Nations Unies A/HRC/62/39

Assemblée générale

Distr. générale
7 mai 2026
Français
Original : anglais

Conseil des droits de l'homme
Soixante-deuxième session
15 juin-10 juillet 2026
Point 3 de l'ordre du jour
Promotion et protection de tous les droits de l'homme, civils, politiques, économiques, sociaux et culturels, y compris le droit au développement

Programme scolaire, pédagogie et évaluation en tant qu'éléments du droit à l'éducation

Rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Farida Shaheed*

Résumé

Dans le présent rapport, soumis au Conseil des droits de l'homme en application de ses résolutions 8/4 et 53/7, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Farida Shaheed, traite du programme scolaire, de la pédagogie et de l'évaluation en tant qu'éléments du droit à l'éducation.

Si les choix concernant ce qu'il convient d'enseigner, la manière d'enseigner et les modalités d'évaluation de l'apprentissage relèvent de la responsabilité souveraine des États, les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation doivent être conformes aux objectifs de l'éducation reconnus au niveau international. Les États sont convenus que l'éducation doit favoriser le plein épanouissement de la personnalité et le sens de la dignité, renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales et donner à chacun les moyens de participer pleinement à une société libre. L'éducation doit également promouvoir la compréhension, la tolérance et l'amitié entre les nations et entre les groupes raciaux, ethniques et religieux, et contribuer aux objectifs plus larges de l'Organisation des Nations Unies en matière de maintien de la paix.

La Rapporteuse spéciale analyse ici comment le contenu des programmes scolaires, les pratiques pédagogiques et les modèles d'évaluation peuvent être harmonisés entre eux et avec les objectifs de l'éducation, l'objectif étant de doter les apprenants des compétences, des valeurs et de la résilience nécessaires pour faire face à des réalités en constante évolution et s'y adapter. Elle examine en outre l'économie politique de l'élaboration des programmes scolaires, le rôle des enseignants, des élèves et des parents dans la prise de décision, ainsi que les interactions entre les cadres mondiaux et les connaissances culturelles locales, dans le cadre d'une approche globale des programmes scolaires, de la pédagogie et de l'évaluation fondée sur les droits de l'homme.

* La version originale du présent document a été soumise aux services de conférence après la date limite pour que l'information la plus récente puisse y figurer.

Merci de recycler

I. Introduction

1. Dans le présent rapport, soumis en application des résolutions 8/4 et 53/7 du Conseil des droits de l'homme, la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Farida Shaheed, traite du programme scolaire, de la pédagogie et de l'évaluation en tant qu'éléments du droit à l'éducation.

2. L'appel à contributions lancé pour l'élaboration du rapport a donné lieu à plus de 150 contributions émanant d'États, d'institutions nationales des droits de l'homme, d'organisations de la société civile, d'éducateurs, de communautés et de jeunes d'horizons divers[1]. En outre, la Rapporteuse spéciale a reçu plus de 300 réponses à une enquête menée auprès d'élèves et de jeunes sur ce que devrait être l'éducation. Ces réponses ont nourri le présent rapport et sont résumées dans un additif[2]. La Rapporteuse spéciale remercie chaleureusement tous les participants.

3. L'éducation est un droit humain fondamental et un droit habilitant, indispensable à la réalisation de tous les autres droits. Au regard du droit international des droits de l'homme, elle ne se limite pas à l'accès à la scolarisation, elle doit viser le plein épanouissement de la personnalité, la dignité et la participation à la société.

4. Partout dans le monde, les systèmes éducatifs connaissent de profondes transformations, sous l'effet de changements sociaux, technologiques, environnementaux, politiques et économiques ou en réponse à ceux-ci. D'importants efforts politiques ont permis d'élargir l'accès à la scolarisation, mais ils n'ont pas suffi à garantir un apprentissage de qualité et une équité réelle dans le domaine de l'éducation[3]. L'attention de la communauté internationale se porte désormais davantage sur la qualité, la pertinence et la finalité de l'éducation.

5. Au-delà de l'accès à la scolarisation, le droit à une éducation de qualité se concrétise essentiellement à travers l'articulation entre les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation. Les programmes déterminent quelles connaissances, compétences et valeurs sont reconnues ; la pédagogie définit la manière dont les écoles, les enseignants et les apprenants s'approprient ces contenus ; et l'évaluation révèle ce que la société valorise, récompense ou sanctionne. Lorsque ces trois dimensions fonctionnent de manière cloisonnée, elles contribuent à creuser les inégalités et empêchent les apprenants de jouir pleinement de leur droit à une éducation de qualité, en particulier ceux touchés par la pauvreté, le handicap, la migration, les conflits, la discrimination et toutes autres formes de marginalisation[4]. En substance, lorsque ces dimensions essentielles ne sont pas cohérentes entre elles et ne servent pas les objectifs de l'éducation définis par le droit international, cela traduit une défaillance systémique des systèmes éducatifs, qui favorise l'exclusion et prive les apprentissages de leur sens.

6. Ces défaillances systémiques ont été aggravées par la pandémie de maladie à coronavirus (COVID-19), les conflits armés, les changements climatiques et les contraintes croissantes pesant sur les ressources. La numérisation rapide, la privatisation et l'essor de l'intelligence artificielle ne cessent de transformer les systèmes éducatifs[5], souvent sans garanties suffisantes. Le risque est de plus en plus grand de réduire l'éducation à ce qui peut être facilement mesuré ou automatisé, au détriment de ses objectifs en matière de droits de l'homme[6]. En l'absence de cohérence, l'évaluation prend souvent le pas sur les programmes

[1] Le présent rapport repose sur une analyse des réponses reçues, qui peuvent être consultées à l'adresse : https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/2026/call-inputs-curriculum-pedagogy-and-assessment-service-right-education.

[2] A/HRC/62/39/Add.3.

[3] Voir https://gem-report-2020.unesco.org/.

[4] Voir Geraldine Townend et al., « What does the international literature say about assessment practice for equitable learning outcomes for educationally disadvantaged high school students ? », *Frontiers in Education*, vol. 10 (2025), 20 août 2025.

[5] Voir A/79/520, A/HRC/32/37, A/HRC/44/39 et A/HRC/50/32.

[6] Voir Gavin T.L. Brown, « The past, present and future of educational assessment: a transdisciplinary perspective », *Frontiers in Education*, vol. 7 (2022), 11 novembre 2022.

et la pédagogie, ce qui renforce la standardisation et affaiblit les approches inclusives centrées sur l'apprenant, même lorsqu'elles sont officiellement mises en avant[7].

7. Parallèlement, les États sont confrontés à des pressions contradictoires, notamment liées à la croissance économique[8], aux exigences du marché du travail et à des intérêts politiques ou commerciaux, qui tendent à réduire la place accordée à une éducation conforme aux droits de l'homme. Des contraintes persistantes en matière de gouvernance, une participation limitée, voire symbolique, des enseignants et des apprenants, une formation des enseignants insuffisante et mal soutenue, des pénuries chroniques d'enseignants et un sous-financement généralisé limitent la capacité de mettre en œuvre des réformes conformes aux droits de l'homme.

8. Pris ensemble, ces enjeux montrent que les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation doivent être envisagés comme un ensemble cohérent. La cohérence entre ces différents éléments, ainsi que leur conformité avec le droit international des droits de l'homme sont indispensables pour offrir une éducation de qualité pour tous, conformément à l'objectif de développement durable n° 4.

II. Objectifs de l'éducation selon le droit international des droits de l'homme

9. Le droit à l'éducation n'est pas seulement une question d'accès, mais aussi de contenu[9], défini par les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation. Si les choix concernant ce qu'il faut enseigner, la manière d'enseigner et les méthodes d'évaluation des apprentissages relèvent de la responsabilité souveraine des États en tant que détenteurs d'obligations en droit international, ces choix doivent être conformes aux objectifs de l'éducation reconnus au niveau international, tels que définis à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, à l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant et à l'article 5 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement.

10. Conformément à ces instruments juridiques, lus conjointement, les États sont convenus que l'éducation doit viser :

a) Le plein épanouissement de la personnalité et du sens de la dignité humaine ;

b) Le développement des talents et des aptitudes mentales et physiques de l'enfant dans toute la mesure de leurs potentialités ;

c) Le développement et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que des principes consacrés par la Charte des Nations Unies ;

d) Le soutien aux activités menées par l'Organisation des Nations Unies en faveur du maintien de la paix ;

e) La participation effective de chacun à une société libre ;

f) La promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux ;

g) Le développement du respect de l'enfant envers ses parents, son identité culturelle, sa langue et ses valeurs propres, ainsi qu'envers les valeurs nationales du pays dans lequel il vit ou dont il peut être originaire, et envers les civilisations différentes de la sienne ;

[7] Voir Guri A. Nortvedt et al., « Aiding culturally responsive assessment in schools in a globalising world », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 32, n° 1 (février 2020).
[8] Voir https://www.oecd.org/en/publications/beyond-growth_33a25ba3-en.html.
[9] Comité des droits de l'enfant, observation générale n° 1 (2001), par. 3.

h) La préparation de l'enfant à une vie responsable 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, groupes ethniques, nationaux et religieux et personnes d'origine autochtone ;

i) Le développement du respect de l'environnement naturel.

11. Ces objectifs ont été précisés dans des instruments internationaux ultérieurs largement reconnus et dans la jurisprudence des organes conventionnels, qui doivent être considérés comme faisant partie intégrante de l'interprétation contemporaine du droit à l'éducation[10].

12. Les États ont l'obligation de veiller à ce que les programmes scolaires à tous les niveaux soient orientés vers la réalisation des objectifs internationaux de l'éducation, et d'établir et de maintenir un système transparent et efficace permettant de vérifier si l'éducation est effectivement dispensée dans cette perspective[11]. Par exemple, dans de nombreuses observations finales, le Comité des droits de l'enfant recommande aux États Parties d'aligner le contenu des programmes scolaires sur les objectifs de l'éducation et d'inclure, dans leurs rapports périodiques, des renseignements sur la dimension qualitative du droit à l'éducation[12].

13. Une compréhension claire de l'ensemble de ces objectifs, y compris de leurs dimensions interdépendantes liées au développement de la personne, à l'identité culturelle et à la participation sociale, économique et politique, est essentielle à la pleine réalisation du droit à l'éducation dans le cadre d'une approche fondée sur les droits de l'homme.

III. Principes généraux d'une approche des programmes scolaires, de la pédagogie et de l'évaluation fondée sur les droits de l'homme

14. Il n'existe pas de source unique définissant une approche fondée sur les droits de l'homme, pas plus qu'il n'existe de définition uniforme au sein des organismes et programmes des Nations Unies[13]. D'une manière générale, elle peut être définie comme un cadre conceptuel fondé sur les normes internationales relatives aux droits de l'homme et orienté, sur le plan opérationnel, vers la promotion et la protection de ces droits. Elle place les droits de l'homme et les obligations correspondantes des États au cœur des politiques et peut servir d'outil pour donner aux personnes les plus vulnérables les moyens de participer à la prise des décisions et de demander des comptes aux détenteurs d'obligations.

15. En ce qui concerne le droit à l'éducation et sa concrétisation au moyen des programmes scolaires, de la pédagogie et de l'évaluation, une approche fondée sur les droits de l'homme exige avant tout de mettre l'accent sur les obligations internationales des États, en particulier celles qui définissent les objectifs de l'éducation reconnus au niveau international et rappelés plus haut. D'autres éléments importants peuvent être regroupés en trois catégories :

a) Participation et autonomisation ;

b) Non-discrimination, inclusion et égalité ;

c) Responsabilité, transparence et primauté du droit.

[10] Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale n° 13 (1999), par. 5. Voir également Comité des droits de l'enfant, observation générale n° 1 (2001).

[11] Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale n° 13 (1999), par. 49.

[12] Par exemple, CRC/C/KGZ/CO/5-6, par. 49 ; CRC/C/PSE/CO/1, par. 55 ; et l'observation générale n° 1 (2001), par. 26.

[13] Voir https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/FAQen.pdf, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131627, https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/HR_Pub_Missinglink.pdf, https://data.unaids.org/topics/human-rights/hrissuepaper_rbadefinitions_en.pdf et https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All_0.pdf.

16. Les principes généraux exposés ci-dessous peuvent être envisagés comme une grille de référence destinée aux décideurs publics afin d'encadrer les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation de manière globale, en les considérant comme un écosystème d'éléments interdépendants, cohérents entre eux et alignés sur les objectifs internationaux de l'éducation. Ces efforts devraient s'accompagner de ressources publiques dédiées et de mécanismes solides garantissant la responsabilité des États.

A. Une éducation centrée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et émancipatrice

17. L'article 3 de la Convention relative aux droits de l'enfant dispose que l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale dans toutes les décisions le concernant. Le Comité des droits de l'enfant explique que l'article 29 (par. 1) de la Convention ajoute une dimension qualitative au droit à l'éducation et exige que celle-ci soit centrée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et émancipatrice. Il précise en outre que les écoles doivent être adaptées aux enfants dans toute l'acceptation du terme, et que l'éducation doit doter l'enfant de compétences utiles à la vie, renforcer sa capacité de jouir de l'ensemble des droits de l'homme et promouvoir une culture imprégnée de valeurs appropriées en matière de droits de l'homme. L'objectif est de donner aux enfants les moyens d'agir en développant leurs compétences, leurs connaissances et leurs autres capacités, ainsi que leur dignité, leur estime de soi et leur confiance en eux. Ainsi, l'éducation dépasse largement le cadre de la scolarité formelle pour englober l'ensemble des expériences de vie et des processus d'apprentissage qui permettent aux enfants, individuellement et collectivement, de développer leur personnalité, leurs talents et leurs aptitudes, et de mener une vie épanouie et satisfaisante[14].

18. Ce principe se traduit par des programmes scolaires qui donnent la priorité à ces compétences, par des pédagogies qui stimulent la curiosité naturelle et par des méthodes d'évaluation qui mesurent les progrès individuels de l'enfant dans toute la diversité de ses talents et aptitudes.

B. Le bien-être plutôt que la course aux résultats

19. De nombreuses contributions, ainsi que les conversations du Rapporteur spécial avec des jeunes, notamment lors de ses visites dans les pays, confirment sans équivoque que les évaluations sommaires fondées sur les notes, et la charge de travail importante qui y est associée, constituent une source majeure de stress, de souffrance émotionnelle et de désengagement, même dans les systèmes qui reconnaissent formellement les droits de l'enfant[15].

20. L'obsession de la réussite, l'enseignement axé sur la préparation aux examens et un environnement scolaire compétitif sont autant de pratiques éducatives susceptibles de nuire au bien-être et à l'estime de soi des élèves, et peuvent porter atteinte à leur droit au repos et au jeu[16].

21. Le Comité des droits de l'enfant a observé que de nombreux enfants partout dans le monde sont privés de ce droit en raison de l'importance accordée à la réussite scolaire formelle. Par exemple, les programmes scolaires et les emplois du temps quotidiens ne reconnaissent souvent pas la nécessité du jeu, des loisirs et du repos, ni ne prévoient de temps pour ceux-ci ; de même, l'utilisation de méthodes pédagogiques formelles ou didactiques

[14] Observation générale nº 1 (2001), par. 2 et 8.

[15] Voir les contributions du Children and Young People's Commissioner Scotland, du Scottish Youth Parliament, de la Communauté européenne d'éducation démocratique, d'Aisha Naz Ansari et de Sohail Ahmad, de la Fédération mondiale des Sourds, du Western Cape Forum for Intellectual Disability, de la BANOO Online English School et de Lily Diaz. Voir également A/HRC/56/58/Add.1 et A/HRC/59/41/Add.1.

[16] Convention relative aux droits de l'enfant, art. 31.

ne tire pas parti des possibilités d'apprentissage ludique et actif ; et les pratiques d'évaluation formelles accentuent la pression liée à la réussite scolaire[17].

22. Le même Comité a souligné à de nombreuses reprises, dans ses observations finales, que les enfants ne devaient pas être surchargés de travail scolaire et de devoirs, que leur charge de travail devait correspondre à leur âge et à leurs capacités et qu'ils devaient disposer de suffisamment de temps pour se reposer et s'adonner à des loisirs, avoir accès à des jeux libres, non structurés et imaginatifs, ainsi qu'à des activités récréatives pendant les heures de classe[18]. Dans certains cas, le Comité a estimé que la pression sociale visant l'excellence scolaire, conjuguée à une utilisation excessive des smartphones et à un manque criant de temps libre et d'installations sûres pour les loisirs, le jeu et l'exercice physique, impose aux États Parties de prendre des mesures, comme des programmes de sensibilisation et des campagnes publiques, afin de changer la perception et les attitudes à l'égard du repos, des loisirs et du jeu en les reconnaissant comme des facteurs clés du développement de l'enfant[19]. Il a recommandé de supprimer progressivement les pratiques, y compris les mesures d'évaluation, qui contribuent aux niveaux élevés de stress ressentis par les élèves en raison de la pression scolaire, et de veiller à ce que les enfants bénéficient d'un environnement d'apprentissage créatif[20].

23. Les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation, associés à une culture scolaire bienveillante, doivent donner la priorité au bien-être des apprenants, à la fois comme moyen et comme finalité d'une pédagogie conforme aux droits de l'homme. L'initiative « Écoles heureuses » de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) reconnaît le bonheur comme un facteur contribuant à une éducation de qualité et comme un indicateur de celle-ci[21].

24. L'apprentissage socioémotionnel s'inscrit dans l'objectif de plein développement de la personnalité, car il peut aider les enfants à comprendre et à gérer leurs émotions et à nouer des relations positives[22]. L'apprentissage socioémotionnel transformateur[23] s'inscrit également dans cette perspective grâce à l'importance qu'il accorde à une citoyenneté axée sur la justice, le bien-être collectif et le développement de l'autonomie par la conscience de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Des travailleurs sociaux constamment présents dans les écoles peuvent favoriser le bien-être des élèves[24], tandis que des mentors ou des accompagnateurs dédiés peuvent veiller à la santé mentale des élèves sans stigmatisation, par le jeu ou des échanges informels[25] ; enfin, l'intégration des compétences sociales et de règlement des conflits dans l'ensemble de la culture scolaire peut offrir aux élèves l'occasion de les mettre en pratique de manière collaborative[26].

C. La créativité dans toutes les disciplines

25. Les environnements éducatifs peuvent jouer un grand rôle dans le développement de la créativité pendant et en dehors des heures de classe, grâce à des espaces physiques, intérieurs comme extérieurs, et à des installations sanitaires adaptées pour les garçons et les filles ; grâce à l'organisation de la journée, suffisamment de temps devant être prévu pour

[17] Observation générale nº 17 (2013), par. 41.
[18] CRC/C/EST/CO/5-7, par. 37 et 38 ; CRC/C/HUN/CO/6, par. 37 ; CRC/C/PLW/CO/2, par. 51 d) ; et CRC/C/ZMB/CO/2-4, par. 53 et 54.
[19] CRC/C/KOR/CO/5-6, par. 41 (al. j) et 42.
[20] CRC/C/GBR/CO/6-7, par. 47 (al. k).
[21] Voir https://www.unesco.org/en/education-policies/happy-schools.
[22] Voir https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-12/Educationa%20Brief%20_%20Social%20and%20Emotional%20Learning_draft%206_final%20for%20publication.pdf.
[23] Voir Robert J. Jagers, Deborah Rivas-Drake et Brittney Williams, « Transformative social and emotional learning (SEL): toward SEL in service of educational equity and excellence », *Educational Psychologist*, vol. 54, nº 3 (juillet-septembre 2019).
[24] Voir la contribution de la Géorgie.
[25] Voir A/HRC/56/58/Add.1.
[26] Voir les contributions de l'Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco Colombia.

le repos et le jeu ; grâce à des programmes scolaires qui respectent les finalités de l'éducation en allouant du temps et des ressources appropriés pour permettre aux enfants d'apprendre et de participer à des activités culturelles et artistiques ; et grâce à des approches pédagogiques, actives et participatives qui offrent, en particulier durant la petite enfance, des activités ludiques et des formes d'engagement adaptées[27].

26. La créativité au sens large et les disciplines artistiques restent souvent marginalisées dans les programmes scolaires fortement standardisés, soumis à des contraintes d'évaluation rigides[28]. Le Comité des droits de l'enfant a observé que, dans certains pays, les possibilités d'activités culturelles et artistiques à l'école sont réduites au profit de matières plus académiques, tandis que le temps et l'espace dont les enfants ont besoin pour s'adonner au jeu spontané, aux loisirs et à la créativité sont mis de côté[29].

27. Le Comité a exhorté les États à protéger et à développer toutes les possibilités d'accès à l'art, à la musique et aux arts du spectacle, tout en soulignant que les enfants ont droit à des moments qui ne sont ni déterminés ni contrôlés par les adultes, ainsi qu'à du temps libre de toute exigence particulière, l'absence d'activité pouvant elle-même favoriser la créativité. À l'inverse, le fait d'organiser l'ensemble du temps libre des enfants autour d'activités programmées ou compétitives peut nuire à leur bien-être physique, émotionnel, cognitif et social[30].

28. La créativité, envisagée comme une compétence transversale et non comme un simple complément facultatif, est essentielle à une éducation visant le plein épanouissement de la personnalité et des talents de chacun, en particulier dans un contexte marqué par l'essor de l'intelligence artificielle et de l'automatisation. Une éducation conçue comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie permet non seulement l'accès aux connaissances, aux valeurs et au patrimoine culturel, mais aussi leur création. Le droit à la liberté indispensable à la recherche scientifique et à l'activité créative est consacré par l'article 15 (par. 3) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Par conséquent, la créativité devrait être encouragée et développée comme une compétence transversale et protégée en tant que droit humain.

29. En Finlande, le programme national de référence considère les arts comme une discipline obligatoire axée sur la pratique, mettant l'accent sur l'apprentissage par la pratique, l'utilisation de matériaux variés dans l'enseignement de l'artisanat[31], la durabilité et les traditions artisanales locales. L'autonomie accordée aux enseignants et les programmes locaux permettent aux écoles d'intégrer la poterie et les procédés artisanaux traditionnels dans le cadre d'un apprentissage ancré dans la communauté[32]. De même, la République de Corée inclut l'enseignement des arts pratiques et des arts spécialisés dans ses programmes scolaires, couvrant explicitement les métiers d'art traditionnels comme la céramique, tandis que l'enseignement supérieur et les institutions chargées du patrimoine culturel proposent des programmes formels et des apprentissages qui favorisent la transmission de ces compétences à l'échelle de l'ensemble du système éducatif[33].

D. Une participation effective des enfants et le droit d'être entendus

30. La participation effective des enfants est une obligation qui découle de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui porte sur le droit de tous les enfants d'être entendus et pris au sérieux, ce que le Comité des droits de l'enfant considère comme l'un des quatre principes fondamentaux de la Convention[34]. Les enfants ont le droit d'exprimer librement leur opinion sur toutes les questions les concernant, de voir leur opinion dûment

[27] Comité des droits de l'enfant, observation générale nº 17 (2013), par. 58.
[28] Voir la contribution de Derry Hannam.
[29] Observation générale nº 17 (2013), par. 2 et 41.
[30] Ibid., par. 42.
[31] Voir https://blogit.utu.fi/innokomp/en/article-multi-materiality-in-basic-education-craft-education-2/.
[32] Voir https://www.oph.fi/en.
[33] Voir https://koreaneducentreinuk.org/en/.
[34] Observation générale nº 12 (2009), par. 2. Voir également https://resourcecentre.savethechildren.net/document/nine-basic-requirements-meaningful-and-ethical-childrens-participation.

prise en considération en fonction de leur âge et de leur maturité, et d'être entendus. Le Comité a indiqué que le terme « participation » désigne des processus continus, qui comprennent le partage d'informations et le dialogue entre enfants et adultes, sur la base du respect mutuel, et par lesquels les enfants peuvent apprendre comment leurs vues et celles des adultes sont prises en compte et influent sur le résultat de ces processus[35].

31. Le respect du droit de l'enfant d'être entendu dans le domaine de l'éducation est fondamental pour la réalisation du droit à l'éducation[36]. Le Comité recommande que, dans la mesure du possible, les enfants aient la possibilité d'être entendus directement dans les procédures qui les concernent[37]. La participation dans le cadre de conseils d'enfants et de jeunes est une pratique courante[38]. Dans tous les contextes éducatifs, y compris dans les programmes éducatifs destinés à la petite enfance, la participation active des enfants devrait être encouragée[39].

32. Le Comité précise que les autorités éducatives doivent associer les enfants et les parents à la planification des programmes scolaires et des cursus, afin que l'enseignement et l'apprentissage tiennent compte des conditions de vie et des perspectives des enfants[40].

33. La participation est également un élément important de la citoyenneté démocratique, un objectif reconnu de l'éducation, qui ne peut être atteint que par une culture scolaire démocratique, au sein des institutions où les enfants apprennent, jouent et vivent ensemble avec d'autres enfants et des adultes[41].

34. Le droit des enfants d'être entendus a des conséquences pédagogiques directes. Les apprenants doivent disposer de possibilités concrètes d'influencer le fonctionnement de la classe et les règles de vie collective, les priorités pédagogiques et les décisions éducatives qui les concernent. Il est particulièrement important de prendre en compte les points de vue des enfants pour lutter contre la discrimination, prévenir le harcèlement et définir des mesures disciplinaires[42]. L'UNESCO souligne l'importance d'aller au-delà de la simple consultation et d'associer les élèves à l'élaboration des projets et décisions qui les concernent[43].

35. Il existe des exemples éloquents de création collective porteuse de sens dans le domaine de l'éducation, notamment la participation de très jeunes enfants à l'élaboration de la législation sur l'éducation de la petite enfance et de nouveaux programmes scolaires en Finlande[44].

E. Non-discrimination, égalité et inclusion

36. La non-discrimination, l'égalité et l'inclusion sont essentielles si l'on veut garantir le droit à l'éducation pour tous[45]. Le droit à l'éducation inclusive s'est d'abord développé comme une norme juridique internationale destinée aux personnes handicapées[46]. Les approches pédagogiques conformes à cette obligation reposent sur l'inclusion des élèves dans des classes ordinaires, la différenciation pédagogique, la co-intervention enseignante,

[35] Observation générale nº 12 (2009), par. 3.
[36] Ibid., par. 105 à 114.
[37] Ibid., par. 35.
[38] Voir https://www.unicef.org/youthledaction/media/776/file/UNICEF-Guidance-on-Child-Youth-Councils.pdf.
[39] Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861.
[40] Observation générale nº 12 (2009), par. 107.
[41] Voir ibid., par. 108.
[42] Ibid., par. 109.
[43] Voir UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2026 : Rapport sur la jeunesse – Diriger avec la jeunesse* (Paris, 2026).
[44] A/HRC/56/58/Add.1, par. 27.
[45] A/HRC/53/27, par. 42 à 47. Voir également A/72/496.
[46] Voir A/HRC/4/29, A/HRC/25/29 et A/HRC/25/29/Corr.1, ainsi que Comité des droits des personnes handicapées, observation générale nº 4 (2016).

la conception universelle de l'apprentissage et l'utilisation appropriée des technologies d'assistance[47], soutenues par un personnel formé et un soutien institutionnel[48].

37. En tant qu'approche pédagogique, l'éducation inclusive s'applique désormais à tous les groupes marginalisés. L'inclusion suppose une adaptation des contenus éducatifs, des méthodes pédagogiques et des stratégies d'enseignement afin que tous les élèves bénéficient d'une expérience d'apprentissage équitable dans un environnement adapté. Elle requiert également une éducation interculturelle, une approche de plus en plus adoptée dans de nombreuses régions du monde[49].

38. Actuellement, les programmes centrés sur l'âge ou sur les contenus ne parviennent souvent pas à répondre de manière adéquate aux besoins des apprenants qui ont des profils neurodivergents et des besoins divers qui ne relèvent pas des cadres reconnus du handicap ou des besoins éducatifs particuliers. Par exemple, le format d'examen strictement linéaire dans la plupart des dispositifs d'évaluation standardisés désavantage les élèves neurodivergents, notamment ceux qui présentent un trouble d'autisme, un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité ou dyslexie, qui peuvent posséder des connaissances approfondies sans disposer des capacités de traitement cognitif, des fonctions exécutives ou des profils sensoriels requis pour réussir des examens chronométrés, silencieux et générateurs de stress. Le haut degré de standardisation induit par les régimes d'évaluation internationaux, nationaux et infranationaux peut entraver les besoins réels de développement de chaque élève. Les élèves devraient pouvoir progresser selon leur propre rythme de développement.

39. La non-discrimination et l'égalité exigent également de s'éloigner des discours et des pratiques qui figent les rôles de genre et d'éliminer les stéréotypes de genre des programmes scolaires, comme le soulignent souvent les organes conventionnels dans leurs observations finales[50]. Par exemple, le principe de l'égalité des genres est violé lorsque le programme scolaire destiné aux filles est plus restreint que celui des garçons ou met l'accent sur certaines matières au détriment des sciences et d'autres disciplines, ou encore lorsque les programmes scolaires valorisent les rôles de genre traditionnels et renforcent les opinions conservatrices concernant la place des femmes dans la société[51].

F. Acceptabilité sous l'angle de la pertinence des programmes

40. Le principe d'acceptabilité exige que la forme et le contenu de l'éducation, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, soient pertinents et de qualité, conformément aux objectifs éducatifs requis et aux normes éducatives minimales approuvées par l'État[52].

41. La pertinence des programmes et les pratiques d'évaluation qui s'y rapportent suscitent de vives préoccupations dans un contexte de transformation rapide des marchés du travail et des systèmes sociaux[53]. De nombreux apprenants, toutes régions confondues, considèrent que les programmes sont déconnectés de leurs réalités et des compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail[54]. Les jeunes remettent de plus en plus

[47] Voir https://www.thewindwardschool.org/institute-blogs/leveraging-technology-to-empower-students-with-dyslexia/.

[48] Voir Lani Florian et Holly Linklater, « Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all », *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, nº 4 (2010) ; et les contributions d'Autism Goals.

[49] A/HRC/53/27, par. 46 ; et Comité des droits des personnes handicapées, observation générale nº 4 (2016), par. 11. Voir également A/HRC/47/32.

[50] Par exemple, CEDAW/C/IRQ/CO/8, par. 38 (al. e).

[51] Voir https://bishnaw.com/girls-in-madrassas-challenges-and-opportunities-in-afghanistan/ ; et contributions du réseau HAMRAH.

[52] Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale nº 13 (1999), par. 6.

[53] Voir https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099090210102462478.

[54] Voir les contributions de la Communauté européenne pour l'éducation démocratique, de l'Alliance for Self-Directed Education, de Sylvie Crawford, de la Slobodná demokratická škola Košice

en question des programmes qu'ils jugent dépassés et inadaptés, et réclament une révision en profondeur de leurs contenus et de leurs objectifs[55].

42. De fait, des programmes fortement standardisés, associés à des pratiques d'évaluation axées sur l'accumulation de contenus, sont mal adaptés à la rapidité des évolutions sociales et technologiques ainsi qu'à la diversité des besoins d'apprentissage. Ils étouffent l'autonomie, la curiosité et la motivation intrinsèque des apprenants, et compromettent le plein épanouissement de la personnalité et le sens des responsabilités sociales consacrés par le droit international des droits de l'homme. Il est essentiel de trouver un équilibre entre continuité et ouverture vers l'avenir, afin de permettre aux apprenants de transférer leurs connaissances d'un contexte à l'autre, de faire face à l'incertitude et de poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie. Cela suppose des écosystèmes pédagogiques qui favorisent l'autonomie des apprenants et la diversité humaine, tout en permettant à chacun de réussir selon ses propres modalités grâce à des dispositifs d'évaluation qui valorisent la créativité, l'esprit critique et les contributions significatives des apprenants.

G. Acceptabilité sous l'angle de l'adéquation culturelle et de la justice épistémique

43. L'acceptabilité exige une forte contextualisation : les programmes, les approches pédagogiques et les méthodes d'évaluation doivent être ancrés dans les réalités locales, intégrer une pluralité de systèmes de connaissances, y compris les savoirs communautaires et autochtones, tenir compte des contextes culturels et sociaux et reconnaître la diversité linguistique, culturelle et cognitive[56].

44. Les travaux de recherche contemporains reconnaissent le droit à l'autodétermination et à l'identité culturelle comme des composantes du droit à l'éducation[57], en particulier en ce qui concerne la langue d'enseignement et d'apprentissage[58]. La Convention relative aux droits de l'enfant, qui définit les objectifs de l'éducation, mentionne expressément l'identité culturelle, la langue et les valeurs de l'enfant (art. 29 (par. 1 c)).

45. L'usage de la langue maternelle de l'enfant, qui est au cœur de son identité, devient ainsi déterminant pour un accès effectif à l'apprentissage, en particulier aux apprentissages fondamentaux[59]. Le rapport *« Languages Matter »* de l'UNESCO et les travaux du Rapporteur spécial sur les questions relatives aux minorités[60] réaffirment que l'enseignement dans la langue la mieux maîtrisée par les apprenants, dans la mesure du possible, est essentiel à l'accessibilité, à l'acceptabilité et à l'adaptabilité de l'éducation[61]. Le refus d'assurer l'enseignement et l'évaluation dans les langues des apprenants porte atteinte à leur droit à l'éducation[62]. Le fait de ne pas reconnaître les langues des signes comme langues d'enseignement et d'évaluation peut constituer une forme de discrimination[63].

(école primaire privée d'éducation démocratique, Košice/Slovaquie), de Henning Graner, de Jacqueline Vial, du Scottish Youth Parliament et de Sílvia Cópio.

[55] Voir A/HRC/62/39/Add.3.

[56] Voir A/HRC/47/32.

[57] Voir Teresa L. McCarty et autres, « Indigenous epistemologies and education: self-determination, anthropology, and human rights », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, nº 1 (mars 2005). Voir également les contributions de l'Institute for Peace and Leadership USA et de Geledés − Instituto da Mulher Negra.

[58] Voir la contribution du Conseil de l'Europe.

[59] Voir la contribution du Commissariat aux droits de l'enfant de la Flandre.

[60] Voir A/HRC/43/47.

[61] Voir la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques ; la note d'orientation du Secrétaire général sur la discrimination raciale et la protection des minorités ; et les Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation.

[62] Voir les contributions de la Macédoine du Nord, d'Alexandre Magno Fernandes Moreira, d'Ashley Berner et de David Steiner, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, de Jiayuan Tian et de Human Rights Watch.

[63] Voir les contributions de la Fédération mondiale des Sourds.

46. Des cadres de connaissances décolonisés et endogènes sont essentiels pour restaurer la dignité, la pertinence et l'équité dans toutes les disciplines[64]. À cette fin, les programmes et les supports d'évaluation correspondants doivent faire l'objet d'un examen afin d'éliminer tout préjugé qui véhicule des « vérités » partielles ou déformées et de garantir la représentation de systèmes de connaissances diversifiés. La pédagogie doit être adaptée de manière à respecter l'identité culturelle, la langue, les systèmes de connaissances et le droit à l'autodétermination. Par exemple, des cadres pédagogiques bien établis, tels que l'enseignement culturellement pertinent[65], l'enseignement adapté à la culture[66] et la pédagogie de maintien culturel[67], soulignent que l'éducation doit non seulement s'adapter à la diversité, mais aussi contribuer activement à la préserver et à la faire vivre. La pédagogie de maintien culturel est indispensable à l'établissement de la confiance, à la participation et à la légitimité de l'éducation, en particulier là où les systèmes éducatifs ont historiquement fonctionné comme des mécanismes d'assimilation[68].

47. Dans leurs observations finales, les organes conventionnels ont demandé aux États de prendre des mesures pour décoloniser les manuels et les programmes scolaires et en supprimer les contenus discriminatoires, et d'élaborer du matériel pédagogique qui favorise le respect et la valorisation des diversités raciales, culturelles, de genre et autres[69], et qui reflète de manière adéquate, dans les programmes scolaires, l'histoire réelle du passé colonial ainsi que le patrimoine culturel et l'histoire des groupes protégés et leurs contributions à la société[70].

48. Parmi les réformes concrètes figurent la restauration des savoirs autochtones et locaux, la correction des représentations trompeuses (par exemple, certaines cartes du monde déformées) et la garantie que le contenu des programmes scolaires soit pluraliste, fondé sur des données factuelles et redevable envers les communautés qu'il sert. Les États doivent adopter des processus participatifs et fondés sur les droits pour remédier aux exclusions historiques et garantir que les programmes scolaires contribuent à l'émancipation des apprenants plutôt qu'à leur marginalisation.

49. En Nouvelle-Zélande, par exemple, *Te Whāriki*, le programme d'éducation de la petite enfance, est explicitement biculturel et exige l'élaboration de programmes locaux qui reflètent le lieu, la langue et *le whānau* (famille ou communauté), plaçant l'identité culturelle et l'autonomie de l'apprenant au cœur des principes éducatifs[71]. La pédagogie *Kura Kaupapa Māori*, développée avec les communautés autochtones, respecte l'identité culturelle des élèves et favorise les langues, l'histoire et les visions du monde autochtones[72].

50. En Équateur, le programme scolaire adopte une approche interculturelle globale fondée sur le modèle du système d'éducation interculturelle bilingue. Il reconnaît la diversité linguistique et territoriale, intègre l'enseignement des langues patrimoniales et promeut l'utilisation des savoirs ancestraux et locaux, en fonction des territoires et des réalités socioculturelles des élèves. Il fait le lien entre les connaissances scientifiques occidentales et les systèmes de savoirs autochtones, afrodescendants, ruraux et communautaires[73].

[64] Voir la contribution de l'UNESCO.

[65] Voir Gloria Ladson-Billings, « Toward a theory of culturally relevant pedagogy », *American Educational Research Journal*, vol. 32, nº 3 (septembre 1995).

[66] Voir Geneva Gay, « Preparing for culturally responsive teaching », *Journal of Teacher Education*, vol. 53, nº 2 (mars 2002).

[67] Voir Django Paris, « Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice », *Educational Researcher*, vol. 41, nº 3 (avril 2012).

[68] Voir la contribution du Conseil de l'Europe.

[69] CRC/C/GBR/CO/6-7, par. 47 (al. h).

[70] CERD/C/PRT/CO/18-19, par. 36 (al. b).

[71] Voir https://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki.

[72] Voir Lesley Rameka et Shelley Stagg Peterson, « Sustaining Indigenous languages and cultures: Māori medium education in Aotearoa New Zealand and Aboriginal Head Start in Canada », *Kōtuitui : New Zealand Journal of Social Sciences Online*, vol. 16, nº 2 (novembre 2021).

[73] Voir https://educacionbilingue.gob.ec/?page_id=10060 (en espagnol).

51. Plusieurs pays prennent des mesures pour renforcer les liens entre l'école et la communauté. On peut citer par exemple le Portugal, l'Espagne[74], les écoles gérées par les communautés au Mexique[75], et la reconnaissance des aînés autochtones comme détenteurs de savoirs et enseignants au Canada[76]. En Ouganda, la pédagogie collective inspirée de l'ubuntu contribue à la création de communautés d'apprentissage partagées qui incluent tous les apprenants, en particulier les réfugiés[77].

H. Adaptabilité

52. L'adaptabilité, autre principe fondamental du droit à l'éducation pertinent pour les programmes scolaires, exige que l'éducation soit suffisamment flexible afin de pouvoir s'adapter aux besoins des sociétés et des communautés en mutation et de répondre aux besoins des élèves dans leurs divers contextes sociaux et culturels[78].

53. La flexibilité est une caractéristique opérationnelle des systèmes éducatifs adaptables : les programmes doivent évoluer au rythme des progrès scientifiques et des changements sociétaux, éviter les contenus obsolètes ou figés, et permettre aux apprenants de se familiariser avec les connaissances émergentes, les technologies et les défis mondiaux.

54. Parallèlement, la prise en compte de l'évolution des réalités sociales, scientifiques et contextuelles doit être encadrée par des garanties claires. L'adaptation doit être nécessaire, proportionnée et conforme aux objectifs établis de l'éducation, et non dictée par des cycles politiques à court terme ou des changements fréquents dans les priorités ministérielles. Des réformes trop nombreuses ou rapprochées risquent de nuire à la cohérence et à la qualité de l'éducation et d'imposer des charges importantes aux systèmes éducatifs, notamment en termes de temps, de capacités et d'investissement professionnel requis de la part des écoles et des enseignants pour s'adapter en permanence. À cet égard, l'adaptabilité ne doit pas être comprise uniquement comme la capacité de modifier les programmes au niveau central, mais aussi comme un principe de subsidiarité, rendu possible par l'autonomie des écoles et la liberté académique des pédagogues[79] et permettant des ajustements adaptés aux contextes locaux dans le cadre stable d'un système national fondé sur les droits.

I. Transparence dans la prise de décision concernant les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation

55. Pour être conformes aux normes relatives aux droits de l'homme, les approches pédagogiques et les dispositifs d'évaluation doivent être élaborés de manière globale, comme les composantes interdépendantes d'un même ensemble, au moyen d'un processus transparent associant des profils académiques et pédagogiques diversifiés, et non sous l'influence exclusive d'acteurs politiques ou économiques, de technocrates ou d'éditeurs. La pleine réalisation du droit à l'éducation suppose de garantir une représentation équitable, des procédures transparentes fondées sur des données probantes et des garanties solides contre les conflits d'intérêts[80].

[74] Voir les contributions du Portugal et https://hundred.org/en/innovations/comunidades-de-aprendizaje.

[75] Voir Julieta Briseño-Roa, « Indigenous land-based education in Mexico: practices to perpetuate communal knowledge of territory », *AlterNative : An International Journal of Indigenous Peoples*, vol. 19, nº 3 (septembre 2023).

[76] Voir https://www.edu.gov.mb.ca/iee/docs/elders_knowledge_keepers_guidelines.pdf.

[77] Voir les contributions du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et de Manya Oriel Kagan.

[78] Comité des droits économiques, sociaux et culturels, observation générale nº 13 (1999), par. 6.

[79] Voir A/HRC/56/58.

[80] Voir https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/curriculum-reform_16f39dcc/efe8a48c-en.pdf.

56. Pour les enseignants[81], la participation aux décisions relatives à l'élaboration des approches pédagogiques et des modalités d'évaluation est un élément de leur droit d'enseigner conformément à leurs convictions pédagogiques[82]. Les enseignants sont bien placés pour juger de la qualité des supports et des méthodes pédagogiques les mieux adaptés à leurs élèves. Comme l'a souligné le Secrétaire général, il convient de renforcer les capacités, l'autonomie et la liberté d'action des enseignants, en leur donnant les moyens de concevoir, d'interpréter et de gérer les programmes scolaires, ainsi que d'adapter et de hiérarchiser les contenus et les approches pédagogiques[83].

57. L'élaboration des programmes est, par nature, un processus de recherche de consensus et de coconstruction associant tous les acteurs concernés[84]. La transparence peut être assurée, entre autres, par des consultations constructives menées aux niveaux national, régional et communautaire, associant un large éventail d'acteurs du secteur de l'éducation, et en recourant à des mécanismes de participation à plusieurs niveaux qui permettent d'intégrer les savoirs communautaires et les réalités locales, de prendre en compte la diversité des points de vue, de favoriser l'appropriation du processus et de ses résultats, de garantir la cohérence de la mise en œuvre, de renforcer la redevabilité sociale et d'assurer la pertinence ainsi que l'adéquation culturelle de l'éducation.

58. En Australie, par exemple, le processus d'élaboration des programmes conduit par l'Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority associe de multiples parties prenantes du système éducatif fédéral[85]. Ce processus offre un espace de participation effective à la communauté scientifique, aux milieux professionnels, aux universitaires et aux pédagogues par l'intermédiaire de groupes d'experts et de groupes consultatifs structurés, ainsi qu'aux communautés au sens large dans le cadre de consultations publiques.

J. Responsabilité et garanties contre toute influence excessive

59. Trop souvent, l'élaboration des programmes reste fortement centralisée, les autorités nationales ou fédérales définissant les contenus, les normes et les acquis d'apprentissage attendus. Si la centralisation peut garantir la cohérence et l'unité nationale, elle comporte le risque de restreindre le pluralisme et de favoriser des influences excessives. À l'inverse, une décentralisation excessive de la gouvernance des programmes peut également poser des problèmes, en particulier lorsqu'elle conduit à un affaiblissement des obligations internationales de l'État s'agissant de fournir une éducation de qualité pour tous[86].

60. Les titulaires de mandat au titre des procédures spéciales ont constamment exhorté les États à protéger l'éducation contre toute influence, pression, restriction ou mesure de rétorsion excessive de la part de divers acteurs commerciaux ou politiques poursuivant des intérêts particuliers[87], notamment dans le domaine de la production de manuels scolaires[88]. Les risques recensés comprennent les restrictions imposées aux contenus, la réduction de la diversité des perspectives, l'influence de la religion et de l'idéologie, ainsi que la propagande, la militarisation et d'autres formes d'endoctrinement[89].

61. Les programmes scolaires et les pratiques d'évaluation qui y sont associées sont façonnés par des rapports de pouvoir, des intérêts économiques et des agendas idéologiques[90]. Une gouvernance transparente des programmes, conjuguée à la protection de la liberté

[81] Voir A/78/364.
[82] Déclaration universelle des droits de l'homme, art. 18 ; et Organisation internationale du Travail (OIT) et UNESCO, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, par. 62.
[83] Voir https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf.
[84] Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000397335.
[85] Voir la contribution de l'Australie.
[86] Voir A/HRC/59/41/Add.1.
[87] A/HRC/56/58, par. 84. Voir également A/75/261.
[88] Voir A/68/296 et A/74/243.
[89] Voir A/HRC/56/58.
[90] Voir la contribution de l'Institute for Peace and Leadership USA.

académique, est donc cruciale pour garantir que l'enseignement favorise les progrès de l'apprentissage, plutôt que d'exposer les enseignants ou les élèves à des risques.

IV. Exemples d'approches des programmes scolaires, de la pédagogie et de l'évaluation fondées sur les droits de l'homme

A. Programmes scolaires et domaines d'apprentissage essentiels

62. Les programmes scolaires constituent un moyen essentiel par lequel les États peuvent soit s'acquitter de leurs obligations en matière d'éducation conformément aux objectifs internationaux en la matière, soit au contraire les compromettre. Il serait impossible de recenser toutes les approches existantes concernant le contenu, l'élaboration et l'application des programmes scolaires. L'UNESCO et son Bureau international d'éducation aident les pays à concevoir, élaborer et mettre en œuvre des programmes scolaires de qualité, fondés sur des données factuelles, qui répondent aux besoins locaux et nationaux tout en tenant compte des grands enjeux mondiaux[91]. Le Centre de documentation du Bureau dispose d'un fonds important et varié de ressources liées aux programmes scolaires[92].

63. Depuis la définition des besoins éducatifs fondamentaux à l'article premier de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 (notamment l'alphabétisation, l'expression orale, le calcul et la résolution de problèmes)[93], jusqu'au rapport Delors, qui fait référence et définit les quatre piliers de l'éducation contemporaine (apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être)[94], la communauté internationale n'a cessé de progresser dans l'alignement des programmes scolaires sur les objectifs de l'éducation reconnus au niveau international.

64. En 2021, l'Organisation internationale du Travail (OIT) a publié un cadre complet sur les compétences fondamentales pour la vie et le travail au XXIe siècle[95]. Dans le prolongement de ces travaux, l'UNESCO a présenté en 2023 les 10 compétences les plus recherchées, par ordre de fréquence[96] :

a) Intelligence émotionnelle ;

b) Empathie ;

c) Créativité ;

d) Esprit critique ;

e) Collaboration ;

f) Communication efficace ;

g) Résolution de problèmes complexes ;

h) Compétences numériques ;

i) Apprendre à apprendre ;

j) Persévérance ou résilience.

65. Avec l'intégration croissante de l'intelligence artificielle dans les systèmes éducatifs[97], il est de plus en plus important de préparer les élèves à devenir des utilisateurs responsables et des cocréateurs. Les référentiels de compétences de l'UNESCO sur l'intelligence artificielle destinés aux élèves et aux enseignants visent à faciliter l'intégration

[91] Voir https://www.unesco.org/en/curriculum.
[92] Voir https://www.ibe.unesco.org/en/node/89.
[93] Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583.
[94] Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734.
[95] Voir https://www.ilo.org/publications/global-framework-core-skills-life-and-work-21st-century.
[96] Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng.
[97] Voir A/79/520.

des objectifs d'apprentissage liés à l'intelligence artificielle dans les programmes scolaires, en mettant l'accent sur une approche centrée sur l'humain, l'éthique, les techniques et les applications, ainsi que la conception des systèmes[98].

66. Les recommandations et orientations internationales dans des domaines tels que l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté[99], l'apprentissage socioémotionnel[100], les compétences de vie[101], la culture numérique[102], la durabilité et les changements climatiques[103], l'entrepreneuriat[104], l'éducation complète à la sexualité[105] et l'éducation à la paix[106] sont bien développées, bien que certaines d'entre elles restent controversées au niveau national.

B. Pratiques pédagogiques conformes aux objectifs de l'éducation

67. Tant les méthodes pédagogiques que l'environnement dans lequel l'éducation se déroule sont importants pour atteindre les objectifs de l'éducation[107]. Ceux-ci ne peuvent être atteints lorsque les approches pédagogiques considèrent les apprenants comme de simples récepteurs passifs de connaissances ou privilégient la conformité, la standardisation ou le contrôle au détriment de l'autonomie et de la participation. Au contraire, l'éducation doit être dispensée d'une manière qui respecte la dignité de l'enfant et son droit d'exprimer librement ses opinions et de participer à la vie scolaire, dans le respect des limites strictes de la discipline scolaire, y compris l'interdiction des châtiments corporels, et dans la promotion de la non-violence, du soutien positif aux comportements[108] et de pratiques de résolution des conflits fondées sur le dialogue[109].

68. Les approches pédagogiques fondées sur les droits de l'homme sont centrées sur l'apprenant, participatives, expérientielles, réparatrices[110] et bienveillantes[111], et placent la parole et l'autonomie de l'apprenant au cœur de leur démarche[112]. Les méthodes pédagogiques sont porteuses de valeurs et façonnent les jeunes pour l'avenir ; elles sont donc cruciales pour le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant. Les approches centrées sur l'enfant privilégient la discussion plutôt que la sanction, les mesures correctives constructives plutôt que les châtiments corporels, la confiance plutôt que la surveillance, le respect plutôt que la dénonciation, la coopération plutôt que la compétition, l'inclusion plutôt que la ségrégation et la pensée critique plutôt que l'obéissance.

69. Une pédagogie centrée sur l'apprenant exige sécurité et confiance. La sécurité dans l'éducation implique le droit d'être protégé contre toute atteinte à l'intégrité physique, sexuelle ou psychoémotionnelle, ainsi que contre toutes pratiques susceptibles de nuire à des relations saines et à la libre expression des identités. Elle suppose également que chacun puisse jouir de ses droits humains et les exercer dans tous les aspects de l'éducation, sans discrimination, sans crainte ni représailles, dans un environnement non intimidant[113].

---

98 Voir https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students et https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers.

99 Voir https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training.

100 Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261.

101 Voir https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf.

102 Voir https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485.

103 Voir https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education?hub=761.

104 Voir https://unevoc.unesco.org/bilt/BILT+-+Entrepreneurship+in+TVET.

105 Voir https://www.unesco.org/en/health-education/cse et https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/comprehensive-sexuality-education.

106 Voir https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation.

107 Comité des droits de l'enfant, observation générale nº 1 (2001), par. 8.

108 Voir la contribution d'Autism Goals.

109 Voir UNESCO, Recommandation sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable.

110 Voir https://digitallibrary.un.org/record/3846465?v=pdf.

111 Voir la contribution de Compassionate Mother Organization.

112 Voir https://doi.org/10.54675/ASRB4722.

113 A/HRC/59/41, par. 43.

70. Un environnement sûr se caractérise par des relations de confiance, dans lesquelles les éducateurs agissent comme des mentors et des facilitateurs plutôt que comme des figures d'autorité. Les enseignants doivent jouir de la liberté pédagogique et de l'autonomie nécessaires pour adapter les contenus et la pédagogie aux besoins des élèves et aux cultures locales[114]. Les salles de classe doivent être des espaces où les éducateurs font preuve de réflexion, s'opposent expressément à toute forme d'exclusion et restent attentifs aux rapports de pouvoir[115], tout en cultivant la diversité et la compréhension interculturelle[116]. De tels environnements favorisent activement l'inclusion et la non-discrimination et considèrent la diversité comme une ressource plutôt que comme un problème à gérer. Les données disponibles montrent que les pratiques pédagogiques fondées sur la peur, la comparaison publique ou l'exclusion portent atteinte à la dignité, à la participation et à l'apprentissage eux-mêmes[117].

71. La mise en œuvre effective de ces pratiques suppose une formation systématique des enseignants[118], ainsi qu'une culture scolaire centrée sur l'apprenant, soutenue par un financement adéquat des salaires et des conditions de travail des enseignants[119]. Parmi les obstacles importants à la mise en œuvre d'une pédagogie fondée sur les droits de l'homme, signalés dans les contributions reçues de différentes régions, figurent l'excès de standardisation, en particulier l'importance accordée aux évaluations à forts enjeux, les programmes trop prescriptifs, la rigidité des calendriers d'apprentissage et la responsabilisation axée sur l'évaluation[120].

72. Les contributions reçues ont mis en lumière de nombreux exemples d'approches pédagogiques alignées sur les objectifs internationaux de l'éducation. Ces approches ont en commun l'importance accordée à la participation active, à la prise en compte du contexte et à l'engagement concret dans des problématiques du monde réel, via l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage par projets, l'apprentissage fondé sur l'investigation, l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par le service à la communauté et l'apprentissage autodirigé. Parmi les exemples cités figurent les initiatives inspirées de la pédagogie Waldorf et de l'apprentissage par projets[121], le cadre « Éducation pour l'épanouissement humain »[122], les modèles d'éducation démocratique et autodirigée[123], les pédagogies autochtones ancrées dans le territoire[124], l'éducation personnalisée en classe[125] et le modèle *Escuela Nueva* en Colombie, dans lequel les élèves progressent à leur propre rythme en petits groupes d'apprentissage, où les enseignants jouent un rôle de facilitateurs, en mettant l'accent sur

[114] Voir OIT et UNESCO, Recommandation concernant la condition du personnel enseignant ; UNESCO, Recommandation sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme ; et les contributions de l'Australasian Democratic Education Community.

[115] Voir les contributions de l'Alana Institute et de Geledés − Instituto da Mulher Negra.

[116] Voir les contributions de l'Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco Madagascar et de l'Istituto Internazionale Maria Ausiliatrice delle Salesiane di Don Bosco Myanmar.

[117] Voir Mary Helen Immordino-Yang, Linda Darling-Hammond et Christina Krone, « The brain basis for integrated social, emotional and academic development: how emotions and social relationships drive learning », Aspen Institute, 2018 ; Alfie Kohn, « The case against competition », *Working Mother*, septembre 1987 ; et Camila Cribb Fabersunne et autres, « Exclusionary school discipline and school achievement for middle and high school students, by race and ethnicity », *JAMA Network Open*, vol. 6, nº 10 (octobre 2023).

[118] Voir les contributions de l'UNESCO et d'Alexandre Magno Fernandes Moreira.

[119] Voir A/78/364.

[120] Voir les contributions du Portugal, de Sílvia Cópio, de Celestino Gusmão Pereira, de Gabriela Gomes da Silva Costa, de Jaydip Phukan, des associations de citoyens et d'ONG pour la Convention relative aux droits de l'enfant, de la Federación Internacional de Fe y Alegría et du Scottish Youth Parliament.

[121] Voir https://www.michaeloak.org.za/more-about-our-approach/waldorf-and-project-based-learning-pbl/.

[122] Voir https://www.oecd.org/en/publications/education-for-human-flourishing_73d7cb96-en.html.

[123] Voir la contribution de la Slobodná demokratická škola Košice.

[124] Voir https://en.ccunesco.ca/idealab/indigenous-land-based-education.

[125] Voir, par exemple, la contribution de la Tchéquie.

la résolution de problèmes, le tutorat entre pairs et une forte participation de la communauté locale[126].

73. Dans les contextes marqués par des conflits, des déplacements de population et des urgences humanitaires, une pédagogie tenant compte des traumatismes est essentielle[127]. En effet, l'éducation elle-même devient une forme de réparation[128]. Au Nigéria, par exemple, une telle approche associe des méthodes d'enseignement participatives axées sur les points forts, des activités créatives et ludiques, et un accompagnement psychosocial et médical afin de garantir la sécurité et la réussite scolaire des élèves[129].

C. Repenser l'évaluation : passer de la mesure de la performance au soutien à l'apprentissage

74. L'évaluation joue un rôle décisif dans la manière dont le droit à l'éducation est mis en œuvre : elle détermine quels apprentissages sont valorisés, comment ils sont reconnus et selon quelles modalités les apprenants progressent. Elle renforce également l'inclusion ou l'exclusion au sein des systèmes éducatifs. Les dispositifs d'évaluation peuvent servir d'outils de collecte de données pour suivre les progrès accomplis dans l'acquisition du niveau minimum de connaissances et de compétences requis dans certains domaines d'apprentissage au titre de l'objectif de développement durable nº 4[130], ou d'indicateurs dans les classements internationaux, tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)[131]. Toutefois, cette fonction technique ne doit pas occulter l'objectif principal de l'évaluation : vérifier ce qui a été appris d'une manière conforme aux objectifs de l'éducation.

75. Une distinction fondamentale doit être opérée entre l'évaluation formative, conçue pour soutenir l'apprentissage grâce au retour d'information et à l'adaptation, et l'évaluation sommative, utilisée à des fins de certification ou de sélection. Alors que les politiques et les travaux de recherche mettent l'accent sur l'évaluation au service de l'apprentissage, les évaluations sommatives et à forts enjeux prédominent[132]. Ces dispositifs restreignent la mise en œuvre des programmes scolaires, découragent l'innovation pédagogique et l'autonomie des enseignants, et privilégient ce qui est facilement mesurable au détriment d'un apprentissage significatif.

76. Dans un cadre fondé sur les droits de l'homme, l'évaluation doit servir les objectifs de l'éducation, qui, notamment, ne reposent sur aucune notion de réussite ni d'évaluation externe des performances. Au contraire, ils mettent l'accent sur le développement intérieur de l'enfant, ses talents, ses aptitudes, ses compétences et son savoir-faire, voire ses sentiments, tels que le sens de la dignité ou le respect des parents, de la culture, des différentes civilisations et de l'environnement.

77. L'évaluation est une composante normative et pédagogique à part entière du droit à l'éducation, avec de profondes implications aux niveaux individuel et collectif. Les pratiques d'évaluation portent atteinte au droit à l'éducation lorsqu'elles fonctionnent principalement comme des mécanismes de sélection ou de classement plutôt que comme des outils de soutien à l'apprentissage, lorsqu'elles ne prévoient pas d'aménagements raisonnables ou de flexibilité, lorsqu'elles écartent le jugement pédagogique et le contexte

[126] Voir https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva (en espagnol).

[127] Voir Simona Goldin et autres, « Deciphering truth: teaching about the systemic nature of trauma », *Urban Education*, vol. 60, nº 3 (mars 2023).

[128] A/80/479, par. 48.

[129] Voir https://www.globalsurvivorsfund.org/latest/articles/reparative-education-as-a-path-to-healing-in-nigeria/.

[130] Voir https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/08/principles-good-practice-learning-assessments-2017-en.pdf.

[131] Voir https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html.

[132] Voir https://gem-report-2020.unesco.org/.

de l'apprenant, ou encore lorsqu'elles causent des atteintes prévisibles à la dignité, à la motivation ou à la poursuite de la scolarité.

78. Dans de nombreux systèmes, l'évaluation demeure dominée par des tests standardisés imposés au niveau central et utilisés à des fins de contrôle et d'évaluation des performances, malgré les éléments attestant de leurs biais techniques et culturels ainsi que de leur contribution à la reproduction des inégalités sociales et culturelle[133]. Les régimes d'évaluation façonnent les priorités en classe, limitent l'autonomie des enseignants et marginalisent les approches formatives et contextualisées. Il en résulte un décalage persistant entre les engagements en faveur d'une éducation centrée sur l'apprenant et la réalité de l'enseignement et des apprentissages, les pratiques pédagogiques étant adaptées aux évaluations plutôt qu'aux besoins des apprenants ou aux finalités des programmes[134].

79. Les examens à forts enjeux et les mécanismes de sélection fondés sur l'évaluation ont des effets importants sur l'équité. Ils touchent de manière disproportionnée les apprenants confrontés à la pauvreté, au handicap, à la migration, aux barrières linguistiques ou à des parcours scolaires interrompus, et sont étroitement associés au redoublement, à l'orientation précoce, au décrochage scolaire et à l'exclusion[135]. L'exclusion est encore aggravée dans les systèmes éducatifs qui lient les résultats des évaluations à l'évaluation pédagogique ou institutionnelle, voire au financement des établissements[136]. Elle se trouve également renforcée lorsque les pratiques d'évaluation intègrent des normes comportementales, des exigences linguistiques ou des attentes culturelles implicites susceptibles de désavantager les apprenants issus de groupes non dominants[137].

80. Trop souvent, les régimes d'évaluation récompensent la conformité à des résultats standardisés, réduisent la portée des pratiques évaluatives et poussent à éviter toute prise de risque[138]. Dans toutes les régions, les enseignants décrivent les mécanismes de responsabilisation fondés sur les évaluations et les pressions liées à la performance comme créant des incitations implicites à l'exclusion, destinées à préserver les résultats institutionnels, les classements ou les indicateurs de performance[139].

81. Les organisations dirigées par des jeunes soulignent tout particulièrement que les pratiques d'évaluation reconnaissent rarement l'autonomie ou la parole des apprenants, ni la diversité des parcours[140]. Les apprenants font état d'une forte pression émotionnelle et scolaire, d'occasions limitées de dialogue, de réflexion ou de rattrapage, ainsi que d'un manque de temps et d'opportunités pour des apprentissages approfondis et un engagement véritablement significatif.

---

[133] Voir Kyung Hee Kim et Darya Zabelina, « Cultural bias in assessment: can creativity assessment help? », *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 6, nº 2 (2015) ; et Denisse Sepúlveda et autres, « Education and the production of inequalities across the global South and North », *Journal of Sociology*, vol. 58, nº 3 (septembre 2022).

[134] Voir les contributions d'Ashley Berner et David Steiner, d'Aisha Naz Ansari et Sohail Ahmad, ainsi que de l'Universidad Católica Andrés Bello.

[135] Voir https://gem-report-2020.unesco.org/ ; Comité des droits des personnes handicapées, observation générale nº 4 (2016) ; et Townend et autres, « What does the international literature say about assessment practice for equitable learning outcomes for educationally disadvantaged high school students? ».

[136] Par exemple, A/HRC/59/41/Add.1, par. 46.

[137] Voir Xinyu Liu, « Étude comparative sur les rôles de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO dans l'élaboration des politiques éducatives mondiales », dans *Actes de la Conférence internationale 2022 sur l'industrie créative et l'économie de la connaissance (CIKE 2022)*, Advances in Economics, Business and Management Research (Atlantic Press International, 2022) ; Yifei Yan, « Making accountability work in basic education: reforms, challenges and the role of the government », *Policy Design and Practice*, vol. 2, nº 1 (mars 2019) ; et Irit Levy-Feldman, « The role of assessment in improving education and promoting educational equity », *Education Sciences*, vol. 15, nº 2 (février 2025).

[138] Voir Levy-Feldman, « The role of assessment ».

[139] Voir les contributions d'Aisha Naz Ansari et Sohail Ahmad, de la European Democratic Education Community, du Western Cape Forum for Intellectual Disability, d'Autism Goals et de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

[140] Voir https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access.

82. Les enseignants rapportent également que la pression liée à l'évaluation limite leur capacité d'adapter leur enseignement, même lorsque les programmes autorisent formellement une certaine flexibilité. Ils soulignent notamment que, malgré leurs meilleures intentions, les dispositifs d'inspection et de responsabilisation fondés sur des indicateurs standardisés de performance imposent de facto une logique de triage éducatif et d'enseignement orienté vers la réussite aux tests, réduisant ainsi les possibilités de diversifier les modes d'évaluation et freinant l'adoption plus large d'approches conformes aux droits de l'homme[141].

83. Dans toutes les régions, les données montrent que les échecs répétés aux examens à forts enjeux, combinés à des règles rigides en matière de progression et à des possibilités limitées de rattrapage, transforment l'évaluation d'un mécanisme de soutien en un point de sortie du système éducatif[142]. Les apprenants, les enseignants et les organisations de la société civile indiquent systématiquement que les systèmes axés sur les examens génèrent de l'anxiété, de la stigmatisation et du désengagement, en particulier chez les apprenants en situation de handicap[143], avec des effets néfastes sur la motivation, le bien-être mental et le sentiment d'appartenance[144]. Les apprenants se désengagent souvent non pas parce qu'ils manquent de capacités, mais parce qu'ils ne disposent pas de réels parcours pour rattraper leur retard ou se réengager dans leur scolarité[145].

84. L'évaluation est ainsi vécue comme un mécanisme de sélection, en contradiction avec les objectifs des droits de l'homme que sont la dignité, l'inclusion et le plein épanouissement de l'apprenant.

85. La Rapporteuse spéciale a recommandé à plusieurs reprises que les pratiques d'évaluation privilégient l'apprentissage authentique et l'épanouissement individuel plutôt que les tests standardisés[146]. Il est urgent de s'orienter vers une approche plus globale, allégeant la pression scolaire pour les élèves et les enseignants, qui favorise une éducation équilibrée englobant la créativité artistique et scientifique, l'empathie, la sensibilisation au climat, l'esprit critique, la résolution de problèmes et l'apprentissage social et émotionnel. Ces aspects sont plus difficiles à mesurer mais resteront essentiels au XXIe siècle, où l'intelligence artificielle occupe une place croissante. Un dialogue sociétal solide et constructif associant les éducateurs et les apprenants est vital pour opérer cette transition.

86. Face à ces défis, les approches globales de l'évaluation présentées ci-après ont clairement démontré leur pertinence en ce qu'elles sont davantage conformes aux objectifs de l'éducation définis par le droit international des droits de l'homme. Elles favorisent l'inclusion, l'engagement des apprenants, l'adaptabilité, la non-discrimination, la dignité et le bien-être, tout en renforçant le jugement professionnel et l'autonomie des enseignants.

Évaluation par portfolio et par projet

87. Comme le rapportent les praticiens, les évaluations fondées sur des portfolios, des projets, des récits et des performances permettent de mieux saisir des compétences complexes comme la créativité, la collaboration, la résolution de problèmes, l'effort soutenu

[141] Voir les contributions d'Aisha Naz Ansari et Sohail Ahmad et de l'Universidad Católica Andrés Bello.

[142] Voir Sepúlveda et autres, « Education and the production of inequalities ».

[143] Voir les contributions du Western Cape Forum for Intellectual Disability, de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, de Jaydip Phukan et de la Society for Access to Quality Education.

[144] Voir Townend et autres, « What does the international literature say about assessment practice for equitable learning outcomes for educationally disadvantaged high school students ? » ; Sepúlveda et autres, « Education and the production of inequalities » ; et Kalai Selvan Arumugham, Kumaran Gengatharan et Intan Zalinda Bt Ahmad Zaini, « Understanding assessment paradigms: a conceptual comparison of traditional and holistic methods in education », *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, vol. 14, n° 3 (2025).

[145] Voir les contributions de BANOO Online English School, de Lily Diaz, du Children and Young People's Commissioner Scotland, du Scottish Youth Parliament et du Federal Parents' Network of Migrant Organizations for Education and Participation (Allemagne).

[146] Voir A/HRC/59/41/Add.1.

et les apprentissages acquis sur le long terme[147]. Ces dimensions essentielles sont occultées par les tests standardisés et limités dans le temps, en particulier lorsque les apprenants progressent à un rythme différent, suivent des trajectoires d'apprentissage variées ou connaissent des interruptions dans leur parcours. De nouveaux modèles d'évaluation sont nécessaires pour favoriser un engagement plus profond et une reconnaissance plus pertinente des apprentissages, en permettant aux apprenants de documenter leurs progrès, de réfléchir à leurs processus d'apprentissage et de démontrer leurs compétences au moyen de travaux de longue durée.

88. Par exemple, en Lituanie, les enseignants recourent à des portfolios, des projets et des travaux pratiques, en particulier pour des compétences complexes telles que la créativité, la collaboration et l'engagement citoyen, en mettant l'accent sur le développement individuel plutôt que sur le classement, et en favorisant la motivation plutôt que la compétition[148].

89. En Colombie, le cadre d'évaluation accorde aux écoles l'autonomie nécessaire pour concevoir des dispositifs d'évaluation intégrant des portfolios, des projets interdisciplinaires et des tâches fondées sur la performance[149]. Un exemple en est l'initiative *« Quiero Ser, Quiero Saber »*, à vocation diagnostique et non punitive, disponible dans les langues autochtones et en langue des signes colombienne afin d'en améliorer l'accessibilité. Ces modalités d'évaluation sont particulièrement importantes dans des contextes d'inégalité sociale, où des pratiques d'évaluation rigides ont historiquement contribué à accroître les taux d'abandon scolaire plus élevés et le désengagement des apprenants[150].

Auto-évaluation et évaluation par les pairs

90. Les apprenants sont rarement informés des critères d'évaluation ni invités à réfléchir à leur propre apprentissage[151]. L'auto-évaluation est souvent considérée comme peu fiable, malgré des preuves solides de sa valeur pédagogique et de ses effets positifs sur les résultats d'apprentissage[152]. Les réticences à son égard tiennent moins à des préoccupations pédagogiques qu'à des cultures de responsabilisation qui assimilent la fiabilité à la standardisation et au contrôle, tout en privilégiant la compétition et la sélection.

91. Les pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs sont étroitement liées au développement de l'autonomie des apprenants, de leurs capacités métacognitives et de leur auto-régulation, en particulier lorsqu'elles s'appuient sur des critères clairs et un retour d'information. Lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière pertinente, les apprenants font état d'une motivation accrue, d'une compréhension plus claire des objectifs d'apprentissage et d'une plus grande confiance en leur capacité à progresser.

92. Des exemples en Géorgie et en Espagne montrent comment l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs peuvent être intégrées dans des dispositifs d'évaluation continue, favorisant ainsi le dialogue et l'engagement des apprenants[153].

Pratiques d'évaluation inclusives et définies avec les communautés

93. Pour les apprenants autochtones, les migrants et les élèves appartenant à des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les cadres d'évaluation standardisés sont souvent perçus comme culturellement aliénants et en décalage avec les réalités vécues, ce qui conduit à des parcours séparés et favorise le désengagement, en particulier lorsque l'évaluation fonctionne comme un mécanisme de sélection plutôt que comme un levier d'auto-détermination. Conformément à l'article 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant, les pratiques d'évaluation concernant ces apprenants doivent respecter leur droit de

[147] Voir les contributions de Derry Hannam et de l'Universidad Católica Andrés Bello.
[148] Voir la contribution de la Lituanie.
[149] Voir la contribution de la Colombie.
[150] Voir la contribution de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación.
[151] Voir les contributions de Derry Hannam, du Children and Young People's Commissioner Scotland, d'Aisha Naz Ansari et Sohail Ahmad, ainsi que de l'Universidad Católica Andrés Bello.
[152] Heidi L. Andrade, « A critical review of research on student self-assessment », *Frontiers in Education*, vol. 4 (2019), 27 août 2019.
[153] Voir les contributions de la Géorgie et de l'Espagne.

jouir de leur propre culture, de professer et de pratiquer leur propre religion ou d'utiliser leur propre langue.

94. Les organisations représentatives des personnes handicapées signalent que, tant dans les pays à revenu élevé que dans ceux à revenu faible, les apprenants n'ont guère de possibilités de réévaluation ou de réintégration dans l'enseignement ordinaire. Une fois qu'un apprenant est orienté à la suite d'une évaluation relevant de l'éducation spécialisée, les attentes tendent souvent à se déplacer du développement et de la participation vers une logique de gestion et de prise en charge, avec des répercussions sur l'accès aux programmes scolaires, les interactions avec les pairs et les perspectives éducatives futures. Les enseignants exerçant dans des classes inclusives indiquent également que ces systèmes fondés sur la catégorisation limitent leur capacité de répondre de manière souple aux besoins individuels[154].

95. Ces dynamiques reflètent des défaillances plus larges de gouvernance dans la garantie de l'adaptabilité et de l'acceptabilité de l'éducation. Les États ont l'obligation d'assurer un système éducatif inclusif à tous les niveaux, ainsi que la mise en place d'aménagements raisonnables et d'un soutien individualisé dans le cadre de l'enseignement général[155]. Des règles formellement neutres ne suffisent pas : les méthodes d'évaluation inclusives doivent mettre l'accent sur les progrès effectivement réalisés par chaque apprenant et ne pas être éclipsées par des normes comportementales, le niveau de maîtrise de la langue ou l'effort perçu. Des systèmes éducatifs véritablement inclusifs pour tous s'éloigneraient des formats d'évaluation monolingues, fortement centrés sur l'écrit ou strictement limités dans le temps, qui privilégient les formes d'expression linguistiques et culturelles dominantes et désavantagent les apprenants plurilingues, même lorsque leur compréhension conceptuelle est solide.

96. Les dispositifs d'évaluation qui tiennent des conceptions de la réussite définies par les communautés sont davantage en phase avec les objectifs du droit à l'éducation. En Colombie, l'évaluation est élaborée par des dialogues territoriaux associant les élèves, les enseignants et les communautés afin de définir des priorités et des critères de réussite pertinents au niveau local[156]. Au Portugal, la participation communautaire façonne des pratiques d'évaluation qui valorisent la compétence interculturelle, la citoyenneté et la responsabilité sociale, malgré la pression constante en faveur de la responsabilisation[157].

Approches continues, formatives et flexibles de l'évaluation

97. Les approches continues, formatives et flexibles permettent de reconnaître l'apprentissage social et émotionnel ainsi que les compétences complexes que les évaluations standardisées ne parviennent généralement pas à saisir. Des outils tels que les appréciations narratives, l'observation ou les tâches de performance réalisées sur une période prolongée offrent des moyens plus adaptés pour soutenir la créativité, la coopération, le raisonnement éthique et l'effort dans la durée.

98. Dans certains pays, les cadres d'évaluation sont décrits comme évoluant progressivement d'une logique de classement et de conséquences à forts enjeux vers des approches privilégiant le jugement professionnel et les progrès individuels. Au Portugal, par exemple, les enseignants sont censés exercer leur jugement professionnel et adapter l'évaluation au contexte des apprenants, tandis que les outils nationaux de suivi sont principalement destinés à nourrir la réflexion au niveau du système éducatif. La Tchéquie et l'Espagne font état de garanties structurelles contre la standardisation, notamment des limitations du recours aux classements, la prise en compte de la diversité et une marge d'appréciation laissée aux enseignants. En Ukraine, les conditions de crise ont accéléré l'assouplissement des pratiques d'évaluation, avec une moindre dépendance à l'égard des examens à forts enjeux et un recours accru aux approches formatives et diagnostiques,

[154] Voir les contributions d'Autism Goals, du Western Cape Forum for Intellectual Disability, de l'Association of People with Disability et d'Inclusive Education Canada.

[155] Convention relative aux droits des personnes handicapées, art. 24.

[156] Voir la contribution de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación.

[157] Voir la contribution du Portugal.

illustrant combien l'adaptabilité devient essentielle pour garantir le droit à l'éducation dans les situations d'urgence[158].

V. Conclusions

99. **Le droit à l'éducation est pleinement réalisé lorsque les trois éléments essentiels qui en définissent le contenu − le programme scolaire, la pédagogie et l'évaluation − sont harmonisés de manière globale les uns avec les autres et, plus important encore, avec les objectifs de l'éducation tels que définis par les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme.**

100. **Les obligations qui incombent aux États au titre du droit à l'éducation ne se limitent pas simplement à garantir la disponibilité et l'accessibilité de l'éducation ; elles consistent également à veiller à ce que l'éducation soit acceptable, adaptable et orientée vers le respect de la dignité humaine, la participation effective et la compréhension mutuelle.**

101. **Les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation forment un système unique : ensemble, ils déterminent quelles connaissances sont valorisées, comment les apprenants développent leur autonomie et leur pouvoir d'appartenance, et dans quelle mesure l'éducation élargit ou restreint leurs chances dans la vie. Lorsqu'ils sont mis en cohérence avec les obligations relatives aux droits de l'homme, ces éléments peuvent favoriser un apprentissage porteur de sens, l'esprit critique, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale. Dans le cas contraire, ils peuvent devenir des mécanismes structurels d'exclusion, de marginalisation et d'inégalité. Tel est notamment le cas lorsque l'évaluation sert principalement à classer ou à sélectionner, lorsque les programmes scolaires sont rigides ou détournés, ou encore lorsque la pédagogie privilégie la conformité au détriment de la participation.**

102. **Une implication fondamentale concerne la relation entre les titulaires de droits et les détenteurs d'obligations. Les apprenants, en particulier les enfants et les jeunes, ne sont pas de simples bénéficiaires passifs de l'éducation, mais des titulaires de droits dont la participation fait partie intégrante du droit à l'éducation. Leur participation véritable suppose qu'ils puissent exercer une influence réelle sur les conditions d'apprentissage, la pertinence des programmes scolaires et les modalités d'évaluation. Lorsque les apprenants perçoivent l'éducation comme quelque chose qui leur est imposé plutôt que construit avec eux, leur motivation, leur confiance et leur sentiment d'appartenance s'érodent. De même, les enseignants doivent être reconnus comme des titulaires de droits. La confiance accordée aux enseignants, soutenue par leur autonomie professionnelle et des conditions de travail décentes, est la clé de la réussite des systèmes éducatifs.**

VI. Recommandations

103. **Les États devraient considérer les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation comme des éléments du droit à l'éducation, tel qu'il est défini par les normes contraignantes du droit international des droits de l'homme. Les objectifs de l'éducation ainsi définis doivent toujours guider l'élaboration et le contenu des programmes, les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'évaluation. En particulier, les États devraient :**

a) Considérer les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation comme un système cohérent fondé sur les objectifs de l'éducation reconnus au niveau international, les lois, politiques et processus de réforme en matière d'éducation devant garantir que les changements dans un domaine soient cohérents avec les autres et favorisent des résultats inclusifs centrés sur l'apprenant ;

[158] Voir les contributions de la Tchéquie, du Portugal, de l'Espagne et du Commissaire aux droits de l'homme du Parlement ukrainien.

b) Préserver l'intégrité, l'étendue, la diversité épistémique et la liberté académique des programmes, notamment au moyen de garanties contre toute emprise politique, idéologique ou commerciale et tout endoctrinement, de règles contraignantes relatives aux conflits d'intérêts et aux marchés publics, ainsi que d'examens académiques indépendants des supports pédagogiques et des plateformes numériques avant leur déploiement à grande échelle ;

c) Institutionnaliser la participation effective des apprenants, en particulier des enfants et des jeunes, en tant que titulaires de droits, aux côtés des enseignants, des parents et des communautés, des peuples autochtones et des minorités nationales, à la conception conjointe des programmes, des pratiques pédagogiques et des dispositifs d'évaluation, ainsi qu'à la prise de décision connexe, au moyen de mécanismes de retour d'information des élèves ayant une influence réelle, de pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, et de structures représentatives allant au-delà d'une consultation symbolique ;

d) Garantir l'inclusion de tous dans l'ensemble du système éducatif, notamment grâce à des aménagements raisonnables, à un personnel qualifié, à des technologies d'assistance, à des formats accessibles, à des environnements adaptés aux besoins sensoriels et à la reconnaissance des acquis antérieurs et des apprentissages informels, et considérer l'inclusion dans son acception la plus large comme une obligation systémique et non comme une exception individuelle ;

e) Réorienter l'évaluation afin qu'elle soutienne les apprentissages et les apprenants, abandonner progressivement le recours exclusif aux examens standardisés à fort enjeu et le remplacer par des approches diversifiées, formatives et fondées sur les compétences, notamment les portfolios, les mises en situation et l'évaluation par projet ; et concevoir les dispositifs d'évaluation de manière à déclencher un soutien et des mesures correctives en temps utile plutôt qu'à servir à la sélection, au classement ou à l'exclusion ;

f) Protéger l'autonomie et le jugement professionnel des enseignants, privilégier la confiance envers les enseignants et leur autonomie professionnelle, et investir dans une formation initiale et continue durable fondée sur les droits de l'homme, le multilinguisme, la prise en compte des traumatismes, l'approche centrée sur l'apprenant, la participation, l'inclusion et le respect de la diversité culturelle ; et réviser les dispositifs d'évaluation afin qu'ils ne l'emportent pas sur le jugement pédagogique ni ne favorisent des pratiques d'exclusion ;

g) Assurer un financement durable de l'éducation, notamment au moyen d'un financement pluriannuel, en accordant la priorité aux contextes fragiles, sous-dotés en ressources, peu performants et touchés par des crises humanitaires ;

h) Renforcer le suivi au moyen d'indicateurs fondés sur les droits de l'homme ; veiller à ce que les systèmes de suivi et d'évaluation ne se limitent pas à des mesures de performance étroites, mais intègrent des indicateurs qualitatifs relatifs à la participation, au bien-être, à l'inclusion et au jugement professionnel des enseignants ; utiliser les données de suivi pour améliorer le système et garantir le respect des droits, et non à des fins de sanctions punitives ; et institutionnaliser les évaluations des effets des réformes éducatives sur les droits de l'homme ;

i) Établir des mécanismes de protection exécutoires, tels que des voies de plainte confidentielles, des protections juridiques et des voies de recours permettant aux apprenants, aux parents, aux enseignants et aux organisations de la société civile de signaler les préjudices liés aux pratiques pédagogiques et aux dispositifs d'évaluation sans crainte de représailles, afin de garantir la responsabilité à l'égard des titulaires de droits.

104. **Les organisations internationales jouent un rôle essentiel en aidant les États à mettre en pratique les normes relatives aux droits de l'homme. Elles devraient :**

a) Fournir des orientations normatives concernant les programmes, la pédagogie et l'évaluation fondés sur les droits de l'homme ;

b) Donner la priorité à une assistance technique intégrée et soutenir des réformes qui articulent de manière globale les programmes, la pédagogie et l'évaluation avec les normes relatives aux droits de l'homme, plutôt que de mener des projets pilotes isolés ;

c) Renforcer les capacités nationales et développer les capacités des établissements de formation des enseignants, des instances chargées des programmes scolaires et des services d'inspection, en plaçant le droit à l'éducation au cœur de ces efforts ;

d) Financer et diffuser des données factuelles, des outils méthodologiques et des normes, y compris des méthodologies d'évaluation des effets sur les droits de l'homme ;

e) Promouvoir la participation, la collaboration et la cocréation des programmes, de la pédagogie et de l'évaluation avec les principales parties prenantes, en accordant une attention particulière aux communautés marginalisées tout au long du cycle de planification ;

f) Veiller à ce que la coopération internationale et les mécanismes de financement soient conformes aux garanties relatives aux droits de l'homme, notamment en réalisant et en publiant des évaluations des effets sur les droits de l'homme, en rendant publics les accords de passation des marchés et en subordonnant les financements au respect de l'autonomie des enseignants et des droits des apprenants.

105. **Les donateurs devraient :**

a) Subordonner le financement des projets relatifs aux programmes scolaires, à la pédagogie et à l'évaluation au respect des droits de l'homme et à la réalisation d'une évaluation de leurs effets, et exiger que les initiatives soutenues respectent expressément les normes internationales relatives aux droits de l'homme et soient conformes aux objectifs de l'éducation ;

b) Éviter de financer des modèles d'exclusion qui renforcent une standardisation excessive ou reposent sur des indicateurs de performance trop restrictifs, ou qui recourent à des pédagogies marginalisant les apprenants ;

c) Donner la priorité aux investissements pluriannuels dans le perfectionnement des enseignants, les supports pédagogiques inclusifs et les dispositifs d'évaluation permettant de prendre des mesures correctives ;

d) Promouvoir la transparence et la responsabilité, et exiger la publication des plans de projet, des décisions relatives aux marchés publics et des évaluations des effets sur les droits de l'homme comme conditions préalables au financement.

106. **Les acteurs privés devraient :**

a) Veiller à ce que leurs produits et services éducatifs respectent les principes de non-discrimination, de participation des apprenants, de pertinence culturelle et linguistique, ainsi que le jugement professionnel et l'autonomie des enseignants ;

b) Garantir la transparence des algorithmes et des données, rendre publics les modes de production des recommandations pédagogiques et assurer la protection des données ;

c) Intégrer dès la conception de leurs produits et services la participation et la cocréation des enseignants, des apprenants, des parents, des peuples autochtones et des minorités.

107. **La société civile et les communautés garantissent la coconception communautaire, le suivi indépendant et les protections juridiques nécessaires pour que les programmes, la pédagogie et l'évaluation soient ancrés dans les réalités locales, respectent les droits et fassent l'objet d'un contrôle effectif. Elles devraient :**

a) Plaider en faveur de la participation institutionnalisée des apprenants, des parents, des peuples autochtones, des minorités nationales et des éducateurs à la prise de décision concernant les programmes scolaires, la pédagogie et l'évaluation aux niveaux scolaire, local et national ;

b) Aller au-delà de la simple consultation et exiger que les processus participatifs permettent aux communautés d'exercer une influence sur les priorités, les pratiques et les mécanismes de réexamen ;

c) Poursuivre le suivi indépendant et exiger un accès garanti aux informations nécessaires pour documenter les phénomènes d'exclusion et de discrimination et les préjudices découlant des pratiques pédagogiques et des dispositifs d'évaluation ;

d) Plaider en faveur d'une plus grande transparence en exigeant des États qu'ils répondent publiquement aux conclusions du suivi communautaire par des plans correctifs assortis d'échéances précises et qu'ils publient les résultats des examens participatifs.