



Assemblée générale

Distr. générale
16 avril 2010
Français
Original: anglais

Conseil des droits de l'homme

Quatorzième session

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**

Le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile

Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Vernor Muñoz*

Résumé

Le présent rapport est soumis en application de la résolution 8/4 du Conseil des droits de l'homme. Le Rapporteur spécial actuel a décidé de consacrer son sixième et dernier rapport annuel à la question du droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. L'accent est mis sur ceux qui, ayant franchi les frontières nationales, sont généralement exposés au risque de marginalisation et, plus spécifiquement, de discrimination en termes d'accès à l'éducation. Le rapport a pour objet d'informer et d'aider les gouvernements et les parties intéressées dans les efforts qu'ils déploient pour traiter ces questions et développer les meilleures pratiques afin que soit respecté le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle.

Après une présentation du contexte, le rapport examine six questions de fond, dont le Rapporteur général considère l'analyse indispensable pour relever les défis et exploiter les possibilités en termes d'éducation pour les migrants. Ces questions essentielles, et inévitablement liées, sont les suivantes: cadre juridique et normatif, problèmes sociaux et culturels, langue et programme scolaire, personnel enseignant, validation des acquis et apprentissage permanent.

* La soumission tardive de ce document s'explique par le souci d'y faire figurer des renseignements aussi à jour que possible.

Table des matières

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
I. Introduction.....	1–10	3
II. Contexte	11–18	5
III. Cadre juridique et normatif	19–31	7
IV. Problèmes sociaux et culturels	32–42	10
V. Langue et programme scolaire	43–48	12
VI. Personnel enseignant.....	49–56	14
VII. Validation des acquis	57–59	15
VIII. Apprentissage permanent	60–71	16
IX. Conclusions et recommandations.....	72–85	19

I. Introduction

1. Le présent rapport est soumis en application de la résolution 8/4 du Conseil des droits de l'homme. Depuis la présentation de son précédent rapport au Conseil, le Rapporteur spécial a effectué des missions au Paraguay (avril 2009), en Mongolie (octobre 2009) et au Mexique (février 2010). Les rapports concernant ces missions figurent en annexe au présent rapport (A/HRC/14/25/Add. 2 à 4). Le Rapporteur spécial a participé à des réunions de travail avec des gouvernements, les institutions spécialisées de l'ONU et d'autres organisations, des organisations non gouvernementales, des universités, des étudiants, des enfants, des adolescents et des institutions nationales des droits de l'homme dans le monde entier. À l'invitation du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR), le Rapporteur spécial a visité un camp de réfugiés en Ouganda (janvier 2010). Il a par ailleurs présenté à la soixante-quatrième session de l'Assemblée générale (A/64/273) un rapport consacré à la question de l'apprentissage permanent, dont il a souligné l'interdépendance avec l'apprentissage des droits de l'homme. En outre, il a attiré l'attention sur un certain nombre de concepts et d'initiatives concernant la pratique de l'apprentissage des droits de l'homme telle qu'il l'a constatée.

2. Fondé sur l'attention soutenue qu'accorde le Rapporteur spécial aux groupes traditionnellement marginalisés et vulnérables à la discrimination en termes d'éducation, le présent rapport examine la situation des individus qui ont franchi les frontières nationales – migrants, réfugiés et demandeurs d'asile – et l'impact de cette situation sur l'exercice de leur droit à l'éducation et à l'apprentissage permanent.

3. La préparation du présent rapport a soulevé de nombreuses reprises des problèmes de définition et de classification des groupes ayant «des difficultés spécifiques». Les définitions courantes et les difficultés spécifiques figurent fréquemment dans les cadres juridiques et politiques, et les programmes éducatifs des gouvernements, des agences intergouvernementales et de la société civile. Cependant, ceux-ci ne tiennent pas compte comme il se doit des complications liées aux déplacements et migrations internationaux de populations, de l'historique de ces déplacements et de la réalité sociale des individus actuellement dans cette situation. De telles complications contribuent au processus de marginalisation sur le plan éducatif.

4. Si, par nécessité, le présent rapport s'appuie sur les définitions et les programmes en vigueur, un problème récurrent se pose: pour formuler une législation, une politique et des programmes nationaux appropriés, comment faire face aux limites des catégories, des typologies et des statuts juridiques existants, et comment les surmonter? En outre, afin d'exploiter l'expertise, les compétences et l'expérience acquises, il conviendrait, d'une part, d'augmenter et de renforcer les possibilités d'éducation existantes et, d'autre part, de répondre directement aux besoins des individus et des institutions induits par les déplacements et les migrations internationaux, et de relever les défis qu'ils posent quant à l'égalité dans la diversité.

5. Pour préparer le présent rapport, le Rapporteur spécial a grandement bénéficié de l'implication active de nombreux acteurs concernés, laquelle a généré une multiplicité de perspectives différentes permettant de tirer des enseignements et de formuler des recommandations. Le Rapporteur spécial remercie tous ceux qui ont collaboré au processus.

6. Le Rapporteur spécial remercie également ceux qui ont participé à la diffusion internationale et à l'établissement d'un questionnaire à l'intention des gouvernements¹ et

¹ Au moment de finaliser le présent rapport, les gouvernements suivants avaient répondu: Albanie,

des parties prenantes et organisations concernées². Ce questionnaire invitait ses destinataires à partager avec le Rapporteur spécial un large éventail de pratiques, d'expériences et de savoir-faire dans les domaines suivants: caractéristiques démographiques et sociologiques des migrants transfrontaliers, besoins éducatifs et défis auxquels font face les élèves migrants et les prestataires, impact de la présence de migrants sur la fourniture et la demande de services éducatifs et, enfin, cadres juridiques pertinents et leur méthode d'application.

7. L'un des objectifs spécifiques du questionnaire était de fournir la possibilité aux personnes issues de communautés et de zones géographiques actuellement sous-représentées dans les systèmes locaux, nationaux, régionaux et internationaux d'exprimer leurs inquiétudes et préoccupations quant au droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. Le Rapporteur spécial considère qu'il faut continuer de fournir cette possibilité.

8. Afin de respecter les exigences du Conseil des droits de l'homme en matière de présentation de rapports, seules les réponses reçues au moment de la finalisation de ce rapport ont pu être prises en compte. Cela dit, le Rapporteur spécial sera heureux de recevoir des réponses supplémentaires.

9. Dans le souci de limiter la longueur du rapport, le Rapporteur spécial a jugé nécessaire de privilégier certaines questions³ et de traiter les autres succinctement. Par conséquent, la lecture du présent rapport doit s'inscrire dans le contexte d'autres rapports thématiques sur le droit à l'éducation et, plus spécifiquement, des rapports sur l'égalité entre les sexes, le handicap et l'éducation dans les situations d'urgence⁴, et des documents examinés par des pairs. Le rapport doit également être considéré comme une contribution à un dialogue continu sur le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile.

10. Comprendre le contexte est indispensable pour relever les défis et exploiter les possibilités en termes d'éducation pour les migrants. Exposé ci-après, ce contexte est suivi d'une analyse du cadre juridique et normatif s'y rapportant. Enfin, l'essentiel du rapport examine des questions distinctes mais corrélées: problèmes sociaux et culturels, langue et

Allemagne, Australie, Bolivie (État plurinational de), Bulgarie, Cambodge, Canada, Chypre, Colombie, Costa Rica, Danemark, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, Grèce, Guyane, Iraq, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Lettonie, Liban, Mexique, Moldavie, Monaco, Monténégro, Myanmar, Nicaragua, Ouganda, Portugal, Qatar, République de Corée, République tchèque, Royaume-Uni, Serbie, Suisse, Suriname, Syrie, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Turkménistan, Ukraine et Venezuela (République bolivarienne du). Faute des capacités nécessaires en termes de traduction, il n'a pas été possible de prendre en compte la totalité du contenu de certaines réponses dans ce rapport.

² Les institutions nationales des droits de l'homme des pays suivants ont également répondu: Afrique du Sud, Égypte, France, Inde, Mexique et Panama. En outre, le Rapporteur spécial a reçu les réponses des organisations internationales suivantes: UNHCR, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), Organisation internationale pour les migrations (IOM) et des ONG suivantes: Amnesty International, Asociación de Derechos Civiles de Argentina, Asylum Access, Bertelsmann Foundation, Bureau International Catholique de l'Enfance (*et al.*), Children on the Edge, Defense for Children International, Dutch Refugee Council, Fe y Alegria, Foundation for the Refugee Education Trust, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Human Rights Watch, Hungarian Helsinki Committee, Joint Committee with Migrants in Korea, Jesuit Refugee Service, Plateforme pour la coopération internationale sur les sans-papiers et Save the Children. De nombreuses personnes ont également répondu à titre individuel.

³ Celle de la responsabilité de l'État envers ses ressortissants qui ont franchi la frontière nationale. Cette question n'est pas prise en compte de manière adéquate dans les cadres normatifs, les travaux de recherche et la pratique des États.

⁴ Voir E/CN.4/2006/45, A/HRC/4/29 et A/HRC/8/10.

programme scolaire, personnel enseignant, validation des acquis et apprentissage permanent. Il est suivi d'un certain nombre de recommandations.

II. Contexte

11. Historiquement, les sociétés anciennes et modernes ont toujours connu des mouvements de population, ou migrations, dus à de multiples raisons. Ces déplacements résultent de phénomènes sociaux, politiques, économiques et culturels complexes, qu'il s'agisse de projets politiques et économiques visant à explorer des territoires transfrontaliers pour ouvrir de nouveaux marchés, de problèmes économiques, de conflits sociaux, de régimes politiques impopulaires, de persécution, de catastrophes naturelles ou non, ou, simplement, d'individus ou de familles ayant décidé de chercher ailleurs de meilleures conditions de vie. Les migrations produisent toujours un impact sur les individus et leurs droits, et impliquent de trouver des solutions pour que les communautés respectent le principe de la diversité (culturelle et linguistique) sur une base équitable et solidaire.

12. Les déplacements se font rarement dans un seul sens et prennent plus d'une forme. Certains groupes et familles développent des relations complexes et profondément enracinées dans de multiples lieux, de sorte qu'ils se déplacent entre des communautés souvent très éloignées et nettement différentes, très variées d'un point de vue social et culturel. Pour d'autres communautés, les déplacements constituent un véritable mode de vie. Ces traditions de longue date nécessitent une réflexion plus moderne sur le rattachement d'un citoyen et de ses droits à un État-nation, que ces droits soient acquis par la naissance ou par naturalisation.

13. Les déplacements induisent par ailleurs la circulation des capitaux, des idées, des langues et d'autres types de ressources. L'envoi de fonds par les migrants, par exemple, compte pour beaucoup dans le produit intérieur brut (PIB) de certains pays, bien que cet apport de ressources, compte tenu du climat financier actuel, soit extrêmement instable. L'accès à ces ressources à des fins de développement local et national étant par ailleurs difficile, elles ne peuvent servir à garantir la justice sociale par la redistribution. Tout comme la langue et les liens culturels et sociaux, les ressources ne circulent pas facilement. Elles ont une valeur et peuvent être consacrées, tant culturellement que socialement, à la mobilité et à la justice sociales dans une communauté, mais pas dans l'autre. Cette valeur variable des acquis et des ressources linguistiques et culturels ne facilite pas l'intégration dans d'autres communautés de ceux qui franchissent les frontières, en l'espèce les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile. En conséquence, cela entrave leur contribution à la communauté dans son ensemble. Dans de nombreux cas, en effet, la présence de populations de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile (et parfois la taille de ces populations) est considérée comme une menace par les communautés établies, et génère des réactions xénophobes et racistes.

14. Par périodes, un nombre sans précédent d'individus ou de familles, ou une forte population, traverse les frontières territoriales, volontairement ou non. Les processus migratoires actuels, associés à la mondialisation économique, politique, technologique et culturelle – conséquence du changement d'organisation de l'économie mondiale et de nouvelles menaces à l'encontre de l'ordre et de la sécurité mondiaux –, ont donné lieu à de profonds bouleversements, au morcellement de communautés établies et à la rupture de liens familiaux. De nombreux pays développés, confrontés à une importante baisse démographique et à de nouveaux enjeux en termes de compétitivité économique, favorisent par ailleurs des politiques cherchant à attirer une main-d'œuvre hautement qualifiée et des étudiants brillants. Or, sachant qu'environ la moitié des réfugiés du monde réside dans des

villes et des villages⁵, comment ces populations pourraient-elles avoir accès aux programmes d'éducation et de formation pertinents qui leur permettraient de participer de façon plus sensible au développement de l'économie locale et de la communauté?

15. Bien que la collecte de données précises présente des difficultés considérables dues à la nature même de la migration (souvent forcée) et aux lois sur l'immigration qui poussent les individus à la clandestinité, on observe une hausse rapide du nombre de migrants – au début des années 70, 82 millions de personnes vivaient hors de leur pays d'origine depuis plus d'un an⁶, contre près de 200 millions en 2007 (3 % de la population mondiale, qui est de 6,5 milliards d'individus). Selon l'UNHCR, ce nombre est plus élevé: il y aurait 214 millions de migrants internationaux dans le monde en 2010, soit environ 3,1 % de la population mondiale. Près de la moitié (47 %) sont des femmes et 44 % des enfants de moins de 18 ans⁷. L'UNHCR estime à 16 millions le nombre de réfugiés et de demandeurs d'asile⁸.

16. Aujourd'hui, quelque 60 % des migrants du monde vivent dans les pays développés, mais ils ne bénéficient pas toujours de la richesse de ces sociétés et, dans de nombreux cas, ils éprouvent des difficultés considérables à exercer leurs droits fondamentaux de citoyen. D'un autre côté, 80 % de tous les réfugiés sont hébergés par des pays du Sud, ce qui constitue une charge disproportionnée pour ceux qui n'ont pas les moyens d'y faire face⁹. 10 à 15 % des migrations se font dans des conditions illégales¹⁰. Pour 2008, les fonds envoyés par les migrants ont été estimés à 444 milliards de dollars des États-Unis, dont 338 milliards vers les pays en développement¹¹. L'Organisation internationale du Travail (OIT) indique que les 250 milliards de dollars des États-Unis transférés en 2005 dépassent la somme des aides officielles au développement et des investissements directs étrangers¹². S'ajoute à cela que les pays en développement perdent 10 à 30 % de leur main-d'œuvre et de leur personnel qualifiés en raison d'une «fuite des cerveaux» constante¹³, de sorte que les connaissances et les compétences ne sont plus disponibles pour leurs projets nationaux de développement économique.

17. Quels qu'en soient les motifs, ces déplacements et migrations forcés donnent lieu à de nouveaux enjeux, dont permettre aux individus (enfants et adultes seuls), aux familles et aux communautés d'exercer leurs droits fondamentaux, notamment le droit à la protection, à l'éducation et à la dignité, et mettre en valeur du mieux possible les nombreuses dimensions et opportunités inhérentes à la diversité. Femmes, hommes, garçons et filles de

⁵ Voir UNHCR «Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus» (Genève, OSTS/DPSM, 2009).

⁶ Stephen Castles et Mark J. Miller, *The Age of Migration*, 4^e éd., (Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008), p. 5.

⁷ Voir UNHCR, «Tendances mondiales en 2008: réfugiés, demandeurs d'asile, rapatriés, personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et apatrides», rapport global par pays (UNHCR, 2009), p. 2.

⁸ Voir le communiqué de presse de l'UNHCR, 16 juin 2009. Accessible en ligne: <http://www.unhcr.org/print/4a2fd52412d.html>.

⁹ UNHCR, «Tendances mondiales en 2008: réfugiés, demandeurs d'asile, rapatriés, personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et apatrides», p. 2.

¹⁰ Voir Organisation internationale du Travail (OIT), «Le point sur la migration de main-d'œuvre» (Genève, 2006). Accessible en ligne: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_067570.pdf.

¹¹ Voir Dilip Ratha, Sanket Mohapatra et Ani Silwal, «Migration and Remittance Trends 2009», *Migration and Development Brief*, n° 11 (novembre 2009). Accessible en ligne: <http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationAndDevelopmentBrief11.pdf>.

¹² Voir «Le point sur la migration de main-d'œuvre», OIT.

¹³ Ibid.

tous âges et origines – qu'ils soient migrants, réfugiés, demandeurs d'asile, apatrides, rapatriés ou déplacés à l'intérieur de leur pays – ont le droit à l'éducation, d'une part, en particulier aux formes d'éducation les plus susceptibles de leur permettre de réaliser leur potentiel individuel et, d'autre part, à des normes communes de respect et de justice sociale. Le présent rapport montre que la communauté internationale tolère trop facilement de nombreuses violations de ce droit.

18. Le Rapporteur spécial est particulièrement préoccupé par le déplacement ou la migration forcés de populations au-delà de leurs frontières nationales. Ces groupes démographiques vulnérables¹⁴ requièrent la pleine attention de la communauté internationale et devraient figurer dans le groupe cible des objectifs fixés dans l'Éducation pour tous en 2015 afin que soient respectées les obligations nationales et internationales en matière d'éducation.

III. Cadre juridique et normatif

19. Le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation associe le droit fondamental à l'éducation au droit non discriminatoire à l'éducation gratuite, gratuité incluant les coûts directs (inscription, transports, manuels, etc.) et indirects (coût d'opportunité: manque à gagner et apprentissage professionnel).

20. Le Rapporteur spécial renvoie également à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (art. 26), qui inclut dans le droit à l'éducation: a) l'enseignement fondamental, c'est-à-dire l'éducation gratuite des analphabètes, souvent non formelle, l'accent étant fortement mis, collectivement et culturellement, sur le développement humain («éducation communautaire») et b) l'enseignement élémentaire, à savoir une éducation formelle gratuite qui, sans que soient spécifiés un (des) niveau(x) ou un (des) stade(s) particuliers, intègre de façon normative l'éducation postprimaire gratuite¹⁵. L'article 26 de la Déclaration, ainsi que le droit international relatif aux droits de l'homme qui lui a fait suite¹⁶, garantit en outre le droit des parents et des représentants légaux à choisir l'éducation à donner à leurs enfants en fonction de leurs convictions religieuses, morales ou philosophiques. Les États, en revanche, ne sont pas tenus légalement de fournir un enseignement conforme à ces choix¹⁷.

21. Par la suite, le droit à l'éducation a été entériné par différentes conventions internationales, dont le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) et, plus récemment, la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990). La Convention relative au statut des réfugiés (1951) et son Protocole de 1967 (art. 4 et 22), ainsi que la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960, art. 4), s'appliquent spécifiquement aux réfugiés.

¹⁴ Le problème des personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et des enfants «abandonnés» par leurs parents/représentants légaux qui ont franchi les frontières territoriales est tout aussi préoccupant, mais il n'est pas abordé dans le présent rapport car il justifie un traitement distinct et détaillé.

¹⁵ Voir John Smyth, éd., *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie* (Paris, UNESCO, 2000).

¹⁶ Katarina Tomasevski, *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, (Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2006), p. 29 et 30.

¹⁷ Jacqueline Bhabha, «Children, migration and international norms», in *Migration and International Legal Norms*, T. Alexander Aleinikoff et Vincent Chetail, eds., (La Haye, T.M.C. Asser Press, 2002), p. 203 à 223.

22. Le Rapporteur spécial attire également l'attention sur un certain nombre de conventions régionales qui prévoient aussi le droit à l'éducation, en particulier le Protocole additionnel (1952, art. 2) de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1950), qui suit les principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme en intégrant dans le droit à l'éducation, de façon normative, tous les types et niveaux d'éducation, la Charte sociale européenne de 1996 (révisée) (art. 17.2), le Protocole additionnel à la Convention américaine relative aux droits de l'homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels (art. 13 et 16) et la Charte africaine sur les droits et le bien-être de l'enfant (art. 11).

23. Un certain nombre de déclarations et de plans d'action notables méritent également d'être mentionnés bien qu'ils ne confèrent pas aux États les mêmes obligations juridiquement contraignantes. Le Rapporteur spécial tient à citer la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990, le Cadre d'action de Dakar de 2000, la Déclaration du Millénaire des Nations Unies de 2000 et le Document final du Sommet mondial de 2005 (par. 34, 43 et 44)¹⁸.

24. Le Rapporteur spécial observe que, au fil des décennies, la notion auparavant plus complète de droit à l'éducation a été reconsidérée et possède dorénavant une dimension géographique. Dans le monde en développement, ce droit est désormais restreint, de façon normative, à l'alphabétisation et à l'éducation primaire (4 à 6 ans) alors que, dans les pays développés, il porte sur l'éducation primaire et secondaire gratuite. Les étapes de ce processus ont été la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et les déclarations précitées. Il a été reproché à cette réduction progressive de l'étendue du droit à l'éducation dans le Sud de servir à l'acquisition essentiellement fonctionnelle de compétences de base destinées au travail courant à faible valeur ajoutée au sein de la division mondiale du travail¹⁹.

25. Le Rapporteur spécial note également avec inquiétude que, en particulier depuis l'adoption de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, la notion de bonne volonté se substitue de plus en plus à celle de droit. En effet, le droit à l'éducation est souvent remplacé par des termes non contraignants juridiquement tels que «accès à l'éducation»²⁰. Ce fait coïncide avec une tendance générale à passer de l'approche centrée sur l'enseignant à celle centrée sur l'apprenant, d'une part, et à redéfinir l'éducation, d'autre part. Dans les pays où l'éducation incombe majoritairement à l'État, l'éducation est redéfinie comme un bien marchand plutôt qu'un bien sociétal, ce dont l'apprenant est tenu pour responsable en tant que consommateur faisant des choix. Pour le Rapporteur spécial, cette approche de l'éducation, en particulier face aux vastes enjeux mondiaux (durabilité, sécurité et égalité), pose un problème.

26. Le Rapporteur spécial constate par ailleurs que les normes et les instruments internationaux énumérés plus haut font peu de cas de la situation spécifique du droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. Il en va de même pour de nombreux autres instruments tels que la Convention sur la migration pour l'emploi (1949, révisée), la Convention de Genève relative à la protection des personnes civiles en temps de guerre (1949), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965), La Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou

¹⁸ Résolution 60/1 de l'Assemblée générale.

¹⁹ Voir Colin Lankshear, «Language and the new capitalism», *International Journal of Inclusive Education*, vol. 1, n° 4 (octobre 1998), p. 309 à 321 ; Rosa María Torres, «Une décennie d'éducation pour tous: les enjeux», (Buenos Aires, IIEP-UNESCO, 1999).

²⁰ Voir *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, p. 28, 49 and 64.

ethniques, religieuses et linguistiques (1992) et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992).

27. Quoi qu'il en soit, le Rapporteur spécial observe que la Convention relative au statut des réfugiés (1951) et son Protocole de 1967 (art. 4 et 22), ainsi que la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, réaffirment le droit des individus à l'éducation de leur choix et l'obligation des États contractants à accorder aux réfugiés le même traitement qu'à leurs ressortissants concernant l'«éducation élémentaire»²¹ et à garantir l'«égalité des chances» concernant l'éducation non élémentaire. Cela inclut l'accès aux études, la reconnaissance des certificats et des diplômes, l'exonération des droits et taxes, et l'octroi de bourses d'études. En outre, la notion d'«égalité des chances» stipulée à l'article 28.1 de la Convention relative aux droits de l'enfant, associée à celle d'«intérêt supérieur», justifie un traitement différent pour les enfants de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile, notamment un enseignement dans leur langue maternelle, sous réserve que des mesures de non-discrimination aient été mises en place²², même si l'article 45.4 de la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille ne fait pas obligation aux États d'accueil d'assurer des programmes spéciaux d'enseignement dans la langue maternelle.

28. De plus, en vertu de l'Observation générale n° 6 (2005) du Comité des droits de l'enfant, l'égalité de traitement doit être appliquée aux enfants non accompagnés ou séparés, sans considération de leur nationalité, de leur statut au regard de l'immigration ou de leur apatridie. Le Rapporteur spécial note cependant que, pour certains auteurs de documents sur l'éducation, la législation internationale applicable à la situation des enfants migrants non accompagnés demeure incomplète puisqu'elle ne traite pas spécifiquement ou systématiquement de la situation de la plupart de ces enfants²³.

29. Le Rapporteur spécial est également préoccupé par le fait que les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile (et leurs enfants) en situation irrégulière n'exercent pas pleinement leur droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial se félicite donc de la reconnaissance croissante de l'égalité de traitement sans distinction de statut telle que visée dans la Convention sur les travailleurs migrants n° 143 (dispositions complémentaires) de l'OIT (art. 1 et 9), la Convention des Nations Unies sur les travailleurs migrants, le rapport final de la Conférence internationale sur la population et le développement (principe 12) et la Directive 2000/43/CE du Conseil du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes, sans distinction de race ou d'origine ethnique (par. 12). Toutefois, le Rapporteur spécial considère que la non-ratification de la Convention des Nations unies sur les travailleurs migrants (qui, en février 2010, n'avait été signée que par 31 des 192 membres des Nations unies, dont pratiquement tous les pays d'émigration)²⁴ témoigne de l'apathie des États dans ce domaine.

30. Le Rapporteur spécial constate par ailleurs que les enfants migrants et réfugiés, souvent en quête d'éducation et de possibilités d'emploi, sont particulièrement vulnérables au travail forcé, au travail obligatoire, à l'exploitation dans le travail ou aux abus sexuels. Les instruments internationaux tels que la Convention n° 138 de l'OIT sur l'âge minimum

²¹ L'éducation élémentaire a fait l'objet de différentes interprétations: voir *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*.

²² «Children, migration and international norms», p. 210.

²³ Voir Jacqueline Bhabha, «Independent children, inconsistent adults: International child migration and the legal framework», document de travail Innocenti, n° 2008-02 (Florence, UNICEF, 2008).

²⁴ Tiré de http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtsg_no=IV-13&chapter=4&lang=en.

et la Charte sociale européenne (révisée) (art. 7.2) fixent à 15 ans l'âge minimum de fin de scolarité obligatoire et d'admission à l'emploi. En conséquence, la réduction croissante du droit à l'éducation élémentaire limite la protection des enfants migrants et réfugiés contre le travail dangereux. Car il faut bien comprendre que l'éducation doit, et devrait, servir d'outil majeur pour protéger les enfants contre la violence sexuelle et sexiste, le VIH/sida, l'enrôlement militaire forcé, le crime et les drogues, entre autres.

31. De la même façon, un accès limité à l'éducation met en danger le droit à la connaissance, aux compétences et aux valeurs susceptibles de contribuer au développement de la société (démocratie, règlement non violent des conflits, respect mutuel, tolérance et respect pour l'environnement), ainsi qu'au plein développement humain (personnalité, talent, capacités mentales et physiques, respect pour la culture des migrants et des réfugiés, langue et valeurs) tel que visé dans la Convention relative aux droits de l'enfant (art. 29, 31 et 32), dans la Déclaration de Vienne de 1993 et dans le Programme d'action adopté par la Conférence mondiale sur les droits de l'homme.

IV. Problèmes sociaux et culturels

32. Les réponses au questionnaire font apparaître que la diversité culturelle résultant de la migration devrait être considérée comme une ressource et non comme un facteur de division. Le Rapporteur spécial a constaté de façon récurrente dans ces réponses qu'il faudrait tirer parti de façon plus systématique de la présence de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile dans les systèmes éducatifs nationaux pour enrichir et renforcer l'enseignement non formel et formel, et, par conséquent, l'expérience de tous les élèves en termes d'apprentissage.

33. Quoi qu'il en soit, des tensions persistent entre les communautés nationales et celles des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile, qui mènent souvent à la xénophobie par manque de compréhension mutuelle des langues, mais aussi des pratiques et des contraintes culturelles. Ces tensions sont par ailleurs exacerbées lorsque les ressources limitées sont perçues comme plus profitables à une communauté qu'à une autre. Un répondant du Libéria a fait remarquer: «Si l'éducation n'est pas distribuée de façon équitable ... cela provoque des foyers de mécontentement et une escalade de la criminalité».

34. Il est par ailleurs manifeste que, dans de nombreux pays, les élèves migrants, réfugiés et demandeurs d'asile sont confrontés à un risque de marginalisation bien plus élevé face aux systèmes d'éducation que les élèves natifs²⁵. La migration internationale n'est que l'un des nombreux facteurs et mécanismes (sociaux, économiques, culturels, physiques et psychologiques) ayant un impact sur l'exercice du droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. Le mariage et la grossesse précoces, les contraintes culturelles voulant que les filles et les femmes s'occupent des enfants et du foyer, ainsi que l'insécurité sur le chemin de l'école en sont d'autres. La causalité linéaire est donc une hypothèse à éviter.

35. Lorsque ces facteurs s'additionnent, il en résulte une situation socioéconomique précaire, un regroupement des habitats par classe sociale et une composition des effectifs scolaires en conséquence. Selon des recherches, une trop forte concentration d'élèves non natifs peut être préjudiciable aux résultats scolaires²⁶. Nombre de familles, de migrants, de

²⁵ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010: atteindre les marginalisés* (Paris et Oxford, UNESCO et Oxford University Press, 2010), p. 157.

²⁶ Voir notamment Deborah Nusche, «What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options», OCDE, Éducation – Documents de travail n° 22 (OCDE, 2009), p. 9.

réfugiés et de demandeurs d'asile à faible revenu n'ont pas accès à une éducation de qualité²⁷.

36. Le Rapporteur spécial tient à souligner les problèmes auxquels sont confrontées les familles vivant en zone de conflit, en particulier celles aux revenus précaires. À cet égard, notons le commentaire d'un réfugié: «le manque de nourriture force les parents à faire travailler leurs enfants» et de cet autre: «ventre affamé n'a point d'oreilles». Dans de tels contextes, se procurer de la nourriture et un toit prime sur le paiement de frais de scolarité (lorsqu'ils sont obligatoires) et sur les coûts indirects d'une éducation de qualité.

37. Les États, la société civile et les organismes internationaux ont cherché, chacun à sa manière, à traiter certains des problèmes précités. Le Rapporteur spécial relève ici trois exemples permettant de renforcer les possibilités d'éducation et la qualité éducative pour tous au sein des communautés défavorisées²⁸. Tout d'abord, un certain nombre d'États européens ont alloué un financement supplémentaire là où les caractéristiques sociodémographiques de la population scolaire le nécessitaient. La Suisse, elle, afin de faire cesser la «fuite» de la classe moyenne native hors des quartiers des centres villes à forte population multiethnique, s'est appliquée à relever la qualité au sein des écoles multiethniques existantes en introduisant un modèle généralisé d'assurance qualité²⁹. En Équateur, enfin, des organisations de défense des droits de l'homme et des ONG ont organisé ensemble des ateliers ouverts à tous visant à concevoir et mettre en œuvre des «codes de vivre ensemble» fondés sur le respect de la diversité, la solidarité, l'équité et la justice.

38. La ségrégation peut prendre de nombreuses formes, mais elle aboutit invariablement à la discrimination et, par conséquent, s'oppose à la mobilité sociale par l'éducation³⁰. À cet égard, le Rapporteur spécial note que le regroupement (et la détection) des «aptitudes» au sein des environnements d'apprentissage peut être fondé sur différents facteurs, dont le milieu socioéconomique, l'origine ethnique et le statut de migrant. Il a été démontré que le regroupement et la détection précoces des aptitudes produit un impact négatif sur la réussite scolaire des élèves migrants ou d'origine immigrée³¹. En particulier, les migrants sont plus susceptibles que les natifs d'être diagnostiqués comme ayant des «besoins spéciaux» s'ils ont été placés dans des institutions à part assurant une éducation «spéciale»³².

39. Certaines réponses au questionnaire indiquent un manque d'informations et de sensibilisation parmi les populations de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile quant à leurs droits, et plus particulièrement à ceux qui protègent leur droit à l'éducation. Cela induit la difficulté à prendre des décisions en connaissance de cause en matière de scolarité et d'éducation. Il est donc essentiel de fournir des informations et un soutien logistique aux populations de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile afin de renforcer leur capacité dans ce domaine. On pourrait envisager, par exemple, des visites à

²⁷ Voir, entre autres, David Arnold et Greta Doctoroff, «The early education of socio-economically disadvantaged children», *Annual Review of Psychology*, n° 54 (2003), p. 517 à 545 ; «What works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options» et *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 52.

²⁸ Voir Stephen McNair, «Migration, Communities and Lifelong Learning», IFL Document thématique n° 3 (Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 2009), p. 49. <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-migration.pdf>.

²⁹ Voir *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 10 à 12.

³⁰ Voir Maurice Crul et Jens Schneider, «The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market», TIES Note d'orientation (Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam, 2009), p. 11 et 12.

³¹ Voir A/HRC/4/29/Add.3.

³² Voir *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.

domicile des familles de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile à faible revenu, des «stands d'éducation» dans les galeries marchandes, des forums d'information et des services d'assistance téléphonique dans les langues des migrants.

40. Le Rapporteur spécial souligne l'invisibilité³³ des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile handicapés. Ils sont invisibles dans les recherches en cours et pratiquement absents dans les réponses au questionnaire. Le seul commentaire à leur sujet évoque à peine leur vécu spécifique, marqué bien souvent par la discrimination, et parle encore moins de mesures à prendre pour remédier à leur situation.

41. Si le présent rapport se consacre essentiellement aux migrants, aux réfugiés et aux demandeurs d'asile «de première génération» marginalisés, le Rapporteur spécial prend note des récentes recherches qui confirment les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) concernant la discrimination structurelle (sociale, politique et institutionnelle) des migrants «de deuxième génération» dans le domaine de l'éducation. Mais les recherches sur l'éducation des migrants de deuxième génération sont malheureusement rares. Cette lacune mérite une attention particulière³⁴.

42. Pour le Rapporteur spécial, la base d'une interaction sociale positive réside donc dans l'éducation interculturelle. Cette dimension interculturelle de l'éducation confirme l'interdépendance entre l'éducation et d'autres systèmes sociaux, en particulier à l'échelon communautaire, et constitue le moyen de faire progresser et d'entériner les principes de la diversité, du respect et de la solidarité³⁵.

V. Langue et programme scolaire

43. Le Rapporteur spécial constate que les questions sociales et culturelles sont liées de façon inextricable à la langue et au programme scolaire. On a beaucoup écrit, en particulier en Europe et, plus généralement, dans les pays de l'OCDE, sur les problèmes d'apprentissage linguistique pour les migrants. Le Rapporteur spécial observe cependant que les recherches sont plus rares concernant l'impact de la migration sur le contenu scolaire. Les documents existants et les réponses au questionnaire mettent en avant trois principes directeurs pouvant contribuer de façon considérable au développement de programmes linguistiques culturellement pertinents:

- Les programmes devraient être ancrés dans le cadre des droits de l'homme;
- La consultation avec les parents/représentants légaux et les communautés de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile devrait être la norme s'agissant de la planification, de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation de ces programmes;
- Il faudrait mettre l'accent sur l'apprentissage inclusif, mutuel et collectif tout en limitant le plus possible les groupes et classes d'adaptation séparés³⁶.

³³ Voir Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), Équipe de travail sur l'éducation inclusive et le handicap: <http://www.ineesite.org/index.php/post/disability/>.

³⁴ Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.

³⁵ Voir Miquel Angel Essomba, *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (Barcelona, Biblioteca de Aula, 2007), p. 11.

³⁶ Le Danemark offre un exemple intéressant d'apprentissage mutuel, les enfants bilingues et unilingues apprenant ensemble dans un système scolaire dénué de toute ségrégation.

44. Il est reconnu aujourd'hui qu'avoir une langue maternelle différente de celle pratiquée à l'école produit un impact négatif sur les résultats scolaires³⁷, l'apprentissage et l'intégration dans la société. Cet état de fait a été rapporté dans de nombreuses réponses au questionnaire³⁸. Le Rapporteur spécial partage l'opinion de ceux qui considèrent la diversité linguistique dans un État comme une ressource nationale et invite les États à promouvoir une telle diversité et à lui accorder une pleine reconnaissance.

45. Le Rapporteur spécial prend acte des différentes approches adoptées pour traiter cette question cruciale, dont deux sont particulièrement instructives. En Suède, les réfugiés et les demandeurs d'asile de 7 à 16 ans ont légalement droit à une éducation bilingue et les municipalités sont tenues de fournir un enseignement dans la langue maternelle, avec le suédois en deuxième langue. Le Danemark, quant à lui, applique une politique de coéducation ayant pour effet que les enfants bilingues et unilingues apprennent ensemble. Les enfants migrants reçoivent 1 à 2 ans d'enseignement de base en danois, à titre de deuxième langue, en équipes ou classes séparées, jusqu'à ce qu'ils soient prêts à intégrer une classe ordinaire. Pour les enfants bilingues, la «stimulation linguistique obligatoire» commence à l'âge de 3 ans et le matériel scolaire est fourni gratuitement par les municipalités. Le Rapporteur spécial note l'utilité de dispenser à la petite enfance une éducation de qualité, sachant que cela contribue pour beaucoup à compenser les désavantages sociaux, économiques et linguistiques³⁹.

46. Dans les faits, les pratiques à l'échelon national, intergouvernemental et de la société civile varient considérablement selon les groupes d'âge, le taux de filles et de garçons dans les effectifs, la proportion et la localisation des élèves ciblés. Il est préoccupant que le suivi et l'évaluation des pratiques et des programmes soient limités. Par ailleurs, il ressort clairement des témoignages que la «réussite» de ces élèves n'est en aucune façon systématique⁴⁰. Le Rapporteur spécial exhorte au partage accru des meilleures pratiques et attire l'attention sur l'importance des réponses régionales aux besoins régionaux⁴¹. Les régions pourraient également envisager d'introduire une dimension mondiale dans leur programme ; cela aiderait à sensibiliser chacun à ses proches voisins en vue de promouvoir une meilleure compréhension et de créer une base pour l'apprentissage mutuel dans la région.

47. Dans le cas des réfugiés vivant dans des camps, si la langue et le programme souhaitables sont «dans l'idéal»⁴² sont ceux du pays d'origine, les responsables de

³⁷ Réponses au questionnaire du Rapporteur spécial. Voir aussi *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 49.

³⁸ Le Gouvernement de Chypre, par exemple, indique que l'un des principaux besoins des migrants, réfugiés et demandeurs d'asile est la préservation de leur langue maternelle, de leurs coutumes et de leur culture.

³⁹ Les États-Unis, la France, les Pays-Bas et la Nouvelle-Zélande en sont l'exemple. Voir aussi *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 49 et 50.

⁴⁰ Le Rapporteur spécial note avec intérêt les recherches soulignées par le Gouvernement de Chypre sur l'efficacité du programme de formation intensif pour les élèves bilingues, en place actuellement dans 31 écoles secondaires. Par contraste: «En Norvège, 20 % des élèves migrants placés dans des groupes spéciaux d'apprentissage linguistique à l'entrée à l'école ne quittent jamais ces groupes. En Suisse, la plupart des enfants migrants que l'on ne juge pas armés pour entrer dans des classes normales se trouvent encore dans de tels groupes au bout de 2 ans. De surcroît, les éléments observés dans plusieurs pays montrent que le rattrapage dans des classes spéciales conduit souvent les élèves à manquer le programme scolaire normal». Tiré du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 49.

⁴¹ À titre d'exemple, voir la Déclaration de Managua. Accessible en ligne:

http://www.hunter.cuny.edu/galci/pdfs/archives/07.14.06/Managua_DeclarationEng.pdf.

⁴² UNHCR, *Éducation: principes directeurs à l'intention du terrain* (UNHCR, 2003), p. 11.

l'éducation devraient entreprendre un vaste processus de consultation et agir de façon à adopter le programme le plus approprié.

48. Le Rapporteur spécial profite de l'occasion pour souligner que le contenu de l'apprentissage scolaire et de l'apprentissage non formel destinés aux réfugiés et aux demandeurs d'asile vivant dans des camps devrait viser à transmettre des messages clés de vie et de survie (dont la sensibilisation aux mines antipersonnel et aux munitions non explosées, l'évacuation rapide, l'éducation à la santé fondée sur les compétences, la résolution des conflits, les normes humanitaires, la protection de l'enfant, etc.) en plus d'une préparation à l'intégration locale, au rapatriement ou à la réinsertion⁴³. À cet égard, le Rapporteur spécial attire tout particulièrement l'attention sur le travail du HCR en matière d'éducation, et s'en félicite, mais encourage une attention, une intensité et une amplitude accrues dans sa réalisation.

VI. Personnel enseignant

49. Dans le système éducatif, les enseignants et les écoles (niveau intermédiaire) sont l'interface entre les directives et programmes de politique générale nationaux et régionaux (niveau supérieur), d'une part, et les attentes des foyers (niveau inférieur), d'autre part. Le Rapporteur spécial est conscient du fait que les processus du niveau intermédiaire reliant l'individu et la société sont d'une extrême importance pour les performances des élèves et, par conséquent, pour le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile⁴⁴.

50. La pénurie d'enseignants est un obstacle majeur à l'accès à une éducation de bonne qualité pour les réfugiés, les demandeurs d'asile et les migrants. Les classes surchargées et ingérables augmentent le taux d'abandon scolaire. Dans les pays en développement, en particulier, les écoles comptant une forte proportion de migrants et de réfugiés sont souvent les plus désavantagées en termes de financement et de personnel qualifié et expérimenté. Dans les camps de réfugiés, une rémunération faible et/ou inappropriée (enseignants recevant des «avantages» monétaires et non monétaires au lieu d'un salaire) encourage les enseignants à travailler pour des ONG ou des écoles situées en dehors des camps plutôt que dans une école pour réfugiés.

51. Presque partout dans le monde, les enseignants ne reçoivent pas l'enseignement et la formation pédagogiques, psychologiques et didactiques nécessaires pour faire face aux enjeux des groupes d'apprenants multilingues, multiculturels et multiethniques. Cette situation est particulièrement problématique quant il s'agit de travailler avec des élèves traumatisés. Aux Philippines, par exemple, enseignants et enfants peuvent recevoir le soutien de spécialistes tels que des conseillers d'orientation. Dans les camps de réfugiés, les problèmes sont aggravés par le fait que l'enseignant n'a guère de formation et d'expérience préalables.

52. La pénurie d'enseignants est un problème grave auquel il faut remédier compte tenu des conséquences qui en résultent pour les marginalisés du processus d'apprentissage: de

⁴³ Voir notamment David Wilson, éd., *Normes minimales d'éducation en situations d'urgence, de crises et de reconstruction* (Londres, INEE, 2004), p. 58 et 59 ; voir aussi *Manuel du HCR pour la protection des femmes et des filles* (UNHCR, 2008), p. 297. Accessible en ligne: <http://www.unhcr.org/refworld/docid/47cfc2962.html>.

⁴⁴ Voir Friedrich Heckmann et al., *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies* (Commission européenne/Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, Bruxelles, 2008).

nombreux enseignants quittent la profession en raison des défis considérables et de la frustration engendrés par leur travail.

53. L'absence d'éducation adaptée tient également aux faibles attentes des enseignants et aux stéréotypes affectant les groupes culturels minoritaires, stéréotypes qui mènent souvent à la discrimination. Selon un syndicat d'enseignants, dans les systèmes scolaires ségrégationnistes ce type de jugement négatif décourage les enfants migrants et réfugiés, et les pousse indûment vers des écoles pour enfants ayant des besoins spéciaux.

54. Le Rapporteur spécial considère que, dans de nombreux pays, les cours de formation interculturelle, et les conférences et séminaires de sensibilisation destinés aux enseignants sont une activité très positive qui pourrait être généralisée. Au Danemark, par exemple, la formation des enseignants inclut la théorie culturelle et des recherches sur le multiculturalisme. En Lettonie, le projet «L'enseignant dans un milieu interculturel» vise à former les enseignants à la communication interculturelle et à la tolérance. Toutefois, le Rapporteur spécial note que ces cours sont facultatifs. De la même façon, si l'éducation interculturelle peut occuper une place importante dans les documents et programmes de politique générale, dans la pratique, ce n'est pas une priorité majeure dans l'éducation des enseignants⁴⁵.

55. Le Rapporteur spécial se félicite tout particulièrement de certaines initiatives, comme celle du Gouvernement portugais dont le Plan national d'intégration des immigrants 2007-2009 contient 12 mesures d'ordre éducatif, dont «Formation du personnel enseignant à l'interculturalité»⁴⁶. En Finlande, le programme de formation des enseignants introduit en 2001 indique que la formation se rapportant aux minorités linguistiques et aux immigrants est un domaine prioritaire du perfectionnement professionnel des enseignants⁴⁷. Pour le Gouvernement de Corée, l'éducation multiculturelle fait partie intégrante des programmes de formation des enseignants: depuis 2009, 10 instituts de formation des enseignants proposent un cours intitulé «Introduction à l'éducation multiculturelle».

56. De nombreux systèmes scolaires nationaux sont réticents à adapter leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage aux besoins des élèves migrants, réfugiés et demandeurs d'asile, ou ne progressent que lentement dans ce sens. Il existe également des obstacles structurels qui ne facilitent pas la coordination nationale. Nombre de programmes d'éducation et de formation des enseignants sont décentralisés et les universités revendiquent leur autonomie. Compte tenu de ces entraves structurelles, il est difficile de mettre en œuvre des programmes et des initiatives nationaux ou régionaux concertés et coordonnés.

VII. Validation des acquis

57. La validation des acquis, c'est-à-dire la reconnaissance de l'apprentissage, des compétences et de l'expérience, relève d'initiatives passées, présentes et futures, et influe directement sur les systèmes d'éducation et de qualification nationaux. Le Rapporteur spécial prend acte du fait que certains États et régions⁴⁸ ont adopté la reconnaissance

⁴⁵ Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 32.

⁴⁶ Voir Portugal, *Plan pour l'intégration des immigrants* (Lisbonne, ACIDI, 2007). Accessible en ligne: http://www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII_Ing.pdf.

⁴⁷ Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*, p. 32.

⁴⁸ Voir la directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, l'Accord Andrés Bello pour l'Amérique latine et la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne.

réciroque de l'apprentissage. Toutefois, et dans une large mesure, cette reconnaissance privilégie les qualifications formelles, certifiées et universitaires⁴⁹. L'apprentissage non formel est donc totalement négligé. Et même lorsqu'elle est reconnue, l'équivalence pose souvent des problèmes, qui peuvent conduire à un refus d'accès aux études⁵⁰ et/ou à une orientation inappropriée, sans parler du chômage et du sous-emploi.

58. Les inconvénients implicites de cette situation se font ressentir à l'échelon individuel, local, communautaire, national, régional et international, et inhibent par ailleurs l'intégration et la cohésion sociale⁵¹.

59. De la même façon, un manque d'attention à l'égard de la qualité et de l'impact des systèmes de reconnaissance mutuelle risque de discriminer et de désavantager encore plus les populations marginalisées, déjà en situation précaire. Par exemple, devoir présenter ses documents nationaux produit un effet discriminatoire direct à l'encontre des réfugiés (qui ont parfois dû s'enfuir) et des migrants en situation irrégulière à la recherche d'opportunités d'éducation et de formation.

VIII. Apprentissage permanent

60. Le cadre juridique et normatif exposé plus haut limite de plus en plus l'éducation à la scolarité primaire et secondaire obligatoire dans les pays développés et à la scolarité primaire obligatoire dans les pays en développement. Toutefois, et c'est un paradoxe, un consensus politique se développe de plus en plus, en parallèle, autour de la valeur de l'«apprentissage tout au long de la vie». Le Rapporteur spécial se félicite des possibilités que cela ouvre pour l'apprentissage collectif⁵², sans pour autant négliger les critiques selon lesquelles cet idéal se réduit à un instrumentalisme économique et accorde plus d'importance aux diplômes et certificats formels qu'aux compétences acquises. Si les populations de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile sont exclues de l'apprentissage tout au long de la vie, cela ne peut qu'aggraver leur marginalisation. Et si l'apprentissage n'est considéré qu'en termes de diplômes et de certificats, et non de compétences reflétant les acquis de l'expérience, des viviers de connaissances sont ignorés, des talents sont gaspillés et les opportunités d'intégration sociale sont menacées. Si les programmes d'apprentissage tout au long de la vie ne se concentrent pas sur le potentiel émancipateur de l'apprentissage et de l'apprentissage collectif, le risque est grand que des populations entières soient laissées pour compte⁵³. Situation socioéconomique défavorisée, migration, handicap et sexe sont les principaux facteurs de risque d'exclusion de l'apprentissage tout au long de la vie.

⁴⁹ Ce principe figure également dans le droit international. Par exemple, l'article 22 de la Convention relative au statut des réfugiés stipule que: «Les États contractants accorderont aux réfugiés un traitement aussi favorable que possible, et en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant [...] à la reconnaissance de certificats d'études, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger».

⁵⁰ Les écoles de réfugiés qui accueillent les enfants n'ayant pas accès à une école ordinaire ne bénéficient pas d'une accréditation officielle. Voir Marisa O'Enser, «Éducation et autonomie en Égypte», *Revue Migrations forcées*, n° 33 (2010).

⁵¹ Voir Gudmund Hernes et Michaela Martin, eds., *Homologation et marché mondial de l'enseignement supérieur* (Paris, Institut international de planification de l'éducation, 2008).

⁵² John Holford, Peter Jarvis et Colin Griffin, eds., *International perspectives on lifelong learning* (Londres, Kogan Page, 1998), p. ix. L'implication qui en découle est l'apprentissage mutuel des migrants, des réfugiés, des demandeurs d'asile et des nationaux de tous les âges.

⁵³ Voir, de manière générale, John Field, *Lifelong Learning and the new educational order* (Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2008), p. 113 à 143.

61. L'apprentissage tout au long de la vie est indissociable de la législation relative à l'immigration, qui pousse souvent les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile dans la clandestinité et prime généralement sur le droit à l'éducation et/ou est incompatible avec ce droit. De fait, un certain nombre de réponses au questionnaire confirment que des travaux sur la question ont également révélé de telles tensions. Il a été porté à l'attention du Rapporteur spécial que des enfants migrants sont arrêtés par la police sur le chemin de l'école en raison de leur statut au regard de l'immigration et que leur accès à l'éducation est subordonné à un droit de séjour permanent.

62. Les migrants en situation irrégulière peuvent ne pas avoir accès à l'éducation formelle et non formelle s'ils sont confrontés aux mêmes conditions d'inscription que les nationaux, auxquelles peuvent s'ajouter d'autres conditions telles que présenter un acte de naissance authentique ou prouver son statut de résident légal permanent⁵⁴. Les obstacles législatifs, politiques et pratiques entravant l'intégration dans la communauté et la participation à l'éducation signifient pour les individus qu'ils ne sont pas les bienvenus et, en outre, qu'ils doivent apprendre à survivre sans être intégrés dans la société⁵⁵.

63. Le Rapporteur spécial exhorte par conséquent les États qui n'ont pas intégré le droit inconditionnel à l'éducation dans leur Constitution à prendre des mesures à cette fin. À cet égard, on peut citer deux exemples de meilleures pratiques. La République bolivarienne du Venezuela, définie par son gouvernement comme un pays d'accueil traditionnel pour les migrants, garantit dans sa Constitution un droit d'accès sans restriction à tous les niveaux d'éducation et les migrants bénéficient d'une éducation gratuite, de la protection de la petite enfance à l'enseignement supérieur. De plus, ses écoles sont explicitement tenues d'admettre l'inscription des enfants sans papiers. Le Gouvernement portugais, quant à lui, souligne que sa législation nationale confère explicitement aux enfants de migrants et de réfugiés en situation irrégulière et sans papiers le droit à l'éducation, un registre spécial ayant été créé pour les mineurs en situation irrégulière.

64. Il est manifeste que, dans certains contextes, les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile ont la possibilité de participer à des programmes d'éducation non formelle et professionnelle, dont certains sont assurés par les États et d'autres, fréquemment, par des ONG. À la frontière entre la Thaïlande et le Myanmar, par exemple, des ONG ont mis en place des initiatives comprenant une formation professionnelle pour les femmes migrantes non qualifiées, des programmes d'éducation pour travailleurs de santé et une formation d'enseignant pour les migrants désireux d'enseigner dans des écoles de migrants. En Afrique du Sud, des ONG dispensent des cours de langue et des formations professionnelles qualifiantes, tandis que, au Maroc, d'autres ONG offrent des cours de langue et de technologie de l'information, ainsi que des ateliers d'orientation pour les femmes.

65. L'utilité de tels programmes, surtout s'ils sont correctement financés, soutenus, suivis et évalués, est largement reconnue. Cela dit, ces programmes non formels ne sont pas un droit et, souvent, sont limités dans l'espace et dans le temps, les camps de réfugiés les plus reculés étant particulièrement mal dotés. Cela montre que des programmes d'éducation (dont la formation professionnelle) non formels (adultes), universellement accessibles et relevant d'organismes d'État et intergouvernementaux sont nécessaires.

66. Comme nous l'avons vu, l'apprentissage tout au long de la vie fait l'objet de différentes interprétations. D'un point de vue holistique, cependant, il existe relativement

⁵⁴ Parfois, ou en plus, les écoles peuvent être tenues d'informer les autorités locales du statut des enfants au regard de l'immigration.

⁵⁵ Voir Stephen McNair, «Migration, Communities and Lifelong Learning», IFLL Document thématique n° 3 (Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 2009), p. 43.

peu de modèles ou de traditions déjà établis qui permettent de mettre en œuvre des formes d'apprentissage tout au long de la vie favorisant l'intégration sociale⁵⁶, surtout vues sous l'angle de la migration. Néanmoins, le Rapporteur spécial considère qu'un tel apprentissage a le potentiel requis pour renforcer la capacité de l'individu à apprendre pour la vie et tout au long de la vie, et qu'il constitue un impératif à l'intégration⁵⁷ et à la cohésion sociale en cette période de récession économique. Il doit donc présenter des opportunités à la fois convergentes et se renforçant mutuellement en termes d'apprentissage professionnel, social et individuel⁵⁸.

67. L'apprentissage tout au long de la vie transcende l'enseignement scolaire formel et va au-delà de l'éducation postobligatoire et la formation professionnelle. À cet égard, la valeur intrinsèque d'un apprentissage culturel et linguistique approprié dès la petite enfance, en particulier lorsqu'il est soutenu par des programmes de suivi, est considérable, tout comme le rôle qu'il joue pour compenser les désavantages sociaux, économiques et linguistiques⁵⁹. Le Rapporteur spécial note avec intérêt que, en Allemagne, à compter de 2013, tous les enfants auront droit à l'éducation à partir de l'âge de 12 mois.

68. Cependant, l'hétérogénéité des politiques et de l'offre est préoccupante, tout particulièrement dans les camps de réfugiés, où les programmes d'éducation destinés à la petite enfance souffrent d'un manque de financement, tant en termes de qualité que de quantité. Cette hétérogénéité contribue directement et indirectement à pérenniser la marginalisation.

69. La priorité normative et les financements accordés à l'éducation primaire influent de façon directe et négative sur la qualité, l'accessibilité et la disponibilité de l'éducation postprimaire et supérieure. Deux exemples contrastés illustrent ce point. Tout d'abord, comme on peut clairement le constater dans les camps de réfugiés dépendant de la coopération et du financement internationaux, l'éducation postprimaire souffre d'une pénurie d'infrastructures, d'enseignants spécialisés qualifiés et de matériels didactiques appropriés. En second lieu, les répondants au questionnaire particulièrement intéressés par l'éducation postprimaire et supérieure ont évoqué de façon récurrente les obstacles presque insurmontables entravant le soutien individuel, voire l'absence d'un tel soutien.

70. Les obstacles systémiques et individuels à l'éducation postprimaire et supérieure contribuent à perpétuer et à consolider les désavantages éducatifs en général, dans le domaine de l'éducation postprimaire⁶⁰ et supérieure, en particulier, et, bien entendu, à créer des désavantages à vie. S'ajoute à cela que, s'agissant des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile d'États sortant d'un conflit, on prend de plus en plus conscience qu'une éducation postprimaire et supérieure de bonne qualité est fondamentale pour se remettre des séquelles du conflit et envisager un développement à plus long terme et plus stable⁶¹.

71. Le Rapporteur spécial exhorte donc les États, les donateurs et les organismes intergouvernementaux à ne pas s'arrêter à l'éducation primaire. À cette fin, il est

⁵⁶ John Holford, Peter Jarvis et Colin Griffin, eds., *International perspectives on lifelong learning* (Londres, Kogan Page, 1998), p. viii.

⁵⁷ Tout indique que les programmes d'information préalable aident au processus d'intégration. Voir aussi «Migration, Communities and Lifelong Learning».

⁵⁸ Voir «Migration, Communities and Lifelong Learning», p. 42.

⁵⁹ Voir la Déclaration de Managua.

⁶⁰ Une importante disparité demeure entre la scolarisation dans le secondaire des réfugiés (7 %) et des nationaux (18 %) dans les pays les moins développés. Rapport annuel 2002–2003 de la Foundation for the Refugee Education Trust (Genève, RET, 2003).

⁶¹ Pauline Rose et Martin Greely, «Education in fragile States: Capturing lessons and identifying good practices», établi pour le Groupe sur les États fragiles du CAD.

fondamental qu'ils collaborent, se montrent créatifs et fassent participer la société civile à l'élimination de ces obstacles, entre autres⁶². Sur ce dernier point, le Rapporteur spécial attire l'attention sur l'absence fréquente de l'éducation supérieure dans le dialogue sur la migration et l'éducation, absence à laquelle il conviendrait de remédier.

IX. Conclusions et recommandations

72. Le Rapporteur spécial rappelle aux États que leur système éducatif doit être conforme aux obligations visées dans Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, à la Convention relative aux droits de l'enfant et aux objectifs du programme Éducation pour tous. Il est par ailleurs crucial que ces systèmes soient en mesure de respecter et de promouvoir la diversité en se fondant sur une compréhension universelle des besoins humains. De même, le Rapporteur spécial reconnaît que le droit relatif aux droits de l'homme «ne traite pas suffisamment la question des obligations contraignant les États à prendre des mesures positives» et que «il est difficile de savoir quelles distinctions entre les migrants et les citoyens sont admissibles ou non»⁶³.

73. Quoiqu'il en soit, le Rapporteur spécial est convaincu que le droit fondamental à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile ne devrait pas être litigieux. Or, il est parfois controversé, contestation axée sur sa nature même. Alors qu'il constitue un «droit précurseur», le droit à l'éducation est devenu, *de facto*, un droit dérivé, tout comme, par exemple, le droit au développement et à la sécurité économique, ainsi que le droit à la vie proprement dit, sont subordonnés aux droits primaires de la propriété privée et du profit⁶⁴. Cette situation révèle deux régimes juridiques contradictoires (et inconciliables) en matière d'éducation: d'un côté, le droit international relatif aux droits de l'homme définit l'éducation comme un droit fondamental alors que, de l'autre, le droit commercial international la considère comme un service, à savoir une marchandise⁶⁵. Ce dernier régime laisse peu de latitude pour promouvoir des mécanismes permettant de réaliser les objectifs d'un système éducatif servant les droits de l'homme.

74. Le Rapporteur spécial reconnaît que le respect des obligations faites aux gouvernements de garantir le droit à l'éducation est une question de volonté politique⁶⁶. La pénurie de ressources, le remboursement de la dette ou les «crises économiques consécutives» généralement invoqués par les gouvernements pour expliquer qu'ils ne peuvent s'acquitter de cette responsabilité⁶⁷ sont des excuses insuffisantes et inacceptables.

75. Le Rapporteur spécial rappelle que l'adaptabilité et la recevabilité sont des composantes essentielles du droit fondamental à l'éducation. C'est pourquoi il est primordial que tous les États accélèrent la mise en œuvre de modèles d'éducation interculturels et inclusifs permettant d'établir des pratiques pédagogiques

⁶² Par exemple, en améliorant l'accès au soutien financier, notamment par le biais de bourses, et par l'établissement et la mise en œuvre d'une politique d'éducation supérieure claire et sans ambiguïté incluant tous les apprenants potentiels.

⁶³ Walter Kälin, «Human rights and the integration of migrants», in *Migration and international legal norms*, p. 282.

⁶⁴ David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford, Oxford University Press, 2005), p. 182.

⁶⁵ Voir «Children, migration and international norms», p. 56 et 57.

⁶⁶ Voir par exemple, «Independent children, inconsistent adults».

⁶⁷ Voir «Children, migration and international norms», p. 15, 16 et 42.

encourageant le respect de la diversité. Par ailleurs, il est crucial que les apprenants comprennent, approuvent et respectent la diversité culturelle et, ainsi, jettent la base de changements majeurs dans la lutte contre la discrimination.

76. Tout aussi fondamentale est la nécessité que tous les États intègrent dans tous les environnements d'apprentissage, qu'ils soient formels ou non formels, l'idée que la diversité culturelle et linguistique est une ressource par laquelle les individus et les groupes peuvent bâtir des communautés fortes, durables et solidaires.

77. Les mécanismes de mise en œuvre du droit à l'éducation en sont actuellement à un stade embryonnaire et fragile. Dans cette phase initiale, la possibilité n'est pas donnée aux migrants, aux réfugiés et aux demandeurs d'asile d'exprimer leurs préoccupations et leurs problèmes d'une façon susceptible de faire changer les pratiques d'enseignement et le contenu des programmes.

78. En ce qui concerne les migrants, le droit à l'éducation devrait transcender l'éducation primaire et/ou obligatoire, en particulier en cas de discrimination systématique entre certains groupes sociaux, comme le suggère le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

79. L'exercice par les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile de leurs droits fondamentaux (à savoir le droit à l'emploi, au logement et à l'éducation) «est extrêmement limité, voire impossible, si l'État désavantage ces personnes dans ces domaines par sa législation ou ses pratiques administratives» (par exemple, si certains emplois sont réservés aux nationaux ou si une condition légale rend l'accès au marché du logement plus difficile pour les familles élargies)⁶⁸.

80. De toute évidence, assurer et pratiquer l'éducation inclusive ne suffit pas à relever le défi de la justice sociale inhérente à la migration. Mais c'est un élément central de la réponse nationale et internationale requise. S'il fait défaut, la justice sociale demeurera hors de portée.

81. À cet égard, les recommandations ci-après doivent s'accompagner d'une forte volonté, qui doit se traduire dans les faits, de développer et de mettre en œuvre des politiques sociales protégeant les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile contre les conséquences économiques et sociales défavorables dues à leur vulnérabilité dans l'exercice de leur droit à l'éducation⁶⁹.

82. Concernant le cadre juridique et normatif, le Rapporteur spécial est d'avis que:

- Pour éliminer les discriminations et faire en sorte que les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile réussissent leur intégration et bénéficient de la justice sociale, il faut que tous les types et niveaux d'éducation s'inscrivent dans les limites normatives du droit à l'éducation;
- Bien que certains États garantissent le droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile sans avoir ratifié les instruments internationaux indiqués plus haut⁷⁰, le Rapporteur spécial prie instamment les gouvernements des pays d'immigration, en particulier, de signer et de ratifier les instruments juridiques correspondants;

⁶⁸ Voir *A Brief History of Neoliberalism*, p. 274 et 275.

⁶⁹ Voir Rachel Sabates-Wheeler et Myrtha Waite, «Migration and Social Protection: A Concept Paper», Document de travail T2 (Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty, Sussex, 2003), p. 12.

⁷⁰ Voir António Guterres, «Obstacles à la protection des personnes relevant de la compétence de l'UNHCR en contexte urbain», *Revue Migrations Forcées*, n° 34 (février 2010).

- Il est nécessaire d'élaborer des mécanismes permettant de suivre la mise en œuvre d'une législation et d'obligations contraignantes en matière de droit à l'éducation des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile;
- La Conférence internationale sur la population et le développement (1994) ayant révélé que la migration est la conséquence d'importantes mutations économiques dans le monde⁷¹, le Rapporteur spécial est particulièrement préoccupé par le fait que la moitié des enfants non scolarisés (39 millions) vit dans des régions touchées par des conflits⁷². De plus, 80 % des réfugiés étant accueillis par des pays en développement, chiffre qui représente une charge disproportionnée pour ceux qui n'ont pas les moyens d'y faire face⁷³, il faudra renforcer la coopération internationale et le partage des responsabilités, ainsi que l'ont réclamé le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, et le Cadre d'action de Dakar adopté par l'UNESCO en 2000. Le sous-développement étant la «principale cause profonde» de la migration, il est impératif d'aider les gouvernements à réaliser leur droit au développement⁷⁴.

83. Le Rapporteur spécial considère comme indispensable que les États, les donateurs, les organismes internationaux et la société civile travaillent en collaboration car notre monde globalisé continuera d'être marqué par d'importants déplacements et migrations internationaux. Leur objectif commun devrait être de bâtir et de soutenir des communautés cohésives et fortes, capables de s'adapter au changement⁷⁵. À cet effet, le Rapporteur spécial recommande un échange accru de bonnes pratiques et que tous s'efforcent à tout le moins de:

- Promouvoir l'idée, dans tous les environnements d'apprentissage, qu'ils soient formels ou non formels, que la diversité culturelle et linguistique est une ressource avec laquelle les individus et les groupes peuvent bâtir des communautés fortes, durables et solidaires;
- Mettre au point des stratégies éducatives renforçant les capacités des communautés marginalisées dans leur ensemble et adaptées aux besoins éducatifs spécifiques des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile. De telles stratégies devraient tendre vers un apprentissage tout au long de la vie ancré, coordonné et donnant la priorité à l'intégration rapide et à la reconnaissance des acquis de l'expérience;
- Privilégier une éducation linguistique de qualité et appropriée sur le plan culturel aux niveaux préscolaire, primaire, postprimaire et supérieur, qui réponde aux besoins de développement régional et favorise l'entente et la tolérance dans la région;

⁷¹ Voir le *Rapport de la conférence internationale sur la population et le développement* (A/CONF.171/13), préambule 1.10.

⁷² Voir Janice Dolan, *Last in Line, Last in School: How donors are failing children in conflict-affected fragile States* (Cambridge, International Save the Children Alliance, 2007).

⁷³ Voir UNHCR, «Tendances mondiales en 2008: réfugiés, demandeurs d'asile, rapatriés, personnes déplacées à l'intérieur de leur pays et apatrides» et <http://www.alertnet.org/thenews/newsdesk/124516153829.htm>.

⁷⁴ B. S. Chimni, «Development and migration», in *Migration and international legal norms*, p. 255 à 268.

⁷⁵ Voir «Migration, Communities and Lifelong Learning», p. 7.

- Intégrer les principes des droits de l'homme (dont les questions de protection, notamment le code de conduite des enseignants)⁷⁶ dans les programmes scolaires et les milieux d'apprentissage;
- Établir des programmes individuels ou de tutorat pour l'acquisition de la langue majoritaire et, si nécessaire, pour d'autres matières, de façon à ce que la langue majoritaire et les matières soient apprises en même temps. Ces programmes devraient être proposés dans des écoles ordinaires et non à des groupes ou des classes d'adaptation séparés;
- Mettre à disposition et promouvoir, dans la langue des migrants, des informations/matériels sur les systèmes d'éducation (et de protection sociale) et sur les droits, possibilités et responsabilités répondant aux besoins de la population de migrants, de réfugiés et de demandeurs d'asile;
- Améliorer les systèmes (nationaux) de suivi concernant l'accès à l'apprentissage des migrants et des réfugiés, ainsi que les résultats obtenus, y compris les données relatives à la parité entre les sexes et le handicap. Cela inclut les informations sur la langue parlée à la maison et/ou la langue d'enseignement pratiquée dans les établissements scolaires fréquentés, de façon à suivre les progrès en langue et l'abandon scolaire dû au problème de la langue;
- Encourager la mise au point de systèmes de qualification régionaux et internationaux intégrant la reconnaissance mutuelle, réciproque et automatique des résultats d'apprentissage informel et formel obtenus. Cela devrait s'accompagner de recherches sur les solutions envisageables et viables aux problèmes de validation des acquis d'apprentissage et professionnels;
- Comblent les lacunes en matière de recherches, d'informations et de sensibilisation portant sur le parcours scolaire et les besoins: i) des migrants, des réfugiés et des demandeurs d'asile handicapés, ii) des femmes appartenant à ces groupes, iii) des migrants de deuxième génération et iv) des enfants non accompagnés demandeurs d'asile.

84. Le Rapporteur spécial souligne que les enseignants et autres personnels travaillant avec les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile ont besoin d'un important soutien comme, par exemple, de nouvelles formes d'organisation et d'enseignement; cela suppose d'agir au-delà du niveau intermédiaire enseignant/école, l'État devant jouer un rôle plus actif, et de prendre des mesures inclusives au niveau inférieur ou communautaire (politiques de logement, notamment)⁷⁷. De façon plus spécifique, cela implique:

- Le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignants hautement qualifiés et d'enseignants issus de l'immigration afin de rendre le soutien pédagogique individualisé plus efficace (programmes individuels), en particulier aux niveaux crèche/jardin d'enfants et primaire pour l'acquisition de la langue⁷⁸,

⁷⁶ Voir les Normes minimales INEE, chapitre «Enseignants et autres personnels de l'éducation», p. 65 à 72.

⁷⁷ Voir *Education and migration*, p. 18 et 48 à 52.

⁷⁸ Voir «What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options», p. 22 à 25. Comme l'indique le Gouvernement de Corée, les immigrants diplômés de l'enseignement supérieur sont encouragés à devenir des enseignants bilingues dans des écoles ayant un fort pourcentage d'immigrés.

-
- Une éducation multiculturelle et interculturelle (sensibilisation, sociolinguistique, aptitudes à communiquer et compétence interculturelle) pleinement intégrée dans les programmes de formation des enseignants. La formation continue devrait être obligatoire et se dérouler pendant les heures de travail afin de ne pas accroître la charge de travail des enseignants;
 - Un enseignement en équipe, le soutien de l'enseignant en classe par un spécialiste et différentes formes de tutorat par des acteurs divers (par exemple, des étudiants de l'enseignement supérieur ou des personnes plus âgées, d'origine immigrée, servant de modèle)⁷⁹, qui peuvent améliorer la réussite scolaire;
 - S'agissant des réfugiés, une formation permettant de prendre en charge les élèves traumatisés, ainsi qu'un soutien psychologique et des conseils d'experts pour les enseignants et les réfugiés.

85. Enfin, le Rapporteur spécial recommande que, concernant des réfugiés, les organismes des Nations Unies puissent disposer des ressources nécessaires pour recourir à un personnel enseignant spécialisé et mettre en œuvre des stratégies formelles et non formelles d'éducation tout au long de la vie.

⁷⁹ "The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market".