 29 de la Convention. Au cours de la discussion de ce point avec la délégation de la République de Corée, le Comité s'est dit préoccupé par le fait que le caractère extrêmement compétitif du système éducatif dans ce pays risquait d'empêcher l'enfant de "développer ses dons et ses aptitudes dans toute la mesure de leurs potentialités"¹⁰. Dans d'autres discussions, le Comité a exprimé des craintes au sujet d'une école qui semblait pousser les élèves à une concurrence

excessive plutôt que d'encourager un apprentissage digne de ce nom. Le Comité a fait référence dans ce contexte au droit de l'enfant au repos, au loisir et au jeu (article 31).

Une école qui souhaite être pertinente devrait aussi adopter une attitude de type nouveau quant au lien entre l'école et le monde du travail. L'école devrait non seulement ajuster ses horaires pour tenir compte des besoins des enfants qui travaillent à temps partiel ou de manière saisonnière, mais encore jeter des passerelles vers le marché du travail. La formation professionnelle pourrait être plus utile dans un environnement professionnel que dans une salle de classe. De nouvelles expériences en matière d'arrangements travail-études et de programmes d'apprentissage devraient être faites dans cet esprit.

4. Racines culturelles et valeurs universelles

La Convention relative aux droits de l'enfant plaide pour une école démocratique, dans laquelle l'enfant est un participant actif, plutôt qu'un auditeur passif. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle prône une école sans valeurs; bien au contraire, l'école doit "préparer 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." Le respect des droits de l'homme et du milieu naturel sont aussi explicitement mentionnés.

Ces dispositions s'appliquent aussi aux enfants d'âge préscolaire; de fait, les jardins d'enfant ou les crèches ont, dans bien des pays, été à l'avant-garde des réformes, par exemple en matière de relation avec le milieu naturel.

Le Comité des droits de l'enfant a suggéré que les gouvernements fassent spécifiquement figurer les droits de l'homme dans les programmes scolaires nationaux, pour veiller à ce que ce type d'éducation reçoive toute l'attention nécessaire. Le respect des droits de l'homme devrait aussi être développé par un esprit démocratique à l'intérieur de l'école elle-même, et il devrait s'exprimer, par exemple, dans les méthodes d'enseignement et les codes de comportement.

Autre aspect important : conjuguer l'apprentissage du respect de sa propre nation et de sa propre culture avec le respect de celles d'autrui. L'école a un rôle à jouer dans la prévention de la xénophobie. L'une des raisons d'être de ce passage de l'article 29 est de susciter une meilleure compréhension des minorités, des peuples autochtones, des réfugiés et des immigrants. Le mot "respect", dans ce contexte, est important.

Dans la conclusion de son examen du rapport présenté par la Croatie, le Comité a recommandé au gouvernement d'encourager activement "une culture de tolérance par tous les moyens possibles, y compris les écoles, les médias et la loi. Les enfants devraient apprendre à l'école à être tolérants et à vivre en harmonie avec des personnes venues d'horizons différents¹¹".

Dans le cas de la République fédérative de Yougoslavie (Serbie et Monténégro), le Comité a demandé, de la même manière, que le respect et la tolérance à l'égard des autres groupes et peuples soient intégrés dans les programmes scolaires à tous les degrés. Les matériels d'enseignement devraient viser à éduquer les enfants dans un esprit de tolérance et de respect des différences culturelles¹².

Le Comité a souligné l'importance de dispenser un enseignement sur l'égalité des sexes, et il a insisté sur le fait qu'aucune discrimination ne devrait être tolérée en ce qui concerne le traitement réservé aux filles à l'école (y compris sur des points tels que l'existence de toilettes séparées). La mention du respect du milieu naturel était une innovation notable à l'époque de la rédaction de la Convention; depuis cette date, le message a été amplifié par la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, qui s'est déroulée à Rio de Janeiro en 1992 et qui a adopté "Action 21", texte qui reconnaît les enfants comme des acteurs importants.

5. Les nouvelles méthodes d'enseignement

Rares sans doute sont les pédagogues d'aujourd'hui qui nie-raient que l'enfant doit pouvoir jouer un rôle actif. Apprendre par l'expérience est souvent beaucoup plus intéressant et plus efficace que d'écouter passivement. La mémorisation et les informations brutes sont moins précieuses que l'application concrète et les procédures à suivre, qui permettent d'approfondir la compréhension. Les écoles qui ont tenté d'appliquer des méthodes interactives ont généralement choisi de poursuivre sur cette voie, en recourant à des discussions en petits groupes, à des jeux de rôle, à des jeux, au théâtre et à des simulations. Il est désormais établi sans l'ombre d'un doute que l'on peut combiner l'apprentissage avec la réflexion critique et avec l'amusement.

Bien entendu, il ne s'agit pas uniquement d'une question d'efficacité. Dans l'esprit de la Convention, l'école doit être *centrée sur l'enfant*. L'enfant a le droit d'être curieux, de poser des questions et de recevoir des réponses, d'être d'accord ou non, de faire des essais et de commettre des erreurs, de savoir et de ne pas savoir, d'être créatif et spontané, d'être reconnu et respecté. L'école doit admettre pleinement que les élèves sont autant d'individus, et que la façon d'apprendre et le rythme de chacun sont différents.

Une école qui place vraiment l'enfant au centre de ses préoccupations confère à l'enseignant un rôle nouveau : le maître cesse d'être un conférencier, ou le policier d'une salle de classe, pour se faire davantage organisateur ou chef de groupe. Un enseignant moderne organise des activités, fournit le matériel, stimule, oriente et conseille. Il faut que les élèves aient des possibilités d'"apprendre à apprendre", afin de se préparer à un apprentissage continu qui durera leur vie entière.

Une bonne bibliothèque, située au cœur de l'école, peut encourager les enfants à s'instruire par eux-mêmes. La bibliothèque elle-même doit être un lieu vivant et non un morne musée du livre. La lecture est importante. Le *Tamer Institute* – une organisation non gouvernementale très active, située dans la ville palestinienne de Ramallah – a organisé une campagne fascinante en faveur de la lecture, qui a encouragé de nombreux enfants de Cisjordanie et de Gaza à se familiariser avec les livres et les journaux.

Il y a, cela va de soi, un lien évident entre des programmes pertinents et les méthodes d'enseignement. Ce n'est pas un hasard si les écoles qui s'inspirent d'idées telles que l'"éducation globale" sont aussi à l'avant-garde en matière pédagogique. Il est évident aussi que des écoles privées, dans un certain nombre de pays, ont introduit des innovations qui sont parfaitement dans l'esprit de la Convention. Les écoles ordinaires auraient aussi beaucoup à apprendre d'un certain nombre de projets d'éducation extra-scolaire qui ont pour objet de toucher les enfants appartenant à des minorités ou les enfants vivant dans des circonstances particulièrement difficiles.

6. Le respect mutuel

La vie au sein de l'école doit refléter le message éducatif qu'elle tente de transmettre, y compris les valeurs des droits de l'homme telles que l'importance de la tolérance et du respect à l'égard des personnes différentes de soi. Une pédagogie démocratique exige que les relations à l'intérieur de l'école soient marquées par le respect. La Convention relative aux droits de l'enfant dit clairement que la dignité de l'enfant en tant qu'être humain doit être respectée : "Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention" (article 28, paragraphe 2).

Il est important de fournir aux enfants des instruments qui permettent un règlement pacifique des différends. Il est donc essentiel que les enseignants eux-mêmes n'aient pas recours à la violence contre les élèves. Or, *la violence est un problème majeur dans les écoles du*

monde entier. Très rares sont les gouvernements qui ont pris des mesures efficaces contre ce phénomène. Dans un certain nombre de pays, les enseignants continuent à recourir à la violence pour tenter de faire régner la discipline. L'un des facteurs qui contribuent à cet état de fait est, dans bien des cas, la charge de travail excessive qu'ils subissent, avec des classes nombreuses, une assistance insuffisante et peu d'appui extérieur.

Le châtement corporel à l'école est explicitement autorisé dans un certain nombre de pays, et il demeure malheureusement perçu comme une pratique normale. Il s'agit pourtant d'une violation de la Convention. Les autorités portées au pouvoir après la fin de l'*apartheid* en Namibie se sont attaquées à ce problème en recommandant une démarche non violente, appelée "*Discipline from Within*" ("La discipline de l'intérieur"), qui a recueilli les éloges du Comité des droits de l'enfant. Il s'agit là d'une démarche qui fait figure d'exception et qui devrait être évaluée pour que ses enseignements puissent être appliqués ailleurs.

La violence commise par les enfants à l'encontre d'autres enfants est un problème en partie caché, dont la partie apparente est effrayante, notamment dans les pays industrialisés. Bien qu'il soit malaisé de trouver des données statistiques à ce sujet, il ne fait aucun doute que les brimades sont pratiquées de manière systématique dans un grand nombre d'écoles : les garçons les plus forts intimident les garçons plus faibles, les filles sont prises pour cible et souffrent parfois de harcèlement sexuel, et même le personnel scolaire est parfois victime de ce type de violence. Le harcèlement psychologique peut avoir des effets tout aussi graves, mais il est généralement plus difficile de l'identifier et d'y remédier.

L'école devrait être une zone libre de toute violence. Il est parfaitement inacceptable que des enfants se rendent à l'école la peur au ventre. Une politique claire devrait être instaurée, aux termes de laquelle le personnel de l'école doit intervenir sans tarder dans tous les cas de violence, et de préférence au stade de la prévention. Les adultes doivent apporter la preuve qu'ils sont soucieux des autres et du climat général. Chaque école devrait avoir un plan de lutte contre la violence et les élèves devraient naturellement être partie prenante à sa formulation comme à son application. Pour être efficace, un plan de ce type devrait englober et faire participer les parents et la collectivité. La violence, le vandalisme et l'effondrement de la discipline dans une école projettent leurs effets néfastes sur la communauté environnante.

En Suède, les autorités scolaires et le médiateur de l'enfance ont lancé des campagnes contre les brimades. Pourtant, des rapports récents indiquent encore que chaque semestre, 1500 garçons et 500 filles doivent recevoir des soins médicaux ou dentaires en

raison des violences subies de la part d'autres élèves¹³. Une autre étude a montré que 11% des élèves avaient subi des brimades, dont 7% de manière répétée¹⁴.

D'autres rapports, en provenance de pays d'Europe ou d'Amérique du Nord, dressent des tableaux non moins alarmants. On constate aussi de grandes différences entre les écoles à l'intérieur d'un même pays, voire dans une même ville ou un même district. Il y a aussi, cependant, des exemples d'écoles non violentes dans les zones les plus défavorisées, des "fleurs poussant sur le bitume", pour ainsi dire, ce qui peut être une source d'espoir.

Certes, l'école est un lieu social; les relations nouées à l'école sont essentielles pour chaque enfant. Des études ont montré à quel point l'école pouvait être importante en fournissant une structure d'appui et un filet de sécurité aux enfants en crise. Dans les zones de conflit armé ou d'agitation sociale, l'école peut représenter un point d'ancrage lorsque les parents ne peuvent plus assumer leur rôle de tuteurs et de protecteurs.

D'autre part, dans des situations plus normales, l'école représente un milieu social important, qui peut compléter le rôle de la famille en tant que point de stabilité pour l'enfant. Toutefois, ce rôle exige que l'école puisse compter sur un personnel formé pour assumer cette responsabilité plus étendue. Au cours des années récentes, lorsque les pays d'Europe, à l'ouest comme à l'est, ont réduit les allocations budgétaires aux écoles, les conséquences ont été précisément de réduire leur capacité d'encadrement social. Les enseignants auxiliaires qui aidaient les enfants ayant des problèmes ont été les premiers à être licenciés. Dans les pays plus pauvres, ce type de personnel n'a jamais été recruté. La conséquence en est une réduction du rôle potentiel que pourrait jouer l'école pour contribuer à bâtir une société meilleure et plus équitable; autant d'occasions manquées de s'attaquer aux problèmes sociaux à un stade précoce et de manière économique.

7. La participation des élèves

La Convention relative aux droits de l'enfant plaide en faveur d'une école démocratique. L'article 12 n'affirme pas seulement que l'enfant doit avoir la possibilité d'exprimer son avis, mais encore que ses opinions doivent être "dûment prises en considération". L'école est naturellement un lieu important pour l'exercice de ce droit; ce n'est pas un hasard si le Comité des droits de l'enfant a systématiquement prié les délégations d'expliquer comment l'article 12 était appliqué dans leur système scolaire.

Là encore, il faut qu'il y ait un lien entre ce que disent les manuels scolaires au sujet des valeurs démocratiques et des droits de l'homme et la vie quotidienne dans l'école. Si l'on en juge par les rapports des États parties à la Convention, les progrès dans ce domaine prennent du temps. La Suède ne fait pas exception sur ce point, et il s'y déroule actuellement un nouveau cycle de discussions sur la "démocratie des élèves". La loi suédoise stipule que les élèves doivent pouvoir influencer sur l'éducation qu'ils reçoivent, en fonction de leur âge et de leur degré de maturité. Le programme d'études national encourage les étudiants à assumer une responsabilité personnelle à l'égard de leurs études et de leur cadre de travail, à exercer progressivement davantage d'influence sur leur éducation et sur les activités de l'école, à étudier les principes de la démocratie et à jouer leur rôle dans la coopération démocratique. Les enseignants sont encouragés à contribuer à la création d'une atmosphère démocratique et à accueillir favorablement la participation des élèves.

Cette politique a été conçue sur la base de trois arguments clés. Premièrement, la participation est un droit de l'homme, comme le souligne la Convention. Deuxièmement, l'école a la tâche importante d'inciter les étudiants à comprendre et respecter les valeurs démocratiques. Il est d'autant plus important que ces valeurs soient présentes à l'intérieur de l'école. Le troisième argument concerne l'efficacité pédagogique : la participation est une condition nécessaire d'un processus d'apprentissage interactif.

Certaines structures ont été conçues pour donner un cadre aux procédures démocratiques dans les écoles. Il est recommandé que chaque classe organise des réunions de "conseil de classe", dirigées par les élèves eux-mêmes, et que chaque école se dote d'un "conseil d'école". Les étudiants sont aussi encouragés à nommer des "délégués chargés de l'environnement", chargés de surveiller les conditions de travail générales dans l'école.

L'évaluation de ces mesures ne dénote pas un succès retentissant. De manière générale, les élèves continuent à avoir le sentiment qu'ils n'ont que peu d'influence sur l'école. Ils considèrent qu'ils sont mal informés des programmes et des buts de l'éducation, et qu'il leur est donc difficile d'avoir quelque chose de pertinent à dire. Toutefois, quatre élèves sur dix considèrent qu'ils peuvent bel et bien influencer le travail pendant les cours. Les structures officielles ont été dans une situation difficile. Elles ont été accusées aussi bien de démagogie – les élèves n'ayant pas d'influence réelle – que du contraire – on a dit que les élèves élus s'étaient vu confier des responsabilités trop lourdes. Les enseignants n'ont pas toujours fait preuve d'une attitude constructive.

L'une des principales conclusions a été que l'esprit démocratique devait se développer pendant le travail de tous les jours, en

classe. Les structures officielles peuvent certes apporter un appui, mais de toute évidence c'est le dialogue dans la classe qui doit être le point de départ. Les évaluations et les échanges réguliers sur les cours précédents sont importants pour permettre aux étudiants d'avoir leur mot à dire dans la planification de leur cursus scolaire.

Il existe des exemples intéressants d'écoles où les enseignants ont fait des efforts pour ouvrir un véritable débat sur la question des connaissances que les élèves cherchent à obtenir, et ensuite permettre que des cours soient organisés en fonction des points de vue exprimés. L'expérience montre que des tentatives de ce type peuvent briser le cercle vicieux de l'ennui et de l'hostilité.

L'accent mis en Suède sur le dialogue continu en classe plutôt que sur les structures officielles semble aussi résulter d'une évolution de l'idée de démocratie. On insiste davantage aujourd'hui sur la participation "directe", lorsqu'elle est possible, plutôt que sur la représentation "indirecte". Les élèves veulent exercer une influence directe, aujourd'hui et maintenant, sur leur propre situation dans le processus éducatif. Le rôle des enseignants n'en prend que plus d'importance pour le fonctionnement de la démocratie à l'école, et l'expérience montre en effet que leur rôle est crucial.

Il y a toutefois un autre aspect, plus politique et plus formel, de la participation des élèves. Voici comment le président de l'organisation des élèves, en Suède, définit sa conception d'une école démocratique, en établissant une distinction entre le pouvoir, la participation et l'influence :

Une école démocratique doit donner à l'élève une maîtrise de son propre processus d'apprentissage. Elle doit permettre aux élèves de participer à la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de leur éducation. Elle doit donner aux élèves la possibilité d'exercer une influence sur des questions plus vastes de politique de l'éducation..

Une école démocratique doit donner aux élèves un certain pouvoir sur les aspects administratifs qui les concernent directement, comme par exemple l'achat de matériel didactique. Elle doit permettre aux élèves de participer aux procédures de décision de l'administration de leur école. Elle doit aussi leur donner la capacité d'influer sur les décisions politiques qui fixent le cadre général des activités de l'école¹⁵.

Il va sans dire que la violence physique va à l'encontre de l'esprit de la démocratie. Il est aussi important qu'il existe une possibilité de

recours contre les sanctions. Un élève qui a été renvoyé de l'école doit avoir la possibilité de voir son dossier réexaminé. Une bonne école devrait toujours s'efforcer d'être un modèle d'équité.

Les évaluations réalisées en Suède ont suscité des échos mitigés. Pour autant, personne n'a considéré que l'on avait totalement fait fausse route; il s'agit plutôt de perfectionner les méthodes utilisées. Ceci dit, dans quelle mesure ces expériences sont-elles pertinentes pour d'autres cultures ? Les évaluations suédoises ne montreraient pas de différences entre les réponses données par les enfants immigrés par rapport à celles des enfants suédois, mais cela ne prouve pas que l'expérience soit universellement applicable.

L'une des conclusions de l'expérience suédoise semble pourtant de portée universelle : ce sont les connaissances et les attitudes des éducateurs eux-mêmes qui déterminent le tempo des réformes. Il est peu probable que le progrès, dans un pays quelconque, puisse être plus rapide que ce que les enseignants sont en mesure de gérer ou d'accepter. Bien entendu, ils sont eux-mêmes influencés aussi par la communauté qui les entoure. C'est à la fois un obstacle et une chance à saisir. Les enseignants sont après tout, dans de nombreuses sociétés, des personnes plutôt progressistes.

8. Le rôle des enseignants, des parents et de la communauté

Les enseignants pourraient trouver dans la Convention relative aux droits de l'enfant leur cahier des charges. Les principes qu'elle contient – non-discrimination, intérêt supérieur de l'enfant, développement de l'enfant et respect de ses opinions – sont autant d'éléments cruciaux pour le comportement des pédagogues. Il est difficile d'imaginer une profession aussi importante pour la réalisation de l'idée des droits de l'enfant. Il serait d'ailleurs fort intéressant que des enseignants mettent au point une interprétation plus détaillée du message de la Convention, à leur propre usage : une version de l'enseignant, en quelque sorte, qui pourrait servir de base à la rédaction d'un manuel d'éducation et de formation des enseignants.

Il est évident que la Convention prône une transformation du rôle des enseignants, qui doivent cesser d'être des "maîtres de conférence" pour se faire "maîtres assistants". Il s'agit pour eux d'encourager et d'épauler les élèves dans leur processus d'apprentissage, plutôt que d'être des maîtres omniscients. Leur rôle doit être de contribuer à faire naître des attitudes démocratiques et de prévenir la violence. Il doit consister aussi à établir un rapport constructif entre l'école et la communauté qui l'entoure, et au-delà, le reste du monde.

Les enseignants sont les représentants de la société des adultes et des engagements qu'elle a assumés, par la Convention, à l'égard des jeunes. L'une des contradictions politiques de notre époque est que l'on insiste beaucoup sur l'importance de l'éducation, mais que l'on fait bien peu de choses pour donner aux enseignants un statut, un appui et une reconnaissance dignes de ce nom. Les décisions en matière de politique de l'éducation sont trop souvent prises sans que l'on se soucie de leur avis, ou sans même qu'on le leur demande. Ils sont presque toujours sous-payés.

Au Cambodge, par exemple, un enseignant gagne en moyenne 20 dollars des États-Unis par mois. Comme il est impossible de vivre avec une telle rémunération, les enseignants sont obligés d'exercer d'autres métiers en parallèle, ce qui ne peut qu'entraîner une baisse de la qualité de l'éducation, même si de nombreux enseignants font de leur mieux devant leurs élèves. La situation n'est guère différente dans un certain nombre de pays pauvres. Même dans les pays plus riches, les enseignants ont un statut social relativement bas. L'une des conséquences semble être une baisse de leur capacité de changer et de s'adapter à l'évolution de la société.

Les parents ont une responsabilité essentielle, selon la Convention, pour l'éducation de leurs enfants. Il ne faut pas voir en eux des spectateurs dans le monde de l'éducation. Toute école a intérêt à nouer avec les parents des relations constructives. Les bonnes écoles traitent les parents d'élèves et les autres membres de la famille comme des "membres" ou des partenaires de l'école. Ces écoles fonctionnent généralement mieux que les autres.

D'autre part, il est important pour des raisons pédagogiques que les enseignants et les parents se comprennent bien; une partie importante de l'apprentissage se déroule en effet à la maison. Comme les valeurs jouent un rôle important dans toute bonne école, il est essentiel que les parents soient associés à ce débat. L'État devrait accueillir favorablement et encourager la formation d'associations telles que des groupes rassemblant parents et enseignants, ayant pour tâche d'améliorer les contacts entre les parents et l'école.

La communauté en tant que telle ne saurait être coupée d'une école qui cherche à servir les intérêts supérieurs de l'enfant. On a proposé plus haut que l'école prévoie des ajustements pour les enfants qui travaillent à temps partiel, et pour rendre plus douce la transition entre la salle de classe et le marché du travail. On dit même parfois de nos jours que la salle de classe de demain n'aura plus de murs. L'éducation, pour être à la fois pertinente et intéressante, devrait parfois se dérouler dans la communauté elle-même. Il faut aussi, bien entendu, que la communauté pénètre dans l'école. L'informatique a déjà fait tomber bien d'autres murs.

MESURES DE MISE EN OEUVRE

Le Comité des droits de l'enfant a recommandé à plusieurs reprises à certains gouvernements de modifier leur système éducatif. Il l'a fait par exemple pour le gouvernement de la Jamaïque, en se justifiant ainsi : "Le Comité s'inquiète des problèmes auxquels se heurte l'application du droit à l'éducation dans la pratique. Le manque d'installations scolaires adéquates, la réduction du budget de l'éducation, le peu de prestige dont jouissent les enseignants, qui entraîne une pénurie d'éducateurs qualifiés, et l'insuffisance des mesures visant à assurer la formation professionnelle sont des questions extrêmement préoccupantes¹⁶."

Ceci dit, l'école qu'esquissent les idéaux contenus dans la Convention est-elle concevable dans la réalité ? Peut-elle voir le jour aussi dans des pays pauvres, tels que la Jamaïque ou le Cambodge ? Bien que la Convention accorde une certaine souplesse aux États pour leur permettre d'instaurer progressivement l'accès universel à l'éducation, les rapports des États Parties signalent que le manque de moyens financiers représente l'obstacle majeur à la mise en œuvre¹⁷. De fait, le coût de l'éducation représente pour le budget de n'importe quel pays un lourd fardeau, et les pays pauvres sont particulièrement désavantagés dans leurs efforts d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous.

On ne peut toutefois qu'être frappé par les écarts considérables entre les pays en développement. Certains accordent un rang de priorité beaucoup plus élevé que d'autres à l'éducation, ce que reflètent au demeurant les données statistiques. Ainsi, Sri Lanka et le Zimbabwe, par exemple, ont des taux de scolarisation qui sont impressionnants par rapport à leur niveau économique général. Dans ses remarques de conclusion après la discussion du rapport présenté par la Mongolie en tant qu'État partie, le Comité a relevé avec satisfaction que le gouvernement avait décidé d'affecter 20% du budget national à l'éducation¹⁸.

La Banque mondiale insiste, dans un rapport récent, sur la nécessité d'accorder une plus grande priorité à l'éducation dans de nombreux pays, mais aussi d'axer davantage les budgets actuels de l'éducation sur la scolarisation de base. La Banque suggère aussi de nouvelles méthodes de gestion de l'école, de nouveaux types de bâtiments, d'horaires, de dimensions des classes, pour économiser des ressources au profit des équipements importants¹⁹.

La privatisation peut apparaître comme une solution au problème du manque de ressources. Cependant, dans de nombreux pays, les écoles privées sont subventionnées par l'État ou les collectivités locales. La Banque mondiale n'est pas favorable à la privatisation de l'école primaire, qui semble être mieux administrée

par les pouvoirs publics; elle fait preuve d'une attitude plus ouverte à l'égard d'une intervention du secteur privé à des échelons supérieurs du système éducatif, à condition que les élèves pauvres aient des possibilités d'obtenir un appui financier.

On constate aussi dans certains pays une tendance à déléguer la responsabilité de l'école, de l'État aux collectivités régionales ou locales. C'est probablement dans bien des cas une bonne idée, dont on peut espérer qu'elle améliore la relation entre l'école et la communauté environnante, ce qui pourrait dégager en retour des ressources supplémentaires. Toutefois, le Comité a signalé qu'une telle décentralisation pourrait entraîner l'adoption de normes différentes d'une partie du pays à l'autre, et il a suggéré des mesures pour garantir un niveau minimal. Dans ce contexte, le Comité a aussi fait valoir que lorsqu'il existe des différences entre régions, elles ont tendance à entraîner une discrimination contre les enfants des zones minoritaires.

La Convention indique par ailleurs clairement que l'assistance est un devoir international :

Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement (article 28, paragraphe 3).

Si certains pays donateurs ont repensé leurs programmes d'aide au développement pour tenir compte de la Convention, ce n'est pas – et de loin – le cas de tous. Parallèlement, plusieurs pays en développement ont eux-mêmes pris de mesures et précisé leur conception de la coopération en présentant leurs rapports sur la Convention et sur le suivi du Sommet mondial pour les enfants; le Viet Nam et la Namibie en sont des exemples.

Il n'en demeure pas moins que l'État Partie lui-même a toujours des obligations. Qu'il soit riche ou pauvre, il doit consacrer la part la plus élevée possible de ses ressources à l'application de la Convention : la priorité doit être accordée aux enfants. Le Comité a posé des questions aux gouvernements sur leurs allocations budgétaires dans des secteurs tels que l'éducation. Ont-ils fait preuve de la *volonté politique* de consacrer la plus grande part possible de leurs ressources au développement d'écoles respectant l'esprit de la Convention ?

L'argent, d'ailleurs, n'est pas tout. Une bonne loi pour l'éducation, par exemple, est essentielle, ainsi que des programmes d'études adaptés. L'organisation du système scolaire est un facteur important en soi, car une structure optimale peut permettre de réaliser des économies. Il est important que le système prévoie des possibilités d'évaluation interne et d'innovation. La compétence des enseignants, des administrateurs et du reste du personnel des écoles est absolument primordiale; mais ceci exige que ces personnes soient traitées avec respect par les autorités politiques. L'expérience montre que la participation de la communauté est vraiment un facteur majeur de changement. Les problèmes budgétaires peuvent être compensés par des mesures imaginatives, comme d'étendre la portée de l'enseignement au-delà des murs de l'école au moyen d'éducateurs para-professionnels et en recourant au télé-enseignement.

C'est là probablement un aspect essentiel : l'éducation doit être financièrement à la portée de tous. Pour des pays du Sud tels que le Cambodge, importer des modèles venus de pays riches ne serait ni tenable à long terme, ni même approprié. Le développement doit commencer dans la communauté, en utilisant les ressources et les méthodes locales. Il y a un lien important entre ce qui est pertinent sur le plan local et ce qui est financièrement abordable. Le modèle d'école qu'esquisse la Convention permet non seulement de réduire le gaspillage, mais aussi de trouver plus facilement un financement. L'une des composantes importantes de cette conception est de rendre la vision "faisable", et de mobiliser la détermination nécessaire pour y parvenir.

QUELQUES CONCLUSIONS

La tendance générale à long terme dans le monde entier est d'accorder une priorité accrue à l'éducation, malgré certaines coupures budgétaires, vraisemblablement temporaires, dans le sillage des politiques d'ajustement structurel et de réforme économique, dans les pays riches comme dans les pays pauvres. Il faut en voir l'une des raisons, de toute évidence, dans la prise de conscience croissante du lien qui unit les investissements dans l'éducation et la croissance économique.

Il est important, dans ce débat, que la Banque mondiale, *The Economist* et autres interlocuteurs de poids insistent sur l'importance de l'éducation primaire. Toutefois, même s'ils sont écoutés, il n'est pas certain que les progrès aillent dans le sens d'une école reflétant l'esprit de la Convention. Les distorsions constatées dans certaines des écoles réservées à l'élite – dans lesquelles les moyens financiers ne font généralement pas défaut – sont un signal d'alarme en ce sens.

C'est la raison qui m'amène à conclure que la liste aide-mémoire établie à partir de la Convention est plus que pertinente : elle est capitale. Il est important qu'il soit établi sans l'ombre d'un doute que l'éducation est un droit et que ce *droit* s'applique *sans discrimination*.

Il est important que l'enfance cesse d'être conçue exclusivement comme une période de préparation à la vie adulte, mais soit reconnue comme ayant une valeur en soi, et que l'on admette aussi le droit de l'enfant au loisir et au jeu. Il est important que s'impose une vision globale de l'enfant, reconnaissant que celui-ci doit bénéficier d'un espace pour son *développement*, que son *opinion* doit compter, et que, par conséquent, l'enfant est un sujet dans le processus éducatif, et non un objet à bourrer d'information.

Il est important que les politiques éducatives soient dans l'*intérêt supérieur* de l'enfant, ce qui signifie entre autres choses la nécessité de prévenir la violence à l'école, d'orienter l'éducation vers l'acquisition de compétences pertinentes aujourd'hui et à l'avenir, de mettre l'accent sur les droits de l'homme et les valeurs démocratiques, et d'aider l'enfant à comprendre aussi bien son enracinement local que son rapport au reste du monde.

Plusieurs de ces remarques auraient pu être formulées sans la Convention. Il va de soi que le débat entre éducateurs, responsables scolaires et, dans certains pays, parents d'élèves et même enfants eux-mêmes, n'avait pas attendu l'adoption de la Convention. Il est évident que de nombreux enseignants, dans le monde entier, œuvrent avec passion pour une école authentiquement centrée sur l'enfant, et certains d'entre eux ont été des pionniers en matière de réforme.

Et pourtant, l'expérience acquise par ceux d'entre nous qui ont tenté de surveiller l'application de la Convention nous montre que ce traité peut apporter quelque chose d'essentiel dans tous les pays. La simple idée que l'éducation est un *droit* de l'être humain a déjà ajouté une dimension fondamentale au débat sur les politiques de l'éducation. La vision globale et centrée sur l'enfant est un élément essentiel pour transformer les attitudes. Le principe de l'"intérêt supérieur" introduit la dimension de l'enfance dans les méthodes de décision politique. En d'autres termes, la Convention peut contribuer à définir des questions cruciales du point de vue de l'enfant. C'est donc un outil utile pour une école qui place l'enfant au centre de ses préoccupations.

L'expérience acquise à ce jour montre que ce type d'école permet aussi d'obtenir les meilleurs résultats en termes d'éducation. Elle est donc, de ce point de vue, "productive" – mais l'essentiel n'est pas là. Une école de ce type serait bonne pour les enfants. Elle serait aussi une composante essentielle d'une société combinant développement dynamique, tolérance et respect mutuel – en un mot, une société meilleure.

Notes

1. Professeur Masa-aki Fukuda, Faculté de droit de l'Université Hitotsubashi (Tokyo), dans un article intitulé *The UN Convention on the Rights of the Child and the Situation of Children in Japan*, 1996.
2. Jörgen Christensen, Chargé d'éducation pour le SIDA en Zambie. Cet extrait est tiré d'un article paru dans le magazine suédois sur le SIDA, *Omvärlden* n° 8/96.
3. Mes remarques se fondent, dans une large mesure, sur l'expérience du Comité des droits de l'enfant, dont j'ai été membre de 1991 à 1997, ainsi que sur un débat très animé à ce sujet dans mon propre pays, la Suède, et sur plusieurs visites effectuées au Cambodge au cours des dix-huit derniers mois.
4. *Plan d'action pour l'application de la déclaration mondiale en faveur de la survie, de la protection et du développement de l'enfant dans les années 90*, Sommet mondial pour les enfants, Nations Unies, New York, 30 septembre 1990, paragraphe 20.
5. Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Honduras, Doc. Nations Unies CRC/C/15/Add. 24, paragraphe 31.
6. La conférence était organisée sous les auspices du Programme prioritaire pour l'Afrique de l'Unesco et par le Comité mixte (Unesco/UNICEF) des directives en matière d'éducation, en coopération avec le gouvernement du Burkina Faso. Un rapport a été publié conjointement par l'Unesco et l'UNICEF : *"The Education of Girls: The Ouagadougou Declaration and Framework of Action"*.
7. On peut citer entre autres le "Centre for Studies in Inclusive Education" (CISE), 1 Redland Close, Elm Lane, Redland, Bristol BS6 6UE, Royaume-Uni.
8. *L'Éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle, UNESCO/Éditions Odile Jacob, Paris, 1996. Les grandes oppositions sont énumérées dans l'introduction, due à Jacques Delors.
9. Graham Pike, David Selby et Frank Dall ont évoqué cette manière intéressante d'envisager un enseignement moderne. Voir, par exemple : Dall, Frank, *Education and the United Nations Convention on the Rights of the Child*. UNICEF - ICDC 1993; Dall, Frank et Cummings, W.K., *Implementing Quality Primary Education for Countries in Transition*. UNICEF, 1995; Pike, Graham et Selby, David, *Global Teacher, Global Learner*. Hodder & Stoughton, 1988; Selby, David, *Earthkind, a Teacher's Handbook on Humane Education*. Trentham, Stoke-on-Trent, 1995; Greig, S., Pike, G. et Selby, D., *Greenprints for Changing Schools*. Kogan Page, Londres, 1989.
10. Observations finales du Comité des droits de l'enfant : République de Corée, Doc. Nations Unies CRC/C/15/Add. 51, paragraphe 16.
11. Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Croatie, Doc. Nations Unies CRC/C/15/Add. 52, paragraphe 19.
12. Observations finales du Comité des droits de l'enfant : République fédérative de Yougoslavie (Serbie et Monténégro), Doc. Nations Unies CRC/C/15/Add. 49, paragraphe 30.
13. Le quotidien suédois *Dagens Nyheter* a publié ces données relatives à l'année 1995 dans son édition du 13 octobre 1997. L'étude est due à Peter Lindstöm, de l'Académie de la police, qui affirmait que la situation n'avait guère évolué.
14. Ces chiffres ont été publiés par le Médiateur pour l'enfance en 1997; ils sont fondés sur une étude de l'Institut suédois pour la santé publique.
15. Tägtström, Christopher, *Elevinflytande är en rättighet!* Krut nr 79, Stockholm 1995.
16. Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Jamaïque, Doc. Nations Unies CRC/C/15/Add. 32, paragraphe 15.
17. À l'heure où ces lignes sont écrites, le Comité des droits de l'enfant a reçu 109 rapports d'États Parties, et il en a examiné 79.
18. Observations finales du Comité des droits de l'enfant : Mongolie, Doc. Nations Unies CRC/C/15/Add. 48, paragraphe 3.
19. *Priorités et stratégies pour l'éducation*, rapport de la Banque mondiale, 1995

UNICEF
Centre International pour le développement de l'enfant
Florence, Italie

Le Centre international de l'UNICEF pour le développement de l'enfant, (ICDC) dont le siège est à Florence (Italie), est à la fois un centre international de référence et un centre de formation voué aux droits de l'enfant. Il a été créé en 1988 avec pour mission de renforcer la capacité de l'UNICEF et de ses partenaires de susciter une attitude nouvelle, à l'échelle mondiale, à l'égard des enfants et de répondre à leurs besoins en constante évolution. L'un des objectifs premiers du Centre est d'encourager la mise en oeuvre concrète, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés, de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989 par les Nations Unies.

- Le **traitement de l'information** est l'élément central de l'activité du Centre, qui effectue un travail systématique d'analyse des données disponibles ainsi que des résultats de ses propres travaux de recherche pour publier des enseignements clés, des études d'orientation et des études de cas sur des aspects essentiels touchant les droits de l'enfant.
- Le Centre effectue aussi des **travaux de recherche**, destinés en particulier à étudier des questions cruciales et des problèmes brûlants, afin de faire progresser la compréhension, le développement et le suivi des droits de l'enfant. Une attention particulière est portée aux problèmes d'équité, d'accessibilité économique et de financement de programmes sociaux en faveur des enfants.
- Le **renforcement des capacités** est une troisième composante importante des activités du Centre, dont l'objet est essentiellement de faire mieux comprendre les principes de la Convention relative aux droits de l'enfant, afin que le personnel de l'UNICEF puisse plus efficacement encourager son application.

Le Centre diffuse les résultats de ses activités à travers des séminaires, des ateliers de formation et des publications qui s'adressent aux dirigeants, aux administrateurs de programmes, aux chercheurs et autres praticiens dans des domaines touchant l'enfance, tant au sein de l'UNICEF qu'à l'extérieur de l'organisation. Le gouvernement italien couvre la totalité des frais de fonctionnement du Centre depuis sa création; quant aux ressources supplémentaires destinées à des projets précis, elles proviennent d'autres gouvernements, d'institutions internationales et d'organismes privés. Le Centre est assisté par un Comité consultatif international, placé sous la présidence du Directeur général de l'UNICEF.

Maquette
Bernard Chazine

Photocomposition - Photolithographie
Bernard & Co. - Siena

Imprimé en Italie par
Arti Grafiche Ticci - Siena

Décembre 1998

Innocenti
LECTURES

**Une école
pour des enfants
qui ont des droits**

par
Thomas Hammarberg

