

Le droit a l'éducation : le droit à être humain

Alfred Fernández

Culture et éducation sont constitutifs de l'humain. En effet, le culturel est la transformation du naturel par l'humain ; de même, l'éducation peut être définie comme ce qui nous permet d'accéder à l'humanité, l'homme étant un « animal apprenant »¹.

Le droit à l'éducation est ainsi, avant tout, un droit culturel, ce qui signifie qu'il est un droit à l'identité culturelle ou, si l'on veut, à l'identité tout-court, car il paraît difficile de parler d'identité humaine en dehors du culturel.

¹ O. Fullat, *Presupuestos antropológicos de la educación moral* in J. A. Jordan & F.F. Santolaria, *La Educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, PPU, Barcelona, 1987, p. 30

I. Le droit à l'éducation dans les instruments internationaux de protection des droits de l'homme

L'affirmation du caractère culturel du droit à l'éducation va à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle l'éducation est avant tout un droit social, de prestation de l'Etat et/ou des autorités publiques. A ce jour, la plupart des études publiées sur le sujet mettent l'accent sur cette dimension sociale. Mais on assiste depuis quelques années à un renouvellement des points de vue : le droit à l'éducation est présenté sous le double aspect de droit-prestation et de droit-liberté. C'est en tant que droit-liberté que l'éducation rejoint directement le culturel, conçu comme diversité au service de l'humain. Cette double dimension du droit et l'importance trop exclusive accordée à la dimension prestation n'est pas due au hasard, elle est révélatrice des problèmes rencontrés dans le développement et l'explicitation progressive de la notion même de « droits de l'homme ».

Le droit à l'éducation figure dans de nombreux instruments relatifs aux droits de l'homme, dans le corpus des textes adoptés par l'ONU depuis 1945, et spécifiquement dans les deux Pactes de 1966, le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* et le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*².

² Pour une analyse plus détaillée sur le droit à l'éducation en rapport à l'actualité voir A. Fernández et J.-D. Nordmann, (1998). *Droit à l'éducation : état des lieux et perspectives*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, doc , voir également M. Mehedi, *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/CN.4/Sub.2/1999/10, 1999. Cette étude renferme une riche bibliographie sur le sujet. La meilleure analyse sur les dimensions de ce droit avec référence particulière au contexte européen a été faite par J. De Groof, « The Overall Shape of Education Law : Statuts of Comparative and Supra-National Education Law, An outline », in J. De Groff (ed), *Subsidiarity and Education : Aspects of comparative educational law*, Acco, Leuven/Amerstfoort, 1994. D'autres analyses intéressantes chez F. Coomans et F. Van Hoof, « Clarifying the Core Elements of the Right to Education », in *The Right to Complain about Economic, Social and*

Droit « dormant » pendant de nombreuses années, le droit à l'éducation fait l'objet d'un regain d'intérêt depuis environ quatre ans : la *Sous-Commission de la promotion et de la protection des droits de l'homme* a inscrit l'étude du droit à l'éducation à son ordre du jour. Elle a approuvé deux rapports confiés à un de ses membres (M. Mehedi) en 1998 et en 1999. La *Commission des droits de l'homme* a fait de même en nommant un rapporteur spécial sur la question. Le *Comité des droits économiques, sociaux et culturels* s'est aussi attelé à la tâche de mieux comprendre les implications concrètes des articles 13 et 14 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, articles qui sont parmi les plus explicites sur le droit à l'éducation.

Rappelons pour commencer les principaux textes sur le droit à l'éducation. La *Déclaration universelle des droits de l'homme* mentionne le droit à l'éducation dès son préambule : l'enseignement et l'éducation y sont évoqués comme moyens de développer le respect des droits de l'homme et d'en assurer la reconnaissance et l'application effectives. Cet élément d'épanouissement de la personnalité est repris par la *Convention relative aux droits de l'enfant*. « L'Assemblée Générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre [...] afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer [...] la reconnaissance et l'application effectives... » (Préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme) « Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation. [...] (Ils) conviennent que l'éducation de l'enfant doit

Cultural Rights, SIM, Utrecht, 1995, et J. L. Martinez Lopez-Muniz, *Derecho a la educación y libertad de enseñanza en el Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Lectures, OIDEL, Genève, 1993. Pour les textes fondamentaux voir A. Fernández / S. Jenkner, *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement*, Info 3 Verlag, Frankfurt, 1995. Dans la perspective des droits culturels il convient de citer P. Meyer-Bisch, *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/C.12/1998/17, 1998.

viser à [...] favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques » (articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*).

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

Le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* réaffirme les mêmes éléments. « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. [...] Les Etats [...] s'engagent à respecter la liberté des parents [...] de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics » (article 13).

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

Quels sont donc les points qui paraissent acquis au plan juridique et font l'objet d'un vaste consensus international, au moins sur le plan théorique ?

1. Toute personne a le droit à l'éducation ; il y a donc, parallèlement, un devoir de s'instruire.
2. L'éducation vise prioritairement à l'épanouissement de la personne humaine. L'objectif premier de l'éducation réside donc

d'abord dans la personne éduquée, et ensuite seulement dans le tissu relationnel social, évoqué sous l'angle des droits de l'homme. L'idée que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine » inclut toutes les dimensions de l'existence humaine : physique, intellectuelle, psychologique et sociale³, le but étant que chaque individu puisse se développer de manière harmonieuse selon ses capacités et talents.

3. Enfin, il existe un consensus sur le fait que ce sont les parents qui détiennent l'autorité et la responsabilité éducatives, même si le champ d'application de cette autorité, en matière scolaire, est défini avec une certaine ambiguïté. Ce qui est clair, cependant, c'est que les parents ont le droit de choisir une éducation correspondant à leurs propres convictions et à leurs choix philosophiques ou religieux.

Au plan de la doctrine, les différents rapports présentés dans le contexte international s'accordent à reconnaître une double dimension du droit à l'éducation. Le droit à l'éducation figure au rang des droits économiques, sociaux et culturels : à ce titre, il est un droit-prestation, exigible de l'Etat par le citoyen. Cette dimension est souvent valorisée aujourd'hui, nous dirions « sur-valorisée » par la plupart des pouvoirs publics qui se savent investis du devoir de permettre un accès à l'éducation fondé sur l'égalité des chances. Ce qui est souvent oublié, ou du moins sous-évalué, c'est que le droit à l'éducation est aussi un droit-liberté, relevant des droits civils et politiques, droits qui consacrent la liberté du citoyen face à l'Etat.

Si ces deux types de droits, figurant dans deux pactes distincts, ont été longtemps – et pour des raisons historiques – désignés comme droits de première et de seconde génération, il faut relever que la plupart des experts s'accordent aujourd'hui pour relativiser cette différence en insistant sur le caractère indivisible des droits de l'homme en général et transversal du droit à l'éducation en particulier. Insistons sur ce point : le droit à l'éducation est

³ Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Unesco/Odile Jacob, Paris, 1996, p.102.

indivisiblement un droit « social » et un droit « liberté ». Autrement dit, l'obligation faite à l'Etat d'assurer l'accès à l'éducation dans des conditions de justice et d'équité ne saurait limiter en rien le libre choix des parents et la prise en compte des besoins spécifiques des élèves.

Si l'on analyse les objectifs de l'éducation, tels qu'ils sont définis dans les instruments internationaux, on retrouve cette « tension » entre les dimensions personnelle et sociale. L'éducation doit tendre au plein épanouissement de la personne, mais ce plein épanouissement ne saurait évidemment être atteint sans une intégration sociale harmonieuse, le lien étant ici constitué par l'identité culturelle du sujet, identité qu'on a pu définir comme « l'interface entre les caractères personnel et communautaire, la capacité de se reconnaître librement lié à autrui et/ou à un patrimoine. [Cette identité] implique les libertés inhérentes à la dignité de la personne et intègre, dans un processus permanent, la diversité culturelle, le particulier et l'universel, la mémoire et le projet »⁴.

II. De l'éducation à l'identité culturelle

Mais pour mieux appréhender la notion de droit à l'éducation, il convient de s'interroger sur l'éducation tout court. L'Unesco a tenté une définition descriptive : « processus global de la société par lequel les personnes et les groupes sociaux apprennent à assurer (...) le développement intégral de leur personnalité, de leurs capacités, de leurs attitudes, de leurs aptitudes et de leur savoir »⁵. Cette définition peut servir comme point de départ car elle renferme les éléments fondamentaux de l'éducation dans le sens courant du terme. Elle a également l'avantage d'être consensuelle et de reprendre les principaux termes des instruments internationaux.

⁴ P. Meyer-Bisch, *Les droits culturels, Projet de Déclaration*, Unesco / Editions Universitaires, 1998, art. 1 alinéa b.

⁵ Unesco, *Recommandations concernant l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationale et l'éducation*, 1974, n.1.

L'éducation, difficile à cerner, a été l'objet de nombreuses métaphores à défaut de définitions. Elle a été ainsi considérée comme croissance (Locke, Rousseau), comme initiation (Kant, Peters), comme voie ou chemin (Socrate, Kierkegaard) ou encore comme processus de socialisation (Berger, Luckmann)⁶.

De toutes ces métaphores, celle qui nous paraît la plus pertinente du point de vue culturel est « l'initiation » bien que d'autres, comme « voie » ou « processus de socialisation » sont également proches de ce point de vue. Eduquer c'est « introduire dans un univers culturel, un univers où les hommes sont parvenus à apprivoiser quelque peu la passion et la mort, l'angoisse devant l'infini, la terreur devant leurs propres œuvres, leur terrible besoin et leur immense difficulté de vivre ensemble »⁷. Kant est encore plus radical lorsqu'il affirme : « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait »⁸.

On peut attribuer à Platon la paternité de cette métaphore. En effet dans la République il place l'éducation comme le passage de la barbarie à la civilité. Parmi les théoriciens contemporains de l'éducation comme initiation on peut distinguer deux tendances selon la conception qu'elles véhiculent de la culture. Pour la première représentée par M. Arnold, T.S. Eliot et G. H. Bantock, l'éducation est l'introduction à la culture comprise comme « le patrimoine des cultes ». Pour la seconde incarnée par R. S. Peters l'éducation est initiation parce qu'elle introduit l'enfant dans une tradition particulière, celle où il est né.

La Commission mondiale de la culture et du développement a défini la culture comme « une façon de vivre ensemble »⁹. En effet la « façon » de vivre comprend valeurs, croyances, institutions et savoirs. L'ensemble fait référence à cette communauté que toute

⁶ Nous empruntons ces réflexions et celles qui suivent à M. Garcia Amilburu, *Aprendiendo a ser humanos : Una antropología de la educación*, EUNSA, Pamplona, 1996.

⁷ P. Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF, Paris, 1996, p. 19.

⁸ E. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1980.

⁹ Commission mondiale de la culture et du développement, *Notre diversité créatrice*, Unesco, Paris, 1996, p. 24.

culture nécessite pour exister. Cela nous amène à une autre distinction dans le sens du mot culture : la culture au sens objectif – celle que nous venons de définir – et le sens subjectif : « ma » culture. Cette différence pose problème car on voit bien qu'il ne s'agit pas de deux choses dissociables, et pourtant les deux sens correspondent à quelque chose de réel. Mais la question est encore plus complexe car à ces deux sens du mot culture il faut ajouter la difficulté pour comprendre ensemble la réalité de la culture et des cultures. La culture comme caractéristique fondamentale de l'humain qui s'exprime dans une diversité : les cultures. P. Meyer-Bisch voit l'essence du culturel dans le double sens objectif et subjectif : « droit d'accès à la simultanéité de l'universel et du particulier » ... « un droit de l'homme est un droit culturel lorsqu'il a pour objet une identification du sujet allant du singulier à l'universel (et inversement) »¹⁰.

C'est pourquoi, pour avancer dans la réflexion, il propose d'introduire la notion d'« identité culturelle ». Pour comprendre le culturel, il faut faire référence à l'identité (culturelle). La culture est prise ainsi dans un sens fort comme droit à exister. Sans la culture « l'homme ne manque pas seulement d'épanouissement, il n'est pas »¹¹.

Dans la Déclaration de Fribourg déjà citée, l'identité culturelle est caractérisée de façon descriptive « comme l'ensemble des références culturelles par lequel une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu ; l'identité culturelle implique les libertés inhérentes à la dignité de la personne et intègre dans un processus permanent la diversité culturelle, le particulier et l'universel, la mémoire et le projet ». Ainsi, les droits culturels sont à la fois des droits personnels – plutôt qu'individuels – et des droits collectifs. Et le Commentaire d'ajouter : « l'identité culturelle est propre au sujet, elle lui appartient. Son non-respect est une violation de l'intégrité de la personne humaine, et rend impossible l'exercice effectif d'autres droits de l'homme ». Cet objet commun aux droits

¹⁰ P. Meyer-Bisch, *Les droits culturels, une catégorie sous-développée des droits de l'homme*, Fribourg, Presses Universitaires, 1993, pp. 24 et 27.

¹¹ *Ibidem*, p. 21.

culturels justifie leur caractère fondamental parmi les droits de l'homme, et donc l'illicéité de tout acte qui porterait atteinte à cette « substance » (le Wesenskern, selon la tradition allemande)¹².

Il est intéressant de relever la similitude entre cette approche de la culture et l'affirmation de Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*. Nous nous trouvons en face de l'*humanité* de l'homme.

Approfondissons maintenant la notion d'identité. Charles Taylor a travaillé cette notion dans le contexte de la culture, notamment dans son ouvrage *Sources of the self*¹³. Pour Taylor l'identité « représente qui nous sommes, 'd'où nous venons', etc. En tant que tel, c'est l'arrière – plan sur lequel nos goûts, nos désirs, nos opinions et nos aspirations prennent leur sens »¹⁴. Taylor part du constat que « l'identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore, par la mauvaise perception qu'en ont les autres : une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image limitée, avilissante ou méprisante d'eux-mêmes »¹⁵.

Pour Taylor un trait essentiel de l'humain est son caractère dialogique : « Nous devenons des agents humains à part entière, capables de nous comprendre nous-mêmes – donc de définir notre identité – grâce à notre acquisition de langages humains riches d'expérience. Pour le présent propos, je souhaite prendre le mot langage en un sens large, couvrant non seulement la langue et les mots que nous utilisons, mais aussi d'autres modes d'expression par lesquels nous nous définissons nous-mêmes, y compris les 'langages' de l'art, de la gestuelle, de l'amour, etc. L'identité, nous la définissons toujours au cours d'un dialogue avec – parfois lors d'une

¹² P. Meyer-Bisch, *Les droits culturels, Projet de Déclaration*, , par. 9.

¹³ Ch. Taylor, *Sources of the self*, CUP, Cambridge, 1989, passim.

¹⁴ Ch. Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Champs, Flammarion, Paris, 1997, p. 51

¹⁵ *Ibidem*, p. 41.

lutte contre – les choses que nos 'autres donneurs de sens' veulent voir en nous »¹⁶.

Il est intéressant de remarquer l'insistance de Taylor dans le sens. Elle nous semble tout à fait justifiée par le fait que la culture et l'identité culturelle s'articulent nécessairement autour de cette notion. En effet la culture, dont les définitions foisonnent¹⁷ – en 1952 on en avait déjà recueilli 134 – pourrait être expliquée, comme le fait cet auteur, sur la base de trois capacités humaines : « la capacité d'apprentissage, la capacité de communication à travers des symboles et la capacité de transmettre des systèmes de conduite »¹⁸. Ces capacités ont une finalité fondamentale : celle de situer l'homme dans le monde, de lui donner un sens. Montaigne l'a dit de façon remarquable dans une phrase lapidaire célèbre : « philosopher c'est apprendre à mourir », philosopher, être cultivé, savoir, n'est rien d'autre, au fond, que savoir pourquoi on meurt.

On pourrait dire que toute culture est une quête de sens, et que mon identité est, comme le dit Taylor, mon sens, le sens que je donne à ma vie ou le sens que je trouve à mon existence. Ce sens permet aussi de rejoindre l'universel dans le particulier et cela dans une double direction : du particulier individuel à l'universel collectif et de la diversité des cultures à l'universel de la culture. En effet, en dernier ressort, toute culture est une recherche de sens global. La démarche de la culture rejoint ainsi les questions kantiennees fondamentales : Que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Qu'est-ce que l'homme ? Le sens est forcément métaphysique ou/et théologique, c'est la question du pourquoi qui se résume dans la formule : *Pourquoi il y a l'être et pas plutôt rien ?*¹⁹

¹⁶ Ch. Taylor, *op.cit.*, pp. 49 – 50.

¹⁷ García Garrido, *Filosofía de la educación hoy : Diccionario filosófico-pedagógico*, Dykinson, Madrid, 1997, p. 135

¹⁸ Ch. Taylor, *op. cit.*, p. 136-137.

¹⁹ M. Heidegger, *Was ist Metaphysik ?*, Klostermann, Frankfurt, 1943, p. 22.

III. L'éducation : clé d'accès à la culture.

Sur la base de ce qui vient d'être dit, quels rapports faut-il alors établir entre le droit à l'éducation et l'identité culturelle ?

Le pluralisme et la diversité sont une richesse créatrice. C'est ainsi que l'entend la *Commission mondiale de la culture et du développement* qui a intitulé précisément son rapport : *Notre diversité créatrice*. Souvent le pluralisme est considéré comme source de problèmes. Or comme le souligne pertinemment la Commission, « le pluralisme apparaît comme un principe fondamental. L'enseignement qui se dégage du débat sur cette question c'est que le pluralisme culturel est un trait omniprésent et permanent des sociétés, et que l'identification à un groupe ethnique est une réponse normale et saine aux pressions de la mondialisation. L'ethnicité ne sert de détonateur à des conflits violents que lorsqu'elle est mobilisée et manipulée à cette fin »²⁰.

Cette approche humaniste de la pluralité s'oppose évidemment à une vision de l'éducation comme instrument de contrôle social, vision qui prévaut encore aujourd'hui dans beaucoup de pays. Il est nécessaire de promouvoir une attitude favorable au pluralisme. Comme le souligne A. Eide en parlant des minorités : « L'identité, qui est essentiellement d'ordre culturel, exige de l'Etat et de la société dans son ensemble au-delà de la simple tolérance, une attitude favorable au pluralisme culturel [...] (ils) doivent instaurer un climat propice au développement de cette identité. Cela va au-delà de la simple protection et exige l'adoption de mesures spéciales destinées à faciliter le maintien, la transmission et le développement de la culture des minorités »²¹.

Le respect de la diversité a pour objectif fondamental de permettre à chacun de se forger sa propre identité, comprise comme la liberté fondamentale que toute structure juridique doit respecter : la liberté

²⁰ *Commission mondiale de la culture et du développement, op. cit.*, p. 80.

²¹ A. Eide, *Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*, Commission des droits de l'homme, Doc. E/CN. 4/Sub.2/AC. 5/1998/WP 1, 1998, p. 3.

de conscience ou mieux la liberté de pensée, terme plus large et qui convient mieux. En effet, la liberté d'enseigner et la liberté de créer des institutions qui transmettent la culture ne sont, en fait, que des conséquences du nécessaire respect de la liberté de pensée, qui ne peut être soumise à aucune restriction²².

Or les libertés ne peuvent être protégées de manière efficace, on le sait, sans une action positive de l'Etat. Mais en plus, la liberté de pensée ne peut être protégée sans les libertés qui sont sa conséquence ou la condition de son exercice effectif : la liberté d'expression, la liberté religieuse, la liberté de presse et la liberté d'enseignement. Une action positive de l'Etat est donc nécessaire dans ce domaine.

Nous voici au cœur d'une question décisive pour l'avenir des droits culturels mais également pour l'avenir des droits de l'homme en général. En effet nous abordons ici la question de la mise en œuvre pratique de l'indivisibilité des droits de l'homme. Il ne peut pas y avoir de liberté de pensée, sans la liberté de *choisir son maître* (G. Burdeau), la liberté d'enseignement, et il n'y a pas de liberté d'enseignement sans financement public de la liberté. Les théoriciens français des libertés publiques ont abondamment commenté cette question (G. Burdeau, J. Rivero, J. Robert).

Le caractère culturel du droit à l'éducation ne permet pas de tergiversations : ce qui est en jeu c'est « l'humanité de l'homme » (G. Cottier). Il faut dire que la question a été souvent très mal posée et c'est ainsi que cette liberté est devenue un enjeu politique majeur, notamment dans les pays occidentaux au détriment d'un vrai débat de fond et, en fin de compte, au détriment des droits fondamentaux de la personne humaine. Comme l'a mis en relief J. Robert, cette

²² Cela a été étudié notamment en France, pays où la question de l'école a fait, et fait encore, l'objet d'un débat politique très vif. Le Conseil Constitutionnel a dû se prononcer à plusieurs reprises sur différents aspects de la liberté d'enseignement notamment lors de sa Grande Décision 25 sur la loi Guerneur en 1977. Vid L. Favoreu et L. Philip, *Les grandes décisions du Conseil Constitutionnel*, 11^{ème} édition, Dalloz, Paris, 2001, pp. 343 et ss. La meilleure analyse juridique sur la liberté d'enseignement en France revient à l'actuelle présidente du Parlement Européen N. Fontaine, *La liberté d'enseignement*, 4^{ème} édition, UNAPEC, Paris, 1986.

liberté « est celle qui a été la plus controversée, qui a donné lieu aux plus violentes polémiques et dont le régime ne semble point encore définitivement stabilisé. Il faut dire que l'importance des intérêts qu'elle met en jeu comme le nombre des personnes qu'elle vise expliquent pour une large part sa complexité »²³.

Ainsi les textes internationaux sont, pour la plupart, ambigus en ce qui concerne les moyens que l'Etat doit fournir pour garantir cette liberté. C'est ainsi que s'explique l'ambiguïté encore plus grande de la sentence sur *l'Affaire linguistique belge* (1966) de la Cour européenne des droits de l'homme de 1966, ambiguïté qu'a voulu dissiper le Parlement européen dans une résolution de 1984 à la suite des manifestations déclenchées en France par la réforme Savary. Dans cette résolution le Parlement affirme clairement que « le droit à la liberté d'enseignement implique l'obligation pour les Etats membres de rendre possible également sur le plan financier l'exercice pratique de ce droit et d'accorder aux écoles [le contexte nous indique qu'ils s'agit des écoles non-étatiques/privées] les subventions publiques nécessaires à l'exercice de leur mission et à l'accomplissement de leurs obligations dans des conditions égales à celles dont bénéficient les établissements publics correspondants, sans discriminations à l'égard des organisateurs, des parents des élèves ou du personnel »²⁴.

Ce texte, bien qu'il ne soit pas à proprement parler un instrument international de protection des droits de l'homme, est d'un grand intérêt, notamment par la date de son adoption. Il a par ailleurs une portée morale incontestable. C'est en effet le texte normatif le plus récent et il présente un caractère novateur à plusieurs égards. Concernant la question du financement des écoles privées, le texte de ce paragraphe rappelle aux Etats :

- a) qu'ils sont obligés de verser une aide financière aux écoles non-étatiques/privées,

²³ J. Robert, *Droits de l'homme et libertés fondamentales*, éd. Montcrestien, Paris, 5^{ème} édition, 1994, p. 33.

²⁴ *Résolution sur la liberté d'enseignement dans la Communauté européenne*, par. I. 9.

b) que cette aide doit permettre aux écoles d'exercer leur mission dans des conditions égales à celles des écoles publiques,

c) qu'il faut veiller particulièrement à ce que les acteurs du système éducatif, partie prenante aux écoles non-étatiques / privées, ne soient l'objet d'aucune discrimination.

L'argumentation du Parlement est basée sur deux principes : le principe de l'interdépendance et de l'indivisibilité des droits et le principe de la non-discrimination, deux principes progressistes admis aujourd'hui par la communauté internationale. Le premier principe a été réaffirmé de manière solennelle dans la *Déclaration de la conférence mondiale de Vienne* (1993) et le second est le principe de droit le plus utilisé dans les dernières sentences de la Cour Européenne des droits de l'homme.

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

Les termes de ce texte sont clairs :

a) les autochtones doivent pouvoir créer des centres scolaires propres et les gérer,

b) ces centres éducatifs doivent être financés par les pouvoirs publics.

Nous sommes en face d'une évolution « normale » du droit international qui, cependant, ne fait pas encore l'unanimité pour des raisons politiques.

Pourtant les Etats utilisent l'argument économique de manière répétée en se fondant sur un raisonnement vraisemblable qui n'est cependant pas recevable. Ainsi est-il affirmé, par exemple, que l'Etat pourrait subvenir difficilement aux écoles privées/non-étatiques

gérées par des minorités par exemple alors que le budget ne couvre pas les frais d'une école étatique de qualité. En d'autres termes l'éducation et les droits de la personne paient souvent les erreurs de gestion publique sans que l'Etat n'ait de comptes à rendre²⁵.

La question se pose de façon plus aiguë encore lorsqu'on constate l'insuffisance des budgets publics pour l'éducation et qu'on fait appel à des fonds privés, appelés pudiquement nouvelles ressources. S'il est vrai que la communauté internationale a une responsabilité vis-à-vis des pays du Sud en raison de l'existence d'un droit au développement, on ne peut accepter, à la vue des chiffres, qu'un Etat ne mette pas à disposition les fonds publics nécessaires pour instaurer une éducation de base respectueuse des différences culturelles.

Les résistances au changement viennent du fait que la prise en compte de la dimension culturelle de l'éducation, et notamment l'accueil de la diversité, changerait de fond en comble les systèmes éducatifs hérités, pour la plupart, du *Kulturkampf* et conçus sur le fondement bancal de la neutralité de l'école publique.

Fondement bancal à plusieurs égards : d'abord parce que la neutralité est une fiction juridique, ensuite parce que cette fiction conforte un contrôle social de l'Etat, difficilement compatible avec une vision de la société politique fondée sur les droits de la personne humaine. Fondement bancal, enfin, parce que cette fiction repose sur un idéal politique légitime mais nullement consensuel et, en tout cas, difficilement conciliable avec la réalité sociale : le rêve d'un Etat monoculturel héritier de la tradition médiévale : *cujus regio, eius religio*.

Mais surtout la neutralité scolaire est un non-sens logique : « le problème central du neutralisme gît dans sa viabilité réelle sans contradiction interne, car le neutraliste ne pourrait même pas affirmer que la meilleure option est l'option de neutralité, car en faisant une

²⁵ La question du financement de l'éducation en corrélation avec l'éducation comme droit fondamental a fait l'objet d'une journée d'études organisée par OIDEL en 1996. J. D. Nordmann, *Nouvelles formules de financement de l'éducation*, OIDEL, Genève, 1997.

telle affirmation il cesserait d'être neutre. (...) Affirmer la neutralité dans l'éducation suppose qu'on accepte que celle-ci parle seulement des faits de manière descriptive, rejette les jugements de valeur, n'expose pas des opinions personnelles, ne juge pas de la valeur des énoncés, ne formule pas des normes d'action, ne conduise pas les élèves vers une option ou valeur déterminée ...Ce faisant nous restons sans éducation en rejetant sa racine et son fondement : la valeur »²⁶.

Le même constat est fait par François Audigier, dans un document du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des valeurs : chacun « doit pouvoir construire sa propre identité, en relation avec des repères multiples. [La transmission des valeurs dans la société démocratique] conduit à une intériorisation critique des règles du vouloir vivre ensemble. [Cela signifie] donc irrémédiablement, intrinsèquement, introduire la question des valeurs et accepter de la poser au sein de l'école »²⁷.

Pour bâtir une éducation forte dans une société multiculturelle, il faut s'appuyer positivement sur la multiculturalité elle-même qui offre de nombreuses ressources pour une éducation fondée sur les droits de la personne. Assumant ainsi la multiculturalité, on dépasse la fiction juridique de la neutralité qui occulte de manière fondamentale la question centrale de la culture (voir supra), c'est-à-dire la question du sens. Or paradoxalement la crise du système éducatif est, avant tout, une crise du sens comme nous l'avons relevé plus haut.

Parlant des adolescents, Meirieu décrit cette crise de manière convaincante : « quand l'écart entre les générations s'accroît et que la transmission culturelle est sacrifiée, l'on découvre des adolescents 'bolides' (Imbert, 1994), sans racines, sans histoire. Sans accès à la parole, tout entiers dévolus à la réalisation de leurs impulsions premières. Certains d'entre eux sont même susceptibles de se précipiter dans n'importe quel 'fondamentalisme', en se laissant

²⁶ Garcia Garrido, *op. cit.*, pp. 418-419

²⁷ François Audigier, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993, p. 19.

happer par un fanatisme sans passé ni futur, entièrement absorbés par un idéal fusionnel qui leur permet, enfin, d'exister dans un groupe, de retrouver une identité collective en abdiquant toute quête d'identité sociale. Et les dangers d'une telle dérive sont si présent sous nos yeux qu'ils ne peuvent que nous conforter dans la conviction que, si l'on est biologiquement conçu par ses parents, psychologiquement construit par son environnement, notre socialité, elle, doit s'inscrire dans une histoire et se développer grâce à la transmission d'une culture »²⁸.

Comme nous l'affirmions devant la Sous-commission de promotion et de protection des droits de l'homme : « Les problèmes de l'éducation que nous connaissons sont le résultat d'une question occultée : la question du sens. C'est le manque de sens qui transforme un mal de vivre, confusément perçu, en violence, c'est le manque de sens qui fait le lit des totalitarismes et des intégrismes ; c'est le manque de sens qui précipite le jeune dans la drogue. L'éducation à la citoyenneté et l'intégration sociale ne pourront se faire que dans une école porteuse de sens.

Dans les années 40, Saint-Exupéry affirmait « Il est deux cents millions d'hommes, en Europe qui n'ont point de sens et voudraient naître »²⁹. Cette réalité demeure, mais c'est à l'échelle mondiale qu'il nous faut désormais poser la question du sens. Dans une société mondiale et multiculturelle, le sens ne peut être unique. A moins de priver la personne de sa liberté de pensée, le sens se doit d'être pluriel, mais aussi ouvert à l'universel. L'éducation ainsi conçue porte en elle le respect des identités culturelles et religieuses, plus encore elle les favorise, résolument engagée dans la voie de la compréhension internationale et du dialogue interculturel. Cette éducation, il nous faut l'inventer maintenant. Elle n'existe presque nulle part parce que les modèles que nous continuons à suivre sont obsolètes. Si nous regardons le monde de la culture et les

²⁸ Meirieu, *op. cit.*, p. 21

²⁹ Saint-Exupéry, *Un sens à la vie*, Gallimard, Paris, 1956, p. 177.

changements intervenus depuis 50 ans, l'école est le seul espace culturel qui n'a pour ainsi dire pas changé »³⁰.

Il est remarquable de constater l'attention portée par de nombreux observateurs de notre société à la question du sens. L'ancien Ministre de l'Éducation de la France F. Bayrou est même allé jusqu'à revendiquer un « droit au sens », et à constater « une crise du verbe être »³¹. L. Ferry, constatant le désarroi de l'homme d'aujourd'hui devant le recul des religions révélées et la laïcisation de la société, cherche un nouvel humanisme³². De Foucault et Pivetau s'interrogent également sur la question de savoir quelle est l'identité de l'homme dans la société post-industrielle³³.

Ce titre est repris par W. Ossipow qui constate la difficulté de se forger un sens : « Les individus qui veulent une réponse dans ce domaine doivent chercher par eux-mêmes, au travers d'un maquis incroyable de sectes, de gourous, de faussaires où les lumières qui luisent dans la nuit sont difficiles à discerner »³⁴. M. Serres parle du pourquoi et du comment. « La question *comment* ? nous a permis des avancées décisives dans le savoir. Mais n'avons-nous pas joué d'imprudences en laissant la question *pourquoi* ? dormir pendant tant de décennies que nous n'osons même plus l'évoquer ? Du coup, ceux qui, pour survivre, la posent vont chercher une réponse en des lieux dangereux où d'une manière péremptoire on la donne »³⁵. Enfin la *Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième*

³⁰ A. Fernández, intervention devant la Sous-Commission des droits de l'homme, 1999.

³¹ F. Bayrou, *Le droit au sens*, Flammarion, Paris, 1996, p. 8.

³² L. Ferry, *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Grasset /Livre de poche, Paris, 1996.

³³ J. B de Foucault / D. Piveteau, *Une société en quête de sens*, Odile Jacob, Paris, 1995.

³⁴ W. Ossipow, *Une société en quête de sens* in *De la globalisation des sociétés*, Académie suisse de sciences humaines et sociales, Bern, 1999, p. 36.

³⁵ M. Serres, *Pourquoi et comment*, in *Le Monde de l'éducation*, mai 1999, p. 7.

siècle a identifié cette quête du sens comme « apprendre à être », reprenant une formule d'Edgar Faure³⁶.

IV. Pour une éducation porteuse d'identité et de sens

Il est urgent donc de redonner du sens à l'éducation. A notre avis il faudra expérimenter de nouveaux modèles éducatifs fondés sur les identités culturelles et construits en trois étapes :

1. Education pour permettre la constitution d'une identité culturelle
2. Education à la compréhension et au respect (à la tolérance)
3. Education à l'universel (droits de l'homme)

Pour rendre opérationnel ce nouveau modèle, il n'y a paradoxalement rien à inventer. Il suffit de déployer toutes les potentialités comprises dans les instruments internationaux et de les interpréter d'une manière favorable au pluralisme. Mais hélas les instruments internationaux ont rarement été analysés en détail dans la perspective des finalités de l'éducation. En réalité, comme l'a montré M. Mehedi³⁷, il existe dans la *Charte des droits de l'homme* et dans les instruments juridiques internationaux, une base juridique suffisante au niveau international pour mettre en marche ce nouveau type d'éducation. Il y a une sorte de *curriculum* caché dans les instruments internationaux. Dans son deuxième rapport à la *Sous-commission de protection et de promotion des droits de l'homme* Mehedi a étudié les finalités de l'éducation telles qu'elles se dégagent des principaux instruments internationaux. Il en signale quatre principales :

« a) L'épanouissement de la personnalité humaine, de ses dons et

³⁶ Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, *op. cit.*, pp. 102 et ss.

³⁷ M. Mehedi, *Op. cit.*, pp. 6-15

capacités³⁸

b) Le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales³⁹

c) La capacité de chacun à devenir un membre utile de la société⁴⁰

d) La promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les nations, tous les groupes raciaux, ethniques et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix⁴¹ »⁴².

³⁸ Article 26(2) de la Déclaration universelle ; article 5(1)(a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; articles 2 et 12(2)(4) de la Convention de l'Amérique centrale ; article 13(1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; principe 1 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'Unesco ; article 13(2) du Protocole de San Salvador ; article 29(1) de la Convention relative aux droits de l'enfant. M. Mehedi, *Op. cit.*, p. 8.

³⁹ Article 55 de la Charte des Nations Unies ; article 26(2) de la Déclaration universelle ; article 5(1)(a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; article 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale de 1965 ; principe III et VI de la Déclaration sur la promotion entre les jeunes des idéales de la paix, du respect mutuel et de la compréhension entre peuples de 1965 ; principe 1 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, Unesco ; article 13(1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; principes 7 et 18(c) de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974, Unesco ; article 13(2) du Protocole de San Salvador ; article 29(1)(b) de la Convention relative aux droits de l'enfant.

⁴⁰ Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant ; article 29 (1)(d) de la Convention relative aux droits de l'enfant ; article 13(1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; article XII de la Déclaration Américaine de 1948 relative aux droits et devoirs de l'homme ; article 12(1) de la Convention de l'Amérique centrale.

⁴¹ Article 26(2) de la Déclaration universelle ; principe 10 de la Déclaration des droits de l'enfant ; article 5(1)(a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; préambule de

M. Mehedi signale encore d'autres finalités qui vont dans le même sens :

- a) La transmission générale de l'héritage culturel⁴³
- b) Le développement de la conscience nationale⁴⁴
 - c) La contribution au développement économique et social de la communauté⁴⁵
 - d) *Le développement du sens des responsabilités morales et sociales*⁴⁶
 - e) Le développement de l'aptitude critique et de jugement personnel⁴⁷

la Déclaration sur la promotion entre les jeunes des idéales de la paix, du respect mutuel et de la compréhension entre peuples de 1965 ; article 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale ; article 13(1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; principes 4(b), 6, 7, 17, et 18(b) de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974, Unesco ; article 5(3) de la Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondés sur la religion ou la conviction de 1981 ; article 13(2) du Protocole de San Salvador ; article 29(1)(d) de la Convention relative aux droits de l'enfant.

⁴² M. Mehedi, *Op. cit.*, § 16.

⁴³ Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant ; principe 18(f) de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974 ; article 12(7) de la Convention de l'Amérique Centrale.

⁴⁴ Article 29(1)(c) de la Convention relative aux droits de l'enfant ; article 4 de la Convention de l'Amérique Centrale.

⁴⁵ Article 12 de la Déclaration Américaine relative aux droits et devoirs de l'homme ; articles 2 et 12(1) de la Convention de l'Amérique Centrale.

⁴⁶ Principe V de la Déclaration de Genève de 1924 ; principes 7 et 10 de la Déclaration des droits de l'enfant ; principes 4(e), 5 et 18(d) de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974 ; article 5(3) de la Déclaration sur l'élimination de toutes des formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction.

⁴⁷ Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant ; article 12(4) de la Convention de l'Amérique Centrale ; principe 5 de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974.

f) Le développement du respect pour l'environnement naturel.⁴⁸ »⁴⁹

Mais il est évident que ce ne sera possible que s'il existe une volonté politique de promouvoir les droits culturels, ce qui est loin d'être acquis. La ligne développée par le Rapport *Notre diversité créatrice* est à compléter et à poursuivre.

Ce modèle éducatif pourrait se fonder sur l'identité culturelle car elle englobe les dimensions personnelles et sociales. Le commentaire au projet de la Déclaration sur les droits culturels appelle justement l'identité : « l'interface entre les caractères personnel et communautaire »⁵⁰. Nous retrouverons cette dialectique dans le droit à l'éducation. Mais il faut souligner ici que les deux dimensions de l'identité culturelle ne se juxtaposent pas : il n'y a pas une « part » individuelle de l'identité et une « part » collective. L'identité d'un sujet : « qui suis-je ? », se fait d'abord par référence à des valeurs particulières.

Sur cette base une éducation consciente de son caractère fondamental de droit culturel doit comprendre de manière explicite les trois étapes que nous avons mentionnées plus haut.

En premier lieu, **il est indispensable de me permette de devenir ce que je veux/dois être, de choisir mes appartenances, de chercher mon sens** – on pourrait ainsi dire que le droit à l'éducation est, en fin de compte un droit au sens⁵¹. En conséquence l'école doit proposer du sens et comme nous nous trouvons dans un contexte démocratique le sens doit être pluriel, pluriel mais cohérent. Il faut donc qu'existent des projets pédagogiques porteurs de sens alternatifs de manière à favoriser la diversité. Ces projets seront ceux de l'Etat et ceux de la société civile ou des ONGs : on fera un effort pour promouvoir l'émergence d'autres types des projets.

⁴⁸ Article 29(1) de la Convention relative aux droits de l'enfant ; principe 18(e) de la Recommandation sur l'éducation.

⁴⁹ Id., § 17.

⁵⁰ P. Meyer-Bisch, *Les droits culturels, Projet de Déclaration*, p. 8.

⁵¹ cf. F. Bayrou, *Op. cit.*

Mais la recherche de *mon* sens doit se faire dans le cadre d'une société pluraliste. Il est nécessaire d'intégrer dans l'éducation **un enseignement théorique et pratique au respect de la différence et de la diversité**. C'est ce qu'on peut appeler une éducation à la tolérance. Cette éducation doit non seulement tolérer l'autre mais promouvoir dans l'apprenant l'ouverture à autrui, l'envie de connaître et de comprendre l'autre. Elle doit également favoriser l'idée selon laquelle la diversité est créatrice et porteuse de richesses⁵².

Enfin, pour être capable de comprendre l'autre en tant que différent, sans l'assimiler ni le rejeter, il faut également **une éducation à l'universel explicite, aux valeurs qui, par delà les différences, sont communes à la condition humaine**. Ces valeurs, représentées par les droits de l'homme, doivent être enracinées dans les différentes cultures pour faire de l'éducation un tout cohérent. D'où une difficulté majeure du sujet qui nous occupe : la question de la cohérence du projet pédagogique qui interdit autant l'endoctrinement que la neutralité. La tentation est grande de tomber dans les extrêmes : il s'agit, pourtant, non seulement de renforcer *ma* cohérence sans porter atteinte à la cohésion sociale, mais en fortifiant le tissu social. La dimension culturelle, comme nous l'avons vu, nous donne les clés d'accès.

Dans cette éducation à la compréhension d'autrui et aux droits de l'homme, la philosophie joue un rôle fondamental, tant comme instrument de communication interculturelle que d'approfondissement du sens. En effet pour comprendre l'autre, il faut savoir ce que je suis et réfléchir sur la différence. Philosophie et éthique figurent depuis peu à l'organigramme de l'Unesco, ce qui témoigne de l'intérêt international pour ces questions. De nombreux pays jugent « l'éducation philosophique indispensable pour promouvoir la démocratie et développer la capacité de traiter les problèmes auxquels l'humanité est confrontée au seuil du XXI^{ème} siècle »⁵³. La philosophie représente une aide fondamentale pour

⁵² Voir à ce propos notre recueil *Comprendre la tolérance. Des idées pour intérioriser le respect et la compréhension d'autrui*, OIDEL, Genève, 1995.

⁵³ F. Mayor, *Actes de la Conférence générale*, Unesco, Paris, 1997, p. 31.

permettre « à chacun d'exercer sa liberté, sa responsabilité, sa raison dans la recherche de solutions et dans l'action pour répondre aux enjeux de l'avenir »⁵⁴.

Au terme de ces réflexions un constat s'impose : le droit à l'éducation envisagé comme droit culturel révèle des contenus insoupçonnés. Cela signifie rien de moins que donner à l'éducation la place qui lui revient dans la constitution de notre identité, de notre humanité. Le droit à l'éducation apparaît alors comme « l'instrument de tous les droits de l'homme », comme droit des droits, priorité de toute politique centrée sur la personne humaine.

⁵⁴ F. Audigier, *Op. cit.*, p.17.

Bibliographie

- F. Audiguier, Enseigner la société, transmettre des valeurs, *Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.*
- F. Bayrou, *Le droit au sens*, Flammarion, Paris, 1996.
- Commission internationale sur l'éducation au XXI^{ème} siècle, L'éducation, un trésor est caché dedans, Unesco / Odile Jacob, Paris, 1996.*
- Commission mondiale de la culture et du développement, Notre diversité créatrice, Unesco, Paris, 1996.*
- A. Eide, *Commentaire sur la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*, Commission des droits de l'homme, Doc. E/CN. 4/Sub.2/AC. 5/1998/WP 1, 1998.
- A. Fernández / J.-D. Nordmann, *Droit à l'éducation : état des lieux et perspectives*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc. E/C.12/1998/14, 1998.
- A. Fernández / S. Jenkner, *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement*, Info 3 Verlag, Frankfurt, 1995.
- L. Ferry, *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Grasset / Livre de poche, Paris, 1996.
- J. B. de Foucault / D. Piveteau, *Une société en quête de sens*, Odile Jacob, Paris, 1995.
- O. Fullat, *Presupuestos antropológicos de la educación moral* in J. A. Jordan & F.F. Santolaria, *La Educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*, PPU, Barcelona, 1987.
- M. Garcia Amilburu, *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*, EUNSA, Pamplona, 1996.

- J.-L. Garcia Garrido, *Filosofía de la educación hoy. Diccionario filosófico-pedagógico*, Dykinson, Madrid, 1997.
- M. Heidegger, *Was ist Metaphysik ?*, Frankfurt, 1943.
- F. Mayor, *Actes de la Conférence Générale*, Unesco, Paris, 1997.
- M. Mehedi, *Le contenu du droit à l'éducation*, Nations Unies, Conseil Economique et Social, Doc E/CN.4/Sub. 2/1999/10, 1999.
- P. Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF, Paris, 1996.
- P. Meyer-Bisch, *Les droits culturels une catégorie sous-développée des droits de l'homme*, Fribourg, Presses Universitaires, 1993.
- P. Meyer-Bisch, *Projet de Déclaration*, Édition Unesco/ Éditions Universitaires, 1998.
- J. D. Nordmann (ed), *Nouvelles formules de financement de l'éducation*, OIDEL, Genève, 1997.
- W. Ossipow, *Une société en quête de sens in De la globalisation des sociétés*, Académie suisse de sciences humaines et sociales, Bern, 1999.
- J. Robert, *Droits de l'homme et libertés fondamentales*, éd. Montcrestien, Paris, 5^{ème} édition, 1994.
- A. de Saint-Exupery, *Un sens à la vie*, Gallimard, Paris, 1956.
- Ch. Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Champs, Flammarion, 1997.
- Unesco, *Recommandation concernant l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, Paris, 1974.