

Commentaire thématique n° 1 sur l'éducation au regard de la Convention-cadre pour la protection des minorites nationales



Adopté le 31 mai 2024
révisant et remplaçant
le Commentaire thématique n° 1 (2006)

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Commentaire thématique n° 1 sur l'éducation au regard de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales

Adopté le 31 mai 2024
révisant et remplaçant
le Commentaire thématique n° 1 (2006)

English edition:

*Thematic commentary No. 1
on education under the Framework Convention
for the Protection of National Minorities*

*Les points de vue exprimés dans cet ouvrage n'engagent
que le ou les auteurs et ne reflètent pas nécessairement
la ligne officielle du Conseil de l'Europe.*

La reproduction d'extraits (jusqu'à 500 mots) est autorisée, sauf à des fins commerciales, tant que l'intégrité du texte est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé hors contexte, ne donne pas d'informations incomplètes ou n'induit pas le lecteur en erreur quant à la nature, à la portée et au contenu de ce texte. Le texte source doit toujours être cité comme suit: «© Conseil de l'Europe, année de publication». Pour toute autre demande relative à la reproduction ou à la traduction de tout ou partie de ce document, veuillez vous adresser à la Direction de la communication, Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex), ou à publishing@coe.int.

Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée au Secrétariat de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

minorities.fcnm@coe.int
www.coe.int/minorities.

Photo de couverture : Conseil de l'Europe

Conception de la couverture et mise en page :
Service de la production des documents et des
publications (SPDP), Conseil de l'Europe

© Conseil de l'Europe, octobre 2024
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Table des matières

RÉSUMÉ	5
PARTIE I – INTRODUCTION	7
Cadre normatif et politique relative au droit à l'éducation	7
L'évolution du contexte relatif à l'exercice du droit à l'éducation	9
Structure du commentaire thématique révisé	11
PARTIE II – L'ÉDUCATION ET L'INTÉGRATION DE LA SOCIÉTÉ DANS SON ENSEMBLE	13
1. Promouvoir le respect de la diversité ethnique, religieuse, linguistique et culturelle, le dialogue interculturel et la réconciliation (articles 6 et 12)	14
2. Programmes d'enseignement et matériels pédagogiques (article 12)	15
3. Enseignement de l'histoire et recherches historiques (article 12)	17
4. Formation des enseignant-es (article 12)	20
5. Projets et activités extracurriculaires	20
6. Religion, éducation et intégration de la société (articles 6 et 8)	21
PARTIE III – ÉDUCATION ET ÉGALITÉ DES CHANCES	23
1. Données sur l'égalité et égalité des chances (articles 4, 12 et 15)	23
2. Éducation de la petite enfance, éducation préscolaire et égalité des chances (article 12)	24
3. La ségrégation dans l'éducation	26
4. Conditions socio-économiques (articles 6, 12 et 15)	28
5. Garantir la scolarisation, l'assiduité scolaire et l'achèvement des études (articles 6 et 12)	29
6. Modes de vie itinérants (article 12)	31
7. Médiateurs et médiatrices et assistant-es scolaires (article 12)	32
8. Apprentissage de la ou des langue(s) officielle(s)	33
PARTIE IV – ÉDUCATION ET LANGUES MINORITAIRES	35
1. Cadre juridique et conditions nécessitant la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires	35
2. Organisation de l'éducation aux langues minoritaires (article 14)	38
3. Qualité de l'éducation aux langues minoritaires et des ressources connexes	41
4. Revitalisation des langues minoritaires et réappropriation des cultures et identités minoritaires (articles 5 et 14)	44
5. Échanges transfrontaliers et accords bilatéraux et multilatéraux	46
6. Nouvelles technologies et enseignement à distance	47
7. Établissements d'enseignement et de formation privés (article 13)	48
PARTIE V – CONCLUSIONS	51

Résumé

La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (STE n° 157 ; ci-après, la « Convention-cadre ») reste un outil essentiel pour concilier les droits individuels des minorités et les préoccupations sociétales plus larges, notamment dans le domaine de l'éducation. Pour ce faire, elle exige des acteurs responsables à tous les niveaux qu'ils créent des conditions favorables à l'expression et à la reconnaissance de la différence, à l'égalité d'accès aux droits et aux ressources malgré les différences, et à l'interaction et à l'inclusion sociales par-delà les différences. Ces dimensions doivent toutes trois être prises en compte dans la mise en œuvre des droits des minorités dans l'éducation. Le présent Commentaire thématique explique comment procéder, concrètement, pour y parvenir.

La Convention-cadre, en tant qu'instrument vivant, doit s'interpréter à la lumière des changements sociétaux.

Le présent Commentaire thématique n° 1 (2024) sur l'éducation au regard de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (ci-après, le « commentaire thématique ») remplace le premier commentaire thématique sur l'éducation de 2006. Il reflète la manière dont le Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (le « Comité consultatif ») interprète les dispositions de la Convention-cadre qui sont pertinentes pour l'éducation, s'appuyant sur ses avis par pays et sur ses trois autres commentaires thématiques, axés sur la participation effective, les droits linguistiques et le champ d'application de la Convention-cadre. Ce document entend constituer un outil pratique destiné aux autorités nationales et aux décideurs à tous les niveaux, aux responsables publics, aux organisations de minorités et autres organisations de la société civile, aux personnes déclarant appartenir à des minorités nationales, aux universitaires et aux autres acteurs de la protection des minorités nationales.

L'expérience du Comité consultatif montre que la gestion de la diversité au moyen des droits des minorités dans l'éducation exige de la part des autorités nationales et des autres acteurs concernés qu'ils prennent des mesures pour favoriser un esprit de tolérance et de dialogue interculturel, et pour promouvoir le respect mutuel et la compréhension entre toutes les communautés et les personnes qui déclarent y appartenir. Toutefois, l'efficacité de telles mesures est mise à mal par les pratiques discriminatoires et la ségrégation, la non-acceptation des minorités en tant que composantes à part entière de la société et le manque d'interactions interethniques. Par conséquent, il convient de s'attaquer pleinement à ces difficultés dans tous les contextes où elles se posent. Pour que l'éducation donne des résultats optimaux, les programmes scolaires, les matériels pédagogiques et la formation continue des enseignant-es doivent promouvoir les droits des minorités comme faisant partie intégrante des droits humains internationaux et le respect de la diversité en tant que valeur fondamentale. En outre, il convient de garantir l'égalité d'accès à une éducation de qualité, ce qui nécessite de remédier aux inégalités socio-économiques et aux obstacles auxquels se heurtent les personnes en situation de vulnérabilité. Des mécanismes de soutien doivent aussi être mis en place pour garantir l'égalité des chances dans l'éducation. Les institutions d'éducation devraient constituer des espaces sûrs pour la liberté d'expression et la promotion des identités des minorités. Il est donc essentiel de garantir le droit d'apprendre des langues minoritaires à tous les niveaux, dès les toutes premières années de l'éducation préscolaire.

La participation effective aux politiques éducatives des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales, y compris les enfants et les jeunes issus de minorités ainsi que leurs parents et les autres personnes qui s'occupent d'eux, est importante pour la prise en compte de leurs besoins et de leurs intérêts. La collecte de données ventilées sur les résultats de l'éducation est nécessaire à la fois pour définir ces besoins et intérêts et pour mettre au point des stratégies ciblées et des mesures concrètes visant à garantir un accès effectif aux droits relatifs à l'éducation tels que protégés par la Convention-cadre. Dans cette optique, il est essentiel que les autorités aient connaissance de la demande relative à l'éducation aux langues minoritaires et l'évaluent régulièrement pour garantir effectivement ce droit dans les aires d'implantation traditionnelle ou substantielle des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales. Il est important de souligner que le droit d'apprendre une langue minoritaire est un droit qui s'exerce parallèlement au droit d'apprendre la ou les langue(s) officielle(s) du pays. Par conséquent, il est nécessaire d'adopter une approche équilibrée afin que les enfants appartenant à des minorités nationales développent un répertoire multilingue qui corresponde à leur environnement linguistique. Dans le cas des langues menacées de disparition, des efforts soutenus doivent être déployés aux fins de la revitalisation de ces dernières. Les nouvelles technologies offrent des possibilités à cet égard, mais elles peuvent aussi entraver l'accès au droit à une éducation de qualité pour les personnes en situation de vulnérabilité.

Le présent commentaire thématique aborde ces questions de façon détaillée sous l'angle des trois grandes dimensions de la gestion de la diversité au moyen des droits des minorités et propose des orientations pour améliorer l'exercice des droits relatifs à l'éducation tels que consacrés par la Convention-cadre.

Partie I

Introduction

1. Le Commentaire thématique n° 1 (2024) sur l'éducation au regard de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales remplace le premier Commentaire thématique sur l'éducation qui avait été adopté en 2006¹. Fondé sur les résultats du premier cycle de suivi, ce document récapitulait les normes à respecter dans le domaine de l'éducation en vertu de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (la « Convention-cadre »). Près de vingt ans se sont écoulés depuis, pendant lesquels le Comité consultatif de la Convention-cadre a développé sa réflexion sur l'éducation en menant cinq cycles de suivi couvrant la quasi-totalité des États parties², soit 39 pays, ainsi que le Kosovo^{*}. Cet exercice de suivi a révélé la manière dont les États parties procèdent pour mettre en œuvre la Convention-cadre de façon dynamique, ainsi que l'interprétation de l'instrument faite par le Comité consultatif. Le premier commentaire thématique a été suivi de trois autres documents du même genre, axés sur la participation effective, les droits linguistiques et le champ d'application de la Convention-cadre, respectivement³. Le présent commentaire thématique s'appuie sur ces documents, ainsi que sur la réflexion menée par le Comité consultatif dans le cadre des cycles de suivi.

Cadre normatif et politique relative au droit à l'éducation

2. L'éducation, qui s'adresse à différents publics, présente différentes utilités⁴ et peut donc poursuivre différents objectifs. En tant que droit à part entière, elle contribue au développement de l'identité, des attitudes et des valeurs personnelles. Elle permet également d'acquérir des connaissances et contribue à la construction d'un répertoire linguistique nécessaire pour la communication et l'interaction en société. Désormais, il est communément accepté que le droit à l'éducation renvoie à « une éducation de qualité et inclusive » qui, entre autres choses, « promeut la démocratie, le respect des droits de l'homme et la justice sociale dans un processus éducatif qui prend en considération les besoins sociaux et éducatifs de chacun »⁵.

3. En adoptant la Convention-cadre, les États membres du Conseil de l'Europe ont convenu que les droits des minorités faisaient partie intégrante des droits humains et que, en tant que tels, ils constituaient un sujet de préoccupation international commun. Il s'ensuit que le droit à l'éducation, tel que garanti par la Convention-cadre, fait partie intégrante des droits à l'éducation consacrés par un certain nombre d'instruments internationaux de droits humains, notamment la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU (article 13), la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU (articles 28 et 29), la Convention de l'ONU sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (article 10) et la Convention de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. En outre, en tant que droit humain fondamental, le droit à l'instruction est aussi protégé par l'article 2 du Protocole n° 1 à la Convention européenne des droits de l'homme (ci-après, la « Convention »), considéré soit seul, soit conjointement avec l'article 14 de la Convention, et par le Protocole n° 12 de la Convention⁶, ainsi que par la Charte sociale européenne révisée (article 17).

1. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, [Commentaire thématique n° 1](#), Commentaire sur l'éducation au regard de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, adopté le 2 mars 2006, ACFC/25DOC(2006)002.

2. Le 3 janvier 2024, la Fédération de Russie a notifié la Secrétaire Générale du Conseil de l'Europe de sa décision de se retirer de la Convention-cadre, dont elle était Partie depuis le 1^{er} décembre 1998. Ce retrait a pris effet au 1^{er} août 2024.

* Toute référence au Kosovo dans le présent document, qu'il s'agisse de son territoire, de ses institutions ou de sa population, doit être entendue dans le plein respect de la Résolution 1244 du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, sans préjuger du statut du Kosovo.

3. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, [Commentaire thématique n° 4](#), « La Convention-cadre : un outil essentiel pour gérer la diversité au moyen des droits des minorités ; le champ d'application de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales », 27 mai 2016, ACFC/56DOC(2016)001 ; [Commentaire thématique n° 3](#), « Les droits linguistiques des personnes appartenant aux minorités nationales en vertu de la Convention-cadre », adopté le 24 mai 2012, ACFC/44DOC(2012)001 ; [Commentaire thématique n° 2](#), « La participation effective des personnes appartenant à des minorités nationales à la vie culturelle, sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques », adopté le 27 février 2008, ACFC/31DOC(2008)001.

4. Aux fins de ce texte, l'éducation s'entend au sens large, englobant l'accès à l'éducation et tous les niveaux et formes d'éducation, hors ligne et en ligne, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, y compris l'enseignement professionnel et l'apprentissage tout au long de la vie.

5. Recommandation [CM/Rec\(2012\)13](#) du Comité des Ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité, adoptée le 12 décembre 2012, annexe à la recommandation, point 6.

6. L'article 14 consacre la protection contre la discrimination dans la jouissance des droits énoncés dans la Convention, et l'article 1 du Protocole n° 12 à la Convention interdit la discrimination de façon plus générale dans la jouissance de tout droit prévu par la loi. Voir, en général, le [Guide sur l'article 2 du Protocole n° 1](#) et le [Guide sur l'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme et l'article 1 du Protocole n° 12 à la Convention](#) de la Cour européenne des droits de l'homme (ci-après, « la Cour »). S'agissant de la jurisprudence de la Cour dans le contexte spécifique du droit des élèves roms à l'éducation, voir le [Thème clé sur l'article 2 du Protocole n° 1 « Discrimination en matière d'accès à l'instruction »](#).

4. Conformément au cadre juridique international des droits humains, pour pouvoir garantir un exercice effectif du droit à l'éducation⁷, les États doivent veiller aux quatre composantes essentielles que sont les dotations, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité de l'éducation. En outre, ils devraient garantir le droit à l'éducation et s'assurer que cette dernière vise le développement global du plein potentiel de l'enfant, qui passe notamment par l'acquisition de la notion de respect des droits humains, un sens profond de l'identité et de l'appartenance, et la socialisation et l'interaction de l'enfant avec autrui et avec le milieu⁸. En d'autres termes, le droit fondamental à une éducation inclusive et de qualité qui appartient à tous les enfants, y compris ceux qui déclarent appartenir à une minorité⁹, fait partie intégrante de leur développement personnel, et sa mise en œuvre est une condition préalable à la réalisation de leur plein potentiel. Ce droit devrait également garantir le développement du respect des cultures, des identités et des religions des enfants, de leurs parents¹⁰ et des autres personnes qui s'occupent d'eux, tout en transmettant les valeurs de l'État¹¹. L'éducation est aussi centrée sur les besoins et intérêts des enfants, respectant le droit des enfants d'être entendus, de participer et de voir leurs opinions prises en compte en fonction de l'évolution de leurs capacités¹².

5. Concernant les normes internationales relatives aux droits des minorités en matière d'éducation, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement garantit les droits des personnes appartenant à des minorités nationales de créer et de gérer leurs propres écoles et d'enseigner des langues minoritaires, tout en veillant à ce que les élèves aient une compréhension de la société dans son ensemble, notamment grâce à la connaissance des langues officielles¹³. La Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques de l'ONU prévoit également le droit d'apprendre une langue minoritaire et appelle les États à favoriser la connaissance des minorités dans la société en général au sein d'un pays et à donner aux personnes appartenant à des minorités « la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble »¹⁴. Par ailleurs, les Objectifs de développement durable de l'ONU accordent un degré de priorité élevé à l'éducation inclusive et de qualité, notamment pour les enfants issus des communautés autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité, une telle éducation étant considérée comme l'un des principaux moteurs du développement¹⁵.

6. Au niveau européen, les Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation, établies par le Haut-Commissaire pour les minorités nationales (HCMN) de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE), donnent aux États participants d'importantes orientations dans ce domaine, reconnaissant que l'éducation joue un rôle essentiel pour le maintien et la promotion des cultures et des langues des minorités, et pour la prévention des conflits concernant des minorités nationales¹⁶. De la même manière, les Lignes directrices de Ljubljana sur l'intégration dans des sociétés marquées par la diversité, également élaborées par le HCMN, soulignent l'importance de l'éducation pour l'intégration de la société et pour la promotion du respect de la diversité¹⁷. En outre, les Recommandations de 2023 du HCMN sur la participation effective des minorités nationales à la vie sociale et économique mettent en avant le lien

7. Organisation des Nations Unies (ONU), Comité des droits économiques, sociaux et culturels, [Observation générale n° 13](#), paragraphe 6, 1999; *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, (Obligations concernant les droits humains dans l'éducation: le schéma des « 4 A ») (en anglais) (2001), Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation, Katharina Tomaševski (1998-2004).

8. Article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU; Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, [Observation générale n° 1](#) sur les buts de l'éducation.

9. Bien qu'il soit fait mention, dans le texte de la Convention-cadre, de « personnes appartenant à des minorités nationales », le comité consultatif emploie également l'expression « personnes déclarant appartenir à des minorités nationales » pour souligner l'action menée par les personnes concernées pour se prévaloir de leur droit de libre identification et ainsi accéder aux droits garantis par la Convention-cadre. Voir Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 4, paragraphe 14.

10. Au sens du Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, et sur la base de la Recommandation [CM/Rec\(2011\)12](#) du Comité des Ministres aux États membres sur les droits de l'enfant et les services sociaux adaptés aux enfants et aux familles, un « parent » désigne « la ou les personnes(s) détenant la responsabilité parentale, conformément à la législation nationale. Lorsque le(s) parent(s) est/sont absent(s) ou ne détien(nen)t plus la responsabilité parentale, il peut s'agir du tuteur, du représentant légal désigné ou du dispensateur de soins, responsable de l'enfant. » Voir également la note de bas de page 108, qui précise l'interprétation du terme « parents » faite par la Cour européenne des droits de l'homme conformément à sa jurisprudence sur l'article 2 du Protocole n° 1 à la Convention européenne des droits de l'homme.

11. Article 29 (c) de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU.

12. Article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'ONU.

13. [Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'UNESCO](#), 1960, article 5(c).

14. [Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques](#), adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU le 18 décembre 1992, Résolution 47/135 de l'Assemblée générale des Nations Unies, article 4(4).

15. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie – [Éducation 2030 - Cadre d'action](#), 2016.

16. OSCE, HCMN, [Recommandations de La Haye](#) concernant les droits des minorités nationales à l'éducation, 1996.

17. OSCE, HCMN, [Lignes directrices de Ljubljana](#) sur l'intégration dans des sociétés marquées par la diversité, 2012 (en anglais).

entre l'accès à une éducation de qualité et l'avancement économique, et soulignent la nécessité d'adopter une approche intersectionnelle axée en particulier sur le genre, le handicap et l'âge¹⁸. Elles attirent également l'attention sur la corrélation plus large entre l'inclusion socio-économique, y compris dans l'éducation, la prévention des conflits et la participation et l'autonomisation des jeunes, les bases d'une telle autonomisation étant jetées à l'école.

7. Les travaux que mène le Comité consultatif dans le domaine de l'éducation sont reliés à d'autres domaines d'activité et traités du Conseil de l'Europe, notamment la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, à laquelle le Comité consultatif encourage les États à adhérer, s'ils ne l'ont pas encore fait, afin de protéger les langues régionales ou minoritaires en tant qu'éléments de la richesse culturelle commune. Outre la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme (« la Cour »), les activités de la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance¹⁹ (ECRI) et du Commissaire aux droits de l'homme²⁰ sont particulièrement pertinentes pour les travaux du Comité consultatif, car ils s'intéressent spécifiquement à l'éducation inclusive et à la promotion de l'égalité et de la non-discrimination, ainsi qu'à la cohésion sociale. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a également élaboré de nombreuses recommandations qui constituent des cadres d'action pertinents en matière d'éducation, notamment les récentes recommandations sur l'éducation plurilingue et interculturelle, et sur la participation politique active des jeunes issus de minorités nationales²¹. Le Comité consultatif reconnaît également l'importance du Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe, qui contient un certain nombre d'indicateurs clés ayant trait aux valeurs, aux attitudes, aux aptitudes, à la connaissance et à la compréhension critique, dont l'« ouverture à l'altérité culturelle » et la « valorisation de la diversité culturelle »²², ainsi qu'un guide à l'usage des éducateurs aux fins de la mise en œuvre du cadre. Le Comité consultatif tient compte de ces normes dans le suivi de la mise en œuvre de la Convention-cadre.

L'évolution du contexte relatif à l'exercice du droit à l'éducation

8. De nouveaux développements et défis ont vu le jour dans les sociétés depuis l'adoption du premier commentaire thématique. La diversité culturelle et linguistique de la société s'étant accentuée en raison de l'augmentation des migrations et des mouvements de population, les régions d'implantation traditionnelle des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales étant délaissées au profit des centres-villes, les attentes envers l'éducation ont également évolué. Celles-ci se ressentent tout particulièrement dans les grands centres urbains, où le nombre de personnes issues de minorités nationales est considérable, et parfois même plus élevé que dans les aires d'implantation traditionnelles de ces minorités. Ces attentes découlent également des initiatives mises en œuvre pour réhabiliter et revitaliser les langues minoritaires, en particulier dans les régions où ces langues ont été interdites et où de fortes politiques d'assimilation ont été imposées par le passé. Aujourd'hui, les enfants sont exposés à la diversité dès le plus jeune âge, tant dans la société qu'à l'école. Les systèmes éducatifs sont confrontés au défi d'inclure des apprenants présentant des répertoires linguistiques différents et des identités multiples. Le fait de permettre aux élèves et aux étudiant-es de comprendre et d'apprécier le caractère généralement pluriel des identités est un précieux outil pour renforcer la cohésion sociale et prévenir les conflits. Parallèlement, en s'infiltrant dans tous les domaines de la vie contemporaine, les technologies, et notamment le numérique, ont remodelé le domaine de l'éducation : l'intelligence artificielle a le potentiel de transformer nos sociétés, d'une manière que nous ignorons encore en 2024. La pandémie de covid-19 a aussi mis en lumière l'importance croissante de la numérisation dans l'éducation, qui a fortement pénalisé de nombreux enfants issus de minorités en raison de leur accès limité à l'apprentissage à distance.

9. Ces dernières années, on a assisté à une montée des mouvements xénophobes et du nationalisme radical, ce qui a globalement nui à l'exercice des droits des minorités, notamment dans les zones ayant été touchées par des conflits. Ces droits sont aussi devenus plus dépendants des préoccupations liées au niveau de sécurité perçu. Cette situation a poussé les personnes s'identifiant à des minorités nationales à faire preuve d'une prudence excessive pour déclarer leur appartenance ethnique, demander à accéder aux droits qui leur reviennent en tant que membres d'une minorité ou contester les limitations de leurs droits par les autorités, car elles craignent

18. OSCE, HCMN, [Recommandations sur la participation effective des minorités nationales à la vie sociale et économique](#), 2023 (en anglais).

19. Voir, en particulier, la [Recommandation de politique générale n° 10 de l'ECRI](#) pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire.

20. Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, [Travail thématique](#).

21. Recommandation [CM/Rec\(2022\)1](#) du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie, adoptée le 2 février 2022; Recommandation [CM/Rec\(2023\)9](#) du Comité des Ministres aux États membres sur la participation politique active des jeunes issus de minorités nationales, adoptée le 4 octobre 2023.

22. Conseil de l'Europe, [Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie](#).

d'être considérées comme déloyales et d'être stigmatisées dans les contextes où la situation est fragile sur le plan de la sécurité. Ces préoccupations sécuritaires ont été renforcées par des incidents terroristes ainsi que par la guerre d'agression que mène la Fédération de Russie contre l'Ukraine depuis février 2022. Ces évolutions et tendances rapides et inattendues en Europe ont eu des effets négatifs sur le fonctionnement du système des droits humains en général, et sur la mise en œuvre de la Convention-cadre en particulier. Tout cela a contribué de façon inquiétante au durcissement des politiques concernant les minorités, ainsi qu'au renforcement de la bilatéralisation ad hoc des questions relatives aux minorités, également devenue plus fréquente, comme l'a constaté le Comité consultatif dans ses activités de suivi²³.

10. Outre les nouveaux défis posés par l'évolution de la société, le Comité consultatif a constaté, au cours de ses cinq derniers cycles de suivi, certains obstacles à un accès effectif à une éducation de qualité, notamment la ségrégation dans l'éducation, qui résulte d'une marginalisation préexistante plus large concernant une minorité en particulier ou de préjugés visant un ou des groupe(s) particulier(s). Aux niveaux structurel et individuel, la ségrégation dans l'éducation entretient les clivages sociaux et consacre les écarts intergénérationnels entre les communautés et leurs membres. Une telle ségrégation, même si elle est créée volontairement, constitue l'une des pires formes de discrimination. Elle porte gravement atteinte aux droits des enfants concernés, dont les possibilités d'apprentissage sont mises à mal par l'isolement et le manque d'inclusion dans les écoles ordinaires. La ségrégation est considérée non seulement comme une politique délibérée, mais aussi comme une conséquence de la ségrégation spatiale ou en matière de logement. À cet égard, le Comité consultatif établit une distinction claire entre la ségrégation dans l'éducation et l'éducation séparée dispensée dans les langues minoritaires en application des droits des minorités, tels que protégés par la Convention-cadre. Parallèlement, il a aussi souligné qu'il convient, dans le cadre de cette éducation séparée, d'éviter d'appliquer des critères d'exclusion fondés sur l'appartenance ethnique; ce type d'enseignement devrait être accessible à tous. Au-delà de la nécessité d'apprendre la langue de l'autre, les contacts et les échanges entre les personnes déclarant appartenir à différentes communautés devraient être facilités de façon générale en mettant en place des initiatives visant à permettre aux enfants et aux enseignant-es d'interagir régulièrement dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci.

11. Ces dernières années, on a constaté encore une fois que les États avaient de plus en plus tendance à promouvoir la ou les langues(s) officielle(s) au détriment de l'éducation aux langues minoritaires, ce qui entraîne une diminution, voire la suppression, des cours dispensés dans les langues minoritaires dans le système éducatif. Le Comité consultatif est d'avis que l'apprentissage de la ou des langue(s) officielle(s) par les élèves issus des minorités nationales contribue à l'intégration de la société dans son ensemble. Cet apprentissage peut aussi contribuer à garantir la participation socio-économique et politique effective de ces élèves, ainsi que leur accès à l'égalité des chances. Cependant, l'apprentissage et la connaissance des langues officielles ne doivent pas constituer la seule base d'une politique d'intégration, qui doit également respecter le droit à un enseignement dans les/des langues minoritaires tel que protégé par l'article 14 de la Convention-cadre. Il est donc particulièrement important, dans les États ayant mis en place des mesures de promotion des langues officielles, que celles-ci s'accompagnent de mesures visant à protéger, développer et utiliser les langues minoritaires, en gardant toujours à l'esprit le principe de la prévention de l'assimilation contre leur gré des personnes concernées, tel qu'énoncé à l'article 5 de la Convention-cadre.

12. Parmi les défis persistants figure aussi la question des matériels pédagogiques, notamment dans le domaine de l'histoire, qui, souvent, ne reflètent pas la diversité de nos sociétés contemporaines. En outre, on constate un manque général d'enseignant-es, ainsi que de formations initiales et continues permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour surmonter les difficultés que pose la diversité de nos sociétés. S'agissant des résultats de l'éducation, il est rare que des données ventilées soient collectées – ou, du moins, qu'elles le soient de façon suffisamment systématique – pour pouvoir évaluer les éventuelles différences liées aux appartenances ethniques et linguistiques des élèves et des étudiant-es, à leur genre, à leur situation socio-économique, à l'éducation ou au statut professionnel de leurs parents. Dans ce contexte, le principe de libre identification tel qu'établi à l'article 3 de la Convention-cadre devrait être strictement respecté, notamment le droit de déclarer des appartenances multiples ou situationnelles, et aucun désavantage ne devrait résulter de ce choix ou de l'exercice des droits qui y sont liés.

23. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Onzième rapport d'activités couvrant la période du 1^{er} juin 2016 au 31 mai 2018; Douzième rapport d'activités couvrant la période du 1^{er} juin 2018 au 31 mai 2020; 13^e rapport d'activité couvrant la période du 1^{er} juin 2020 au 31 mai 2022.

Structure du commentaire thématique révisé

13. La Convention-cadre contient trois dispositions distinctes (articles 12 à 14) qui garantissent le droit à l'éducation et les droits éducatifs des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales. Pour commencer, l'article 12 comporte trois paragraphes qui traitent d'une grande diversité d'aspects pertinents pour la prise en compte des besoins et des intérêts de ces personnes dans le domaine de l'éducation et pour garantir les contacts entre toutes les personnes et les communautés vivant au sein d'un même pays. Ensuite, l'article 13 consacre le droit des personnes appartenant à des minorités nationales de créer et de gérer leurs propres établissements d'enseignement et de formation privés. Enfin, l'article 14 prévoit le respect des droits linguistiques dans l'éducation. Par ailleurs, l'article 6 de la Convention-cadre définit l'éducation comme l'un des domaines sur lesquels doivent tout particulièrement porter les initiatives des États visant à encourager un esprit de tolérance et de dialogue interculturel. Les articles 6 et 12, qui ont tous deux un large champ d'application²⁴, sont étroitement reliés car ils soutiennent les principes fondamentaux de la Convention-cadre, à savoir le dialogue interculturel²⁵, l'intégration des minorités dans la société au sens large et la cohésion sociale. L'article 4 est aussi très pertinent pour le domaine de l'éducation car il interdit la discrimination et exige des États parties qu'ils adoptent des mesures appropriées pour promouvoir une égalité pleine et effective, y compris par le biais de l'accès à l'éducation. Enfin, l'article 5 traite de la nécessité de promouvoir l'adoption de conditions propres à permettre aux personnes appartenant à des minorités nationales de conserver et de développer leur culture, ainsi que de préserver les éléments essentiels de leur identité, l'éducation constituant l'un des principaux domaines dans lesquels ce principe peut être mis en œuvre.

14. Selon le Comité consultatif, la Convention-cadre, en tant que document vivant, est un outil essentiel pour s'adapter au pluralisme croissant par la protection des droits des minorités, en ménageant un juste équilibre entre les préoccupations sociétales plus larges et les droits individuels. Elle aide les autorités pertinentes et les autres parties prenantes à tous les niveaux à créer des conditions favorables à l'expression et à la reconnaissance de la différence, à l'égalité d'accès aux droits et aux ressources malgré les différences, et à l'interaction et à l'inclusion sociales par-delà les différences. Aussi le présent commentaire thématique révisé défend-il l'idée que les systèmes éducatifs doivent être conçus de manière que les personnes déclarant appartenir à une minorité nationale puissent effectivement : i. exprimer leur différence et obtenir une reconnaissance de leur différence ; ii. obtenir l'égalité d'accès aux ressources et aux droits malgré leur différence ; et iii. développer des relations sociales fondées sur le respect et la compréhension par-delà les différences²⁶.

15. Les articles 6 et 12 fournissent une base juridique pour concevoir des systèmes éducatifs qui permettent les interactions par-delà les différences, comme nous le verrons dans la partie II de ce texte, qui soulève des questions générales pertinentes pour les systèmes éducatifs et les sociétés dans leur ensemble, notamment l'organisation de l'éducation et les principes qui devraient sous-tendre la conception, le contenu et la mise en œuvre des programmes d'enseignement et des matériels pédagogiques. La partie III, axée sur l'article 12, paragraphe 3, qui exige des États qu'ils assurent l'accès à l'éducation sur un pied d'égalité, et sur l'article 4, qui traite de la non-discrimination et prévoit explicitement l'adoption de mesures adéquates pour remédier aux inégalités de fait, propose un cadre pour garantir l'égalité d'accès à une éducation de qualité et, donc, une égalité effective malgré les différences. Dans cette optique, le Comité consultatif examine également dans cette partie l'importance de l'article 6, en particulier en lien avec ses constats sur la violence fondée sur le genre à l'égard des femmes et des filles, et sur les droits des enfants, en soulignant les dimensions multiples et intersectionnelles de ces questions. La partie IV est consacrée au rôle que joue l'éducation pour garantir l'expression et la reconnaissance des différences par le biais du droit d'apprendre les langues minoritaires, conformément à l'article 14 de la Convention-cadre, qui sert aussi de rempart contre l'assimilation contre leur gré des personnes concernées. L'expression des différences par le biais de l'éducation est aussi fondamentale pour la mise en œuvre de l'article 5, qui prévoit la protection et la promotion des cultures et des identités des minorités nationales. Cette quatrième partie aborde également le rôle de l'enseignement privé et la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires conformément à l'article 13. Enfin, les conclusions énoncées dans la partie V décrivent les difficultés susceptibles de se poser prochainement dans le domaine de l'éducation pour les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales et pour les sociétés plurielles.

24. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 4, 2016, partie V.

25. *Ibid.*, 2016, paragraphe 59.

26. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 4, 2016, paragraphe 4.

16. Les conclusions et recommandations formulées par le Comité consultatif dans le présent commentaire thématique et dans ses avis reposent sur le principe clé de la participation effective et sur le concept d'intersectionnalité, qui sont fondamentaux et reliés entre eux, reflétant ainsi la diversité intracommunautaire, y compris dans sa dimension de genre. La participation effective, qui fait l'objet du deuxième commentaire thématique, est un principe et un droit protégé par l'article 15 de la Convention-cadre, et, en tant que telle, devrait être garantie à tous les niveaux, dans toutes les décisions qui concernent les personnes appartenant à des minorités nationales, en y associant tous les acteurs pertinents. Dans le domaine de l'éducation, ces acteurs englobent les enfants, leurs parents et les autres personnes qui s'occupent des enfants, les enseignant-es et les autres spécialistes de l'éducation, ainsi que les autorités scolaires compétentes. En outre, la participation effective garantit une large représentation des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales, y compris les femmes, les filles, les jeunes, les personnes âgées, les personnes en situation de handicap, les personnes représentant différentes origines sociales, ainsi qu'une diversité d'opinions, notamment sur le plan politique, ou d'identités de genre, d'orientations sexuelles ou de caractéristiques sexuelles. À cet égard, l'intégration des problématiques auxquelles sont confrontées les femmes et les filles appartenant à des minorités nationales est essentielle et doit être conçue à la fois comme un objectif, à savoir promouvoir l'égalité de genre, et comme une composante à part entière des processus mis au point pour atteindre les objectifs. Ces principes et concepts transversaux sont évoqués tout au long des différentes parties de ce commentaire thématique, en lien avec les diverses dimensions et approches relatives aux nombreux aspects traités par la Convention-cadre, ce qui fait également ressortir la nécessité d'adopter une approche véritablement participative de la mise en œuvre du traité, en particulier dans le domaine de l'éducation.

Partie II

L'éducation et l'intégration de la société dans son ensemble

17. Depuis le premier cycle de suivi, le Comité consultatif s'intéresse à l'interaction entre l'éducation et l'intégration de la société dans son ensemble²⁷. L'examen de cette question trouve son fondement dans l'article 12, paragraphe 1, de la Convention-cadre, qui exige des États qu'ils « prennent des mesures [...] pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité ». Comme indiqué dans le rapport explicatif, cet engagement s'inscrit « dans une perspective interculturelle », l'objectif étant de « créer un climat de tolérance et de dialogue »²⁸. Ces obligations découlent aussi de l'article 6 de la Convention-cadre, qui appelle les États à « promouvoir l'esprit de tolérance et le dialogue interculturel, ainsi qu'à prendre des mesures efficaces pour favoriser le respect et la compréhension mutuels et la coopération entre toutes les personnes vivant sur leur territoire, quelle que soit leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse, notamment dans le[...] domaine[...] de l'éducation [...] ». Les concepts d'esprit de tolérance et de respect et de compréhension mutuels sont intrinsèquement liés, et il est nécessaire de promouvoir résolument « l'esprit de tolérance et le dialogue interculturel », en adoptant parallèlement des mesures efficaces visant à reconnaître, à accepter et à promouvoir la diversité dans la société en tant que composante à part entière de cette dernière²⁹.

18. La dimension interculturelle de l'éducation³⁰ fait partie intégrante des aspects évalués par le Comité consultatif dans le cadre de son examen de l'intégration de l'ensemble de la société, c'est-à-dire de toutes les personnes qui composent cette dernière. Les éléments nécessaires à une telle intégration ont été établis de façon claire et détaillée au cours de cinq cycles de suivi menés au titre des articles 6 et 12. Le Comité consultatif a souligné qu'il était important que « [d]es informations adéquates sur la composition de la société, notamment sur les minorités nationales et autres, [figurent] dans les programmes scolaires publics, les manuels scolaires et les matériels pédagogiques utilisés dans tous les établissements scolaires sur l'ensemble du territoire des États parties »³¹. Il a également souligné certains principes généraux, tels que l'importance de la formation des enseignant·es, le rôle fondamental de l'enseignement de l'histoire pour favoriser l'intégration et la réflexion critique, ainsi que la connaissance des cultures, des histoires et des religions des minorités et de la population majoritaire³². Toutes ces questions devraient être examinées et décidées dans le cadre d'un processus de consultation et de participation effectives reflétant la diversité existante au sein des minorités.

27. L'objectif est de comprendre comment la structure et le fonctionnement du système éducatif peuvent faciliter ou entraver l'intégration dans la société, c'est-à-dire la manière dont les matières et les programmes d'enseignement favorisent l'intégration ou renforcent les divisions.

28. Rapport explicatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, paragraphe 71.

29. Article 6 et Commentaire thématique n° 4 du Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, 2016, paragraphes 53 et 54. Voir également le cinquième Avis sur l'Italie, le cinquième Avis sur l'Autriche et le quatrième Avis sur le Kosovo*. Tous les avis du Comité consultatif sont classés par cycle de suivi et par pays et sont disponibles sur [le site web du Comité consultatif](#), sur le portail du Conseil de l'Europe.

30. Conformément au Commentaire sur la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques adoptée par les Nations Unies en 1992, l'enseignement interculturel suppose d'apprendre à « avoir des rapports constructifs les uns avec les autres » (p. 16). Voir également Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphes 82 et 83. En outre, il est indiqué dans [l'exposé des motifs de la Recommandation CM/Rec\(2022\)1](#) du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie que, dans le cadre de l'éducation interculturelle, la diversité devrait être considérée « comme une ressource qui enrichit l'expérience éducative de tous les apprenants ».

31. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 4, paragraphe 59.

32. *Ibid.*, paragraphes 59 et 60.

1. Promouvoir le respect de la diversité ethnique, religieuse, linguistique et culturelle, le dialogue interculturel et la réconciliation (articles 6 et 12)

19. Si les États disposent d'une marge d'appréciation en ce qui concerne leur système éducatif, il est essentiel que la promotion de la tolérance et du respect de la diversité soit inscrite en tant que valeur fondamentale dans tous les projets éducatifs³³ menés de l'école maternelle à l'université, en passant par l'éducation des adultes et la formation professionnelle, et sur l'ensemble du territoire des États. Dans la mesure où elles sont porteuses d'une valeur sociale fondamentale, toutes les politiques et initiatives mises en œuvre à cette fin doivent être dotées de ressources suffisantes³⁴. En outre, elles devraient être conçues, mises en œuvre et évaluées en collaboration avec une grande diversité d'organisations et de membres de minorités nationales³⁵.

20. La ségrégation dans l'éducation (voir partie I) nuit à la cohésion sociale car elle entretient les clivages entre les individus et les communautés³⁶. Le Comité consultatif a affirmé clairement qu'elle constituait une atteinte aux droits humains des enfants concernés et qu'elle allait à l'encontre du développement de l'esprit de respect et de compréhension mutuels et de coopération qui sont au cœur de la Convention-cadre³⁷. La ségrégation peut prendre différentes formes – parfois, elle consiste à placer les élèves concernés dans des établissements scolaires distincts ou des classes distinctes au sein d'un même établissement scolaire, et parfois à les placer dans le même établissement scolaire mais en instaurant des roulements ; dans d'autres cas encore, elle passe par la mise en œuvre de programmes d'enseignement distincts dans les mêmes types d'établissements scolaires³⁸. À cet égard, il a été estimé que les écoles ou classes « spéciales » essentiellement composées d'élèves issus de la communauté rom et/ou des Gens du voyage, par exemple, étaient discriminatoires et qu'elles contribuaient à la stigmatisation et à la propagation de stéréotypes négatifs au sujet de ces communautés, constituant un obstacle à l'intégration de l'ensemble de la société. La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme est aussi très claire sur les obligations incombant aux États de prévenir et de combattre la ségrégation dans le système éducatif – indépendamment de ses causes, qui peuvent être multiples³⁹ (voir la partie III).

21. Dans certains cas, l'éducation séparée dispensée dans les langues minoritaires dans des écoles accueillant essentiellement des élèves issus d'une minorité particulière est confondue avec de la ségrégation scolaire. Ces institutions d'éducation séparées constituent un moyen possible pour garantir l'existence d'un espace pour l'expression et le renforcement des identités et des langues des minorités en tant que composantes à part entière de la société. Néanmoins, le fait de garantir l'expression de la différence ne doit pas figer les identités et doit s'accompagner de mesures visant à garantir les échanges et le dialogue interculturels. En d'autres termes, si cette éducation dispensée séparément n'est pas de nature ségrégative, elle peut, si l'on n'y prend pas garde, avoir des effets ségrégatifs si elle n'est pas dispensée dans un esprit suffisamment inclusif et interculturel (voir également la partie III).

22. À cet égard, les approches bilingues, multilingues et plurilingues⁴⁰ de l'éducation peuvent aussi constituer d'importants moyens pour favoriser le respect mutuel et apprécier la diversité présente dans la société⁴¹. Comme l'explique le Comité consultatif dans son troisième Commentaire thématique sur les droits linguistiques, ces approches renforcent la sensibilisation à l'existence des minorités nationales en attirant l'attention sur la diversité linguistique en tant qu'expression de la richesse culturelle⁴² (voir la partie IV). En outre, les États devraient faire en sorte que l'éducation dans les langues minoritaires soit accessible à tous, y compris aux élèves issus

33. Quatrième Avis sur Chypre.

34. Quatrième Avis sur la Macédoine du Nord ; cinquième Avis sur Malte ; quatrième Avis sur le Kosovo*.

35. Troisième Avis sur la Pologne.

36. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

37. Quatrième et cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

38. Quatrième et cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine ; Cinquième Avis sur la Roumanie ; Cinquième Avis sur le Kosovo*.

39. Voir : *X et autres c. Albanie*, 2022, paragraphes 81 à 87 (en anglais) ; *Szolcsán c. Hongrie*, 2023, paragraphes 45 à 59 (en anglais) ; *Elmazova et autres c. Macédoine du Nord*, 2022, paragraphes 73 à 79 (en anglais). Voir également Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, *Protéger le droit à la santé grâce à des systèmes de santé inclusifs et résilients accessibles à tous - Document thématique*, 2021.

40. La Recommandation *CM/Rec(2022)1* du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation multilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie contient les définitions suivantes : i. multilinguisme : présence de deux ou de plusieurs langues dans une communauté ou une société ; ii. plurilinguisme : compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes.

41. Voir également : Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, *Carnet des droits humains* – Les politiques linguistiques devraient tenir compte de la diversité, protéger les droits des minorités et apaiser les tensions, 2019.

42. Dans son troisième Commentaire thématique (sur les droits linguistiques), le comité consultatif affirme que « [l]es politiques linguistiques devraient faire en sorte que toutes les langues qui existent dans une société soient présentes de manière audible et visible dans le domaine public, afin que chacun soit conscient du caractère multilingue de la société et se reconnaisse comme faisant partie intégrante de cette société ». Voir également le deuxième Avis sur le Kosovo* et le quatrième Avis sur la Lettonie.

de la population majoritaire, car une telle mesure contribue à un véritable dialogue interculturel⁴³. Le Comité consultatif a salué les initiatives prises par les États pour rendre l'apprentissage de la langue minoritaire locale obligatoire pour tous dans un pays donné, ou dans certaines régions de ce pays⁴⁴. En effet, une véritable intégration a davantage de chances de se produire dans les contextes où les compétences d'un enfant dans une langue autre que la ou les langue(s) officielle(s) ne sont pas considérées comme un manque de compétences dans cette langue (ou ces langues), mais comme un atout pour les personnes concernées et pour l'ensemble de la société. L'éducation multilingue est étroitement liée aux compétences interculturelles, qui contribuent à une éducation équitable et inclusive, à la réussite scolaire, à la participation à une culture de la démocratie et à l'intégration sociale⁴⁵.

23. Par ailleurs, les espaces communs et les tableaux d'affichage dans les jardins d'enfants, les écoles, les universités et les institutions d'éducation des adultes (les couloirs ou les salles de classe, par exemple) devraient être utilisés pour mettre en avant la diversité des cultures et des langues des minorités, et faire ainsi des établissements d'éducation des espaces accueillants et ouverts à tous. Une telle mise en avant de la diversité renforce en effet les interactions par-delà les différences, d'une manière qui favorise la compréhension mutuelle tout en valorisant les cultures des minorités et en améliorant la confiance en eux des étudiant-es issu-es des minorités⁴⁶.

24. Enfin, le harcèlement fondé sur l'appartenance ethnique, la race, la religion ou la langue nuit non seulement à l'intégration de l'ensemble de la société, mais aussi aux résultats scolaires des élèves et des étudiants-es appartenant aux minorités nationales (voir la partie III) et devrait être combattu efficacement. À cet égard, il convient d'accorder une plus grande attention à diverses formes de violence dans l'espace numérique, comme le cyberharcèlement, en se penchant tout particulièrement sur leurs conséquences pour les femmes et les filles issues de minorités nationales, qui risquent davantage de subir du harcèlement fondé sur des motifs croisés⁴⁷. Le Comité consultatif a noté avec satisfaction que, dans certains contextes, les écoles et le personnel enseignant se sont vu imposer l'obligation de signaler les cas de harcèlement fondé sur l'appartenance ethnique ou la race grâce à un système national permettant également d'obtenir des données ventilées⁴⁸.

2. Programmes d'enseignement et matériels pédagogiques (article 12)

25. Les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques sont d'importants outils qui permettent aux individus d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour participer activement aux sociétés démocratiques. Pour atteindre ces objectifs, ces matériels doivent valoriser la diversité, promouvoir le respect de la différence et viser à développer les compétences de réflexion analytique et critique. Ainsi, les programmes d'enseignement et les supports pédagogiques sont essentiels pour sensibiliser aux minorités nationales et à leurs membres⁴⁹. Le fait de ne pas évoquer ces minorités contribue à les rendre invisibles dans la vie publique, en particulier lorsqu'il s'agit de communautés numériquement peu importantes et que les problématiques auxquelles elles sont confrontées sont peu abordées dans les débats de société⁵⁰.

26. Le Comité consultatif est d'avis que les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques devraient également refléter la diversité existante au sein des communautés minoritaires⁵¹ et être conçus avec la participation active des représentants de ces communautés, de façon inclusive⁵². Cette approche contribue à éviter la perpétration des stéréotypes négatifs, notamment ceux qui sont liés au genre, aux mythes ou aux mensonges concernant les minorités nationales⁵³, tout en luttant contre la folklorisation et les préjugés, les idées superficielles

43. Quatrième Avis sur le Monténégro [à venir]; cinquième Avis sur l'Italie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord; sixième Avis sur le Danemark.

44. Premier Avis sur l'Italie; premier Avis sur la Slovaquie.

45. Quatrième Avis sur la Lettonie.

46. Cinquième Avis sur l'Arménie; cinquième Avis sur l'Albanie; cinquième Avis sur le Kosovo*.

47. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni; cinquième Avis sur la Finlande. Voir également l'étude intitulée « Protéger les femmes et les filles contre la violence à l'ère du numérique – La pertinence de la Convention d'Istanbul et de la Convention de Budapest sur la cybercriminalité pour la lutte contre la violence à l'égard des femmes en ligne et facilitée par la technologie », 2021; Recommandation générale n° 1 du GREVIO sur la dimension numérique de la violence à l'égard des femmes, 2021.

48. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

49. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 34. Voir également le premier et le quatrième Avis sur la Pologne; cinquième Avis sur Malte.

50. Deuxième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

51. Premier Avis sur la Géorgie; troisième Avis sur la Fédération de Russie.

52. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 2, paragraphe 155; quatrième Avis sur l'Ukraine.

53. Quatrième Avis sur le Portugal; cinquième Avis sur l'Albanie.

ou les clichés à l'égard des minorités et des personnes qui déclarent y appartenir⁵⁴. Les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques devraient traiter des droits humains et du respect de la diversité en tant que valeurs fondamentales, ce qui, à son tour, peut également favoriser l'égalité d'accès à l'éducation⁵⁵ (voir la partie III).

27. Les cultures, histoires, langues, religions et identités des minorités devraient être abordées dans une grande diversité de matières telles que la littérature, l'art, les sciences ou la géographie, et à tous les niveaux de l'éducation⁵⁶. Il s'agirait ainsi de transmettre aux élèves des connaissances sur l'histoire des relations entre les cultures, les individus et les communautés, et sur la contribution de chacune au développement, à la croissance et à la créativité des autres⁵⁷. L'histoire des personnages marquants ou importants, membres de minorités nationales, devrait également être mise en avant, tout en reconnaissant et en respectant la diversité existante au sein de ces dernières⁵⁸. Ce type d'approche permet de sensibiliser davantage la société aux minorités nationales et aux personnes qui déclarent y appartenir, ainsi que de renforcer la conscience de leur identité et la confiance en elles de ces personnes, en particulier celles qui sont issues de communautés numériquement peu importantes ou historiquement défavorisées⁵⁹. Le fait d'inclure, dans le contenu de l'enseignement, des éléments sur les cultures, les histoires et les langues des minorités nationales peut aussi diminuer les risques de décrochage scolaire et d'absentéisme chez les élèves appartenant aux minorités nationales (voir la partie III) et améliorer leurs résultats.

28. Les États parties ont trouvé des moyens novateurs de mettre les expériences de vie des jeunes issus des minorités en lumière dans les salles de classe. L'un d'entre eux consiste à inviter de tels jeunes à effectuer des interventions dans les écoles du pays; c'est là un moyen dynamique et efficace de présenter les cultures et identités des minorités de façon plus directe et immédiate⁶⁰. Les méthodes ainsi fondées sur la participation garantissent que les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales sont associées à la représentation de leurs pratiques culturelles et perçues comme des personnes autonomes et détentrices de droits, et non décrites sous un angle folklorique⁶¹.

29. La compréhension et le respect mutuels sont des valeurs fondamentales qui doivent être promues dans le système éducatif⁶². À cet égard, le Comité consultatif encourage les États⁶³ à rendre obligatoire l'enseignement des droits humains, y compris les droits des minorités, de la démocratie et de l'État de droit dans le curriculum national⁶⁴. Cet enseignement peut être dispensé dans le cadre d'une matière spécifique, comme l'éducation civique, ou être intégré dans l'ensemble du curriculum. Il doit viser à lutter contre les attitudes préjudiciables, qu'il s'agisse de l'antitsiganisme, de l'antisémitisme, de la haine antimusulmans ou d'autres formes de racisme, d'extrémisme et de discours de haine⁶⁵.

30. Enfin, les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques devraient être régulièrement révisés, évalués et adaptés en conséquence, en veillant à associer une grande diversité d'acteurs à ces processus, y compris des personnes appartenant à des minorités nationales et des spécialistes de l'éducation et des minorités, et en évitant que les sujets traités ne soient utilisés de façon abusive, à des fins politiques. Il est également essentiel de s'assurer que les enfants ont le droit d'exprimer leur point de vue sur ces évaluations et de voir ce dernier pris en compte pour déterminer si ces programmes d'enseignement atteignent les objectifs dans lesquels ils ont été conçus, notamment lorsque l'éducation civique et l'éducation aux droits humains sont intégrées dans le curriculum⁶⁶.

54. Quatrième Avis sur l'Azerbaïdjan; quatrième Avis sur la République slovaque; quatrième Avis sur l'Ukraine; cinquième Avis sur la Roumanie; cinquième Avis sur la Slovénie.

55. Troisième Avis sur la Géorgie; cinquième Avis sur l'Arménie.

56. Cinquième Avis sur l'Albanie.

57. Voir la [Recommandation CM/Rec\(2011\)6](#) du Comité des Ministres aux États membres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire et la [Recommandation CM/Rec\(2020\)2](#) du Comité des Ministres aux États membres sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques.

58. Cinquième Avis sur l'Albanie.

59. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 4, paragraphe 59. Voir également le troisième Avis sur l'Allemagne; quatrième Avis sur la Serbie; quatrième Avis sur l'Irlande; Cinquième Avis sur l'Arménie.

60. Cinquième Avis sur la Norvège; quatrième Avis sur la Lettonie.

61. Cinquième Avis sur l'Albanie; cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

62. Quatrième Avis sur l'Irlande; deuxième Avis sur la Pologne; deuxième Avis sur Chypre; cinquième Avis sur l'Espagne.

63. Voir également la [Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme](#) du Conseil de l'Europe, 2010.

64. Deuxième et troisième Avis sur le Monténégro.

65. Cinquième Avis sur la Norvège. Voir également la [Recommandation de politique générale n° 5 révisée de l'ECRI sur la prévention et la lutte contre le racisme et la discrimination envers les musulmans](#); la [Recommandation de politique générale n° 9 révisée de l'ECRI sur la prévention et la lutte contre l'antisémitisme](#) et la [Recommandation de politique générale n° 13 révisée de l'ECRI sur la lutte contre l'antitsiganisme et les discriminations envers les Roms](#).

66. Cinquième Avis sur la République tchèque.

31. Le Comité consultatif souligne que c'est aux États qu'incombe en premier lieu la responsabilité de produire des matériels pédagogiques de qualité⁶⁷, par le biais desquels ils devraient s'employer à promouvoir l'intégration sociale et la reconnaissance des identités des minorités en tant que composantes à part entière de la société⁶⁸. À cet égard, il est impératif de prévoir un financement suffisant et durable pour la mise à disposition de tels matériels. Le fait de coopérer avec d'autres États pour se procurer des matériels pédagogiques (voir la partie IV), comme le prévoient les articles 17 et 18 de la Convention-cadre, peut contribuer positivement à la protection des minorités. Cependant, si ces matériels sont importés et utilisés sans être adaptés au contexte national, il est possible non seulement que les informations qu'ils contiennent sur les minorités concernées soient insuffisantes ou inappropriées, mais aussi qu'ils promeuvent des récits historiques ou géographiques particuliers qui nuisent aux relations interethniques, à l'intégration des sociétés et aux relations entre États. Le Comité consultatif note également que la création de commissions chargées de la coopération transfrontalière pour les questions d'éducation concernant les minorités peut être utile pour garantir que l'esprit de respect mutuel et le dialogue interculturel sont encouragés⁶⁹. Le Comité consultatif souligne que des représentants pertinents des minorités nationales devraient participer activement à ce type de commissions⁷⁰.

32. Les évolutions de la société, de même que les défis posés par des situations extraordinaires telles que la pandémie de covid-19, ont eu des répercussions significatives sur le domaine de l'éducation, et notamment sur les méthodes d'enseignement et les matériels d'apprentissage. Tandis que le passage à l'enseignement en ligne a accentué les inégalités dans l'accès à l'éducation (voir la partie III) et rendu plus visible la fracture numérique au sein de certaines minorités nationales, telles que les Roms, il a aussi, dans certains contextes, créé de nouvelles opportunités et contribué à garantir l'offre éducative pour les communautés dispersées dans le pays et celles qui ont un mode de vie itinérant. Par conséquent, le Comité consultatif a encouragé les États à évaluer les formats des nouveaux matériels pédagogiques couvrant les minorités nationales dans les écoles, ainsi que leurs effets sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves et des étudiant-es (voir également la partie IV).

3. Enseignement de l'histoire et recherches historiques (article 12)

33. L'article 12 de la Convention-cadre souligne la nécessité de promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion des minorités nationales aussi bien que de la majorité dans les domaines de l'éducation et de la recherche. L'éducation devrait également encourager la réconciliation et l'adoption d'une identité civique partagée reposant sur des valeurs et intérêts communs, en particulier dans les sociétés qui sont encore aux prises avec les conséquences d'un conflit violent récent⁷¹. Elle devrait en outre éviter d'alimenter les clivages et contribuer à la lutte contre la haine ou les tensions entre les communautés ou les groupes au sein de la société, ainsi qu'au maintien de relations interethniques pacifiques et de bonnes relations de voisinage. À cet égard, l'enseignement de l'histoire devrait également être considéré comme s'inscrivant dans le cadre plus large de l'éducation aux droits humains et servir les mêmes objectifs que celle-ci. Selon le Comité consultatif, les États devraient faire en sorte que les membres des diverses minorités nationales participent à la conception des programmes d'enseignement et des matériels pédagogiques relatifs à l'histoire, ainsi qu'au suivi des effets de ces programmes d'enseignement. Ces matériels devraient être adaptés au fil du temps afin de tenir compte des préoccupations des minorités concernées et des résultats de toute nouvelle étude de recherche historique⁷².

34. Le Comité consultatif attire systématiquement l'attention sur la nécessité d'adopter des perspectives multiples dans l'enseignement de l'histoire afin de permettre aux élèves d'apprécier différents points de vue et d'encourager la réflexion critique, en s'appuyant sur une historiographie indépendante et rigoureuse sur le plan méthodologique⁷³. Cependant, la pratique montre que l'enseignement de cette matière peut représenter un domaine de l'éducation de plus en plus délicat, contesté et difficile. Les deux guerres mondiales et leurs héritages constituent deux exemples particulièrement représentatifs à cet égard dans les États membres.

67. Troisième Avis sur la Géorgie.

68. OSCE HCMN *Recommandations de Bolzano/Bozen sur les minorités nationales dans les relations interétatiques et note explicative* (en anglais).

69. Deuxième Avis sur l'Autriche; troisième Avis sur la République de Moldova; quatrième Avis sur la Bosnie-Herzégovine; cinquième Avis sur la Slovénie; cinquième Avis sur le Kosovo*.

70. Quatrième Avis sur la Pologne; cinquième Avis sur l'Allemagne; sixième Avis sur le Danemark.

71. Cinquième Avis sur la République de Moldova; cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine. Voir également OSCE HCMN, *Lignes directrices de Ljubljana*.

72. Quatrième Avis sur les Pays-Bas; quatrième Avis sur la République slovaque; quatrième Avis sur l'Ukraine; quatrième Avis sur l'Azerbaïdjan; cinquième Avis sur la Roumanie; cinquième Avis sur la Slovénie.

73. Quatrième Avis sur le Kosovo*; quatrième Avis sur l'Ukraine; cinquième Avis sur la Croatie.

Mais d'autres guerres et conflits ayant fait rage aux XX^e et XXI^e siècles, ainsi que le passé colonial de certains États parties, posent aussi quelques difficultés s'agissant de la manière de relater les faits historiques et l'expérience vécue par les individus de part et d'autre, et de proposer des perspectives multiples sur les causes et les conséquences de ces guerres et conflits.

35. C'est pourquoi le Comité consultatif est très attentif à la façon dont ces événements sont enseignés et dont les personnes appartenant à des minorités nationales sont présentées dans ces récits. Dans ce contexte, il examine notamment si les minorités sont directement ou indirectement liées à la communauté majoritaire d'un autre État, ce qui, dans certains cas, conduit à la sécurisation et à la bilatéralisation des questions relatives aux minorités. À cet égard, et dans l'objectif d'encourager une identité civique commune, les États devraient examiner différents récits historiques concurrents et déconstruire ceux qui reposent sur des sources ou affirmations fallacieuses. En outre, une méconnaissance des événements historiques importants pour les personnes appartenant à des minorités nationales a des conséquences : si les responsables politiques ne connaissent pas suffisamment l'histoire des différentes minorités, les mesures politiques prises dans différents domaines peuvent être mal appliquées, mal gérées ou abordées de manière inadéquate, ce qui peut entraîner des tensions par la suite⁷⁴. Aussi est-il particulièrement important que l'enseignement de l'histoire ne serve pas à inciter à la haine ou à l'intolérance envers une minorité donnée, ni à construire des récits dichotomiques et clivants à l'égard de groupes particuliers et de leurs membres.

36. L'approche de la multiperspectivité devrait également être adoptée dans les matériels pédagogiques et la formation initiale et continue des enseignant-es⁷⁵, sachant qu'elle est à distinguer de la contestation sans fondement de faits historiques établis de façon indépendante. La négation de l'Holocauste, par exemple, ne saurait être considérée comme une perspective légitime. De fait, l'expression publique d'un tel point de vue est interdite dans certains États et n'est pas protégée par la Convention européenne des droits de l'homme⁷⁶. Il est néanmoins important d'en évoquer l'existence afin de donner aux élèves les outils et les compétences nécessaires à la réflexion critique, dans l'objectif de résister efficacement aux présentations erronées de violations en masse des droits humains et de lutter contre ces dernières, et, par là même, de permettre aux jeunes de devenir des citoyens actifs et à part entière dans des sociétés démocratiques.

37. Le Comité consultatif est également attentif à la façon dont les histoires des minorités nationales et les membres de ces dernières sont présentés dans le système éducatif. Des personnes issues de minorités nationales ont pu jouer un rôle important dans l'histoire de certains pays, que ce soit en contribuant à leur développement ou de façon plus controversée. Dans ce dernier cas, la reconnaissance des faits ne doit pas inciter les élèves à penser que les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales tendent à être individuellement ou collectivement déloyales ou irrédentistes envers l'État dans lequel elles vivent. Au contraire, l'éducation devrait reconnaître les minorités comme une composante à part entière et précieuse des sociétés contemporaines⁷⁷, et les personnes issues de minorités marquées par ce type de passé ne devraient pas voir leur accès aux droits limité ou être discriminées en raison du passé⁷⁸. À cet égard, il importe également de parler des personnes membres de minorités, et notamment les femmes, qui ont contribué de façon remarquable au développement de l'État tel qu'il est aujourd'hui⁷⁹. Les histoires des minorités nationales numériquement peu nombreuses devraient aussi être dûment présentées.

38. Le Comité consultatif s'est félicité du fait que, dans certains contextes, la part du programme scolaire réservée à l'enseignement sur des régions particulières, et en particulier sur l'histoire de ces régions, est également utilisée pour présenter les minorités nationales qui y vivent. Il a également encouragé les autorités à donner des orientations au personnel enseignant sur la manière d'employer cette part réservée ou sur la manière d'employer les parties libres d'un programme d'enseignement⁸⁰. Des projets tels que l'« histoire vivante », qui consistent à faire venir des personnes déclarant appartenir à des minorités dans les salles de classe pour qu'elles parlent de leur expérience en tant que membres de tels groupes, devraient également être considérés⁸¹ comme un moyen de décollectiviser la compréhension des conflits passés. Les ressources nécessaires à l'enseignement de ces éléments de l'histoire locale ou régionale devraient être étendues à l'ensemble du territoire des États

74. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

75. Troisième Avis sur l'Autriche; troisième Avis sur l'Estonie; troisième Avis sur la République tchèque; troisième Avis sur la Fédération de Russie; quatrième Avis sur l'Ukraine.

76. *Pastörs c. Allemagne*, 2019, paragraphes 36 à 49 (en anglais); *Zemmour c. France*, 2022, paragraphes 56 à 67.

77. Cinquième Avis sur l'Albanie.

78. Quatrième Avis sur la Lettonie.

79. Cinquième Avis sur l'Albanie.

80. Troisième Avis sur le Monténégro.

81. Quatrième Avis sur la Suède; cinquième Avis sur la République tchèque.

concernés pour sensibiliser plus largement à l'histoire des minorités⁸². De la même manière, un enseignement adapté à l'âge des élèves sur l'histoire des différentes minorités nationales devrait être prévu à tous les niveaux du système éducatif⁸³.

39. Le Comité consultatif rappelle les recommandations pertinentes du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, notamment celle sur l'enseignement de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage⁸⁴, qui constituent un outil efficace pour lutter contre toutes les formes de haine et de discrimination, et les préjugés. Dans un contexte marqué par la montée de l'antisémitisme en Europe, l'antitsiganisme persistant et la baisse du niveau de connaissance de l'Holocauste contre les juifs, les Roms et d'autres populations, l'enseignement sur ces questions devrait également être assuré en tant que rempart contre le négationnisme et le révisionnisme, deux doctrines qui perpétuent l'intolérance et le discours de haine⁸⁵. Par conséquent, l'éducation devrait aussi être utilisée comme un outil pour lutter contre le discours de haine et le crime de haine⁸⁶. En outre, il est essentiel d'enseigner l'Holocauste et de sensibiliser aux autres violations des droits humains pour prévenir les crimes contre l'humanité à l'avenir, en expliquant comment de tels crimes peuvent se produire, ainsi que les traumatismes (inter)générationnels qu'ils engendrent⁸⁷. L'enseignement de ces éléments permet aux élèves de comprendre les causes profondes de la persistance de l'exclusion et de la discrimination au sein des sociétés contemporaines, notamment celle de l'antitsiganisme, ce qui peut favoriser une meilleure connaissance de ces événements historiques et soutenir l'adoption de mesures telles que la conduite d'enquêtes publiques, la présentation d'excuses et l'octroi de compensations⁸⁸. À cet égard, le Comité consultatif réaffirme régulièrement qu'il est important de reconnaître les violations des droits humains commises par le passé et de traiter cette question en profondeur en lançant des processus de vérité et de réconciliation, comme dans le cas des Sâmes et des Tornédaliens/Kvens/Lantalaiset⁸⁹.

40. Les recherches historiques menées par les universitaires et les étudiant-es au sujet des minorités nationales devraient privilégier la multiperspectivité, qui devrait être fortement soutenue par les États et mise en œuvre avec la participation active des personnes appartenant à de telles minorités afin de favoriser la confiance dans l'indépendance des travaux, tout en respectant la liberté et l'autonomie académiques⁹⁰. La coopération transfrontalière dans le domaine académique, entre des universités et des instituts de recherche de différents pays, notamment lorsqu'elle prend la forme de projets de recherche soutenus par les États et de commissions bilatérales d'historiens, est importante pour le maintien de bonnes relations de voisinage et peut favoriser l'établissement de relations constructives entre différentes communautés. Elle peut aussi avoir des effets positifs sur les attitudes envers les minorités nationales dans les États concernés, contribuant donc aussi à l'intégration de la société dans son ensemble.

41. Le Comité consultatif a également recommandé aux États de partager activement de bonnes pratiques et de chercher à s'inspirer des modèles produisant des résultats positifs. À cette fin, il encourage les États à participer aux travaux de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe du Conseil de l'Europe, qui fournit des données sur la situation relative à l'enseignement de l'histoire dans le cadre de ses rapports généraux et thématiques, et qui constitue un forum pour la transmission de connaissances et la tenue de discussions factuelles dans le but de promouvoir un enseignement de l'histoire de qualité et, ainsi, de renforcer la culture de la démocratie⁹¹.

82. Quatrième Avis sur les Pays-Bas; quatrième Avis sur la Serbie; cinquième Avis sur l'Allemagne.

83. Cinquième Avis sur l'Allemagne. Voir également: Laboratoire transnational pour la coopération et l'enseignement de l'histoire (Centre de ressources HISTOLAB) de l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe du Conseil de l'Europe.

84. Recommandation [CM/Rec\(2011\)6](#) du Comité des Ministres aux États membres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire; Recommandation [CM/Rec\(2020\)2](#) du Comité des Ministres aux États membres sur l'intégration de l'histoire des Roms et/ou des Gens du voyage dans les programmes scolaires et les matériels pédagogiques.

85. Quatrième Avis sur la Hongrie; cinquième Avis sur la Roumanie.

86. Cinquième Avis sur la Slovaquie. Voir également la Recommandation [CM/Rec\(2022\)16](#) du Comité des Ministres aux États membres sur la lutte contre le discours de haine, titre 4, en particulier les paragraphes 45 à 49, et la Recommandation [CM/Rec\(2024\)4](#) du Comité des Ministres aux États membres sur la lutte contre les crimes de haine.

87. Cinquième Avis sur la Suisse.

88. Troisième, quatrième et cinquième Avis sur la Norvège; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

89. Quatrième et cinquième Avis sur la Suède; cinquième Avis sur la Finlande.

90. Troisième Avis sur le Monténégro; quatrième Avis sur la Serbie; quatrième Avis sur le Monténégro [à venir]; cinquième Avis sur la Slovaquie; cinquième Avis sur la Croatie.

91. Cinquième Avis sur la Roumanie. Voir également les Lignes directrices de Ljubljana du HCMN de l'OSCE et la Résolution [CM/Res\(2020\)34](#) du Comité des Ministres instituant l'Accord partiel élargi sur l'Observatoire de l'enseignement de l'histoire en Europe.

4. Formation des enseignant-es (article 12)

42. La manière dont les élèves comprennent, interprètent, assimilent et apprennent le contenu des programmes d'enseignement et les compétences qu'ils acquièrent dans le cadre de l'éducation dépendent en grande partie du personnel enseignant et des autres éducateurs, dont le rôle est donc fondamental. Le Comité consultatif souligne l'importance de recruter activement des enseignant-es appartenant aux minorités nationales dans le système éducatif, car ces personnes peuvent constituer des modèles auxquels s'identifier pour les élèves issus des minorités. En outre, cette approche permet d'intégrer l'expérience des minorités nationales de façon concrète dans les salles de classe⁹². Elle pourrait être soutenue par la mise en place de mesures d'incitations financières, notamment des bourses d'études⁹³ ou des primes pour les enseignant-es⁹⁴. Certains obstacles constatés dans les procédures de recrutement, tels que des critères stricts concernant la langue de l'État, peuvent expliquer le manque d'enseignant-es appartenant à des minorités nationales⁹⁵.

43. La formation initiale et continue des enseignant-es, étayée par des matériels pédagogiques adéquats, devrait être assurée de sorte à garantir l'efficacité des politiques éducatives dans la pratique⁹⁶. Les enseignant-es travaillant auprès de groupes d'élèves multiculturels et plurilingues devraient être formés à la manière de gérer cette diversité dans les salles de classe, l'objectif étant d'encourager les échanges entre les élèves issus de cultures différentes⁹⁷. Les autorités compétentes devraient mettre en place à l'attention de tous les enseignant-es une formation sur les minorités nationales⁹⁸, y compris les cultures Roms et/ou celles des Gens du voyage.

44. Le personnel enseignant exerçant à tous les niveaux pertinents de l'éducation devrait également être formé aux droits humains, notamment aux droits des minorités, et aux principes de non-discrimination et de compréhension du respect de la diversité en tant que valeur. En outre, il est également nécessaire de les aider à reconnaître et à dépasser leurs a priori et préjugés personnels, qui pourraient teinter leur pratique professionnelle⁹⁹. Ce type de formation aide le personnel enseignant à comprendre et à mieux traiter les problèmes auxquels sont souvent confrontées les personnes appartenant à des minorités¹⁰⁰ (voir la partie III également). Il devrait être à même de reconnaître les signes de comportements abusifs, notamment les formes de discrimination visant les élèves et étudiant-es issu-es des minorités, et de s'y attaquer dans les salles de classe¹⁰¹. Le personnel enseignant devrait également avoir conscience de son devoir de signaler de tels comportements.

5. Projets et activités extracurriculaires

45. L'éducation non formelle et les activités et projets extracurriculaires peuvent aussi contribuer de façon importante à la promotion du dialogue interculturel, en particulier dans les contextes où il existe des établissements d'éducation distincts selon les langues et les religions. Les activités éducatives, artistiques, sportives et culturelles devraient intégrer une dimension interculturelle pour favoriser la connaissance mutuelle, les interactions et le dialogue¹⁰². La formation des enseignant-es devrait également aborder la question de l'organisation d'activités extracurriculaires intégrant des éléments interculturels¹⁰³. Par ailleurs, le Comité consultatif a invité les États à faire en sorte que les activités assurées par les organisations de la société civile contribuent véritablement à promouvoir le dialogue interculturel et à ce que ces dernières reçoivent les fonds nécessaires à leur fonctionnement¹⁰⁴. De telles activités devraient être menées régulièrement pour donner à tous les élèves et étudiant-es la possibilité d'établir des liens positifs avec des pairs déclarant appartenir à d'autres communautés nationales, ethniques, linguistiques ou religieuses, le dialogue interculturel devant également s'établir par l'expérience concrète¹⁰⁵.

46. Le Comité consultatif est également d'avis que les activités extracurriculaires ne sauraient compenser l'insuffisance des opportunités d'interactions proposées dans le système éducatif formel. Elles ont plutôt

92. Quatrième Avis sur la Macédoine du Nord ; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

93. Cinquième Avis sur la Roumanie ; cinquième Avis sur la Suède.

94. Cinquième Avis sur la Hongrie ; cinquième Avis sur la Slovaquie.

95. Cinquième Avis sur l'Estonie.

96. Premier Avis sur l'Irlande ; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

97. Quatrième Avis sur la Macédoine du Nord ; quatrième Avis sur la Croatie ; quatrième Avis sur la Slovaquie.

98. Cinquième Avis sur l'Arménie ; cinquième Avis sur l'Espagne.

99. Voir : Conseil de l'Europe, Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, [Outil de réflexion pour les enseignants](#).

100. Cinquième Avis sur Chypre.

101. Quatrième Avis sur l'Autriche ; cinquième Avis sur la Hongrie.

102. Deuxième Avis sur la République de Moldova ; quatrième Avis sur le Monténégro [à venir].

103. Quatrième Avis sur la Croatie.

104. Cinquième Avis sur la Macédoine du Nord ; cinquième Avis sur l'Estonie.

105. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni, partie sur l'éducation partagée en Irlande du Nord.

vocation à compléter et à approfondir les programmes d'enseignement, les ressources et les contacts existants entre les élèves. Elles peuvent aussi être le point de départ d'un processus visant à mettre un terme à des systèmes scolaires marqués la ségrégation ethnique – mais celui-ci devrait s'inscrire dans un plan plus global ayant pour but de traiter ces questions fondamentales, les activités extracurriculaires, en tant que telles, étant peut-être trop fragmentaires pour ce faire¹⁰⁶ (voir la partie III).

6. Religion, éducation et intégration de la société (articles 6 et 8)

47. La liberté de religion des personnes appartenant aux minorités nationales ainsi que leur droit de manifester cette religion et de créer des institutions religieuses sont protégés par les articles 7 et 8 de la Convention-cadre. Le Comité consultatif s'est félicité des situations dans lesquelles la multiperspectivité et l'enseignement religieux non confessionnel ont été utilisés comme outils pour renforcer la compréhension mutuelle et la tolérance¹⁰⁷. Les droits des parents¹⁰⁸ d'assurer une éducation conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques¹⁰⁹ devraient être respectés. À cet égard, la Convention-cadre protège le fait de dispenser une éducation séparée pour des motifs religieux, mais il est souligné que la religion ne devrait pas constituer un motif pour séparer les élèves contre leur volonté ou celle de leurs parents¹¹⁰. Par ailleurs, les États peuvent mettre en place des cours de religion, mais ceux-ci doivent être facultatifs et des alternatives doivent être prévues pour les élèves qui ne souhaitent pas suivre cet enseignement religieux¹¹¹, telles que des cours d'« éthique » ou d'« apprentissage interculturel », comme c'est le cas dans certains États¹¹². En outre, les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques ne doivent pas reproduire de stéréotypes négatifs concernant les minorités religieuses¹¹³; ils doivent plutôt sensibiliser à leur présence historique dans les États¹¹⁴ et aborder des questions éthiques plus larges¹¹⁵.

48. Les éducateurs et les institutions d'éducation ne doivent pas exercer de pression sur les élèves issus de minorités afin qu'ils se conforment à une religion particulière (celle de la majorité), et les environnements scolaires devraient constituer des espaces accueillants pour toutes les religions. Lorsque tel n'est pas le cas, la situation peut notamment constituer une atteinte au droit à la protection contre l'assimilation forcée tel que consacré par l'article 5 de la Convention-cadre¹¹⁶. À cet égard, tous les élèves devraient également apprendre à respecter les droits d'autrui de pratiquer et de manifester sa religion ou de s'abstenir de le faire. Le Comité consultatif a par exemple appelé à trouver des solutions adéquates, dans les jardins d'enfants et les écoles, pour tenir compte des différents interdits alimentaires¹¹⁷ ou des différentes fêtes religieuses¹¹⁸, mais aussi des besoins et intérêts des personnes apprenant à des minorités.

106. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

107. Troisième Avis sur le Royaume-Uni.

108. Dans ce contexte particulier, le terme « parents » s'entend au sens de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme. Voir le [Guide sur l'article 2 du Protocole n° 1 à la Convention européenne des droits de l'homme](#), paragraphe 64.

109. Article 2 du Protocole n° 1 à la Convention européenne des droits de l'homme. Il convient de noter que dès lors que le programme scolaire est mis en œuvre de façon objective, critique et pluraliste, le fait qu'il puisse être contraire aux convictions de certains parents n'est pas constitutif d'une violation de cet article. Voir *Folgerø et autres c. Norvège* [GC], paragraphe 84; *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, 2007, paragraphes 47 à 55.

110. Quatrième Avis sur le Royaume-Uni.

111. Voir : Cour européenne des droits de l'homme, entre autres, *Folgerø et autres c. Norvège* [GC], 2007, paragraphes 95 à 102; *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, 2007, paragraphes 71 à 76; *Mansur Yalçın et autres c. Turquie*, 2014, paragraphes 73 à 77.

112. Deuxième Avis sur la Norvège; deuxième Avis sur la Macédoine du Nord; troisième Avis sur la Géorgie; troisième Avis sur la Fédération de Russie; quatrième Avis sur l'Arménie.

113. Premier Avis sur la Géorgie.

114. Quatrième Avis sur la Roumanie.

115. Quatrième Avis sur Chypre.

116. Deuxième Avis sur la Géorgie.

117. Quatrième et cinquième Avis [à venir] sur la Bulgarie.

118. Quatrième Avis sur l'Estonie.

Éducation et égalité des chances

49. Conformément à l'article 12, paragraphe 3, de la Convention-cadre, les États devraient promouvoir l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux, du jardin d'enfants à l'université, en passant par l'éducation des adultes et la formation professionnelle, et ce, pour toutes les personnes appartenant à des minorités nationales. Ce droit devrait également être considéré en lien avec l'article 4 sur l'interdiction de la discrimination à l'égard des personnes appartenant à des minorités nationales et l'adoption de mesures adéquates pour favoriser une égalité pleine et effective dans l'accès à l'éducation. La mise en œuvre de cet article nécessite la prise en compte l'article 6, qui porte sur le niveau d'hostilité et de racisme auquel sont confrontées certaines communautés et les personnes qui déclarent y appartenir, ainsi que sur l'obligation incombant aux États de les protéger contre la violence. Compte tenu du lien étroit entre les milieux socio-économiques défavorisés et les faibles résultats scolaires, et du cycle de la pauvreté dans lequel ce lien peut maintenir les personnes concernées de génération en génération, l'article 12, paragraphe 3, est aussi étroitement lié au droit des personnes appartenant à des minorités nationales de participer effectivement à la vie socio-économique, tel que protégé par l'article 15 de la Convention-cadre.

50. Pour assurer l'accès de toutes les personnes appartenant à des minorités nationales à une éducation de qualité, les États doivent agir avec fermeté pour, notamment, veiller à ce que tous les enfants soient dûment scolarisés et mener un suivi du parcours scolaire, y compris les taux d'absentéisme et d'abandon scolaire, le degré d'alphabétisation, l'achèvement ou non des études, les niveaux atteints, les inégalités entre les sexes, et l'accès aux niveaux d'enseignement supérieur et, par la suite, à l'emploi¹¹⁹. En outre, le Comité consultatif souligne que, pour que le droit à l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation soit effectivement mis en œuvre, la législation et les mesures politiques doivent être complétées par des mécanismes de contrôle efficaces. Cela inclut la possibilité de recours juridiques, qui supposent que le droit à l'éducation puisse être invoqué devant les tribunaux, et donc que les États soient tenus de rendre compte de leurs actions ou de leur manque d'action.

51. Les initiatives mises en place pour garantir l'égalité des chances sont également renforcées par les efforts déployés aux fins de l'intégration de l'ensemble de la société par le biais du système scolaire, qui consistent en particulier à s'assurer que les écoles sont des environnements accueillants pour tous, et que les cultures et les identités des minorités nationales figurent dans les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques. À cet égard, l'article 12 de la Convention-cadre appelle aussi à prendre des mesures concrètes pour promouvoir la connaissance des langues des minorités et de la majorité¹²⁰. Aussi ces efforts portent-ils d'autant plus leurs fruits lorsque l'enseignement dans les/des langues minoritaires nationales est pleinement assuré, conformément à l'article 14, paragraphe 2, de la Convention-cadre, et que les élèves et les étudiant·es apprennent leur première langue à l'école. Le Comité consultatif considère que le manque de connaissance de la langue officielle est un facteur réduisant les opportunités dans l'éducation. Dans ce même esprit, il encourage l'apprentissage d'une langue minoritaire par toutes les personnes vivant dans une même région.

1. Données sur l'égalité et égalité des chances (articles 4, 12 et 15)

52. Pour assurer l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation, il est nécessaire de disposer de données ventilées qui soient précises, fiables et collectées régulièrement afin de pouvoir identifier les problèmes et planifier des solutions de prévention et des mesures positives pour remédier aux inégalités et garantir l'équité dans l'éducation. Les principales caractéristiques par rapport auxquelles les données sont ventilées sont l'appartenance ethnique, la langue et la religion, le sexe, l'âge, la situation géographique, le niveau d'études des parents, la situation professionnelle¹²¹ et d'autres indicateurs socio-économiques, notamment les conditions de logement et le fait, pour les familles, de bénéficier ou non d'allocations sociales¹²². La collecte et le traitement de telles données doivent être guidés, notamment, par les principes de l'auto-identification (y compris les affiliations multiples), la participation volontaire, la confidentialité, le consentement éclairé et la participation de la communauté¹²³. La participation de la communauté est particulièrement importante étant donné que les États ont parfois été réticents à l'idée de collecter des données sur l'appartenance ethnique, tandis que les individus n'ont pas toujours consenti à partager de telles informations (pour des raisons historiques).

119. Cinquième Avis sur le Kosovo*.

120. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 79.

121. Deuxième Avis sur l'Ukraine.

122. Quatrième Avis sur la Pologne.

123. Réseau européen contre le racisme, [Collecte de données sur l'égalité : faits et principes](#) (en anglais), 2015.

Néanmoins, les États devraient rechercher des moyens de recueillir des données ventilées sur l'égalité par le biais d'études de recherche indépendantes et empiriques également¹²⁴. Ces informations devraient couvrir tous les niveaux du système éducatif, du jardin d'enfants à l'université, en passant par l'éducation des adultes et la formation professionnelle, et permettre un suivi des taux d'abandon scolaire (absentéisme persistant) et d'assiduité, des résultats scolaires et des orientations scolaires ou professionnelles (telles que l'enseignement supérieur, l'apprentissage ou l'emploi) et des taux d'exclusion ou d'expulsion¹²⁵. Des données devraient aussi être collectées pour évaluer la proportion relative d'enfants issus de minorités suivant un enseignement préscolaire et scolaire par rapport à la proportion générale de personnes appartenant à des minorités nationales dans l'ensemble de la population¹²⁶.

53. Ces informations exhaustives devraient permettre aux responsables politiques d'obtenir un panorama complet de la diversité des questions influant sur l'égalité d'accès à l'éducation et, par la suite, servir de base à l'élaboration de mesures concrètes pour remédier aux problèmes identifiés, notamment la conception de politiques, stratégies nationales et plans d'actions visant à promouvoir l'égalité effective¹²⁷ et l'inclusion des personnes appartenant à des minorités nationales¹²⁸. Des indicateurs de résultats devraient être établis dans le cadre de ces stratégies et plans d'action afin de suivre les progrès accomplis dans le traitement des problèmes identifiés¹²⁹. Des représentants des minorités nationales, ainsi qu'un éventail plus large de parties prenantes, notamment des professionnels de l'éducation travaillant avec des élèves et étudiant-es membres de communautés minoritaires, devraient être consultés et associés aux travaux menés dans le cadre du suivi et de l'évaluation de toutes les politiques publiques visant à améliorer l'accès à l'éducation et l'égalité des chances¹³⁰.

54. Dans une société contemporaine de plus en plus marquée par la mobilité, en particulier dans les régions où les personnes appartenant à des minorités nationales continuent d'avoir un mode de vie itinérant, le Comité consultatif a salué le fait que certains États partagent régulièrement des données et des informations avec les États voisins et d'autres États dans le but d'assurer le suivi de l'accès à l'éducation des enfants appartenant à des minorités en cas de déménagement à l'étranger. Ce type de coopération transfrontalière, telle qu'encouragée à l'article 18 de la Convention-cadre, peut aider les États à faire face à la migration en cours d'année scolaire d'élèves membres de minorités nationales en élaborant des mesures ciblées visant à répondre à tous les potentiels problèmes identifiés¹³¹. La mobilité au sein d'un même État requiert la même attention.

2. Éducation de la petite enfance, éducation préscolaire et égalité des chances (article 12)

55. L'éducation de la petite enfance (jardins d'enfants) et l'éducation préscolaire déterminent de façon importante les futures opportunités dans la vie. L'évolution de la démographie, qu'elle soit liée aux rôles assignés aux genres, aux structures familiales et professionnelles, à la composition de la communauté ou aux revenus parentaux, a des répercussions sur l'éducation préscolaire, dont l'offre tend de plus en plus à être obligatoire. Les États devraient constamment sensibiliser les parents membres de minorités aux avantages de l'éducation de la petite enfance pour garantir l'égalité des chances pour leurs enfants plus tard dans la vie¹³². En effet, une éducation préscolaire de qualité est reconnue dans les Objectifs de développement durable des Nations Unies en tant qu'indicateur essentiel pour assurer des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie¹³³, et la recherche montre que l'éducation de la petite enfance contribue de façon significative à rapprocher les élèves issus de différents milieux sociaux avant l'entrée à l'école primaire¹³⁴. Les autorités compétentes devraient collecter des données ventilées sur l'assiduité au niveau préscolaire et prendre des mesures efficaces lorsque ces données révèlent que le taux de scolarisation des enfants appartenant à des minorités nationales est inférieur à celui de la population générale au niveau préscolaire, et ce, pour différentes raisons pouvant avoir trait à la disponibilité de l'offre, aux coûts et à l'accessibilité, entre autres.

124. Cinquième Avis sur la Norvège.

125. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

126. Cinquième Avis sur la Roumanie.

127. Troisième Avis sur l'Azerbaïdjan; cinquième Avis sur Malte.

128. Troisième Avis sur la Lettonie; quatrième Avis sur l'Irlande; cinquième Avis sur Chypre.

129. Troisième Avis sur l'Albanie; quatrième Avis sur le Portugal.

130. Cinquième Avis sur la Roumanie.

131. Quatrième Avis sur la Pologne; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

132. Troisième Avis sur le Monténégro; quatrième Avis sur le Portugal.

133. ODD 4.2, Objectif 4, Département des Affaires économiques et sociales (un.org).

134. UNESCO, L'importance de l'éducation et de la protection de la petite enfance, 2022.

56. Les institutions préscolaires sont un lieu non seulement d'acquisition de compétences dans les langues minoritaires (voir la partie IV), mais aussi de première exposition à la ou aux langues(s) officielle(s). Compte tenu du rôle essentiel que joue la langue dans la promotion de l'intégration et du respect mutuel dans des sociétés marquées par la diversité, l'éducation préscolaire offre l'opportunité d'enseigner la langue officielle à des élèves qui, autrement, n'auraient peut-être pas l'occasion de l'apprendre¹³⁵, et peut contribuer à donner aux élèves issus de minorités des chances égales de participer au système éducatif. Toutefois, un tel enseignement doit se faire sans diminuer l'importance de la langue en tant qu'expression de l'identité minoritaire. Le Comité consultatif a constaté que le fait que certaines institutions préscolaires monolingues n'enseignent que la langue officielle pouvait dissuader les parents appartenant à des minorités nationales d'inscrire leurs enfants dans ces établissements¹³⁶. Or, l'éducation préscolaire devrait permettre d'assurer la transition entre l'environnement familial et le futur environnement scolaire, et de doter les enfants membres de minorités nationales des compétences linguistiques nécessaires pour réussir, en se servant à la fois des langues minoritaires et de la ou des langue(s) officielle(s). À cette fin, les États peuvent créer des jardins d'enfants et des écoles maternelles bilingues ou multilingues, ainsi que des écoles maternelles utilisant les langues minoritaires comme langues de scolarisation¹³⁷ (voir également la partie IV).

57. Le Comité consultatif a également constaté une certaine réticence, chez certains parents membres de minorités, à mettre leurs enfants au jardin d'enfants. Si, dans certains cas, cette réticence tient à la culture ou aux traditions, elle peut aussi s'expliquer par des raisons matérielles. Il est donc nécessaire de mener des campagnes de sensibilisation pour faire en sorte que les parents comprennent les avantages de l'éducation préscolaire. D'autres mesures, telles que la présence de médiateurs et médiatrices, d'assistant-es ou de représentant-es des services sociaux dans les écoles, peuvent aussi renforcer la confiance des parents dans l'environnement scolaire. S'agissant des raisons matérielles, dans les contextes où l'accueil en jardin d'enfants est payant, les personnes défavorisées sur le plan socio-économique devraient être dispensées des frais correspondants¹³⁸ compte tenu de l'importance du rôle de ces institutions pour garantir un accès à long terme à l'éducation. Il est également nécessaire d'étudier et de traiter efficacement toute corrélation entre le faible taux d'emploi chez les femmes membres de minorités nationales et les difficultés d'accès à l'éducation préscolaire pour leurs enfants¹³⁹. En effet, les jardins d'enfants situés dans les régions économiquement désavantagées, souvent habitées par des minorités nationales, ne proposent souvent qu'une prise en charge de quelques heures, ce qui ne permet pas aux parents d'occuper un emploi à plein temps.

58. Des initiatives locales peuvent jouer un rôle à cet égard, en mettant en place à l'intention de ces enfants une première éducation – et en particulier, en assurant un enseignement dans les/langues minoritaires tout en enseignant des bases dans la langue officielle. Cependant, les autorités compétentes doivent rester responsables de la coordination de ces initiatives, en veillant également à ce qu'un contrôle de celles-ci soit exercé et à ce qu'elles bénéficient d'un financement suffisant, et en s'assurant que les normes éducatives sont respectées¹⁴⁰. En outre, comme aux autres niveaux du système éducatif (voir plus bas), il peut être utile d'adopter des mesures positives pour promouvoir la scolarisation au niveau préscolaire, telles que des incitations financières ou la gratuité de la cantine et des transports scolaires, par exemple. Cependant, il convient de veiller à ce que ces mesures ne contribuent pas à faire de certaines institutions des établissements « spéciaux » et n'entraînent pas de stigmatisation à l'égard des personnes qui déclarent appartenir à des minorités nationales¹⁴¹. Le Comité consultatif encourage donc les États à adopter une approche incitative plutôt qu'une approche punitive, qui pourrait consister, par exemple, à supprimer les prestations sociales aux parents dont les enfants ne fréquentent pas le jardin d'enfants¹⁴², en gardant à l'esprit les répercussions que peut avoir une telle mesure sur l'ensemble de la famille, ainsi que sur les enfants et leur intérêt supérieur. Par ailleurs, des mesures s'appliquant à l'ensemble d'une région doivent être prises pour remédier aux vulnérabilités et aux désavantages socio-économiques.

135. Cinquième Avis sur la Norvège.

136. Cinquième Avis sur l'Autriche.

137. Cinquième Avis sur la Norvège.

138. Premier Avis sur la Slovaquie; premier Avis sur l'Espagne; deuxième Avis sur la Roumanie; troisième Avis sur l'Ukraine; quatrième Avis sur l'Espagne; quatrième Avis sur la Bulgarie; quatrième Avis sur la République tchèque; quatrième Avis sur la République slovaque.

139. Cinquième Avis sur la Slovaquie; cinquième Avis sur la Hongrie.

140. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine; cinquième Avis sur le Kosovo*.

141. Cinquième Avis sur l'Albanie.

142. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine; cinquième Avis sur la Bulgarie [à venir]; sixième Avis sur le Danemark.

3. La ségrégation dans l'éducation

59. La ségrégation dans l'éducation (voir la partie I) est une forme de discrimination qui empêche l'égalité d'accès à l'éducation, en particulier à une éducation de qualité pour tous¹⁴³. Dans les établissements scolaires ségrégués, l'enseignement a tendance à être de mauvaise qualité, tandis que le taux d'abandon scolaire est généralement plus élevé que dans les autres établissements et que les résultats scolaires sont généralement plus faibles. Cette situation a des répercussions sur l'accès à l'emploi, aux soins de santé et au logement, ainsi que sur la participation à la vie sociale, culturelle et publique d'un pays. Selon le Comité consultatif, la ségrégation qui touche les Roms et/ou les Gens du voyage et d'autres communautés désavantagées sur le plan socio-économique peut avoir un effet particulièrement stigmatisant¹⁴⁴. La ségrégation, qui renforce les cycles de l'exclusion et de la marginalisation dans la société et qui alimente davantage l'antitsiganisme et d'autres formes de racisme, résulte de l'exclusion sociale des personnes qui en sont victimes tout en la perpétuant, et il convient de s'y attaquer pleinement – même dans les cas où, pour diverses raisons, elle a été choisie par les personnes appartenant aux minorités concernées¹⁴⁵.

60. Ce phénomène est d'autant plus flagrant lorsque des enfants membres de minorités qui sont issus de milieux désavantagés sur le plan socio-économique et en situation de marginalisation, en particulier les enfants roms et/ou issus des Gens du voyage, sont diagnostiqués de manière disproportionnée comme présentant des besoins éducatifs particuliers et placés dans des institutions communément appelées « écoles spéciales ». Le Comité consultatif a noté avec satisfaction que ce type d'institutions disparaissait progressivement dans un certain nombre d'États. Dans les États où il en existe encore, le Comité a affirmé à maintes reprises que tout diagnostic ou toute évaluation concernant des besoins éducatifs particuliers devait être fait en tenant compte de l'environnement de l'enfant concerné, en particulier son environnement linguistique et culturel, et devait être régulièrement suivi et réexaminé¹⁴⁶. Le manque de familiarité avec les pratiques observées en milieu scolaire¹⁴⁷ ou de compétences en langues – en particulier la méconnaissance de la langue officielle – ne doit pas constituer un motif pour placer des enfants dans des établissements pour enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux. Il convient plutôt de prendre des mesures ciblées, axées, par exemple, sur le soutien scolaire ou la promotion de la préscolarité, pour renforcer les compétences dans la ou les langue(s) officielle(s). Les autorités devraient examiner dûment toute représentation disproportionnée d'enfants issus de minorités dans les « établissements spéciaux », identifier les raisons d'une telle représentation et y remédier efficacement en temps opportun¹⁴⁸.

61. Ainsi, la lutte contre la ségrégation scolaire est non seulement nécessaire pour protéger le droit à une éducation de qualité et à une égalité effective dans le système éducatif, mais aussi fondamentale pour améliorer l'efficacité et les résultats du système dans son ensemble. D'après l'expérience du Comité consultatif, les États ont pris différentes mesures pour lutter contre la ségrégation scolaire, et, de fait, la tendance au fil du temps a été de l'interdire en droit. Mais, étant donné qu'une telle interdiction ne s'applique que lorsqu'il y a « intention » de pratiquer la ségrégation et, par conséquent, d'exercer une discrimination fondée sur la race ou sur d'autres motifs, la protection juridique n'est pas suffisante¹⁴⁹. La législation ne couvrirait pas les situations dans lesquelles des parents appartenant à la communauté rom ou à celle des Gens du voyage, par exemple, choisissent d'inscrire leurs enfants dans des établissements fréquentés par d'autres enfants de leur groupe ethnique par peur qu'ils ne soient victimes de harcèlement et d'actes d'intimidation fondés sur la race¹⁵⁰. Dans de tels cas, les autorités évoquent parfois le caractère « volontaire » de cette forme de ségrégation et la considèrent comme une question de choix parental ou de « demande » de la part des minorités¹⁵¹. Conformément à la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme, le Comité consultatif considère que l'on ne saurait admettre la possibilité de renoncer au droit de ne pas faire l'objet d'une discrimination fondée sur la race¹⁵² et rappelle l'importance du fait de pouvoir invoquer le droit à l'éducation devant la justice.

143. Troisième Avis sur la République tchèque; troisième Avis sur le Portugal; troisième Avis sur l'Espagne; quatrième Avis sur la Bulgarie; quatrième Avis sur la Serbie; quatrième Avis sur la République tchèque; cinquième Avis sur la Hongrie.

144. Troisième Avis sur la Fédération de Russie.

145. Cinquième Avis sur la Roumanie; cinquième Avis sur l'Albanie. Voir également l'étude de faisabilité sur les politiques et pratiques de déségrégation et d'inclusion dans le domaine de l'éducation des enfants roms et issus de la communauté des Gens du voyage [Comité directeur sur l'anti-discrimination, la diversité et l'inclusion (CDADI), [à venir].

146. Quatrième Avis sur la République tchèque; cinquième Avis sur la République slovaque.

147. Cinquième Avis sur la République slovaque.

148. Troisième Avis sur la Lettonie.

149. Quatrième Avis sur la Bulgarie. Voir, par exemple, *D.H. et autres c. République tchèque* [GC], 2007, paragraphes 175 à 210.

150. Premier Avis sur le Royaume-Uni.

151. Quatrième Avis sur la Bulgarie.

152. *D.H. et autres c. République tchèque*, paragraphe 204.

62. Les personnes appartenant à des minorités nationales sont aussi confrontées à des situations de ségrégation causées par d'autres facteurs, notamment la ségrégation de logement et la ségrégation spatiale. En outre, dans certains États, certains établissements scolaires sont fréquentés par des familles de Roms et/ou de Gens du voyage depuis des générations¹⁵³ ou sont connus pour être « adaptés aux Roms », et donc fréquentés par de fortes proportions de membres de ces communautés. Cette situation pousse souvent les parents d'enfants non roms à retirer leurs enfants de ces établissements, ce qui contribue à perpétuer les stéréotypes négatifs sur ces minorités¹⁵⁴. Parfois, même les mesures positives, telles que la fourniture gratuite de repas par des organisations internationales ou autres, ont pour conséquence inattendue de faire augmenter de façon disproportionnée le nombre d'élèves issus de la communauté des Roms et/ou des Gens du voyage dans un établissement donné. Le Comité consultatif a également déploré les situations dans lesquelles les autorités regroupent les élèves membres de ces communautés dans des écoles particulières pour mieux répondre à leurs besoins, ce qui donne une nouvelle fois lieu à une ségrégation de fait dans les établissements scolaires concernés, où l'enseignement dispensé est manifestement de moins bonne qualité¹⁵⁵.

63. Le Comité consultatif estime que, quelles que soient les raisons de la ségrégation, qui peuvent être très variables, les autorités ont l'obligation positive d'adopter une approche globale afin de mettre un terme à ce phénomène dans l'éducation, y compris aux situations qui en sont à l'origine, telles que la ségrégation de logement ou la ségrégation spatiale, ainsi qu'au harcèlement raciste dans les écoles¹⁵⁶. Conformément aux conclusions de la Cour, le Comité consultatif a appelé les autorités à faire preuve de vigilance dans les cas où une ségrégation de logement ou une ségrégation spatiale a entraîné – ou risque d'entraîner – une ségrégation scolaire¹⁵⁷. Il reconnaît cependant que l'approche globale visant à mettre un terme à ce phénomène prend du temps et requiert un financement durable, ainsi que la confiance des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales, et en particulier les enfants et leurs parents. La déségrégation reste un objectif majeur dont la réalisation demande la mise en œuvre constante de mesures devant faire l'objet d'un suivi régulier pour s'assurer que la qualité de l'éducation s'améliore pour tous.

64. Parfois, une ségrégation scolaire est instaurée pour garantir la continuité de l'accès à l'éducation à l'issue d'un conflit violent¹⁵⁸. Cette mesure doit alors être considérée comme temporaire et laisser la place, dès que possible et dans toute la mesure du possible, à une éducation inclusive et intégrée. Souvent, l'organisation d'activités extracurriculaires réunissant des élèves issus de différentes communautés constitue une première étape vers une éducation intégrée. De telles activités nécessitent un financement à long terme et ne devraient pas être menées sur la seule base de projets soutenus uniquement par des donateurs externes ou étrangers¹⁵⁹. Cependant, la pratique a montré qu'il était rare que de telles initiatives, si louables soient-elles, soient suffisamment régulières ou durables pour réduire de façon significative les forts clivages intercommunautaires qui résultent de conflits et qui sont souvent instrumentalisés et perpétués par les hauts responsables politiques, parfois même par ceux d'autres pays¹⁶⁰.

65. À cet égard, il est essentiel que les systèmes éducatifs soient dotés des ressources nécessaires pour parvenir à des modèles pleinement intégrés. La réalisation de cet objectif suppose en particulier de leur donner les moyens financiers qui leur permettront d'employer suffisamment d'enseignant·es et de prévoir les infrastructures nécessaires, c'est-à-dire des bâtiments scolaires, pour répondre à la demande¹⁶¹. S'agissant du contenu, les programmes d'enseignement mis en œuvre dans le cadre de l'éducation intégrée doivent viser à réduire les clivages entre les communautés, les parents et autres personnes s'occupant des enfants et devant participer activement à la création, au fonctionnement et à la gouvernance des établissements concernés¹⁶². Dans les contextes où les parents choisissent, pour quelque raison que ce soit, d'inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire ségrégué, les autorités compétentes devraient s'employer à faire changer les attitudes en adoptant des mesures visant à instaurer la confiance et en faisant intervenir des médiateurs ou des médiatrices ou des assistant·es issu·es des communautés concernées, ainsi que des représentant·es des services

153. Cinquième Avis sur l'Albanie.

154. Cinquième Avis sur la Hongrie.

155. Troisième Avis sur l'Espagne; quatrième Avis sur la Lettonie; cinquième Avis sur la Croatie; cinquième Avis sur la République slovaque.

156. Cinquième Avis sur l'Albanie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

157. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine. Voir également *X et autres c. Albanie*, 2022, paragraphes 81 à 87 (en anglais); *Szolcsán c. Hongrie*, 2023, paragraphes 45 à 59 (en anglais); *Elmazova et autres c. Macédoine du Nord*, 2022, paragraphes 73 à 79 (en anglais).

158. Quatrième et cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

159. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

160. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

161. Quatrième et cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

162. Cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

sociaux¹⁶³; elles devraient aussi sensibiliser aux normes internationales relatives à une éducation inclusive et de qualité, ainsi qu'aux bénéfices de cette dernière pour les apprenants et pour la société dans son ensemble.

4. Conditions socio-économiques (articles 6, 12 et 15)

66. Les désavantages socio-économiques auxquels sont confrontés les élèves et les étudiant-es membres de minorités nationales influent sur leur accès au système éducatif. Le fait de vivre dans un endroit isolé – que ce soit en milieu rural ou urbain – constitue l'un des principaux obstacles à l'accès à une éducation de qualité. En effet, s'il n'existe pas de moyens de transport adéquats, il peut être difficile, pour les enfants issus de minorités nationales, de se rendre à l'école. Ajouté au mauvais état des infrastructures, et notamment à l'absence d'éclairage sur les réseaux routiers, ce manque de moyens de transport adéquats peut nuire à l'assiduité des enfants à l'école, le trajet pouvant sembler – ou être véritablement – dangereux, en particulier pour les filles¹⁶⁴. Par conséquent, des transports scolaires gratuits doivent être proposés aux personnes issues de minorités nationales qui vivent dans la précarité et dans des régions isolées, que ce soit en milieu rural ou non (voir la Partie IV également¹⁶⁵). Le Comité consultatif appelle régulièrement les États à adopter une approche permettant un accès égal à l'éducation pour tous, y compris les personnes qui vivent dans des régions rurales, à la montagne ou sur une île, par exemple¹⁶⁶. Les écoles itinérantes¹⁶⁷ et l'enseignement en ligne¹⁶⁸ ont aussi été mentionnés comme solutions possibles à ce problème.

67. En ce qui concerne les formes multiples et intersectionnelles de discrimination, le Comité consultatif attire l'attention sur le fait que l'on peut faire l'objet d'une discrimination fondée sur une ou plusieurs caractéristique(s) perçue(s) ou réelle(s) de notre identité, comme l'exprime le concept de discrimination multiple. Le fait d'être une femme appartenant à une minorité nationale peut constituer un cumul de désavantages, par exemple. La discrimination intersectionnelle renvoie aux situations dans lesquelles au moins deux motifs interagissent et deviennent indissociables, donnant naissance à une forme nouvelle et unique de discrimination¹⁶⁹.

68. Le croisement du genre et des désavantages socio-économiques contribue à renforcer les différences entre les femmes et les hommes en ce qui concerne le niveau d'études atteint chez les minorités nationales. Ainsi, une vision patriarcale du rôle des femmes, associée à des difficultés économiques pour les parents, peut aboutir à un mariage précoce des filles, soit avant qu'elles n'atteignent l'âge légal du consentement¹⁷⁰, soit à leur abandon scolaire une fois qu'elles sont enceintes et censées s'occuper d'un foyer¹⁷¹. Les garçons peuvent aussi être concernés par le mariage précoce. On peut également attendre d'eux qu'ils entrent sur le marché de l'emploi plus tôt que leurs pairs issus de la majorité, notamment pour occuper des emplois saisonniers dans des lieux éloignés de leur lieu de résidence habituel, ce qui les empêche d'aller à l'école pendant un certain nombre de mois dans l'année. Ces situations sont particulièrement fréquentes dans les familles en situation de marginalisation socio-économique¹⁷².

69. Les mariages précoces et forcés constituent une pratique néfaste qui viole les droits humains, notamment les droits des minorités, y portent atteinte et font échec à leur réalisation, et qui accompagnent et perpétuent d'autres pratiques préjudiciables et des violations des droits humains. Ces phénomènes sont souvent signalés au Comité consultatif comme étant préoccupants par des personnes qui s'identifient à des minorités nationales elles-mêmes. Il est important de noter que, conformément aux dispositions de la Convention du Conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique (Convention d'Istanbul), les mariages forcés devraient être érigés en infraction et donner lieu à des poursuites appropriées¹⁷³. Ces pratiques néfastes ont des répercussions excessivement préjudiciables sur les filles membres de minorités nationales et font peser une grave menace sur de multiples aspects de leur santé physique et mentale, tout en entravant le droit à une éducation de qualité qui revient à tout enfant¹⁷⁴. Aussi, dans les

163. Quatrième Avis sur le Monténégro [à venir].

164. Voir, par exemple, les exemples concernant l'enlèvement de futures mariées dans le cinquième Avis sur l'Arménie.

165. Troisième Avis sur le Monténégro; cinquième Avis sur l'Arménie.

166. Troisième Avis sur l'Azerbaïdjan; troisième Avis sur la Fédération de Russie; cinquième Avis sur l'Italie.

167. Quatrième Avis sur la Fédération de Russie.

168. Quatrième Avis sur la Suède.

169. Sixième Avis sur le Danemark. Voir également Conseil de l'Europe, [L'intersectionnalité et la discrimination multiple](#).

170. Cinquième Avis sur la Norvège.

171. Quatrième Avis sur la Bulgarie; quatrième Avis sur la Pologne.

172. Voir, par exemple, les quatrième et cinquième Avis sur l'Arménie, le cinquième Avis sur l'Albanie ou le cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

173. Convention du Conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique ([Convention d'Istanbul](#)), STCE. n° 210, article 37.

174. Cinquième Avis sur l'Arménie; cinquième Avis sur l'Italie.

contextes où les mariages précoces et forcés sont fréquents, les autorités devront comprendre le contexte historique et social de ces pratiques préjudiciables afin d'identifier de façon appropriée les motivations sociales et économiques qui les sous-tendent, et d'y remédier en adoptant une approche fondée sur des faits, avec la participation effective de personnes déclarant appartenir à des minorités nationales¹⁷⁵.

70. La difficulté à accéder au droit à l'éducation peut être renforcée par un accès inadéquat aux soins de santé, notamment la santé et les droits sexuels et reproductifs, en particulier chez les personnes issues de minorités nationales qui vivent dans des zones ségréguées¹⁷⁶. Le Comité consultatif estime donc que les États doivent remédier à cette disparité en autorisant les établissements d'éducation à orienter les élèves vers des services de santé ou à les assurer eux-mêmes et, à plus long terme, à proposer ces services dans les régions où vivent les minorités nationales, même, dans un premier temps, au moyen de cliniques mobiles dotées d'un personnel sensible aux différentes cultures, y compris des médiateurs ou médiatrices sanitaires issu-es des minorités¹⁷⁷.

71. Les plans d'action ou stratégies pour l'éducation des minorités qui visent à remédier aux désavantages socio-économiques doivent par conséquent traiter directement la question de la position des femmes membres des minorités dans la société et au sein de leur communauté. Les autorités compétentes devraient faire participer une grande diversité de représentants des minorités, notamment des femmes, à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des mesures de promotion de l'égalité d'accès à l'éducation. Elles devraient également se montrer proactives et doter les agents publics, en particulier les agents de police, les travailleurs sociaux, les agents des tribunaux et les juges, des compétences linguistiques et culturelles nécessaires pour faire face aux questions de la discrimination intersectionnelle de façon adéquate et en faisant preuve de sensibilité¹⁷⁸.

72. Pendant la pandémie de covid-19, les élèves et étudiant-es n'ont pas tous pu bénéficier de l'enseignement à distance de la même manière¹⁷⁹. Le Comité consultatif a constaté que bon nombre de personnes membres des minorités nationales et confrontées à une marginalisation socio-économique ne disposaient pas des équipements informatiques nécessaires (ordinateurs, tablettes) pour suivre effectivement les cours. À cet égard, il a salué les initiatives visant à fournir ces équipements aux enfants issus de minorités nationales¹⁸⁰. Cependant, dans certains contextes, le manque d'électricité a empêché le rechargement de ces équipements¹⁸¹. Dans les logements où vivent un grand nombre de personnes, il était difficile de trouver l'espace nécessaire pour se concentrer¹⁸², et de nombreux membres de minorités nationales ont rencontré des difficultés pour avoir une connexion à internet suffisante¹⁸³. Il est aujourd'hui clairement établi que la pandémie de covid-19 a accentué les inégalités existantes, notamment en termes de résultats scolaires et d'accès à l'éducation. Par conséquent, le Comité consultatif invite les États à se pencher sur les conséquences négatives à long terme de l'apprentissage à distance pour le bien-être psychologique et physique des élèves et des étudiant-es, et à tirer les enseignements de la pandémie de covid-19 en faisant en sorte que les fermetures d'établissements scolaires soient évitées et que l'enseignement soit dispensé en présentiel à l'avenir¹⁸⁴.

5. Garantir la scolarisation, l'assiduité scolaire et l'achèvement des études (articles 6 et 12)

73. Il existe des liens étroits entre l'absentéisme, le taux d'abandon scolaire et les conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les personnes appartenant à des minorités nationales. D'autres facteurs, tels que les mariages précoces et forcés et les migrations, influent sur la scolarisation, en particulier, s'agissant des migrations, lorsque les parents retournent dans le pays dont ils sont ressortissants après avoir séjourné dans un autre pays pendant un certain temps¹⁸⁵. Il est possible qu'ils aient eu des enfants dans leur pays d'accueil temporaire et que ceux-ci n'aient pas été déclarés de façon appropriée, ce qui peut rendre difficile l'inscription à l'école dans le pays d'origine des parents. À cela s'ajoutent des questions telles que les compétences en langues et

175. Cinquième Avis sur le Kosovo*; cinquième Avis sur l'Arménie.

176. Voir Commissaire aux droits de l'homme, [rapport de suivi intitulé « Santé et droits sexuels et reproductifs en Europe – Progrès et défis »](#), 2023 (en anglais).

177. Cinquième Avis sur la Hongrie; cinquième Avis sur la Bulgarie [à venir].

178. Cinquième Avis sur la Norvège; cinquième Avis sur l'Arménie.

179. Cinquième Avis sur l'Italie.

180. Cinquième Avis sur la Croatie; cinquième Avis sur l'Italie.

181. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

182. Cinquième Avis sur la Roumanie.

183. Cinquième Avis sur le Kosovo*; cinquième Avis sur la Suisse; cinquième Avis sur l'Italie.

184. Cinquième Avis sur la Croatie. Voir également [Lignes directrices du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur la défense de l'égalité et la protection contre la discrimination et la haine pendant la pandémie de covid-19 et d'autres crises similaires à venir](#), 2021.

185. Quatrième Avis sur la Pologne.

la correspondance des niveaux scolaires entre les pays. L'apatridie ou l'absence de nationalité peuvent aussi entraver l'accès à l'éducation en faisant obstacle à l'inscription¹⁸⁶. Pour remédier à cette situation, les États devraient garantir que l'absence de documents d'identité ou de déclaration à la naissance n'entraîne pas le refus d'accès à une éducation de qualité pour les enfants issus de minorités, notamment les enfants membres des communautés roms et des Gens du voyage¹⁸⁷ ou les enfants migrants et réfugiés. En outre, ils devraient prendre des mesures positives pour remédier activement aux situations d'apatridie et pour garantir que les enfants issus de minorités sont déclarés à la naissance¹⁸⁸, en associant des représentants des minorités à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de telles mesures¹⁸⁹. En ce qui concerne l'inscription en première année de primaire, des mesures de sensibilisation ciblant les parents et les autres personnes s'occupant d'enfants devraient être menées de façon systématique et conjointe par les autorités éducatives et municipales, les organisations de la société civile et les écoles¹⁹⁰.

74. Par ailleurs, un certain nombre de mesures législatives devraient être mises en place pour lutter contre l'absentéisme. À ce sujet, le Comité consultatif a fait preuve d'une certaine réserve concernant le fait d'abaisser l'âge de fin de scolarité obligatoire¹⁹¹. En outre, il faudrait définir clairement l'absentéisme et l'abandon scolaire dans la réglementation relative à l'éducation, et des systèmes administratifs devraient être mis en place pour détecter et suivre ces phénomènes¹⁹². Pour s'attaquer à ces derniers, les États devraient, dans un premier temps, collecter des données sur l'absentéisme et l'abandon scolaire, ventilées par appartenance aux différentes minorités et par genre, entre autres indicateurs pertinents¹⁹³. Ensuite, ils devraient commander des études sensibles au genre pour identifier les causes profondes de ces phénomènes au sein des différentes communautés, en coopération avec les personnes appartenant à ces communautés, notamment les enfants, les parents et les médiateurs ou médiatrices¹⁹⁴. De nombreux États ont adopté des plans d'action en faveur des Roms, et il est essentiel que les mesures qu'ils prévoient pour lutter contre l'absentéisme et l'abandon scolaire soient suffisamment rigoureuses, dotées de ressources adéquates grâce à des lignes budgétaires permanentes et conçues en intégrant une perspective de genre¹⁹⁵. Le Comité consultatif est d'avis que dans le cadre des stratégies d'inclusion des Roms, il conviendrait de tenir compte de la manière dont les frais liés à la garde d'enfants et à l'éducation préscolaire peuvent avoir un impact négatif sur les possibilités des parents (en particulier des jeunes mères) d'entreprendre des études secondaires ou supérieures et/ou sur leur participation au marché du travail, par exemple. Il conviendrait également de se pencher sur la manière dont ces coûts – qui peuvent être prohibitifs – influent sur l'égalité d'accès des enfants à une éducation de qualité¹⁹⁶.

75. Le Comité consultatif considère que, pour favoriser l'assiduité scolaire, il convient de s'appuyer essentiellement sur la sensibilisation active des parents et des enfants à l'importance et à la valeur de l'éducation¹⁹⁷ plutôt que sur des mesures punitives¹⁹⁸. Il a affirmé, à ce sujet, que, dans les systèmes où des sanctions financières sont imposées en cas de non-assiduité, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être considéré avant d'appliquer de telles mesures¹⁹⁹. Par ailleurs, lorsque des enfants n'ayant jamais fréquenté l'école auparavant entrent en première année de scolarité obligatoire (souvent à un âge bien plus avancé que leurs camarades), des mesures d'accompagnement doivent être mises en place, comme le recrutement d'assistants d'enseignement pour aider ces enfants à s'adapter à la vie scolaire²⁰⁰. Parallèlement, le Comité consultatif recommande que les parents soient étroitement associés aux discussions sur les différentes approches pédagogiques possibles et sur les potentiels problèmes concernant l'assiduité et ou l'abandon scolaire de leurs enfants.

76. L'un des aspects qui pose fréquemment problème est le faible taux de poursuite de la scolarité entre les niveaux primaire et secondaire, sachant en outre que le passage de l'un à l'autre suppose souvent un changement d'établissement scolaire et que le nouvel établissement peut se situer dans un autre lieu. La distance

186. Deuxième Avis sur l'Allemagne; troisième Avis sur le Kosovo*; troisième Avis sur les Pays-Bas.

187. Deuxième Avis sur le Monténégro; troisième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

188. Troisième Avis sur le Monténégro; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

189. Deuxième Avis sur la Géorgie; deuxième Avis sur le Monténégro; troisième Avis sur l'Italie.

190. Cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

191. Cinquième Avis sur la Hongrie.

192. Cinquième Avis sur l'Arménie.

193. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

194. Deuxième Avis sur le Monténégro; cinquième Avis sur l'Italie.

195. Quatrième Avis sur le Kosovo*.

196. Quatrième Avis sur l'Irlande.

197. Troisième Avis sur le Monténégro; cinquième Avis sur la Slovaquie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

198. Quatrième Avis sur le Portugal; quatrième Avis sur la Roumanie; quatrième Avis sur la Pologne; cinquième Avis sur Chypre; cinquième Avis sur l'Espagne.

199. Quatrième Avis sur la Bulgarie.

200. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

peut créer des obstacles supplémentaires, en particulier si les infrastructures sont de mauvaise qualité²⁰¹. Outre ces obstacles d'ordre physique, d'autres facteurs peuvent entrer en jeu, notamment des facteurs socio-économiques (parentalité précoce et travail des enfants, par exemple). Par conséquent, la mise en place de bourses d'études pour la poursuite d'études secondaires et supérieures devrait constituer une bonne mesure incitative pour prévenir l'abandon scolaire, leur montant devant correspondre à ce que les élèves pourraient gagner sur le marché du travail²⁰². Le fait de réserver des places à l'université à des étudiant·es issu·es de minorités nationales, en leur accordant également des bourses d'études, est un moyen particulièrement positif de promouvoir l'accès à une éducation de qualité et peut aussi être utilisé pour promouvoir l'accès à des filières particulières pour les personnes déclarant appartenir à ces minorités, telles que l'enseignement, le journalisme, la santé, l'administration publique et le maintien de l'ordre²⁰³.

77. L'environnement scolaire peut aussi être un facteur influant sur le taux d'abandon scolaire. En effet, le harcèlement que subissent les élèves appartenant aux minorités nationales de la part d'autres élèves, voire du personnel enseignant, peut les pousser à cesser de se rendre à l'école (voir également la partie II). Par ailleurs, l'intelligence artificielle étant de plus en plus utilisée dans les écoles, le personnel enseignant doit aussi être vigilant à ses effets potentiellement discriminatoires, notamment le profilage des élèves et les biais d'exclusion fondés sur l'utilisation de mégadonnées²⁰⁴. En outre, la présence des minorités et de leurs langues dans les programmes d'enseignement et les matériels pédagogiques – ainsi que les différentes formes de mise en avant des histoires, cultures ou symboles des minorités dans les parties communes des écoles – peut rendre les environnements scolaires plus accueillants pour les élèves et étudiant·es issu·es des minorités, et leur donner le sentiment que l'école s'adresse à eux et à elles aussi²⁰⁵.

6. Modes de vie itinérants (article 12)

78. Les modes de vie itinérants ou semi-itinérants sont protégés en vertu de la Convention-cadre²⁰⁶ et de la Convention européenne des droits de l'homme²⁰⁷ en tant qu'éléments à part entière des identités de certains Roms et/ou Gens du voyage, ainsi que d'autres communautés dans différents États parties²⁰⁸. Par conséquent, la Convention-cadre exige des États qu'ils tiennent compte de ce mode de vie dans les dispositions qu'ils adoptent pour garantir l'accès à une éducation de qualité en proposant des mesures adéquates pour garantir le droit des enfants de grandir dans leur propre culture. Il conviendrait également de promouvoir la tolérance et le respect de ces modes de vie au sein des écoles, notamment auprès du personnel enseignant, pour s'assurer qu'aucun obstacle pratique ne s'oppose au fait de suivre un enseignement à distance²⁰⁹. Dans certains États, ce type de mesures posera également un problème de ressources, mais le Comité consultatif estime qu'il est essentiel que les identités ethniques ou minoritaires des enfants ne soient pas affaiblies par une sédentarisation, tout en attirant vivement l'attention sur l'importance de recevoir une éducation de qualité en tant que droit humain universel²¹⁰.

79. L'éducation à distance peut avoir ses limites et inconvénients en termes d'acquis et de résultats scolaires. L'approche employée pour une telle éducation pour les élèves ayant un mode de vie itinérant ou semi-itinérant doit donc être minutieusement étudiée et permettre de surmonter les obstacles socio-économiques à une éducation à distance de qualité que la pandémie de covid-19 a mis en évidence²¹¹ (voir également la partie IV). En particulier, les États doivent faire preuve de souplesse²¹² en fournissant à ces enfants des outils pour l'éducation à distance, c'est-à-dire des équipements informatiques (ordinateurs, tablettes) et un accès à internet,

201. Cinquième Avis sur l'Arménie.

202. Quatrième Avis sur le Portugal; quatrième Avis sur le Royaume-Uni; cinquième Avis sur Chypre; cinquième Avis sur le Kosovo*.

203. Cinquième Avis sur l'Arménie; cinquième Avis sur le Kosovo*.

204. Recommandation [CM/Rec\(2019\)10](#) du Comité des Ministres aux États membres visant à développer et à promouvoir l'éducation à la citoyenneté numérique; Commissaire aux droits de l'homme, [recommandation intitulée « Décoder l'intelligence artificielle: 10 mesures pour protéger les droits de l'homme »](#), 2019, et [Recommandation de suivi « Les droits humains dès la conception de l'IA - Une protection durable des droits humains à l'ère de l'intelligence artificielle »](#), 2023. Voir également Comité sur l'intelligence artificielle (CAI), [Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur l'intelligence artificielle, les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit](#), (STE n° 225), 2024, article 18.

205. Cinquième Avis sur l'Albanie; cinquième Avis sur l'Arménie.

206. Quatrième et cinquième Avis sur le Royaume-Uni; quatrième et cinquième Avis sur la Suisse; cinquième Avis sur la Norvège.

207. [Chapman c. Royaume-Uni](#), 2001. Le paragraphe 73 dispose ce qui suit: « La Cour considère que la vie en caravane fait partie intégrante de l'identité tzigane de la requérante car cela s'inscrit dans la longue tradition du voyage suivie par la minorité à laquelle elle appartient. »

208. Les « Tsiganes » au Royaume-Uni, ou les « Romani/Taters » en Norvège.

209. Premier Avis sur la Roumanie.

210. Cinquième Avis sur l'Arménie.

211. Cinquième Avis sur l'Italie; cinquième Avis sur la Suède.

212. Cinquième Avis sur la Norvège.

et en veillant à ce que la qualité des sites (qu'ils soient transitoires, temporaires ou permanents) soit suffisante pour garantir une alimentation stable en électricité²¹³. Le Comité consultatif s'est aussi félicité des initiatives prises par certains États qui mettent en place des personnels spécialisés dans le travail avec les enfants ayant un mode de vie itinérant ou semi-itinérant afin de s'assurer que ces derniers suivent une scolarité, en adoptant une approche individualisée²¹⁴. Il convient de veiller à ce que les procédures administratives à suivre pour bénéficier de telles formes d'enseignement à distance ne soient pas trop lourdes pour les parents²¹⁵.

7. Médiateurs et médiatrices et assistant-es scolaires (article 12)

80. Il a été montré que le travail des médiateurs et des médiatrices et des assistant-es scolaires avec les élèves issus de minorités nationales contribuait favorablement aux résultats de ces derniers, ainsi qu'à la réduction de l'abandon scolaire et de l'absentéisme, ces professionnels coopérant avec les familles, les enfants, les établissements scolaires et d'autres autorités pertinentes pour assurer une approche cohérente, ciblée et plurielle de l'éducation, renforçant ainsi la confiance des parents et la compréhension des autorités²¹⁶. Les médiateurs et médiatrices peuvent avoir un rôle plus diversifié car ils travaillent également dans des domaines tels que les soins de santé²¹⁷ et l'emploi, tandis que le travail des assistant-es se concentre généralement davantage sur les écoles et les salles de classe. Souvent, ces professionnel-les sont recrutés dans le cadre d'un projet et pour la durée de l'année scolaire, ce qui ne permet pas d'assurer la continuité requise pour un rôle si important. Cette situation peut entraîner une rotation fréquente du personnel, ce qui ne fait que renforcer la nécessité d'assurer une formation continue. Elle peut également signifier que les médiateurs et médiatrices et les assistant-es sont concentrés dans les zones locales où de tels projets sont menés. Les projets qui sont couronnés de succès devraient être déployés à l'échelle nationale et intégrés formellement dans le système éducatif²¹⁸ pour conférer prévisibilité et sécurité aux fonctions de médiateur et d'assistant.

81. De la même manière, les médiateurs et médiatrices ou les assistant-es devraient être employé-es sur la base de contrats permanents, de sorte à leur permettre de planifier eux-mêmes leurs futures activités et d'accompagner les élèves tout au long de leur scolarité²¹⁹. Il est également important de rémunérer de façon adéquate les médiateurs et médiatrices ou les assistant-es qui travaillent avec des élèves issus de minorités nationales. En règle générale, ces postes devraient être financés au niveau national (c'est-à-dire qu'ils ne devraient pas relever uniquement des communes concernées) et à long terme, et non reposer uniquement sur des projets financés au niveau international, ce qui devrait également contribuer à prévenir la marginalisation des personnes qui travaillent en tant que médiateurs ou médiatrices ou assistant-es auprès des minorités. En outre, des mesures devraient être prises pour garantir que le personnel enseignant et les autres personnes travaillant au sein des établissements scolaires sont sensibilisés au travail des médiateurs et médiatrices et/ou des assistant-es, et à l'importance de leur rôle, et pour qu'ils coopèrent régulièrement avec eux dans l'intérêt des élèves.

82. Il est établi que les communautés font davantage confiance aux médiateurs et médiatrices ou aux assistant-es lorsque ceux-ci se définissent eux-mêmes comme membres d'une minorité nationale, en particulier les Roms et/ou les Gens du voyage²²⁰. Par conséquent, des mesures ciblées devraient être prises pour renforcer la formation et le recrutement de personnes déclarant appartenir à des minorités nationales et parlant des langues minoritaires (voir la partie IV), notamment les Roms et/ou les Gens du voyage. Dans ce contexte, les autorités devraient faire des exceptions aux critères d'éducation formelle pour de tels postes et mettre en place des formations initiales et continues pour devenir médiateur ou médiatrice. Le recrutement de tels professionnel-les signifie également que les langues minoritaires nationales sont présentes dans les salles de classe, ce qui permet aux enfants membres de ces minorités qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue officielle de communiquer plus facilement, tout en leur donnant des modèles auxquels s'identifier. Il s'inscrit dans le cadre d'une stratégie plus large visant à renforcer le nombre d'enseignant-es et de chef-fes d'établissement appartenant à des minorités.

213. Quatrième Avis sur la Norvège; quatrième Avis sur la Suisse.

214. Cinquième Avis sur la Suisse.

215. Premier Avis sur la Roumanie.

216. Quatrième Avis sur le Kosovo*.

217. Cinquième Avis sur la Bulgarie [à venir].

218. Quatrième Avis sur la République slovaque; quatrième Avis sur la Serbie.

219. Quatrième Avis sur la Pologne; quatrième Avis sur la Lettonie.

220. Troisième Avis sur la Bosnie-Herzégovine; troisième Avis sur la Hongrie; quatrième Avis sur l'Autriche.

83. La présence d'assistant-es scolaires ayant suivi une formation adéquate et parlant les langues minoritaires est essentielle pour les résultats scolaires des élèves et étudiant-es membres des minorités nationales qui présentent des besoins éducatifs spéciaux. C'est pourquoi la Convention-cadre exige des États qu'ils proposent une éducation adéquate aux langues minoritaires pour tenir compte des besoins de ces élèves et étudiant-es²²¹.

8. Apprentissage de la ou des langue(s) officielle(s)

84. L'apprentissage de la ou des langue(s) officielle(s) parallèlement à l'éducation aux langues minoritaires est fondamental pour garantir que les personnes appartenant à des minorités nationales bénéficient de l'égalité d'accès à l'emploi ou à l'enseignement supérieur et qu'elles peuvent participer effectivement à la société²²². Aussi les États doivent-ils prendre des mesures pour faire en sorte que les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales aient accès à ces deux droits en tant qu'outils permettant la participation effective à tous les domaines de la société. Il est aussi nécessaire que le personnel enseignant suive une formation adéquate pour assurer une éducation multilingue ou plurilingue étant donné que cela aura des répercussions directes sur le développement des compétences interculturelles et d'une culture de la démocratie²²³.

85. Dans le cas des États ayant plus d'une langue officielle, ou ceux dans lesquels une autre langue que la langue officielle est communément employée (en tant que langue de « communication interethnique²²⁴ »), les écoles devraient être dotées de ressources suffisantes pour assurer une éducation qui garantisse l'acquisition systématisée de telles compétences en langues. Si une partie de cette éducation est confiée aux organisations de la société civile, celles-ci devraient également se voir accorder les fonds nécessaires pour s'acquitter de leur mission²²⁵. Dans de telles situations, il convient de mettre au point des méthodologies pédagogiques multilingues ou plurilingues ciblées, qui soient en outre adaptées aux systèmes éducatifs en place et aux besoins et intérêts des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales²²⁶. Les anciennes mesures politiques relatives à l'utilisation de ces langues, même si elles sont encore appliquées, ne devraient pas constituer une raison pour empêcher les personnes qui communiquent dans ces langues, ou dont ces langues sont la première langue, de les utiliser²²⁷.

86. Il est fréquent que les examens sanctionnant la fin de la scolarité obligatoire se déroulent dans la ou les langue(s) officielle(s). Il est donc d'autant plus important que les élèves ayant une langue minoritaire pour première langue se voient donner les outils nécessaires pour acquérir des compétences suffisantes dans la langue officielle et qu'ils soient évalués en tenant compte du fait que cette langue représente pour eux une langue seconde, de sorte à garantir qu'ils bénéficient de chances égales de réussir ces examens et qu'ils ne sont pas désavantagés en raison du fait qu'ils ont une langue minoritaire pour première langue²²⁸. En outre, la peur de l'échec scolaire peut constituer un facteur dissuasif chez les élèves appartenant à des minorités nationales et entraîner une baisse de la demande relative à l'éducation aux langues minoritaires²²⁹. Le Comité consultatif a par conséquent appelé les États à suivre ces situations de près et à ajuster les méthodes pédagogiques et les examens en se fondant sur les résultats et sur les commentaires reçus²³⁰.

221. Quatrième Avis sur la Lettonie ; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

222. Troisième Avis sur la Géorgie.

223. Quatrième Avis sur la Lettonie.

224. Cinquième Avis sur la République de Moldova.

225. Quatrième Avis sur la République de Moldova.

226. Troisième Avis sur la Géorgie ; quatrième Avis sur la République de Moldova.

227. Quatrième Avis sur la Lettonie.

228. Quatrième Avis sur la Lituanie.

229. Quatrième Avis sur la Fédération de Russie.

230. Quatrième Avis sur l'Ukraine ; cinquième Avis sur la Roumanie.

Partie IV

Éducation et langues minoritaires

87. L'article 14, paragraphe 1, de la Convention-cadre établit le droit de chacun d'apprendre sa langue minoritaire, qui s'interprète comme s'appliquant dans le cadre scolaire, au-delà de la pratique dans la sphère privée de chacun, pour permettre l'utilisation de cette langue dans différents domaines publics, tels que les médias ou l'administration, lorsque certaines conditions sont remplies²³¹. La langue est intrinsèquement liée aux identités individuelles et collectives, dont elle constitue indéniablement l'un des principaux éléments. Tandis que la Convention-cadre protège les droits individuels, les droits linguistiques revêtent clairement une dimension collective, et le droit d'utiliser sa langue minoritaire peut être exercé en commun avec d'autres (article 3, paragraphe 2, de la Convention-cadre). La langue sert à communiquer, et la communication suppose une interaction entre des individus. L'apprentissage de sa langue minoritaire est un élément essentiel pour la survie des minorités nationales, et il est également fondamental pour la prévention de l'assimilation contre leur volonté des personnes appartenant à des minorités nationales (article 5), notamment dans le cas des populations autochtones, pour lesquelles la langue est souvent liée à un mode de vie traditionnel. En outre, l'éducation aux langues minoritaires peut aider à entretenir chez les élèves – ou à leur faire atteindre – une maîtrise orale et écrite de la langue qui leur permette de pratiquer la langue en public et en privé, et de la transmettre à la génération suivante, contribuant ainsi à la préservation de cette langue en tant qu'élément fondamental des identités minoritaires, comme établi également à l'article 5, paragraphe 1²³².

88. Par ailleurs, l'article 14, paragraphe 2, consacre le droit des personnes appartenant à des minorités nationales d'avoir « la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue ». Cette disposition vise avant tout à garantir que les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales expriment et développent pleinement leurs identités minoritaires, et à faire en sorte que celles-ci soient reconnues grâce à l'acquisition de compétences en langues, ce qui suppose de donner aux apprenants de langues minoritaires des possibilités adéquates d'acquérir des compétences en matière de transfert et de traduction. L'éducation aux langues minoritaires peut prendre différentes formes, qui dépendent du contexte de chaque langue et du système éducatif, ainsi que des besoins et intérêts des personnes appartenant à chaque minorité nationale. Elle est assurée dans certaines conditions et « sans préjudice de l'apprentissage de la langue officielle ou de l'enseignement dans cette langue » (article 14, paragraphe 3).

1. Cadre juridique et conditions nécessitant la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires

89. L'apprentissage d'une langue minoritaire étant un droit consacré par l'article 14, paragraphe 1, les autorités ont l'obligation d'adopter un cadre juridique clair qui garantit que l'éducation aux langues minoritaire est et reste effectivement disponible²³³, et de lever tous les obstacles indus qui s'opposent à un tel enseignement²³⁴. La mise en place d'une éducation aux langues minoritaires adéquate suppose de tenir compte de différents contextes sociaux, politiques et historiques pour répondre aux besoins et intérêts des personnes appartenant à différentes minorités nationales. Les demandes concernant ce type d'enseignement devraient être satisfaites de manière équitable, et tout refus doit pouvoir faire l'objet d'un recours juridique²³⁵. Le manque de personnel enseignant qualifié à même d'assurer un enseignement dans les/des langues minoritaires ne saurait servir de prétexte pour justifier un tel refus²³⁶. Il est attendu des autorités qu'elles examinent régulièrement le niveau de la demande et qu'elles recherchent des moyens d'assurer une éducation aux langues minoritaires de qualité, qui garantisse le droit protégé par l'article 14, paragraphe 1, en dispensant au personnel enseignant une formation adéquate et en fournissant des matériels pédagogiques de qualité, entre autres.

231. Voir également les articles 9 et 10 de la Convention-cadre.

232. Quatrième Avis sur la Slovénie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord; cinquième Avis sur l'Estonie; cinquième Avis sur la République tchèque.

233. Deuxième Avis sur la Suisse.

234. Quatrième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

235. Troisième Avis sur l'Ukraine; cinquième Avis sur l'Italie; cinquième Avis sur la République slovaque; Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 69.

236. Quatrième Avis sur la Suède.

90. Les États doivent avoir pour principe directeur de faire participer activement les représentants des minorités à la conception, à l'application et à l'évaluation des mesures visant à mettre en œuvre l'article 14. Celles-ci englobent les réformes plus larges de l'éducation ou les mesures de décentralisation étant donné que ces dernières ont souvent des répercussions sur la réorganisation des services assurés (notamment la disponibilité de personnels enseignants²³⁷). Les États parties doivent aussi prévoir les ressources financières nécessaires à la mise en œuvre de la législation adoptée aux niveaux national, régional et local. Souvent, les coupes budgétaires affectent l'éducation aux langues minoritaires de façon disproportionnée²³⁸ et peuvent même entraîner des fusions entre écoles ou des fermetures d'écoles dispensant un enseignement des/dans les langues minoritaires. Le Comité consultatif a appelé les autorités à s'assurer que, lorsque de telles mesures constituent la seule solution possible, elles n'entraînent pas de risque pour la protection et la promotion des identités minoritaires concernées²³⁹, et de la ou des langue(s) correspondante(s)²⁴⁰. Il a aussi appelé, dans de telles situations, à prendre des mesures visant à garantir que les élèves issus de minorités n'ont pas de longs trajets à parcourir et/ou de frais supplémentaires découlant de la nouvelle organisation de l'enseignement²⁴¹, et que la qualité de l'éducation est garantie²⁴².

91. En outre, lors de l'examen des demandes relatives à l'éducation aux langues minoritaires ou à l'accès à celle-ci, le principe de libre identification tel qu'établi à l'article 3 de la Convention-cadre devrait être strictement respecté²⁴³. Cependant, le Comité consultatif a constaté que ce principe pouvait être compromis dans certains États, où les hiérarchies sociales implicites ou explicites, résultant souvent de rapports de force inégaux entre les différents groupes de locuteurs²⁴⁴, induisent chez des personnes appartenant à certaines minorités nationales la crainte d'être exclues ou stigmatisées si elles s'identifient en tant que telles. Cette situation peut avoir des répercussions sur l'établissement de la demande relative à l'enseignement dans les/des langues minoritaires²⁴⁵. Aussi des mesures devraient-elles être prises pour combattre et éviter la propagation de stéréotypes visant certaines minorités dans la société, et pour briser les schémas de discrimination qui empêchent les personnes s'identifiant à des minorités nationales de le faire publiquement (voir la partie II également).

92. Par ailleurs, les écoles doivent se donner les moyens de garantir l'exercice du droit d'apprendre une langue minoritaire en informant les parents ou les autres personnes s'occupant d'enfants de la possibilité de bénéficier d'un enseignement dans les/des langues minoritaires ou en demandant un soutien aux autorités pour la mise en place d'un tel enseignement, par exemple. L'identification à une minorité nationale n'allant pas toujours de pair avec la maîtrise de la langue minoritaire correspondante, l'éducation aux langues minoritaires doit être conçue selon une approche souple pour pouvoir s'adapter à chaque contexte et garantir le droit de chacun d'apprendre sa langue minoritaire²⁴⁶. Enfin, il convient de souligner que l'enseignement dans les/des langues minoritaires devrait être accessible à tous les enfants, y compris ceux qui déclarent appartenir à la communauté majoritaire.

93. La Convention-cadre exige que certaines conditions soient satisfaites pour mettre en place un enseignement dans les/des langues minoritaires. Ainsi, un tel enseignement doit être assuré dans « les aires géographiques d'implantation substantielle ou traditionnelle des personnes appartenant à des minorités nationales » (article 14, paragraphe 2). Le critère relatif à l'implantation traditionnelle s'applique indépendamment du nombre de membres d'une minorité nationale donnée; il concerne donc également les minorités numériquement peu nombreuses ou celles qui sont dispersées, ce qui demande des solutions ciblées aux fins du maintien ou, dans certains cas, de la revitalisation de la langue concernée²⁴⁷. Par conséquent, la présence traditionnelle d'une minorité donnée requiert des solutions adaptées à chaque contexte. Cette présence étant souvent remise en question dans les États, le Comité consultatif a appelé à adopter une approche non arbitraire, inclusive et axée sur les droits lors de la reconnaissance de la présence traditionnelle²⁴⁸. Cette condition doit s'interpréter avec souplesse au vu des tendances sociales actuelles entraînant des changements démographiques – des

237. Quatrième Avis sur la République de Moldova; quatrième Avis sur la Fédération de Russie; cinquième Avis sur l'Estonie; Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 74.

238. Quatrième Avis sur les Pays-Bas.

239. Premier Avis sur l'Autriche; quatrième Avis sur la République slovaque.

240. Troisième Avis sur la Fédération de Russie.

241. Quatrième Avis sur la Lituanie; quatrième Avis sur la République de Moldova.

242. Quatrième Avis sur l'Ukraine.

243. Cinquième Avis sur l'Albanie; deuxième Avis sur l'Ukraine.

244. Deuxième Avis sur la Géorgie; quatrième Avis sur la Fédération de Russie; cinquième Avis sur l'Allemagne; Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 8; Commentaire thématique n° 4, paragraphe 43.

245. Cinquième Avis sur la Bulgarie [à venir].

246. Cinquième Avis sur la Croatie.

247. Cinquième Avis sur la Finlande.

248. Troisième Avis sur l'Autriche.

déplacements de population entre pays aux mouvements vers les centres-villes au sein d'un même pays²⁴⁹ –, une interprétation stricte risquant de nuire au droit à l'éducation aux langues minoritaires. Des mesures doivent donc aussi être prises pour répondre à la demande des personnes déclarant appartenir à ces minorités en dehors de leurs aires d'implantation traditionnelle²⁵⁰.

94. Le deuxième critère qui s'applique concernant la mise en place de l'enseignement dans les/des langues minoritaires est « l'implantation substantielle²⁵¹ », qui, comme l'a souligné le Comité consultatif, doit s'interpréter en tenant compte des spécificités de chaque contexte, des facteurs historiques et de la précision des données collectées²⁵². Dans le cadre des différents cycles de suivi, le Comité consultatif a observé la manière dont les États parties ont instauré, par le biais de la législation, des seuils minimaux à atteindre pour la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires. Ceux-ci sont souvent liés au pourcentage de la population déclarant appartenir aux minorités nationales dans une unité administrative donnée, généralement une commune²⁵³. Lorsque de tels seuils existent, ils ne devraient pas constituer un obstacle insurmontable pour accéder à l'éducation aux langues minoritaires. De fait, leur application peut rendre particulièrement vulnérables les personnes déclarant appartenir à des minorités numériquement peu nombreuses, car la survie de leur langue peut être en jeu. L'absence de tels seuils est sans doute le meilleur moyen de garantir l'accès à cette éducation, le Comité consultatif considérant d'ailleurs comme une bonne pratique le fait de proposer une éducation aux langues minoritaires indépendamment du nombre de personnes déclarant appartenir aux différentes minorités²⁵⁴. Lorsque des seuils sont néanmoins en place, il a appelé à les abaisser dès lors qu'ils sont considérés trop élevés, voire clairement prohibitifs, par exemple dans les contextes où aucune minorité nationale n'est en mesure de les atteindre, de sorte que l'éducation aux langues minoritaires reste une simple possibilité théorique²⁵⁵. Ainsi, il convient d'éviter d'appliquer des seuils de façon trop stricte et trop rigide²⁵⁶, et de les évaluer régulièrement afin de les adapter aux évolutions de la situation pour garantir le droit à l'éducation aux langues minoritaires.

95. Le principal critère que devraient appliquer les autorités pour la mise en place d'un enseignement dans les/des langues minoritaires est l'existence d'une « demande suffisante ». Si cette approche exige une action de la part des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales, les autorités, de leur côté, ne sauraient rester passives. Au contraire, elles ont un rôle important à jouer pour stimuler la demande d'enseignement dans les/des langues minoritaires. En fait, elles ont même le devoir de le faire. Elles ont la responsabilité, d'une part, de sensibiliser à la possibilité et au droit énoncés dans la Convention-cadre d'apprendre une langue minoritaire ou de suivre un enseignement dans cette langue²⁵⁷ et, d'autre part, d'examiner régulièrement les demandes relatives à l'éducation aux langues minoritaires, et ce, bien en amont de chaque année scolaire, pour évaluer la nécessité de mettre une telle éducation en place et de prévoir des possibilités à cet égard en conséquence²⁵⁸. Il convient également de veiller à garantir la stabilité de l'accès à l'éducation aux langues minoritaires au fil du temps.

96. Les élèves et les étudiant-es, ainsi que leurs parents, devraient avoir connaissance de leur droit à bénéficier d'un enseignement des/dans les langues minoritaires et être encouragés à exercer ce droit²⁵⁹; ils devraient aussi être sensibilisés aux bénéfices d'un tel enseignement²⁶⁰. Des procédures standards peuvent être mises en place pour toucher systématiquement le plus grand nombre de personnes possible²⁶¹. Cependant, le Comité consultatif considère que les activités de sensibilisation ne devraient pas s'adresser uniquement aux personnes déclarant appartenir à des minorités nationales, mais aussi à la population plus générale, de sorte que les enfants et leurs parents puissent choisir librement de demander à bénéficier d'un enseignement des/dans les langues minoritaires.

249. Quatrième Avis sur la Bulgarie; quatrième Avis sur la Norvège; cinquième Avis sur la Croatie; cinquième Avis sur l'Autriche; cinquième Avis sur l'Albanie; cinquième Avis sur la Suisse; cinquième Avis sur l'Italie.

250. Quatrième Avis sur l'Espagne; quatrième Avis sur les Pays-Bas; quatrième Avis sur la République tchèque; quatrième Avis sur le Danemark; cinquième Avis sur la Croatie; cinquième Avis sur la Norvège.

251. Voir également Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 4, 2016, partie III, paragraphe 34, et partie VII, paragraphe 79.

252. Cinquième Avis sur l'Albanie.

253. Cinquième Avis sur l'Albanie; cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

254. Cinquième Avis sur la Slovénie.

255. Cinquième Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

256. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 57; troisième Avis sur la République slovaque; quatrième Avis sur l'Albanie.

257. Troisième Avis sur la Fédération de Russie; troisième Avis sur la Bosnie-Herzégovine; troisième et quatrième Avis sur la Bulgarie; cinquième Avis sur la Slovénie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

258. Troisième Avis sur la Bosnie-Herzégovine; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

259. Cinquième Avis sur la République tchèque; cinquième Avis sur la Slovénie; quatrième Avis sur l'Azerbaïdjan.

260. Quatrième Avis sur la Bulgarie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

261. Quatrième Avis sur la Bulgarie.

97. Certains États exigent qu'un nombre minimal d'élèves par classe ou par école soit atteint pour mettre en place une éducation aux langues minoritaires²⁶². Toutefois, une telle éducation est parfois assurée, même lorsque le nombre d'élèves est inférieur au seuil officiel fixé, ce dont le Comité consultatif s'est félicité. Dans certains États, le fait qu'un seul élève demande à suivre un tel enseignement suffit pour qu'il soit mis en place. Dans ce cas, l'État concerné doit s'assurer que les autres conditions nécessaires, notamment la disponibilité d'enseignant-es, peuvent effectivement être remplies, de sorte que l'éducation ne soit pas qu'une possibilité théorique²⁶³.

98. L'article 14, paragraphe 2, dispose en outre que, s'il est satisfait aux conditions ci-dessus, les États parties s'efforcent d'assurer, « dans la mesure du possible », un enseignement dans les ou des langues minoritaires. Comme précisé dans le rapport explicatif, cela signifie qu'une telle éducation dépend des ressources dont disposent les États concernés²⁶⁴. De plus, il est attendu des États qu'ils donnent « la possibilité » d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue, le terme « possibilité » concernant tant l'enseignement dans les langues minoritaires que l'enseignement des langues minoritaires. Lorsqu'il évalue si une telle possibilité a effectivement été prévue, le Comité consultatif tient compte de la situation spécifique de l'État concerné, sachant qu'il considère qu'il est inapproprié d'adopter une approche étroite et restrictive de ce critère, comme l'ont fait certains États, tentant de justifier l'absence d'enseignement dans la langue minoritaire, le remplacement d'un enseignement dans la langue minoritaire par un enseignement de cette langue, ou une insuffisance ou une réduction du nombre d'heures d'enseignement de la langue²⁶⁵. L'abaissement du niveau de protection, lorsqu'il est contraire aux besoins et intérêts des personnes déclarant appartenir à la minorité concernée ou qu'il est mis en place sans avoir préalablement consulté ces personnes, n'est pas conforme à l'esprit de la Convention-cadre. Par ailleurs, le Comité consultatif a souligné qu'il incombait aux États parties de donner aux établissements scolaires des orientations spécifiques sur les conditions à satisfaire pour mettre en place des cours dans les/de langues minoritaires afin que les droits des personnes appartenant à des minorités nationales d'apprendre leur propre langue soient garantis de la même manière pour tous²⁶⁶.

2. Organisation de l'éducation aux langues minoritaires (article 14)

99. L'article 14, paragraphe 2, énonce les conditions relatives à la mise en place de l'éducation aux langues minoritaires ; il couvre tant l'enseignement de ces langues que l'enseignement dans celles-ci. Le Comité consultatif a toujours considéré que ces deux possibilités ne s'excluaient pas l'une l'autre²⁶⁷. L'éducation aux langues minoritaires peut prendre différentes formes, en fonction du contexte spécifique de chaque langue et de chaque système éducatif, ainsi que des besoins et intérêts des personnes déclarant appartenir à chaque minorité nationale. Ainsi, elle peut consister en l'enseignement de la langue minoritaire concernée en tant que matière, en l'enseignement dans cette langue ou en une diversité d'approches bilingues et multilingues s'appliquant à l'ensemble de la population d'un État ou d'une partie d'un État²⁶⁸. Bien que les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales expriment souvent une préférence pour le modèle reposant sur l'utilisation de la langue minoritaire en tant que langue de scolarisation (enseignement dans la langue minoritaire), tous ces modèles sont valables et peuvent être utilisés dans différents contextes spécifiques, étant donné qu'il n'existe pas de solution adaptée à tous les cas de figure (voir également le titre 2.1 ci-dessous).

100. Les États parties devraient reconnaître l'autonomie des établissements scolaires en matière d'éducation. Ceux-ci devraient adopter une approche participative pour tous les aspects de l'organisation de l'éducation aux langues minoritaires, indépendamment de la forme de celle-ci ou du modèle sur lequel elle repose. Il est important que la diversité ethnique et linguistique des élèves et des étudiant-es soit également reflétée dans la structure décisionnelle des établissements d'éducation²⁶⁹ afin de garantir que les spécificités des différents contextes sont prises en compte de façon adéquate et que les besoins et intérêts des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales sont respectés. Ces aspects sont fondamentaux pour pouvoir s'assurer, lors de la révision des cadres relatifs à l'enseignement dans les langues minoritaires et des langues minoritaires, y compris les programmes d'enseignement²⁷⁰, que ceux-ci répondent précisément aux besoins éducatifs des

262. Premier Avis sur la Macédoine du Nord ; premier Avis sur l'Allemagne ; troisième Avis sur la République tchèque ; cinquième Avis sur l'Italie.

263. Cinquième Avis sur la Suède.

264. Rapport explicatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, paragraphe 75.

265. Quatrième Avis sur la Lettonie.

266. Deuxième Avis sur la Lettonie.

267. Premier Avis sur la Suède ; premier Avis sur la Norvège.

268. Troisième Avis sur les Pays-Bas ; troisième Avis sur la Suisse.

269. Premier Avis sur le Kosovo*.

270. Deuxième Avis sur l'Arménie.

personnes déclarant appartenir à des minorités nationales²⁷¹ et aux objectifs fondamentaux de l'éducation aux langues minoritaires, qui sont particulièrement importants lorsque les langues minoritaires concernées jouissent d'un faible prestige.

101. Le fait de proposer l'enseignement des langues minoritaires en tant que matière facultative mise en place à la demande des parents n'est pas toujours suffisant pour encourager les élèves issus des minorités à apprendre la langue de leur minorité dans le cadre de leur scolarité, ce qui risque d'avoir des répercussions négatives sur leur aptitude à préserver cette langue et leur motivation à cet égard²⁷². Dans certains cas, le caractère facultatif de cette matière peut, dans la pratique, contraindre les élèves membres de minorités à choisir entre l'enseignement de leur première langue, l'enseignement de langues étrangères ou, par exemple, un enseignement religieux²⁷³, ce qui rend ainsi plus difficile l'accès au droit énoncé à l'article 14, paragraphe 1.

102. Plusieurs États parties ont mis en place des « cours du dimanche » pour compléter l'éducation aux langues minoritaires, dans l'intérêt, tout particulièrement, des minorités nationales numériquement peu nombreuses qui souhaitent préserver et développer leurs langues en tant que facettes de leurs cultures et des langues qui ont besoin d'être revitalisées. Si le Comité consultatif a appelé à garantir un soutien financier adéquat pour ce type de cours, il a aussi insisté sur le fait que ceux-ci ne constituaient qu'un complément à d'autres formes d'éducation formelle, cette dernière devant rester le principal cadre de l'éducation aux langues minoritaires²⁷⁴. Le Comité consultatif a affirmé que le fait de garantir le droit d'apprendre une langue minoritaire en incluant les langues minoritaires dans le système éducatif public et dans les matières obligatoires du curriculum constituait une bonne pratique²⁷⁵. Celle-ci serait particulièrement bénéfique pour les langues des minorités numériquement peu nombreuses, car leur présence dans le système éducatif et le fait qu'elles soient étudiées renforceraient leur visibilité et leur prestige²⁷⁶.

103. La continuité de l'offre d'éducation aux langues minoritaires doit être assurée du niveau préscolaire à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle et l'éducation des adultes, dès lors qu'il est satisfait aux conditions énoncées à l'article 14, paragraphe 2²⁷⁷. Il convient de veiller à ce qu'une telle éducation permette d'acquérir des compétences en langue de façon adéquate, de manière que celles-ci représentent une valeur ajoutée pour leurs locuteurs²⁷⁸. Le Comité consultatif a tout particulièrement constaté des insuffisances dans l'offre proposée aux niveaux préscolaire et secondaire, auxquelles il convient de remédier étant donné qu'elles nuisent à l'attrait de l'éducation aux langues minoritaires, tant aux yeux des parents qu'à ceux des élèves²⁷⁹. Il a souligné que l'éducation préscolaire étant le premier niveau de l'enseignement ordinaire, elle était très importante pour l'apprentissage d'une langue minoritaire, en particulier si celle-ci n'est pas la principale langue utilisée dans le milieu familial²⁸⁰. Le Comité consultatif a en outre considéré que le fait d'instaurer des mesures de suivi afin de détecter les contextes où le nombre d'apprenants de langues minoritaires est peu élevé, et d'anticiper et de corriger les problèmes avant qu'ils ne se posent constituait une bonne pratique²⁸¹. Il est essentiel de garantir la continuité et la disponibilité d'une telle offre²⁸².

104. Par ailleurs, le Comité consultatif a appelé à veiller tout particulièrement à ce que les fusions de communes n'aient de pas de conséquences négatives pour l'utilisation des langues minoritaires et à garantir la continuité de l'accès à l'éducation à ces langues dans de telles situations²⁸³. Comme énoncé à l'article 16 de la Convention-cadre, les États devraient s'abstenir de « prendre des mesures qui, en modifiant les proportions de la population dans une aire géographique où résident des personnes appartenant à des minorités nationales, ont pour but de porter atteinte aux droits et libertés découlant des principes énoncés dans la présente Convention-cadre ». Par conséquent, en cas de fusion de communes, il est fondamental de consulter les habitants des communes

271. Cinquième Avis sur l'Italie.

272. Deuxième Avis sur la Serbie; cinquième Avis sur l'Italie.

273. Troisième Avis sur la Bulgarie.

274. Cinquième Avis sur l'Estonie.

275. Premier Avis sur la Lituanie; quatrième Avis sur la Suède; cinquième Avis sur la Slovénie.

276. Cinquième Avis sur la Finlande; cinquième Avis sur la République tchèque.

277. Cinquième Avis sur la Slovénie; cinquième Avis sur la République tchèque; quatrième Avis sur la Lettonie; Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 75.

278. Quatrième Avis sur la Suisse; cinquième Avis sur l'Italie; cinquième Avis sur l'Allemagne; cinquième Avis sur la Norvège.

279. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 75.

280. Cinquième Avis sur la République tchèque.

281. Quatrième Avis sur les Pays-Bas.

282. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 75.

283. Quatrième Avis sur le Royaume-Uni; quatrième Avis sur la République de Moldova.

concernées, et notamment ceux qui déclarent appartenir à des minorités nationales²⁸⁴, comme le prévoit également la Charte européenne de l'autonomie locale²⁸⁵.

2.1. Bénéfices des modèles d'éducation bilingue et multilingue

105. Le Comité consultatif est d'avis que les modèles d'éducation bilingue et multilingue peuvent constituer un moyen de ménager un juste équilibre entre l'apprentissage de la langue officielle, d'une part, et celui des langues minoritaires, d'autre part²⁸⁶, et, par conséquent, de garantir la compatibilité tant avec l'article 14, paragraphe 1, sur le droit à une éducation aux langues minoritaires qu'avec l'article 14, paragraphe 3, sur le fait de garantir ce droit sans préjudice de l'apprentissage de la langue officielle. Les enfants membres à la fois d'une minorité et de la majorité bénéficient de modèles éducatifs bilingues et multilingues, qui devraient être accessibles à tous²⁸⁷. Ces modèles peuvent également répondre aux besoins des enfants qui grandissent dans un environnement bilingue ou au sein de familles aux origines ethniques diverses et favorisent l'intégration dans la société car ils sont fondés sur l'acceptation de la diversité en tant que composante à part entière et importante de la société²⁸⁸ (article 6). Le Comité consultatif a salué le fait que, dans certaines régions, ces modèles sont mis en œuvre en incluant tous les enfants, et indépendamment de la taille de la minorité concernée²⁸⁹. En outre, le Comité des Ministres a souligné l'importance et la valeur ajoutée de l'éducation plurilingue et interculturelle pour « le développement personnel et professionnel, l'équité, l'intégration sociale, l'exercice des droits humains et la participation à une culture de la démocratie »²⁹⁰.

106. Les conséquences potentielles de ces modèles pour la préservation des langues minoritaires peuvent susciter certaines craintes. Aussi les États parties devraient-ils évaluer régulièrement les résultats que ces modèles permettent d'atteindre pour s'assurer que, concrètement, ils n'entraînent pas une baisse du niveau de compétence dans les langues minoritaires²⁹¹. Cherchant à dissiper ces craintes, le Comité consultatif a souligné à maintes reprises les divers bénéfices de ces modèles, notamment l'amélioration de la réussite scolaire en général et une maîtrise plus approfondie des langues secondes²⁹², outre la préservation de la langue, du patrimoine culturel et de l'identité de la minorité concernée²⁹³. L'éducation multilingue peut donc présenter de solides avantages fonctionnels, cognitifs et émotionnels, et elle favorise l'employabilité, l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la compréhension interculturelle et l'inclusion sociale²⁹⁴ (voir également les parties II et III). Des études montrent que le temps passé à acquérir des compétences en littérature et dans d'autres domaines dans une langue minoritaire ne gêne ou n'empêche en rien le développement du même type de compétences dans une langue majoritaire²⁹⁵.

107. Ces types d'éducation peuvent aussi contribuer à réduire le sentiment de honte et de culpabilité que peuvent ressentir les personnes qui expriment ouvertement leur appartenance à une minorité, et, ainsi, favoriser la libre identification telle que prévue à l'article 3²⁹⁶. Le Comité consultatif a souligné que la connaissance des langues minoritaires devrait être valorisée en tant que compétence afin d'encourager les élèves issus de minorités et leurs parents à apprendre ces langues²⁹⁷. Il a également déclaré qu'un modèle éducatif bilingue qui garantit un apprentissage efficace dans les langues minoritaires et dans d'autres langues peut également constituer une réponse appropriée aux besoins éducatifs des personnes appartenant à des minorités peu nombreuses²⁹⁸.

284. Deuxième Avis sur le Monténégro; quatrième Avis sur les Pays-Bas; Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 91.

285. Charte européenne de l'autonomie locale (STE n° 122), 1er septembre 1988, 46 ratifications, article 5 relatif à la protection des limites territoriales des collectivités locales: « Pour toute modification des limites territoriales locales, les collectivités locales concernées doivent être consultées préalablement, éventuellement par voie de référendum là où la loi le permet. »; cinquième Avis sur l'Arménie.

286. Quatrième Avis sur l'Ukraine.

287. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 72; troisième Avis sur la République tchèque; quatrième Avis sur la Lituanie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord; cinquième Avis sur la Slovaquie.

288. Troisième Avis sur la Suède; quatrième Avis sur la Fédération de Russie.

289. Cinquième Avis sur la Slovaquie; cinquième Avis sur le Danemark.

290. Recommandation [CM/Rec\(2022\)1](#) du Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie, annexe, p. 11.

291. Quatrième Avis sur les Pays-Bas.

292. Quatrième Avis sur la Finlande; quatrième Avis sur l'Allemagne; deuxième Avis sur la Lettonie.

293. Deuxième Avis sur l'Autriche; deuxième Avis sur la Norvège.

294. Quatrième Avis sur la Lettonie.

295. Conseil de l'Europe (2010), *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*, p. 16; Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 20.

296. Quatrième Avis sur la Bulgarie.

297. Deuxième Avis sur la Bulgarie; quatrième Avis sur la Lituanie.

298. Troisième Avis sur la Pologne.

108. S'agissant de l'éducation aux langues minoritaires, le modèle éducatif que préfèrent bon nombre de personnes déclarant appartenir à des minorités nationales reste celui qui repose sur l'emploi de ces langues en tant que langues de scolarisation. Étant donné que les besoins et intérêts de ces personnes sont au cœur de la Convention-cadre, la préservation de tels modèles devrait être garantie²⁹⁹ (voir la partie II également). En outre, l'immersion linguistique peut constituer une approche particulièrement importante pour les langues qui ne sont parlées que par un petit nombre de personnes car elle favorise leur revitalisation³⁰⁰. Par ailleurs, le Comité consultatif a souligné les avantages que peut présenter l'apprentissage précoce d'une langue minoritaire par les personnes déclarant appartenir à la majorité pour la préservation des langues minoritaires³⁰¹.

2.2. Équilibre entre l'apprentissage des langues minoritaires et celui de la langue officielle

109. L'apprentissage de la langue officielle est un droit des personnes appartenant à des minorités nationales, ainsi qu'un objectif légitime devant être promu par les autorités. Concrètement, les membres de minorités nationales devraient donc avoir la possibilité d'apprendre simultanément leur langue minoritaire et la ou les langue(s) officielle(s). Pour s'assurer que le droit à l'éducation aux langues minoritaires est mis en œuvre « sans préjudice de l'apprentissage de la langue officielle ou de l'enseignement dans cette langue », il est nécessaire d'adopter une approche équilibrée³⁰² (article 14, paragraphe 3). Les autorités doivent donc s'employer à tenir des consultations effectives avec les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales lors de l'adoption de mesures visant à promouvoir la langue officielle et son enseignement³⁰³, l'objectif étant d'éviter toute répercussion négative potentielle sur la qualité de l'éducation dans les écoles utilisant les langues minoritaires comme langues de scolarisation³⁰⁴ et de garantir qu'il existe des possibilités adéquates d'acquérir un niveau suffisant de compétence dans les langues minoritaires.

110. Étant donné que le manque de connaissance de la ou des langue(s) officielle(s) peut limiter les possibilités de participation égale à la société pour les personnes qui déclarent appartenir à des minorités nationales, les établissements scolaires qui utilisent les langues minoritaires comme langues de scolarisation doivent veiller à ce que les locuteurs de ces langues acquièrent un niveau de compétence adéquat dans la langue officielle³⁰⁵ (voir les parties II et III également). Le Comité consultatif a par conséquent attiré l'attention sur le fait que les autorités, tout en fournissant un espace pour le développement d'appartenances identitaires multiples³⁰⁶, doivent évaluer en permanence le niveau de compétence atteint par les apprenant-es de langues minoritaires dans la langue officielle afin de s'assurer que celui-ci est suffisant pour garantir leur pleine participation à la société³⁰⁷.

111. Il est important que les enfants déclarant appartenir aux minorités nationales développent un répertoire multilingue qui corresponde à leur environnement linguistique. Dans ce contexte, le Comité consultatif a souligné qu'il pouvait parfois être réellement nécessaire de promouvoir une langue minoritaire afin de rehausser son prestige³⁰⁸, de garantir sa survie dans un environnement dominé par la langue majoritaire, ou sa revitalisation, et ainsi retrouver un patrimoine souvent perdu en raison de politiques volontairement assimilationnistes. Il importe donc tout particulièrement de garantir la fonctionnalité d'une langue minoritaire dans différents domaines de la vie publique, par exemple dans la communication avec les autorités administratives : cela stimule alors la demande relative à l'éducation aux langues minoritaires³⁰⁹ et contribue globalement à la préservation de l'identité des minorités concernées.

3. Qualité de l'éducation aux langues minoritaires et des ressources connexes

112. La qualité de l'éducation aux langues minoritaires est un élément fondamental pour faire en sorte que cette dernière soit attirante aux yeux des élèves et de leurs parents. Les États parties ont, de fait, l'obligation de garantir que l'éducation aux langues minoritaires est de bonne qualité et qu'elle permet aux élèves et aux étudiant-es d'atteindre un niveau adéquat de compétence à chaque niveau du système éducatif, conformément à l'article 12, paragraphe 3, et de développer un répertoire multilingue suffisant qui corresponde à leur

299. Cinquième Avis sur la Croatie.

300. Cinquième Avis sur la Croatie ; cinquième Avis sur l'Arménie ; cinquième Avis sur la République slovaque.

301. Sixième Avis sur le Danemark.

302. Quatrième Avis sur la République de Moldova ; quatrième Avis sur la Lettonie ; cinquième Avis sur l'Estonie.

303. Premier Avis sur la Lettonie.

304. Troisième Avis sur la Lituanie.

305. Troisième Avis sur la Géorgie ; quatrième Avis sur la Serbie ; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord ; cinquième Avis sur le Kosovo*.

306. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 39.

307. Cinquième Avis sur la Macédoine du Nord ; cinquième Avis sur le Kosovo*.

308. Quatrième Avis sur la Fédération de Russie.

309. Cinquième Avis sur la Bulgarie [à venir] ; quatrième Avis sur la Géorgie.

environnement linguistique, conformément aux paragraphes 2 et 3 de l'article 14. Le Comité consultatif a souligné que les établissements scolaires ou les inspections académiques devraient assurer le suivi de la qualité de l'éducation aux langues (c'est-à-dire tant l'enseignement dans les langues minoritaires que l'enseignement de ces langues) et a appelé les autorités à apporter un soutien adéquat à ces institutions afin qu'elles puissent s'acquitter de leurs tâches de façon adéquate³¹⁰.

113. Dans le cadre de ses activités de suivi, le Comité consultatif examine plusieurs éléments considérés comme des conditions indispensables à une éducation de qualité, à savoir la disponibilité de personnels enseignants qualifiés et la formation de ces derniers, l'accès à des matériels pédagogiques de qualité, notamment des manuels, et l'adéquation des méthodes et méthodologies d'enseignement³¹¹ (voir la partie II également).

3.1. Enseignant-es de langues minoritaires comme matières ou comme langues de scolarisation

114. Pour garantir la disponibilité de personnels enseignants qualifiés à même d'enseigner les/dans les langues minoritaires, il est nécessaire de promouvoir la formation initiale et continue de tels professionnel·les, ainsi que le recrutement et le maintien en poste d'enseignant-es déclarant appartenir à des minorités nationales et/ou parlant des langues minoritaires³¹². Dans cette optique, il convient de mettre en place des formations universitaires et des programmes d'études, et de lancer des recherches – y compris, le cas échéant, dans les langues minoritaires –, et de les doter d'un soutien adéquat³¹³. Il est essentiel de former un nombre suffisant d'enseignant-es afin de répondre à la demande pour chaque langue minoritaire, tant dans les aires d'implantation traditionnelle des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales qu'en dehors de celles-ci, et ce, pour tous les niveaux d'éducation, y compris le niveau préscolaire³¹⁴, et toutes les matières qui, en fonction de chaque système éducatif, doivent être proposées dans des langues minoritaires.

115. Le manque de personnel enseignant en général, et de personnel enseignant de langues minoritaires en particulier, est un défi récurrent auquel sont confrontés les États parties. Néanmoins, il ne saurait constituer aux yeux du Comité consultatif un motif justifiant le fait de ne pas proposer un enseignement dans les/des langues minoritaires³¹⁵ dans les contextes où aucune mesure positive n'a été prise pour promouvoir la formation et le recrutement³¹⁶. Le Comité consultatif a pourtant encouragé les États parties à de nombreuses reprises à mettre en place des mesures incitatives pour remédier au manque de personnel enseignant. Celles-ci peuvent prendre diverses formes, telles que des bourses spécifiques³¹⁷, des primes salariales et d'autres mesures financières³¹⁸, notamment lorsque les enseignant-es sont envoyé-es dans des zones rurales, reculées ou isolées³¹⁹. D'autres mesures positives visant à rendre la profession plus attirante pourraient être adoptées, telles que le renforcement de la publicité des postes d'enseignant-es de langues minoritaires³²⁰, la reconversion de locuteurs natifs dans le domaine de la pédagogie et, dans la mesure du possible, le recrutement temporaire d'enseignant-es exerçant dans d'autres États³²¹. À plus long terme, il pourrait aussi être envisagé de développer les formations universitaires relatives aux langues minoritaires nationales et la formation des enseignant-es³²².

3.2. Matériels pédagogiques

116. L'adaptation des matériels pédagogiques aux besoins et intérêts spécifiques des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales devrait constituer une priorité. En effet, le manque de supports appropriés dans les langues minoritaires nuit à la qualité de l'éducation proposée aux enfants issus des minorités³²³ et ne joue pas en faveur de l'éducation aux langues minoritaires dans la décision des élèves, des étudiant-es et des parents de suivre ou non une telle éducation³²⁴.

310. Quatrième Avis sur les Pays-Bas.

311. Quatrième Avis sur l'Ukraine ; cinquième Avis sur le Royaume-Uni ; cinquième Avis sur l'Italie.

312. Premier Avis sur la Géorgie.

313. Troisième Avis sur la Bulgarie.

314. Cinquième Avis sur la Finlande ; cinquième Avis sur l'Allemagne.

315. Quatrième Avis sur la Suède.

316. Cinquième Avis sur la Hongrie ; cinquième Avis sur la Slovaquie ; cinquième Avis sur l'Italie.

317. Cinquième Avis sur la Roumanie ; cinquième Avis sur la Slovaquie.

318. Cinquième Avis sur l'Arménie.

319. Cinquième Avis sur la République de Moldova.

320. Quatrième Avis sur les Pays-Bas.

321. Quatrième Avis sur la Suède.

322. Cinquième Avis sur la République slovaque.

323. Quatrième Avis sur l'Ukraine.

324. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 77.

117. Le Comité consultatif a appelé les autorités à prévoir des ressources adéquates pour la conception de matériels pédagogiques dans les langues minoritaires. Parfois, les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales participent directement à la mise au point de ces matériels et, dans de tels cas, des ressources et un soutien suffisants devraient être mis à leur disposition³²⁵. Lorsque ces matériels sont traduits directement depuis la langue officielle, en particulier pour l'enseignement de matières autres que les langues et la littérature, la qualité de la traduction est essentielle pour garantir que tous les élèves ont accès à une éducation de qualité et que ceux qui déclarent appartenir à des minorités nationales ne sont pas laissés pour compte³²⁶ (voir la partie III également). Le Comité consultatif insiste vivement sur le fait que les matériels pédagogiques relatifs à l'éducation aux langues minoritaires doivent être gratuits ou, tout du moins, qu'ils ne devraient pas être plus chers que les matériels utilisés pour l'éducation dans la langue officielle³²⁷.

118. L'utilisation de matériels pédagogiques produits dans d'autres États soulève des questions concernant la correspondance entre le contenu de ces derniers et le programme scolaire public national, en particulier dans le cas de l'enseignement de l'histoire³²⁸ (voir la partie II également). Le Comité consultatif a souligné que l'apprentissage d'une langue minoritaire devrait toujours favoriser chez les élèves le sentiment d'appartenance à la communauté civique et la perception des minorités comme des composantes à part entière de la société dans laquelle elles vivent. Les États sont donc tenus de produire des matériels pédagogiques de bonne qualité en consultation avec des personnes membres de minorités, et de mettre ces ressources à jour régulièrement³²⁹.

3.3. Méthodologies et méthodes d'enseignement

119. Étant donné que les langues minoritaires peuvent être enseignées en tant que premières langues, langues secondes ou langues tierces, ou être le vecteur de l'instruction pour différentes matières, l'éducation aux langues minoritaires requiert des méthodologies et des méthodes adaptées. Dans certains États, les langues minoritaires sont aussi enseignées en tant que langues étrangères. C'est généralement – mais pas exclusivement³³⁰ – le cas lorsqu'une langue minoritaire donnée est également une langue officielle dans un autre État³³¹. Si cette possibilité peut être valable dans certains contextes, elle peut ne pas l'être dans d'autres, car elle ne permettrait pas la survie des langues minoritaires concernées³³². Quoi qu'il en soit, les autorités éducatives devraient adapter les méthodologies d'enseignement au niveau de compétence en langues et aux répertoires linguistiques des élèves et des étudiant-es issu-es de minorités, et ce, à plus forte raison dans le contexte actuel d'affirmation des identités minoritaires et de promotion de la revitalisation des langues minoritaires.

120. Pour que les élèves et les étudiant-es puissent acquérir un niveau de compétence suffisant dans les langues minoritaires, il est nécessaire de prévoir un nombre adéquat d'heures de cours, y compris dans les aires d'implantation non traditionnelles telles que les grands centres urbains³³³. Ce nombre dépend de chaque contexte ainsi que des besoins et intérêts exprimés par les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales. Aussi le Comité consultatif a-t-il appelé à un renforcement de l'offre là où celle-ci est très limitée³³⁴. En outre, il a souligné que les mesures visant à augmenter la part de l'enseignement dispensé dans la langue officielle ne doivent pas avoir de répercussions négatives sur la qualité de l'éducation assurée dans les écoles employant les langues minoritaires comme langue de scolarisation³³⁵.

121. La méthodologie employée pour enseigner la langue officielle aux élèves pour lesquels elle représente la première langue ne saurait être la même que celle utilisée pour enseigner cette même langue aux élèves issus de minorités pour lesquels elle constitue une langue seconde, voire une langue tierce³³⁶, ces derniers ayant des besoins différents de ceux de leurs camarades qui l'apprennent à la maison en tant que première langue. Le point de départ de l'apprentissage est donc différent selon les cas, ce qui doit se refléter dans les méthodes d'enseignement. Une telle distinction est particulièrement importante dans les régions densément peuplées par des minorités étant donné que l'utilisation de la langue officielle peut ne pas y être aussi répandue que celle de la principale langue de communication utilisée dans la vie privée comme dans la vie

325. Quatrième Avis sur la Pologne; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

326. Troisième et quatrième Avis sur la Géorgie; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

327. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 77.

328. Cinquième Avis sur la Bulgarie [à venir].

329. Quatrième Avis sur la Suisse; cinquième Avis sur l'Italie; quatrième Avis sur l'Azerbaïdjan.

330. Cinquième Avis sur la Finlande.

331. Quatrième Avis sur la Pologne; cinquième Avis sur l'Autriche; cinquième Avis sur l'Italie; cinquième Avis sur la Slovénie; cinquième Avis sur l'Allemagne; cinquième Avis sur la République tchèque; cinquième Avis sur l'Estonie; sixième Avis sur le Danemark.

332. Cinquième Avis sur la Slovénie.

333. Quatrième Avis sur la Suède; quatrième Avis sur la Bulgarie.

334. Quatrième Avis sur la Suède; quatrième Avis sur la Bulgarie; quatrième Avis sur la Lettonie.

335. Cinquième Avis sur l'Estonie.

336. Deuxième Avis sur la Géorgie; quatrième Avis sur l'Estonie; quatrième Avis sur la République slovaque.

publique. Par ailleurs, il convient de souligner que le personnel enseignant devrait être doté des aptitudes et des compétences nécessaires pour enseigner la langue officielle en tant que langue seconde ou langue tierce.

122. S'agissant des examens nationaux, le Comité consultatif a réaffirmé que ces derniers devaient faire l'objet de quelques adaptations pour les élèves déclarant appartenir à des minorités nationales, de sorte à refléter leurs compétences en langues de façon adéquate et de ne pas avoir de répercussions négatives sur leurs futures opportunités. Ainsi, il pourrait être envisagé de faire passer ces examens aux élèves dans les langues minoritaires, par exemple, ou de leur donner la possibilité de choisir la langue dans laquelle ils souhaitent les passer³³⁷. Les examens de langue officielle marquant la fin des études secondaires nécessitent également quelques adaptations pour les élèves ayant cette langue pour langue seconde³³⁸. Dans ce contexte, il convient de suivre de près les résultats des élèves déclarant appartenir à des minorités nationales aux examens nationaux, qui devraient servir de base pour adapter les méthodologies d'enseignement et d'évaluation (voir la partie II également).

123. Le fait d'enseigner des langues minoritaires en tant que langues secondes ou langues tierces donne la possibilité aux élèves déclarant appartenir aux minorités nationales correspondantes, qui, pour une quelconque raison, n'utilisent pas leur langue régulièrement à la maison, d'apprendre cette dernière. Il peut s'agir d'élèves dont les parents parlent des langues premières différentes, d'élèves souhaitant se réapproprier leur langue minoritaire ou d'élèves de retour d'autres pays. Cette approche permet en outre aux élèves non membres d'une minorité donnée d'apprendre la langue de cette dernière. Un niveau de compétence insuffisant dans une langue minoritaire particulière ne doit pas empêcher l'accès à l'éducation aux langues minoritaires³³⁹. Au vu de la diversité de ces situations, les méthodologies et méthodes d'enseignement doivent permettre de répondre aux besoins de groupes d'apprenants ayant des niveaux de compétence très hétérogènes dans les langues minoritaires.

124. Le Comité consultatif considère que le fait d'exposer les enfants à la ou aux langue(s) officielle(s) ou minoritaires dans un contexte ludique et non formel, et ce, dès le plus jeune âge, contribue considérablement à l'apprentissage des langues³⁴⁰. Une telle exposition est importante pour assurer la survie ou, dans certains cas, la revitalisation des langues minoritaires, en particulier celles qui sont parlées par des personnes déclarant appartenir à des minorités ou à des peuples autochtones peu nombreux.

4. Revitalisation des langues minoritaires et réappropriation des cultures et identités minoritaires (articles 5 et 14)

125. Le Comité consultatif a réaffirmé qu'il convenait d'accorder une attention particulière à l'apprentissage des langues des minorités ou des peuples autochtones peu nombreux³⁴¹ étant donné que, souvent, les politiques nationales d'assimilation mises en œuvre par le passé ont fortement nui à ces langues³⁴². Celles-ci se retrouvent dans une situation très précaire en raison d'un déséquilibre de pouvoir de longue date avec les langues officielles, auquel s'ajoutent d'autres obstacles, notamment des seuils élevés pour l'accès à l'éducation aux langues minoritaires. Les tendances actuelles relatives à la réappropriation des identités des minorités et à la revitalisation des langues des minorités ou des peuples autochtones peu nombreux, notamment chez les jeunes générations, renforcent le plaidoyer en faveur de l'adoption de mesures de réparation et d'une mise en œuvre adéquate des engagements internationaux souscrits par les autorités nationales, notamment au titre de la Convention-cadre.

126. À cet égard, les États parties ont le devoir et la responsabilité d'apporter un soutien pour garantir la préservation des langues peu répandues, menacées de disparition, autochtones et non standardisées, qui sont parlées par les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales. Ils doivent, dans cette optique, concevoir des mesures complètes et ciblées pour revitaliser ces langues. Ces mesures ne devraient pas être axées uniquement sur l'enseignement des langues minoritaires, mais s'inscrire dans des projets plus larges de revitalisation des langues en général, y compris des initiatives visant à garantir la fonctionnalité des langues minoritaires dans les échanges avec l'administration publique, conformément à l'article 10³⁴³, ainsi que la possibilité, pour les personnes membres des minorités nationales, de conserver et de développer leurs cultures

337. Troisième Avis sur l'Ukraine; troisième Avis sur la Lituanie.

338. Cinquième Avis sur la Roumanie.

339. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 69; cinquième Avis sur la Bulgarie; cinquième Avis sur la Macédoine du Nord; cinquième Avis sur la Suède.

340. Quatrième Avis sur la Lituanie; sixième Avis sur le Danemark.

341. Cinquième Avis sur l'Arménie.

342. Cinquième Avis sur la Finlande.

343. Quatrième Avis sur la Norvège.

et de préserver leurs identités, au sens de l'article 5. Ainsi, ces projets pourraient prendre la forme de plans d'actions prévoyant des mesures spécifiques couvrant d'autres secteurs également, tels que l'administration et la production culturelle³⁴⁴. Il est important d'assurer un suivi de la mise en œuvre de tels plans et mesures, en coopération avec des personnes déclarant appartenir aux minorités nationales concernées, pour évaluer si les initiatives de revitalisation des langues menacées de disparition portent leurs fruits³⁴⁵.

127. Dans un tel contexte, une volonté et un engagement politiques forts sont nécessaires et envoient un message positif sur la valeur ajoutée de l'éducation aux langues minoritaires, ce qui peut favoriser la promotion de cette dernière³⁴⁶. Les mesures de revitalisation adoptées dans le domaine de l'éducation peuvent prendre différentes formes, telles que des programmes d'immersion linguistique ou la création de classes séparées³⁴⁷. Le Comité consultatif a estimé que la mise en œuvre de programmes d'immersion dans les langues minoritaires au niveau préscolaire, par exemple par la création de « nids linguistiques », constituait un moyen prometteur de revitaliser les langues moins répandues³⁴⁸. Plusieurs États parties ont appliqué ces méthodes à des langues minoritaires comptant peu de locuteurs et obtenu des résultats positifs³⁴⁹. Les personnes déclarant appartenir à des minorités dispersées devraient également avoir la possibilité de bénéficier de l'éducation aux langues minoritaires, l'apprentissage en ligne pouvant constituer un moyen de garantir l'accès à ce droit.

128. Les personnes déclarant appartenir à des minorités numériquement peu nombreuses, notamment celles qui vivent sur des îles ou dans des régions montagneuses, sont susceptibles de se heurter à des difficultés supplémentaires si leurs écoles ferment car il est possible qu'elles doivent alors fréquenter des établissements scolaires qui ne proposent pas d'enseignement dans les/des langues minoritaires. Des efforts supplémentaires doivent donc être déployés pour garantir le droit de ces personnes d'apprendre leur langue minoritaire. Le Comité consultatif a mentionné des exemples de mesures spéciales que les autorités pourraient adopter dans ce contexte, y compris en dehors des zones traditionnelles d'implantation, telles que l'apport d'un soutien à la mise en place de cours dans les langues minoritaires, le recrutement de personnels enseignants qualifiés pour l'éducation aux langues minoritaires, ou la formation de tels personnels, et la conception de méthodologies bilingues et interculturelles adaptées dans les écoles, en consultation avec les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales³⁵⁰. À cet égard, le fait d'instaurer des seuils peu élevés ou de prévoir des dérogations aux seuils peut témoigner d'une certaine souplesse pour faciliter la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires.

129. Les États parties ont aussi mené d'autres initiatives intéressantes concernant l'enseignement des langues de certaines minorités ou populations autochtones numériquement peu nombreuses³⁵¹. Dans le cas des langues minoritaires se trouvant dans une situation précaire, une mesure simple telle que la mise en place par les établissements scolaires, à la demande des parents, de quelques heures hebdomadaires de cours facultatifs portant sur une culture et sur une langue qui n'est pas la langue de scolarisation dans les écoles concernées s'est révélée importante pour les élèves³⁵². Par ailleurs, les « cours du dimanche » peuvent constituer la première étape d'un processus de revitalisation³⁵³. Le Comité consultatif a encouragé les autorités à apporter un véritable soutien à ce type de cours afin de garantir leur durabilité et leur viabilité en tant que cadres pour l'enseignement des langues des minorités nationales numériquement peu nombreuses³⁵⁴. Cependant, pour que ces processus soient couronnés de succès et ne restent pas des mesures isolées, les cours du dimanche et les autres moyens non formels d'éducation aux langues minoritaires doivent être encadrés par des stratégies plus larges de revitalisation des langues. Lors de la mise au point des normes requises pour la mise en place de cours de langues minoritaires parlées par des personnes déclarant appartenir à des groupes numériquement moins importants, il convient de garder certaines considérations pratiques à l'esprit, notamment la nécessité d'identifier des enseignant-es à cette fin et de les former³⁵⁵. Ainsi, il est nécessaire d'adopter une approche globale pour s'assurer que le droit de chacun d'apprendre sa langue est aussi garanti pour les personnes déclarant appartenir à des communautés numériquement peu nombreuses.

344. Cinquième Avis sur la Norvège.

345. Troisième Avis sur l'Allemagne; quatrième Avis sur la Norvège; quatrième Avis sur la Croatie; cinquième Avis sur le Royaume-Uni.

346. Cinquième Avis sur l'Allemagne.

347. Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Commentaire thématique n° 3, paragraphe 69.

348. Quatrième Avis sur la Suède.

349. Cinquième Avis sur la Finlande.

350. Cinquième Avis sur l'Italie.

351. Premier Avis sur la Fédération de Russie.

352. Deuxième Avis sur l'Estonie.

353. Cinquième Avis sur l'Arménie.

354. Cinquième Avis sur l'Estonie.

355. Deuxième Avis sur la Géorgie.

130. D'autres mesures mises en œuvre par les États parties pour revitaliser les langues moins répandues, y compris les langues autochtones, font appel aux nouvelles technologies, comme l'enseignement à distance, ce qui bénéficie aux langues minoritaires concernées³⁵⁶. Ces méthodes, si elles garantissent l'égalité d'accès pour les élèves, peuvent aussi présenter d'autres avantages, en particulier pour les élèves qui vivent dans des zones reculées ou dans des endroits où il n'est pas satisfait au critère de l'existence d'une « demande suffisante » tel qu'établi à l'article 14, paragraphe 2. Parallèlement, l'enseignement à distance peut aussi fournir aux élèves ayant un mode de vie itinérant ou semi-itinérant de bonnes opportunités d'accéder à l'éducation aux langues minoritaires, bien qu'il convienne de tenir compte des obstacles socio-économiques auxquels ils peuvent se heurter (voir la partie III également).

131. Ces initiatives intéressantes, dont les résultats positifs sont avérés, en particulier au niveau préscolaire, doivent être institutionnalisées de façon adéquate et nécessitent un financement et des infrastructures, plutôt que de dépendre d'un financement fondé sur des projets et d'initiatives menées par les parents³⁵⁷, ce qui non seulement nuit à leur prévisibilité³⁵⁸ mais risque aussi d'amener les parents à se tourner vers d'autres formes d'enseignement pour garantir la continuité du processus d'apprentissage pour leurs enfants³⁵⁹. En outre, un tel fonctionnement est contraire au droit de conserver et de développer la culture des personnes appartenant aux minorités nationales tel que consacré par l'article 5 de la Convention-cadre. Les autorités devraient veiller à ce que des ressources humaines et financières suffisantes, ainsi que des locaux, soient disponibles³⁶⁰.

132. L'absence de standardisation ou de codification de certaines langues minoritaires s'est révélée être un obstacle à la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires. Elle a parfois été utilisée pour justifier le fait qu'il n'existait pas d'offre d'éducation à la/aux langue(s) romani. L'absence de codification peut soulever des questions légitimes concernant l'éducation à ces langues minoritaires et des initiatives doivent donc être prises pour trouver des réponses à cet égard, en coopération avec les personnes déclarant appartenir aux minorités nationales concernées. L'une des solutions possibles consiste à introduire l'usage de la langue oralement aux niveaux préscolaire ou primaire – une idée qui a été accueillie favorablement par le Comité consultatif en tant que mesure temporaire dans les contextes où la codification était en cours³⁶¹. Les approches qui permettent aux élèves d'utiliser différentes variétés de langues semblent souvent constituer une réponse appropriée, elles aussi. Enfin, l'échange de bonnes pratiques entre les États parties en matière de standardisation, qui peut notamment passer par le partage de matériels pédagogiques, est également un moyen concret d'aborder cette question³⁶². Cette solution est à considérer comme une mesure transitoire, à mettre en œuvre le temps que les États développent leurs propres ressources, qui refléteront mieux les variétés parlées dans chacun d'eux.

5. Échanges transfrontaliers et accords bilatéraux et multilatéraux

133. Les échanges entre les États dans le domaine de l'éducation peuvent favoriser la promotion de l'éducation aux langues minoritaires à tous les niveaux, de l'école maternelle à l'université. La Convention-cadre prévoit la possibilité d'une coopération externe afin que les personnes appartenant à des minorités nationales puissent conserver et développer leurs cultures et identités par le biais, entre autres, de contacts transfrontaliers (article 17) et d'accords bilatéraux et multilatéraux (article 18). Dans certains cas, une telle coopération peut être très importante pour les personnes appartenant à des minorités nationales, et toute restriction à cet égard doit être attentivement examinée et proportionnelle aux objectifs poursuivis³⁶³ (voir la partie II également).

134. Ces types de coopération peuvent faciliter la mise en place d'une éducation aux langues minoritaires en renforçant les compétences en langues des futur-es enseignant-es³⁶⁴, par exemple, ou en facilitant le recrutement temporaire d'enseignant-es venant de pays dans lesquels les langues minoritaires concernées sont parlées pour remédier au manque de professionnel·les à même d'enseigner ces langues³⁶⁵, et en permettant d'accéder à des matériels pédagogiques dans les langues minoritaires en question³⁶⁶ (y compris à des ressources en ligne). En outre, ils peuvent aussi aider à relever des défis communs dans le domaine de l'éducation, notamment la revitalisation des langues, les échanges entre élèves et enseignant-es, voire la formation des enseignant-es

356. Cinquième Avis sur la Finlande.

357. Cinquième Avis sur la Finlande.

358. Cinquième Avis sur la Norvège.

359. Cinquième Avis sur l'Estonie.

360. Quatrième Avis sur la Lituanie ; cinquième Avis sur l'Arménie.

361. Troisième Avis sur le Monténégro.

362. *Ibid.*

363. Cinquième Avis sur la Norvège.

364. Cinquième Avis sur la Roumanie ; quatrième Avis sur l'Ukraine.

365. Cinquième Avis sur l'Allemagne.

366. Quatrième Avis sur l'Azerbaïdjan.

lorsqu'il n'existe pas de cursus préparant à l'enseignement d'une/dans une langue minoritaire dans un pays donné (pour les minorités numériquement peu nombreuses, par exemple³⁶⁷). Les accords multilatéraux sont un moyen efficace de partager des bonnes pratiques relatives à différents aspects de la protection des minorités ; ils permettent également de découvrir différentes initiatives, telles que celles conçues par les communautés sâmes vivant dans les pays nordiques³⁶⁸, et d'en tirer des enseignements.

135. S'agissant des langues qui étaient parlées par des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales autrefois mais qui ne le sont plus, telles que le romani dans certains États parties, le Comité consultatif a recommandé d'utiliser les matériels disponibles et de recruter des enseignant-es, y compris à l'étranger, pour mettre en place une offre d'éducation non formelle et engager le processus de revitalisation des langues concernées, lorsqu'une demande émane des personnes déclarant appartenir aux minorités nationales correspondantes³⁶⁹. Dans de tels cas, le soutien d'autres États peut constituer une mesure transitoire utile pour la promotion du droit d'apprendre les langues minoritaires ayant (pratiquement) disparu dans un État partie, souvent en raison d'anciennes politiques assimilationnistes³⁷⁰.

136. Le Comité consultatif a salué les cas où un soutien externe a été apporté par d'autres pays conformément à l'article 18 de la Convention-cadre, considérant ce soutien comme un complément utile à l'éducation aux langues minoritaires³⁷¹. Les accords bilatéraux peuvent être un moyen efficace de garantir une reconnaissance mutuelle des diplômes, par exemple³⁷². Le Comité consultatif a aussi salué les cas de soutien externe concernant la fourniture de matériels pédagogiques dans les contextes où il n'existe aucune formation des enseignant-es, et en particulier lorsqu'une langue donnée est en déclin ou parlée par un petit nombre de personnes uniquement dans ces contextes. Néanmoins, ce type de soutien doit toujours garantir une approche interculturelle³⁷³ et ne dispense pas l'État concerné de son obligation de se montrer proactif pour assurer la qualité de l'éducation aux langues minoritaires³⁷⁴, avec tout ce que cela suppose (mise à disposition de matériels adéquats, formation des enseignant-es, etc.), y compris sur le plan financier³⁷⁵. Parfois, le Comité consultatif a aussi souligné les effets négatifs potentiels du soutien apporté par d'autres pays sur la qualité de l'éducation, les matériels fournis pouvant ne pas être suffisamment adaptés aux besoins des élèves et étudiant-es issus des minorités, par exemple, ni aux normes des programmes d'enseignement nationaux. Cette situation peut créer des différences entre les élèves qui suivent une éducation aux langues minoritaires et les autres élèves en termes d'égalité des chances. Enfin, le Comité consultatif a réaffirmé que la protection des droits des minorités ne devait pas être subordonnée à la réciprocité ou à des questions de relations bilatérales avec d'autres pays, et que l'existence ou la non-existence d'accords bilatéraux et multilatéraux ne sauraient justifier une discrimination à l'égard de langues minoritaires particulières³⁷⁶.

6. Nouvelles technologies et enseignement à distance

137. Le développement et les progrès technologiques ont inévitablement eu un impact sur l'éducation aux langues minoritaires. L'utilisation de matériels et de méthodes d'enseignement numériques est devenue une pratique courante dans les écoles et, en tant que telle, elle a joué et peut jouer un rôle important dans l'enseignement des/dans les langues minoritaires également. Si la Convention-cadre, telle qu'elle a été établie à l'origine, ne fait mention que des manuels scolaires, ceux-ci ne sont plus le seul type de matériel pédagogique disponible. Aussi le Comité consultatif continue-t-il de faire preuve de souplesse dans son interprétation des dispositions du traité relatives à l'éducation, considérant que la Convention-cadre est un instrument vivant, pour s'assurer qu'elle reste pertinente malgré les avancées technologiques et que les matériels utilisés sont appropriés pour garantir le droit de chacun d'apprendre sa langue minoritaire.

138. Dans ce contexte, les nouvelles technologies ont permis de proposer un enseignement à distance en temps réel en s'appuyant sur des outils en ligne, qui se sont révélés utiles pour renforcer les opportunités en matière d'apprentissage des langues minoritaires, ainsi que pour la préservation des variétés moins parlées de certaines d'entre elles. Ces possibilités sont à prévoir au cas par cas, en tenant compte des spécificités du

367. Cinquième Avis sur la Norvège.

368. Troisième Avis sur la Suède.

369. Quatrième Avis sur le Portugal.

370. Quatrième Avis sur Chypre.

371. Deuxième Avis sur la Suisse.

372. Cinquième Avis sur le Kosovo*.

373. Premier Avis sur la Lettonie ; quatrième Avis sur l'Azerbaïdjan ; cinquième Avis sur l'Italie.

374. Cinquième Avis sur l'Italie.

375. Quatrième Avis sur la Pologne.

376. Quatrième Avis sur la Lettonie ; cinquième Avis sur le Kosovo*. Voir également [OSCE HCMN \(2008\), Recommandations de Bolzano/Bozen sur les minorités nationales dans les relations interétatiques et note explicative](#), Recommandation 15 (en anglais).

contexte, étant donné que l'enseignement à distance peut ne pas être une méthode appropriée – au niveau débutant, par exemple. Le Comité consultatif a souligné que cet outil devait rester un complément au système éducatif existant et qu'il ne devait pas le remplacer car l'école est aussi un lieu d'apprentissage social, qui se déroule en face-à-face³⁷⁷. Malgré ses avantages, le Comité consultatif a demandé aux États parties d'évaluer régulièrement ce mode d'enseignement pour s'assurer de son efficacité et de sa pertinence dans chaque situation³⁷⁸, par exemple dans les cas d'émigration et de déplacement de populations vers des zones urbaines, invitant également les autorités à veiller à ce qu'un soutien soit apporté pour que l'enseignement à distance fonctionne correctement³⁷⁹.

139. La pandémie de covid-19 a posé de nombreuses difficultés, notamment dans le domaine de l'éducation³⁸⁰ (voir la partie III également). Les confinements imposés dans de nombreux pays ont poussé les écoles à passer à un enseignement en ligne. Il convient de noter que l'éducation aux langues minoritaires n'a pas toujours été assurée pendant la période de la pandémie étant donné que l'éducation s'est concentrée sur les matières principales, privant ainsi les enfants déclarant appartenir à des minorités nationales de leur droit d'apprendre leur langue minoritaire³⁸¹ (voir la partie II également).

140. De bonnes pratiques ont néanmoins été identifiées pendant cette période en matière d'éducation aux langues minoritaires. Ainsi, certains États parties ont continué d'assurer cette éducation dans le cadre des « cours du dimanche », qui ont été dispensés en ligne jusqu'à ce que les restrictions concernant les cours en présentiel soient levées³⁸². Dans les pays fortement numérisés, l'enseignement en ligne a été mis en place facilement et l'éducation aux langues minoritaires a pu être assurée³⁸³. Dans d'autres États parties, des activités de formation en ligne organisées à l'intention du personnel enseignant ont permis de sensibiliser ce dernier à la présence de certaines minorités dans le pays³⁸⁴.

141. Certains États parties ont commencé à numériser les matériels didactiques et pédagogiques utilisés pour l'éducation aux langues minoritaires, et à les mettre gratuitement à la disposition de tous les élèves par le biais de plateformes nationales en ligne³⁸⁵. Le Comité consultatif a estimé qu'il s'agissait là d'évolutions positives. Néanmoins, il a mis en garde contre les risques potentiels de la numérisation, qu'il a observés dans certains États parties. L'un d'eux est l'accessibilité des matériels, qui ne devrait pas être un obstacle pour les membres de minorités nationales qui vivent dans des zones rurales ou pauvres, où il est parfois difficile d'obtenir les équipements nécessaires et où l'accès à internet est impossible, même en dehors de situations telles que la pandémie de covid-19³⁸⁶. Le problème de l'accessibilité concerne également les enfants issus minorités vivant dans des conditions socio-économiques défavorables, parfois dans des zones d'habitation où elles n'ont pas régulièrement accès à l'électricité³⁸⁷, ce qui peut entraîner des difficultés supplémentaires pour les enfants concernés et conduire, par la suite, à des inégalités dans l'accès à l'éducation, qu'il convient de prévenir (voir la partie III).

142. Le développement et le progrès technologiques ont aussi renforcé la nécessité de mener des travaux de recherche et de développement concernant l'utilisation d'outils numériques aux fins de l'enseignement et de l'apprentissage dans les/des langues minoritaires. À cet égard, les États parties pourraient promouvoir la conception d'applications d'aide à la traduction pouvant également faire office de dictionnaire de langues minoritaires, par exemple. De tels outils seraient également très importants pour la création de nouveaux termes (néologismes) dans ces langues.

7. Établissements d'enseignement et de formation privés (article 13)

143. Outre le fait d'avoir le droit d'apprendre leur langue minoritaire dans le cadre du système éducatif public, les minorités nationales sont aussi autorisées à créer et à gérer leurs propres établissements d'enseignement et de formation privés, comme le prévoit l'article 13, paragraphe 1, de la Convention-cadre. Par conséquent,

377. Quatrième Avis sur la Suède.

378. Cinquième Avis sur la Suède.

379. Cinquième Avis sur la Finlande.

380. Voir Comité d'experts de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, [Déclaration sur les langues régionales ou minoritaires et l'enseignement en ligne dans le contexte de la pandémie de covid-19](#), 3 juillet 2020.

381. Cinquième Avis sur l'Allemagne.

382. Cinquième Avis sur l'Arménie.

383. Sixième Avis sur le Danemark.

384. Cinquième Avis sur l'Italie.

385. Quatrième Avis sur la Pologne.

386. Cinquième Avis sur la Macédoine du Nord.

387. Cinquième Avis sur l'Albanie.

les États parties doivent s'abstenir d'interdire de telles écoles³⁸⁸ et s'employer activement à lever tous les obstacles s'opposant à la création d'établissements d'enseignement et de formation assurant une éducation aux langues minoritaires³⁸⁹. Ces dispositions concernent tous les niveaux de l'éducation, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur³⁹⁰. Ainsi, les établissements d'enseignement et de formation privés sont des acteurs légitimes de l'éducation aux langues minoritaires, qui peuvent jouer un rôle essentiel dans la préservation et la promotion des langues³⁹¹ (voir la partie II).

144. Les autorités peuvent appliquer certains critères pour la création de tels établissements afin que celle-ci soit régie par les mêmes conditions que la création d'établissements publics, mais ces critères doivent être objectifs et respecter le principe de non-discrimination³⁹². Il est également légitime, pour les autorités, de superviser la conformité et l'harmonisation des normes des établissements d'enseignement privé avec celles du système éducatif général, en suivant les mêmes principes³⁹³. Les États parties peuvent par exemple exiger que les étudiant-es des établissements d'enseignement privé atteignent un niveau de compétence suffisant dans la langue officielle. Cependant, ils ne doivent pas imposer en détail les moyens d'atteindre cet objectif³⁹⁴.

145. Bien que l'article 13, paragraphe 2, dispose que l'exercice du droit de créer des établissements d'enseignement privés n'implique aucune obligation financière pour les Parties, le rapport explicatif précise qu'il n'exclut pas non plus la possibilité d'une telle contribution. À cet égard, le Comité consultatif s'est toujours félicité des situations dans lesquelles des États parties soutiennent financièrement des établissements d'enseignement et de formation privés³⁹⁵, en particulier dans les contextes où l'enseignement proposé par ces derniers est le seul moyen de garantir la conservation et le développement d'une culture ou d'une langue minoritaire³⁹⁶.

146. Parallèlement, le Comité consultatif s'est aussi félicité du soutien financier apporté aux élèves issus de minorités différentes qui souhaitaient s'inscrire dans de tels établissements³⁹⁷. Il est important que les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales puissent solliciter librement des fonds auprès de sources nationales et internationales pour créer leurs institutions privées³⁹⁸. Et il est tout aussi important que le soutien financier alloué aux organisations de minorités nationales aux fins de la conservation et du développement des cultures des minorités, conformément à l'article 5 de la Convention-cadre, ne constitue pas la seule source de financement des établissements d'éducation privés dispensant un enseignement dans les langues minoritaires. Cela risquerait en effet d'affaiblir le soutien à la culture et ne garantirait pas la durabilité et la prévisibilité des fonds nécessaires au fonctionnement des établissements bénéficiant d'un tel soutien³⁹⁹.

388. Premier Avis sur la Macédoine du Nord ; premier Avis sur la Serbie et le Monténégro.

389. Premier Avis sur la Bosnie-Herzégovine ; premier Avis sur la Suisse ; premier Avis sur « l'ex-République yougoslave de Macédoine » ; quatrième Avis sur la Lettonie.

390. Premier Avis sur la Géorgie ; premier Avis sur la Lettonie.

391. Premier Avis sur la Suède.

392. Premier Avis sur la Lettonie ; premier Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

393. Premier Avis sur la Lettonie.

394. Quatrième Avis sur la Lettonie.

395. Premier Avis sur l'Autriche ; deuxième Avis sur Chypre ; deuxième Avis sur l'Estonie ; quatrième Avis sur l'Autriche ; Quatrième Avis sur l'Allemagne ; Cinquième Avis sur le Danemark.

396. Premier Avis sur l'Estonie.

397. Deuxième Avis sur Chypre.

398. Premier Avis sur la Bosnie-Herzégovine.

399. Cinquième Avis sur l'Autriche.

Partie V

Conclusions

147. Le domaine de l'éducation a connu bien des changements ces vingt dernières années ; de nouveaux défis ont vu le jour, ainsi que de nouveaux moyens de promouvoir l'intégration de la société par l'éducation et d'assurer un accès égal à l'éducation, et en particulier à l'éducation aux langues. Les droits de l'enfant et les principes de l'égalité et de la non-discrimination ont été placés au cœur de toutes les activités afin de promouvoir l'égalité des chances pour tous, indépendamment de la manière dont chacun s'identifie. Bien qu'il soit difficile de prédire les défis qui se poseront dans le domaine de l'éducation à l'avenir, le Comité consultatif est d'avis que, lors des prochains cycles de suivi, trois grands secteurs en lien avec les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales et leur droit à l'éducation devront faire l'objet d'une attention particulière.

148. Premièrement, les tendances géopolitiques actuelles en Europe, caractérisées par l'émergence de régions post-conflits et la nécessité d'assurer une justice transitionnelle, ainsi que par une forte sécurisation des questions relatives aux minorités dans certains États, constituent des menaces immédiates pour les droits des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales et pour l'intégration et la cohésion sociales. À cet égard, on observe actuellement un renforcement des restrictions à l'éducation aux langues minoritaires et une hiérarchisation sociale de plus en plus marquée, y compris sur le plan linguistique – deux questions qui resteront certainement des défis. Cependant, les tendances à la réappropriation des identités des minorités et à la revitalisation des langues minoritaires ne vont pas disparaître, et la revendication des droits des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales pourrait prendre encore davantage d'ampleur ces prochaines années.

149. Deuxièmement, le développement de la numérisation et de l'intelligence artificielle (IA) sera bénéfique sur certains plans, mais il s'accompagnera aussi de nombreuses incertitudes et pourrait être source de discrimination s'il n'est pas réglementé de façon adéquate. Les risques de discrimination algorithmique, par exemple, pourraient renforcer les schémas d'exclusion et ancrer davantage les inégalités dont sont victimes les personnes déclarant appartenir à des minorités nationales. Les États devront donc rester vigilants et réglementer dûment les technologies alimentées par l'IA, en veillant à ce que leur utilisation n'ait pas d'effets néfastes et disproportionnés sur ces personnes et sur leurs langues. L'IA générative peut déformer les informations sur les minorités nationales, donnant ainsi une image négative de ces dernières au sein de la population majoritaire et créant des tensions dans les sociétés. Diverses formes de violence dans l'espace numérique sont déjà présentes dans les écoles, telles que le cyberharcèlement et le discours de haine en ligne, entre autres phénomènes ; il est donc important que les écoles soient dotées des outils nécessaires pour faire face à la violence facilitée par les technologies qui vise les enfants déclarant appartenir à des minorités nationales, en particulier lorsque cette violence s'exerce sous la forme d'une discrimination intersectionnelle et multiple. Les nouvelles technologies peuvent néanmoins offrir de nouvelles possibilités d'enseignement à distance et rendre les matériels pédagogiques plus abordables, ce qui peut faciliter l'accès à l'éducation aux langues minoritaires et contribuer à la revitalisation des langues des personnes déclarant appartenir à des minorités nationales.

150. Troisièmement, les établissements d'enseignement et le personnel enseignant ont dû s'adapter aux besoins de classes de plus en plus multilingues ; par conséquent, des méthodologies bilingues, multilingues et plurilingues ont été mises à l'essai dans de nombreux États. La poursuite des tendances migratoires et de la mondialisation peut mettre les États à rude épreuve, mais elle peut aussi offrir de nouvelles possibilités en termes d'intégration de la société et de développement cognitif chez les enfants, tout en faisant ressortir les avantages de la diversité. Le fait de fournir aux enfants issus des minorités nationales un environnement adéquat pour qu'ils puissent développer leur répertoire multilingue et répondre à leurs besoins et à leurs intérêts restera certainement un défi dans des régions de plus en plus marquées par la diversité. À cet égard, les États devront continuer de veiller à ce que les différences socio-économiques ne constituent pas des obstacles supplémentaires à l'accès à l'éducation aux langues minoritaires, notamment en cas de nouvelle pandémie.

151. Le présent Commentaire thématique révisé décrit la manière dont le Comité consultatif a rendu compte, dans le cadre de son suivi et de sa jurisprudence, des tendances ayant marqué ces vingt dernières années, et la manière dont il s'est employé à donner des orientations aux États parties pour les aider à satisfaire aux obligations relatives à l'éducation des membres des minorités nationales qui leur incombent au titre de la Convention-cadre. Toutefois, des défis – encore inconnus pour le moment – ne manqueront pas de se poser à l'avenir, et le Comité consultatif, par le biais de ses activités de suivi, devra s'adapter à mesure que la situation évolue pour garantir les droits de ces personnes tels que protégés par ce traité.

La protection des minorités nationales est une question centrale pour le Conseil de l'Europe, et l'une de ses réalisations majeures dans ce domaine est la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales. L'entrée en vigueur de cette convention le 1^{er} février 1998 a eu une portée universelle: il s'agissait du tout premier instrument multilatéral consacré à la protection des minorités nationales.

En plus des avis par pays sur la mise en œuvre de la Convention-cadre, le Comité consultatif de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales a élaboré une approche plus transversale de son activité après le premier cycle de suivi. En 2004, il a lancé ses travaux sur des questions thématiques, dans le but de synthétiser son expérience et ses points de vue sur les principaux problèmes rencontrés dans le cadre du suivi de cette convention. Les résultats de ces travaux revêtent la forme de «commentaires thématiques» sur des questions spécifiques.

Des commentaires thématiques ont été adoptés à ce jour sur l'éducation (2006, révisé en 2024), la participation (2008), les droits linguistiques (2012) et le champ d'application (2016).



www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits humains du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits humains, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.