
L'enseignement à distance : une approche basée sur les droits

Alfred Fernandez

Directeur général, OIDEL / Président, Collège Universitaire Henry Dunant
32, rue de l'Athénée, 1206 Genève (Suisse)
admin@oidel.ch

RÉSUMÉ : Cet article se propose d'étudier l'éducation à distance sous l'angle des droits de l'homme. Les instruments internationaux de protection des droits de l'homme ne mentionnent pas explicitement la formation à distance. Cela tient probablement au fait qu'ils ont été conçus essentiellement dans l'optique de l'éducation formelle véhiculant ainsi une conception assez limitative de l'éducation. Malgré ce fait, il est important de l'aborder avec une approche basée sur les droits de l'homme afin de déterminer les obligations des Etats à l'égard de ce type d'éducation.

Notre analyse conclue que l'éducation à distance est un moyen pour rendre le droit à l'éducation accessible et acceptable. En effet, en parlant d'accessibilité et d'acceptabilité, on demande aux Etats qu'ils mettent en place tous les moyens nécessaires pour rendre le droit effectif. Ainsi, pour le moins, l'enseignement à distance paraît entrer dans l'obligation des pouvoirs publics de rendre réel et effectif le droit à l'éducation.

ABSTRACT : This article proposes to study distance learning from a rights based approach. The international instruments of human rights protection do not mention distance learning explicitly. That is probably due to the fact that they were conceived primarily with formal education in mind, thus conveying a rather restrictive concept of education. In spite of this fact, it is important to cultivate a human rights based approach in order to determine the duties of the States with regard to this type of education.

Our analysis concludes that distance learning is a means to make the right to education accessible and acceptable. Indeed, when speaking about accessibility and acceptability, one expects the States to set up all the means necessary to make this right effective. Thus, at the very least, distance learning seems to be part of the duties of public authorities to make the implementation of the right to education effective.

MOTS CLES : droit à l'éducation, droits de l'enfant, éducation à distance, nouvelles technologies, accessibilité et acceptabilité de l'éducation, obligations des Etats

KEY WORDS: right to education, right of the child, distance learning, new technologies, accessibility and acceptability of education, duties of the States

Nous allons aborder la question de l'enseignement à distance en partant d'une expérience. Celle de notre formation dans le cadre de l'*Université d'été des droits de l'homme* (www.aidh.org/uedh). Cette formation, visant les spécialistes (*stakeholders*) des droits de la personne a été créée en 1995. Elle était au début entièrement présentielle, mais c'est seulement au bout de quelques années que nous avons commencé à développer une partie de la formation via internet. Celle-ci concerne les bases du système international de protection des droits de l'homme.

La formation à distance permet d'économiser du temps sur la partie présentielle, toujours relativement courte. En même temps, elle a permis de centrer la formation présentielle sur la pratique et les travaux de groupe avec une plus grande interaction entre les stagiaires comme il convient à une formation d'adultes. Selon les évaluations faites dans les dernières années, notamment en 2005 et 2006, il nous est possible d'affirmer que la formation à distance est devenue une partie essentielle de la formation de l'*Université d'été des droits de l'homme* car elle permet de distinguer une partie théorique de base - la partie à distance - et une partie présentielle plus pratique dans laquelle l'apprenant travaille à des tâches qu'il ne pourrait mener à bien à domicile : assistance aux réunions des organes de protection des droits de l'homme, échange avec des personnes de cultures différentes, apprentissage de la négociation, etc.

Les évaluations nous ont permis de savoir par ailleurs que cette formation à distance, toujours disponible sur le net, a été utilisée comme outil pédagogique par des ONG et des universités dans plusieurs régions du monde ainsi que par les participants à nos sessions présentielles qui peuvent réviser ainsi les connaissances acquises¹. Ainsi, cette expérience permet-elle, en première approximation, d'assigner trois fonctions à la formation à distance : 1) une fonction économique : épargne de temps et par conséquent de ressources ; 2) une fonction pédagogique de continuité : possibilité de révision des connaissances et 3) prolongement de l'action pédagogique au-delà de la période de la formation : mise à disposition d'outils renforçant les formations/dispositifs de formation mis sur pied par les participants dans les institutions d'origine.

Ceci dit, quelles leçons, présentant un caractère plus général, avons-nous tirées de cette expérience, certes limitée, mais intéressante en raison de sa dimension mondiale (la formation est en espagnol et en français) ?

La première est, sans doute, que la formation à distance constitue désormais un élément permanent des dispositifs de formation pour des raisons aussi bien économiques que pédagogiques. Il faut toutefois relativiser la valeur de notre expérience car il s'agit exclusivement d'une formation d'adultes. Un autre élément

¹ UNIVERSITÉ D'ÉTÉ DES DROITS DE L'HOMME, *Rapports d'évaluation 2005 / 2006* (*pro manuscripto*).

qu'il convient de souligner est qu'il s'agit d'une formation gratuite et disponible en continu. Ces circonstances permettent une réutilisation des outils pédagogiques, ce qui n'est pas possible dans d'autres situations.

La deuxième leçon est que la formation à distance ne se suffit pas à elle-même. Elle nécessite un appui personnalisé (nous prenons contact avec nos participants par courrier électronique et/ou téléphone) et son efficacité est sensiblement limitée si elle n'est pas suivie d'une partie présentielle. Notre expérience montre qu'il est indispensable de réviser les points essentiels – dans notre cas ceux du système international de protection des droits de l'homme – lors des sessions présentielles.

Troisième leçon, la plus importante, la formation à distance a modifié de façon positive l'ensemble de la formation. Elle a eu un effet structurel sur tout le dispositif à tel point qu'il serait impensable d'organiser actuellement notre *Université d'été* sans la partie à distance. Il importe de bien relever cette troisième leçon car elle permet de concevoir de manière entièrement nouvelle l'enseignement à distance. De méthode pour pallier les insuffisances du présentiel (celui-ci étant le prototype du système de formation), la formation à distance est en passe de devenir une composante essentielle de toute formation. Il s'agit, de toute évidence, d'une mutation importante.

Il nous semble que ce changement ne constitue pas un fait isolé dans le contexte pédagogique contemporain. Bien au contraire, nous estimons qu'il va de pair avec les changements intervenus dans la notion même d'éducation qu'il convient aujourd'hui d'envisager de façon large incluant le formel, le non formel et l'informel. C'est ainsi que la CITE 97 définit l'éducation tout simplement comme « communication organisée et durable destinée à susciter un apprentissage »².

Il conviendrait de compléter cette définition en incluant la notion « tout au long de la vie » qui signifie que l'on passe d'une conception de la formation et de l'éducation comme **période de la vie** à une conception de l'éducation comme **processus permanent**. Nous pourrions ainsi décrire l'« éducation et formation tout au long de la vie » comme comprenant « toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et

² En 1968 déjà, P. Coombs allait dans cette direction quand il affirmait : « Par système d'éducation nous n'entendons pas seulement l'ensemble des divers degrés et types d'enseignement scolaire (primaire, secondaire, post-secondaire, général et spécialisé), mais aussi tous ces programmes et processus organisés d'éducation et de formation qui sont en marge de l'enseignement proprement dit et que nous appelons éducation non scolaire : vulgarisation industrielle et agricole, alphabétisation fonctionnelle, formation dans l'entreprise et en cours de service (...). Réunies, toutes ces activités d'éducation scolaire et non scolaire représentent l'effort global et organisé d'éducation d'un pays, quel que soit leur mode de financement et d'administration. » COOMBS, P. (1968) *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, pp. 23-25.

ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi » (Conseil de l'UE, 2002, p. 1).

Les instruments internationaux de protection des droits de l'homme ne mentionnent pas explicitement la formation à distance. Cela tient probablement au fait qu'ils ont été conçus essentiellement dans l'optique de l'éducation formelle, véhiculant ainsi une conception assez limitative de l'éducation. Nous verrons que les Observations générales des organes de traités³ abordent la question, bien que très brièvement.

Les principaux textes sur le droit à l'éducation⁴

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* proclame le droit à l'éducation pour tous et le fait que l'éducation ait pour finalité première l'épanouissement de la personnalité humaine; elle réitère le vœu que cette éducation soit de nature à promouvoir le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle rappelle aussi le droit des parents : « *Toute personne a le droit à l'éducation [...] 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 [...] Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.* » (Article 26)

Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, en son article 13, est le texte le plus complet sur le droit à l'éducation. C'est pourquoi nous allons le commenter en entier.

« Article 13

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. »

³ On entend par Organes des traités, les Comités institués par les Conventions internationales de droits de l'homme pour surveiller la mise en application des normes internationales, par exemple le Comité des droits de l'enfant pour la Convention des droits de l'enfant.

⁴ Pour une analyse plus détaillée des textes sur le droit à l'éducation, voir Mehedi M. (1999). *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/CN.4/Sub.2/1999/10.

Ce premier alinéa fait référence aux objectifs de l'éducation qui sont éminemment personnels. Après avoir affirmé le droit de toute personne à l'éducation, l'alinéa 2, le plus long, détermine les obligations des Etats par rapports aux différents niveaux de l'éducation. L'alinéa fait une division traditionnelle des niveaux : primaire, secondaire et supérieur. Il fait référence en outre à l'alphabetisation, aux bourses et aux conditions du personnel enseignant. Remarquons la modulation des exigences concernant la gratuité. Signalons que l'article 14 du même Pacte est entièrement consacré à l'enseignement primaire.

« 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. »

Les alinéas 3 et 4 font référence aux libertés dans l'éducation ou à l'aspect liberté du droit à l'éducation. Ils consacrent la liberté des parents de choisir une école alternative à l'école publique ainsi que les droits des particuliers de créer et de diriger des établissements. Ces alinéas visent en fait à empêcher un monopole de l'éducation de la part de l'Etat⁵.

⁵ Voir à ce propos l'étude de l'UNESCO dans le *Rapport mondial sur l'éducation* (2000), Paris, UNESCO p. 89 – 92 et notre article (2006). *Educación. Un enfoque basado en los derechos humanos* in CLUB DE ROME, Ponències curs 2004-2005 del Grup Català del Capítol Espanyol del Club de Roma, El Consorci- Zona Franca de Barcelona. Barcelona, pp. 9 – 23.

« 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 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. »

Le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* évoque aussi cette liberté parentale dans le contexte plus général du droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion : *« Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. [...] Les Etats [...] s'engagent à respecter la liberté des parents [...] de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions. »* (Article 18).

Il existe un autre instrument international plus récent (1989) adopté dans le cadre de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) : la *Convention 169 concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants* affirme que : *« les gouvernements doivent reconnaître le droit de ces peuples de créer leurs propres institutions et moyens d'éducation, à condition que ces institutions répondent aux normes minimales établies par l'autorité compétente en consultation avec ces peuples. Des ressources appropriées doivent leur être fournies à cette fin »* (article 26. al. 3).

La *Déclaration sur la diversité culturelle* enfin propose une formulation du droit à l'éducation plus ambitieuse. Ainsi dispose-t-elle en son article 5 que *« Toute personne a droit à une éducation et une formation de qualité qui respecte pleinement son identité culturelle. Le mot « toute » mérite ici d'être souligné, de même que l'adjectif « qualité », la mention de « l'identité culturelle » et l'adverbe « pleinement ».* Nous voici incontestablement en présence d'un nouveau standard qui va bien au-delà de l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et de l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels*.

K. Tomasevski, ancienne Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, a expliqué les principes essentiels de la norme internationale dans son Rapport à la Commission des droits de l'homme en 2003 : *« 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. » (K. Tomasevki, 2003, par. 7)

Selon le Comité des droits économiques sociaux et culturels⁶, une triple obligation juridique incombe aux Etats :

1. L'Etat doit respecter le droit. Il a, autrement dit, le devoir de veiller à éliminer, dans sa propre action, toute discrimination ou violation du droit.
2. L'Etat doit protéger l'exercice du droit contre toutes les violations « horizontales » qui pourraient faire obstacle à sa pleine réalisation.
3. L'Etat doit œuvrer positivement à la mise en oeuvre du droit. Autrement dit, il ne peut pas, par exemple, se contenter de concéder la liberté éducative ; il doit mettre les moyens pour que l'exercice de cette liberté soit effectif⁷.

Si l'enseignement à distance n'apparaît pas dans les textes internationaux que nous venons de citer, il figure dans le Traité de l'Union Européenne qui fait mention de l'éducation à distance à l'article 126 qui « *encourage la formation à*

⁶ Voir l'Observation générale n°13 sur le droit à l'éducation (article 13 du PIDESC) (Nations Unies, Doc E/C.12/1999/10).

⁷ Sur le droit à l'éducation voir notamment A FERNANDEZ et J-D PONCI éd.(2005), *Discrimination et éducation, Réflexions sur la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO*, Diversités, Genève ; Y. DAUDET et K. SINGH (2001), *Politiques et stratégies d'éducation 2, Le droit à l'éducation : analyse des instruments normatifs de l'Unesco*, Paris : Unesco ; GANDOLFI S. (2006), *Il diritto all'educazione*, La Scuola, Brescia ; GLENN C.L. / DE GROOF J. (2005) *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, 3 volumes, Wolf, Nijmegen; IIEDH (2005). *La mesure du droit à l'éducation*. Paris, Karthala; JACH F. R (1999) *Schulvielfalt als Verfassungsgebot*, Dunker & Humboldt, Berlin.; MARTINEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (1999). "Le droit à l'éducation dans les instruments internationaux". In *Revue de droit africain*, numéro 10. Bruxelles ; TOMASEVSKI, K. (2004) *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*, UNESCO, Bangkok ; UNESCO (2006), *Right to Education. Comparative analysis. UNESCO Convention against Discrimination in Education and Articles 13 and 14 (Right to education) of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, UNESCO, Paris.

distance » et à l'article 127 qui reconnaît que l'enseignement à distance fait partie de la formation professionnelle.

L'approche basée sur les droits

Malgré le fait que l'éducation à distance, comme nous venons de le voir, n'apparaît pas comme telle dans les principaux instruments internationaux, il est important de l'aborder avec une approche basée sur les droits de l'homme afin de déterminer les obligations des Etats ou des pouvoirs publics à l'égard de ce type d'éducation. Toutefois, il nous semble judicieux, dans un premier temps, d'expliquer plus en détail ce que nous entendons par une approche basée sur les droits.

Le Haut Commissariat aux droits de l'homme sur son site Internet la définit ainsi : « *L'approche basée sur les droits de l'homme est un cadre conceptuel pour le processus du développement humain qui est basé sur les normes des droits de l'homme et est dirigé opérationnellement vers la promotion et la protection des droits de l'homme (...). En vertu de l'approche basée sur les droits de l'homme, les plans, les politiques et les processus de développement sont ancrés dans un système de droits et d'obligations établi par le droit international. Cette approche aide à promouvoir la pérennité du travail de développement en octroyant du pouvoir aux gens eux-mêmes - notamment aux plus marginalisés - pour participer à l'élaboration des politiques et en rendant responsables ceux qui ont le devoir de mettre en place les politiques*⁸ » (notre traduction)

Il s'agit donc d'examiner les politiques des Etats – dans notre cas les politiques éducatives – pour s'assurer qu'elles respectent les droit de la personne et /ou si elles peuvent entraîner des violations des droits de manière directe ou collatérale. L'approche basée sur les droits implique également un *empowerment* du citoyen, détermine de manière précise les obligations des Etats et institue des mécanismes qui permettent la justiciabilité des droits⁹.

Les observations générales des Comités parlent de l'éducation à distance. Dans l'observation générale n° 13, cité précédemment, elle est mentionnée à propos de l'accessibilité de l'éducation. Rappelons que l'accessibilité est l'une des quatre caractéristiques du droit à l'éducation retenues par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels avec l'adaptabilité, l'acceptabilité et la dotation. Il est utile de citer ce paragraphe :

⁸ http://www.ohchr.org/english/about/publications/docs/FAQ_en.pdf

⁹ On peut trouver des développements plus importants sur ce thème dans notre article (2007), *¿Que significa educación gratuita y obligatoria?* in COFAPA, *Libertad, gratuidad y financiación de la educación*, COFAPA/ABACO/Santillana, Madrid.

« 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) » (CDESC, par 6)

L'éducation à distance apparaît ici comme un moyen pour garantir l'accessibilité physique et est associée aux nouvelles technologies. La considération de l'éducation à distance dans ce paragraphe est classique : elle est un instrument pour pallier le manque d'enseignement présentiel.

Nous trouvons encore au paragraphe 18 de la même Observation générale une référence à l'enseignement à distance dans le cadre de l'enseignement supérieur : *« 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" ».*

Ici l'enseignement à distance est présenté comme une option visant à renforcer la capacité des systèmes éducatifs pour répondre aux besoins des étudiants de l'enseignement supérieur. L'enseignement à distance est envisagé dans le cadre de l'acceptabilité, mais limitée à l'enseignement supérieur.

Il nous semble que les références des Observations générales sont trop limitées pour que l'on puisse en tirer des conclusions sur les obligations des Etats par rapport à l'enseignement à distance. Les Observations sont simplement des commentaires herméneutiques qui dépendent du texte normatif. Or, les textes - nous l'avons dit - sont trop focalisés sur la formation initiale formelle, alors que l'éducation aujourd'hui est plus que cela. Il y a également dans les textes une vision de l'éducation traditionnelle qui semble assimiler le droit à l'éducation au droit à un poste scolaire présentiel. De toute évidence, cette vision de l'éducation ne correspond pas aux définitions que nous avons données plus haut.

Quoi qu'il en soit, on voit que l'éducation à distance est un moyen pour rendre le droit à l'éducation accessible et acceptable. En effet, en parlant d'accessibilité et d'acceptabilité, on demande aux Etats qu'ils mettent en place tous les moyens nécessaires pour rendre le droit effectif. Ainsi, pour le moins, l'enseignement à

distance paraît entrer dans l'obligation des pouvoirs publics de rendre réel et effectif le droit à l'éducation.

Mais il nous semble qu'il est possible d'aller plus loin si nous considérons que nous sommes entrés dans la société de l'information ou/et de la connaissance. Dans cette société, l'éducation joue un rôle essentiel qui, vraisemblablement, transformera en profondeur les systèmes éducatifs car ils sont appelés à y jouer des rôles nouveaux. En 2001, dans un important travail prospectif, l'OCDE avait présenté six scénarios, qui ont fait l'objet d'un important débat¹⁰, sur le futur de l'éducation en Europe. Le scénario 2 nous semble correspondre à celui que, probablement, nous connaissons lorsque la société de la connaissance se sera pleinement installée.

Ce scénario définit le système scolaire comme une organisation apprenante ciblée. *« L'école est redynamisée autour d'un solide programme axé sur le « savoir »... De nouvelles formes d'évaluation et de reconnaissance s'épanouiraient. Les TIC seraient largement employées aux côtés d'autres supports d'apprentissage traditionnels et nouveaux. La gestion des connaissances est au premier plan ; la très grande majorité des établissements méritent le qualificatif « d'organisations apprenantes ».*

Mais l'OCDE pense aussi à un autre scénario, le 3 plus radical qui transformerait l'école en des réseaux d'apprentissage amenant à une déscolarisation : *« L'insatisfaction suscitée par les dispositifs existants et l'expression d'exigences diversifiées conduisent à l'abandon des établissements scolaires au profit d'une multiplicité de réseaux d'apprentissage diversifiés, mouvement accéléré par les vastes possibilités qu'offrent les TIC puissantes et peu coûteuses. La désinstitutionnalisation, voire le démantèlement des systèmes scolaires serait une caractéristique majeure de la nouvelle « société en réseau ».*

Ces perspectives de futur suscitent un important débat chez les spécialistes qui s'interrogent sur la faisabilité pédagogique. J. P. Archambault dans un article résumant bien la problématique affirme: *« On sait que l'enseignement à distance convient à des adultes autonomes, que l'interactivité est plus difficile que dans l'enseignement présentiel, que la motivation doit être forte, qu'il est plus facile à mettre en œuvre dans certains domaines de la connaissance que dans d'autres »* pour conclure *« loin d'un « tout à distance » illusoire y il y a donc place pour des usages raisonnés et maîtrisés de l'ordinateur à l'Ecole, le développement d'un environnement permettant une continuité des outils et des documents de*

¹⁰ OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris : OCDE. Nous avons travaillé avec le Bureau International d'Education et la Faculté de Pédagogie et Sciences de l'Education de l'Université de Genève dans un projet sur le dialogue politique en éducation qui utilise amplement ces scénarios. Dans le cadre de l'Université d'été nous avons introduit un module de formation sur cette thématique. Pour une réflexion sur ce projet voir LUISONI, P. (2004) : Dialogue politique et éducation. Introduction : tour d'horizon et perspectives, in *Perspectives*, vol. XXXIV, n°2, juin, pp. 15-26

l'établissement au domicile, l'organisation de l'accès à des ressources électroniques existantes, la facilitation du travail coopératif, la mutualisation, la mise en place de dispositifs ciblés pour l'enseignement à distance de langues « rares »... On doit plutôt s'exprimer en termes d'environnement d'apprentissage (au lycée à l'université...) avec des plate-formes, des bureaux virtuels de l'enseignant et de l'élève » (J. P. Archambault, 2002, p. 53).

Que nous assistions à ce que l'OCDE appelle rescolarisation ou à une déscolarisation, il est clair, en tout point, que les nouvelles technologies associées au caractère obsolète du modèle traditionnel d'enseignement formel amèneront à des changements qui contribueront sans doute à donner plus d'importance à l'enseignement à distance, soit par le biais d'une refonte du système soit, simplement, comme soutien au travail pédagogique de type présentiel. Il est souhaitable que les systèmes formels se transforment, comme le prévoit le scénario 2, en organisations apprenantes. Selon nous, le plus probable est que les deux scénarios se combinent, entraînant non une désinstitutionalisation du système mais plutôt la création de nouvelles institutions qui associeraient le présentiel à la distance grâce à une forte composante en nouvelles technologies.

Du point de vue du droit à l'éducation, ce qu'il faut relever est que ces changements vont tous dans le même sens : **répondre aux besoins de l'élève et non d'adapter l'élève à un système prédéfini**. Les changements introduiront sans doute une plus grande flexibilité et adaptabilité des systèmes éducatifs ce qui facilitera la mise en place des systèmes qui respecteront davantage les exigences du droit à l'éducation. Rappelons à ce propos le schéma de développement du droit à l'éducation que K. Tomasevski a proposé à la Commission des droits de l'homme dans son Rapport 2003 :

«L'extension du droit à l'éducation aux catégories précédemment exclues peut être décrite en dégagant quatre phases principales :

- a) La première consiste à reconnaître l'éducation comme un droit. Là où le droit à l'éducation est reconnu, les non - nationaux en sont souvent expressément exclus. (...)*
- b) Une fois que l'éducation est reconnue en tant que droit de l'homme, on passe dans une deuxième phase à la ségrégation, les filles, les autochtones, les enfants handicapés ou les membres de minorités se voyant accorder l'accès à l'éducation mais seulement dans des écoles distinctes, le plus souvent de qualité inférieure ;*
- c) Dans la troisième phase, on passe de la ségrégation à l'assimilation, sur la voie de l'intégration. Les catégories récemment admises dans les écoles ordinaires doivent s'adapter, abandonner leur*

langue maternelle ou leur religion, ou encore leur lieu de résidence habituelle dans le cas des pensionnats. (...)

d) *La quatrième phase nécessite une adaptation à la diversité. Ce n'est plus l'élève qui doit s'adapter au système éducatif existant, quel qu'il soit, mais le système éducatif qui doit être mis en conformité avec l'intérêt supérieur de l'enfant* ». (K. Tomasevski, 2003, par. 28)

Dans la plupart des pays du Nord, le système éducatif se trouve encore dans l'étape de l'assimilation, car le passage à la quatrième phase exige des changements structurels importants, notamment en ce qui concerne la gestion de la diversité culturelle. L'éducation à distance peut aider à faciliter le passage d'une éducation intégrationniste à une éducation diversifiée.

Un principe apparaît ici comme essentiel. Il s'agit du principe de **l'intérêt supérieur de l'enfant** sur lequel se fonde tout le travail normatif des Nations Unies sur l'enfance, et qui nous semble de particulière importance dans notre contexte. L'intérêt supérieur de l'enfant consacre celui-ci comme un sujet de droit à part entière dont les droits doivent être protégés par l'Etat.

Le Comité des droits de l'enfant a précisé le sens de ce principe dans son Observation générale sur l'article 29 de la Convention qui fait référence au droit à l'éducation : *« l'objectif fondamental de l'éducation est le développement de la personnalité individuelle des dons et des aptitudes de l'enfant, reconnaissant le fait que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. En conséquence, les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant ainsi qu'à ses besoins présents et futurs et doivent être conçus en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant ; les méthodes d'enseignement doivent être adaptées aux différents besoins de chaque catégorie d'enfants. »* (Paragraphe 9)

Cette notion d'intérêt supérieur de l'enfant est de la plus haute importance et elle pourrait être utilisée à bon escient dans le domaine qui nous occupe. C'est l'article 3 de la *Convention des droits de l'enfant* qui parle de *« l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3) : Lorsque les autorités d'un Etat prennent des décisions qui intéressent les enfants, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. Ce principe s'applique aux décisions des tribunaux, des autorités administratives, des organes législatifs et des institutions publiques ou privées de protection sociale. C'est là naturellement une autre idée maîtresse de la Convention, dont l'application représente un énorme défi¹¹. »*

¹¹ http://www.unhchr.ch/french/html/menu6/2/fs10_fr.htm

Concilier la diversité et la cohésion : vers un « pluralisme ordonné »¹²

Ces développements nous amènent au dernier point que nous voulons toucher : la prise en compte des différences dans l'éducation. Dans son livre *Egalité et discriminations : Un essai de philosophie politique appliquée*, A. Renaut parle de deux modernités : une **première** lorsque l'*autre* est enfin perçu comme le *même* que nous, une **deuxième** caractérisée par *l'égalité dans la différenciation*.

L'UNESCO a été la première à théoriser ce droit à la différence dans la *Déclaration sur la race et les préjugés raciaux de 1978* : «*Tous les individus et tous les groupes ont le droit d'être différents, de se concevoir et d'être perçus comme tels* » (art 1, 2) ». Ce n'est pas par hasard si cette déclaration a traité de la question, car il faut aujourd'hui repenser l'égalité de chances ; en effet le modèle de la première modernité, aveugle aux différences, selon l'expression de Charles Taylor, est injuste.

Les observations générales des organes de traités ont abordé à plusieurs reprises la question des différences. Le Comité des droits de l'homme dans son Observation générale n° 11 affirme : « *Cependant, la jouissance des droits et des libertés dans des conditions d'égalité n'implique pas dans tous les cas un traitement identique. À cet égard, les dispositions du Pacte sont explicites.* » (Paragraphe 8)

Et dans le paragraphe 13 : « *Enfin, le Comité fait observer que toute différenciation ne constitue pas une discrimination, si elle est fondée sur des critères raisonnables et objectifs et si le but visé est légitime au regard du Pacte.* »

Dans le même sens se prononce le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale dans sa Recommandation générale n° XIV : « *Le Comité fait observer qu'un traitement différencié ne constitue pas un acte de discrimination si, comparés aux objectifs et aux buts de la Convention, les critères de différenciation sont légitimes ou conformes aux dispositions du paragraphe 4 de l'article premier de la Convention. En examinant les critères qui auront pu être appliqués, le Comité prendra acte que certaines mesures peuvent avoir plusieurs objectifs. Pour savoir si une mesure a un effet contraire à la Convention, il se demandera si elle a une conséquence distincte abusive sur un groupe différent par la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique.* »

La Cour Européenne des Droits de l'Homme parle de discrimination en situation de différence de traitement dans des situations analogues en l'absence de justification raisonnable comme l'arrêt sur Affaire linguistique belge (1968).

¹² Le pluralisme ordonné est le titre du livre de M. DELMAS-MARTY (2006), deuxième volume de l'ensemble *Les forces imaginantes du droit*, Seuil, Paris.

La Recommandation générale n° 25 du Comité sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes va plus loin car elle évoque une différence structurelle : homme/femme. « *Il ne suffit pas de garantir un traitement identique des femmes et des hommes. Il faut plutôt tenir compte des différences biologiques entre les hommes et les femmes et de celles qui sont le résultat d'une production culturelle et sociale. Dans certains cas, il n'est pas possible de traiter de la même façon les hommes et les femmes du fait de ces différences. Pour atteindre cet objectif d'égalité réelle, il est également indispensable de suivre effectivement une stratégie de lutte contre la sous-représentation des femmes et de redistribution des ressources et des responsabilités entre les hommes et les femmes.* »

Il est important de signaler cette différence structurelle, permanente, constitutive, car la tendance est de penser les politiques de la différence en termes d'inégalité sociale ou culturelle. Or, il ne s'agit pas de penser la différence en termes de mesures provisoires comme dans la discrimination positive, mais en termes permanents.

La Convention de l'UNESCO sur la discrimination dans le domaine de l'éducation (1960) se posait déjà la question en ces termes, quoique de manière fort timide, lorsqu'elle signalait des différences non discriminatoires : homme/femme, public/privé, majorité/minorité.

Il est nécessaire de repenser l'égalité de chances¹³ en tenant compte de la différence et du droit à la différence parce que le système démocratique actuel (libéral) a voulu se détacher des valeurs pour rester dans le domaine purement formel, opérationnel, dans le but d'accueillir toutes les différences. Mais, *de facto*, il se montre incapable de les accueillir, car l'application des mêmes règles pour tous ne respecte pas le différent dans sa différence. Il faut bien reconnaître que contrairement à ses prétentions le système n'est pas neutre : « *il n'est pas un terrain possible de rencontre pour toutes les cultures, mais il est l'expression politique d'une variété de cultures – tout à fait incompatible avec d'autres* » (Ch. Taylor, 1997, p. 85). « *Le libéralisme est aussi un credo de combat* » (p. 86).

Il y a erreur à interpréter le droit comme un cadre purement opérationnel. La notion même de libertés publiques, par exemple, n'est pas seulement formelle. La liberté d'expression ne consiste pas dans le droit de dire n'importe quoi, elle est capacité de dialogue, de débat dans l'espace public.

¹³ Nous avons développé ces idées dans notre article : Assurer l'égalité de chances dans l'éducation, (2007), in *L'action normative à l'UNESCO Volume I : Élaboration de règles internationales sur l'éducation, la science et la culture* sous la direction de Abdulkawi A. Yusuf, Paris, UNESCO / Martinus Nijhoff, p. 331 – 341.

La différence est constitutive de la culture que R. Girard définit « *comme un système d'échanges* ». Poser la question de la différence dans les termes actuels est donc fausser le point de départ. « *Il n'est pas de culture à l'intérieur de laquelle chacun ne se sente « différent » des autres et ne pense les « différences » comme légitimes et nécessaires. Loin d'être radicale et progressiste, l'exaltation contemporaine de la différence n'est que l'expression abstraite d'une façon de voir commune à toutes les cultures.* » (R. Girard, 1982, p. 34 – 35).

Donc penser l'existence des différences comme problème à résoudre pour éviter des conflits est erroné. La question, bien étudiée par Girard, est beaucoup plus complexe. La violence dont on estime souvent qu'elle a son origine dans la différence, surgit, en réalité, du manque de différenciation du système social. *Ce n'est jamais leur différence propre qu'on reproche aux minorités religieuses, ethniques, nationales, c'est de ne pas différencier comme il faut [...] Les étrangers sont incapables de respecter les « vraies » différences, ils n'ont pas de mœurs ou il n'ont pas de goût suivant les cas ; ils appréhendent mal le différentiel en tant que tel* (ibid., 1982, p. 35)

L'éducation est un droit culturel, elle implique l'accès aux ressources qui permettent de se forger une identité. On ne peut aborder la question de l'égalité des chances en dehors du contexte des droits culturels. *"Une culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme un projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des oeuvres qui le transcendent "* (Mondiacult, 1982). Le sujet du droit n'est pas une entité isolée, une île, il construit son identité par la culture, car la culture est le mode d'être de l'homme. L'être humain est un « *dedans qui a besoin du dehors* » (E. Mounier). C'est pourquoi il faut garantir « *à tous les citoyens un accès égal aux contextes culturels, aux rapports interpersonnels et aux traditions dans la mesure où ils sont nécessaires pour leur développement et renforcement de l'identité personnelle* » (J. Habermas, 2003, p. 12)¹⁴.

Nous estimons que, par l'appropriation individuelle qu'elle permet, l'éducation à distance est particulièrement apte à favoriser l'adaptation des systèmes éducatifs aux parcours individuels. Elle s'inscrit dans le contexte d'une nouvelle gouvernance du système éducatif dont le mot clé est **tous** : **tous** les moyens, **tous** les acteurs pour réussir une éducation de qualité pour **tous**.

¹⁴ Voir à ce propos la *Déclaration de Fribourg sur les droits culturels* (www.unifr.ch/iiedh/droits-culturels/odc-pres.htm)

Éléments pour une nouvelle gouvernance

Les grandes lignes de cette nouvelle gouvernance se trouvent dans le Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (EDH) adopté par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 2004. Il est intéressant de relever que le programme estime que l'EDH suppose une modification à l'échelle du système éducatif tout entier (B. 7) et que son introduction est l'expression claire et cohérente des engagements pris par l'Etat (A. 2)¹⁵.

Ce programme mondial, qui a été adopté par consensus, parle de la nécessité d'une modification du système éducatif à quatre niveaux :

1. Délégation de pouvoir des autorités publiques
2. Gouvernance démocratique du système éducatif
3. Autonomie des écoles
4. Partage de responsabilités entre les pouvoirs publics et la société civile

Le *Programme* estime que l'impact sur la mise en œuvre du droit à l'éducation doit être à trois niveaux (B. 9) :

1. En premier lieu, l'Etat doit être conscient qu'il n'est pas le seul responsable de l'éducation. Il faut que l'Etat mette en place une série d'éléments qui l'amènent à introduire une nouvelle gouvernance qui inclut le secteur privé et la société civile. Pour ce faire, l'Etat doit fixer les cadres de politique générale et veiller à la cohérence des politiques. Il doit en outre mettre en place des mécanismes d'exécution et de contrôle ainsi que des mécanismes de participations des autres parties prenantes. Enfin, il doit établir un système d'indicateurs pour mesurer le degré d'accomplissement des politiques.
2. En deuxième lieu, il faut que l'Etat adopte une optique des droits dans l'élaboration des politiques et instaure une approche participative dans l'élaboration et l'exécution des politiques (A. 5. a, B. 10).
3. En troisième lieu, enfin, il est demandé aux pouvoirs publics d'octroyer une véritable autonomie aux établissements d'enseignement qui permette aux écoles de prendre en compte la diversité d'une part et les besoins spécifiques des élèves, d'autre part (B. 9).

¹⁵ Nous avons développé des idées sur la gouvernance du système éducatif dans notre article : Le rôle de la société civile dans la gouvernance de l'éducation, dans S. Gandolfi *et al.* (2006), *L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains*, Paris, L'Harmattan, pp 109 – 116.

Ce programme de réforme de la gouvernance éducative est ambitieux et représente une vraie révolution qui irait dans le sens des scénarios de l'OCDE. En tout cas, nous voyons des lignes de convergence entre les actions des différentes organisations et les Etats qui vont toutes dans le sens que nous avons relevé plus haut : bâtir le système éducatif en fonction de l'intérêt supérieur de l'enfant en clair contraste avec le système actuel qui semble plutôt privilégier l'intérêt supérieur de l'Etat, au nom d'un « intérêt général » mal compris. C'est le cas, par exemple, lorsque les politiques éducatives sont orientées de façon presque unique vers la cohésion sociale ou l'égalité de chances. Cohésion sociale et égalité de chances ne sont que des moyens qui doivent être mis en œuvre pour atteindre la finalité de l'éducation. Cette finalité est clairement exprimée par l'alinéa 1 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme: le développement de la personne humaine. Nous ne voulons pas ainsi minimiser le rôle que la cohésion sociale et l'égalité de chances, nous souhaitons simplement remettre de l'ordre entre les finalités et les moyens.

Il faut bien reconnaître qu'un système éducatif qui réponde à l'intérêt supérieur de l'enfant reste à instaurer en dépit des efforts faits ces dernières années pour placer l'enfant au centre de l'éducation. Il convient de garder sa lucidité et de rester sagement critique vis-à-vis des acquis dans le domaine éducatif. Si, au XXème siècle, la généralisation de l'éducation grâce aux systèmes publics a constitué un pas de géant dans la protection des droits de l'enfant, force est de reconnaître que le droit à l'éducation n'est pas encore garanti. Et cela, même dans les pays du Nord. Le système n'est pas orienté vers la protection du droit, car il n'est pas adapté aux capacités de la personne. Le taux d'abandon scolaire et les faibles compétences en mathématiques et en lecture au sein des pays de l'U. Européenne montrent bien le besoin urgent d'une réforme de la gouvernance du système qui aille au-delà des mesures de simple replâtrage.

Dans ce contexte, l'éducation à distance semble incontournable, notamment parce qu'elle permet une appropriation individuelle de la formation. Ainsi, l'éducation à distance est-elle une composante essentielle de l'éducation inclusive que nous avons caractérisée par le mot clé **tous** : une éducation pour **tous** entre **tous**.

BIBLIOGRAPHIE

J. P. ARCHAMBAULT (2002) Institutions éducatives et e-formation in *Médialog*, n. 44, Créteil, SCEREN-CNDP.

CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (2002) *Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Doc (2002/C 163/01.

DECLARATION DE MEXICO SUR LES POLITIQUES CULTURELLES, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mondiacult, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982

R. GIRARD (1982) *Le bouc émissaire*, Paris, Grasset.

J. HABERMAS (2003) De la tolerancia religiosa a los derechos culturales in *Claves de la Razón Práctica*, n. 129, Madrid, Progresia.

NATIONS UNIES (2004) *Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, Doc A/59/525/rev.1.

A. RENAUT (2007) *Egalité et discriminations : Un essai de philosophie politique appliquée*, Paris, Seuil.

C. TAYLOR (1997) *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Champs Flammarion.

K. TOMASEVSKI (2003) *Rapport à la Commission des droits de l'homme*, Doc E/CN.4/2003/9.