



**Conseil économique  
et social**

Distr.  
GÉNÉRALE

E/CN.4/2005/88  
6 janvier 2005

FRANÇAIS  
Original: ESPAGNOL

---

COMMISSION DES DROITS DE L'HOMME  
Soixante et unième session  
Point 15 de l'ordre du jour provisoire

**QUESTIONS AUTOCHTONES**

**Droits de l'homme et questions autochtones**

**Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme  
et des libertés fondamentales des populations autochtones,  
M. Rodolfo Stavenhagen**

## Résumé

Depuis la présentation de son troisième rapport annuel à la Commission des droits de l'homme, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a effectué des visites officielles dans deux pays, en Colombie (du 8 au 17 mars 2004) et au Canada (du 21 mai au 4 juin 2004), afin d'observer la situation des peuples autochtones. Les rapports sur ces missions portent la cote E/CN.4/2005/88/Add.2 et Add.3 respectivement. Le Rapporteur spécial a continué d'avoir des contacts avec des représentants autochtones de diverses régions du monde et dans le cadre de réunions internationales. Il continue également de coopérer avec des organismes et institutions des Nations Unies sur des questions relatives aux peuples autochtones.

Partout dans le monde, les autochtones représentent les secteurs de la société les plus pauvres et les plus vulnérables. Ils sont en général victimes de différentes formes de discrimination et leurs droits fondamentaux leur sont déniés. Historiquement, ils ont été spoliés de leurs terres et de leurs ressources, dépossédés de leur langue, leur culture et leur forme de gouvernement, et souvent exclus du bénéfice des services sociaux essentiels (éducation, santé et alimentation, eau, salubrité, logement, etc.). L'éducation étant cruciale pour le plein exercice des droits fondamentaux de ces peuples, le Rapporteur spécial a décidé de consacrer son quatrième rapport annuel à cette question. Le présent rapport met en évidence les obstacles, inégalités et difficultés auxquels se heurtent les autochtones pour ce qui est de l'accès à l'éducation et de la qualité de l'enseignement dispensé et de l'adéquation culturelle des méthodes pédagogiques. Il donne également des exemples de bonnes pratiques et d'initiatives positives visant à répondre aux problèmes d'ordre éducatif que rencontrent les autochtones dans plusieurs pays.

Le Rapporteur spécial recommande aux gouvernements de donner une priorité élevée aux objectifs et aux principes de l'éducation autochtone et de doter les organismes et institutions publics et privés qui s'occupent de promouvoir l'éducation autochtone des moyens matériels, institutionnels et intellectuels suffisants; il les engage à élaborer, en étroite collaboration avec les communautés autochtones, des programmes permettant de former un nombre suffisant d'enseignants en éducation bilingue et interculturelle pendant la deuxième Décennie internationale des populations autochtones, et invite l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la communauté internationale en général à se joindre à cet effort. Il recommande également de développer et de renforcer les universités autochtones et de faire la place voulue dans les matières scolaires aux peuples autochtones (leur histoire, leur philosophie, leur culture, les arts, les modes de vie, etc.) enseignées par l'éducation nationale à tous les niveaux, dans un esprit antiraciste et pluriculturel, axé sur le respect de la pluralité culturelle et ethnique, et tout spécialement en veillant à l'égalité entre hommes et femmes.

Le Rapporteur spécial lance un appel pour qu'une attention particulière soit accordée au rapport que les peuples autochtones entretiennent avec l'environnement et que la recherche scientifique participative dans ce domaine soit encouragée (avec une attention particulière aux milieux vulnérables comme l'Arctique, les forêts boréales, les forêts tropicales, la haute montagne, etc.). Le Rapporteur spécial recommande également, dans le cadre de la consolidation des différentes modalités de l'éducation autochtone, de faire une plus grande place à l'éducation physique, à un enseignement spécial pour les autochtones dans le domaine de la justice pénale, à l'éducation des filles et des femmes dans tous les domaines, à l'enseignement à distance,

à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. Il est recommandé aux établissements universitaires et aux centres de recherche de participer davantage à l'élaboration de programmes pluridisciplinaires spécialement conçus pour l'enseignement autochtone.

Enfin, il est recommandé aux organes d'information de programmer régulièrement des émissions portant sur les peuples et les cultures autochtones, dans le respect des principes de tolérance, d'équité et de non-discrimination consacrés dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, et de donner aux peuples et communautés autochtones la possibilité d'accéder eux-mêmes aux médias comme la radio, la télévision, l'Internet.

Outre les renseignements contenus dans les rapports sur les missions dans les pays, on trouvera dans l'additif 1 (E/CN.4/2005/88/Add.1) un résumé des communications dénonçant des violations des droits de l'homme et les réponses des gouvernements reçues et transmises entre le 15 décembre 2003 et le 31 décembre 2004 ainsi qu'un résumé des activités menées à bien comme suite aux missions effectuées par le Rapporteur spécial et le programme des visites et des activités prévues pour 2005. Le Rapporteur spécial transmet à la Commission, pour examen, les conclusions et recommandations du Séminaire d'experts sur les peuples autochtones et l'éducation, organisé à Paris du 18 au 20 octobre 2004 sous les auspices communs du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et de l'UNESCO, afin d'aider le Rapporteur spécial dans ce domaine (E/CN.4/2005/88/Add.4).

**TABLE DES MATIÈRES**

	<u>Paragraphe</u> s	<u>Page</u>
Introduction .....	1 - 13	5
I. LES PEUPLES AUTOCHTONES ET L'ÉDUCATION: DÉFIS DANS LE DOMAINE DES DROITS DE L'HOMME.....	14 - 81	7
A. Droit à l'éducation et peuples autochtones: cadre juridique international et évolution de la notion .....	17 - 23	8
B. Facteurs qui entravent l'accès des autochtones à l'éducation: discrimination et absence d'égalité.....	24 - 40	9
C. Éducation autochtone de qualité et culturellement adaptée.....	41 - 67	12
D. Participation active, enseignement supérieur et création de systèmes éducatifs distincts .....	68 - 75	18
E. L'œuvre des Nations Unies et d'autres organismes en faveur de l'éducation autochtone .....	76 - 82	20
II. CONCLUSIONS.....	83 - 88	21
III. RECOMMANDATIONS.....	89 - 94	22

## Introduction

1. Le mandat du Rapporteur spécial a été établi par la Commission des droits de l'homme dans sa résolution 2001/57. Dans sa résolution 2003/56, la Commission a encouragé le Rapporteur spécial à continuer d'examiner les possibilités et les moyens de surmonter les obstacles existants à une protection pleine et efficace des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, et à solliciter, recueillir et échanger des renseignements sur les violations des droits des autochtones où qu'elles se produisent. Dans sa résolution 2004/62, la Commission a prolongé le mandat du Rapporteur spécial pour une période de trois ans et l'a invité à soumettre un rapport sur ses activités à l'Assemblée générale à sa cinquante-neuvième session et à la Commission à sa soixante et unième session. Le Rapporteur spécial a soumis son premier rapport à l'Assemblée générale (A/59/258) le 21 octobre 2004.
2. La Commission des droits de l'homme a demandé au Rapporteur spécial de continuer à étudier les questions traitées dans son premier rapport (E/CN.4/2002/97 et Add.1), en particulier celles qui peuvent contribuer à faire avancer le débat relatif aux questions fondamentales touchant au «Projet de déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones». Elle l'a également invité à accorder une attention particulière aux violations des droits de l'homme et des libertés fondamentales subies par les femmes et les enfants autochtones, à adopter une approche sexospécifique, et à prendre en considération les recommandations se rapportant à son mandat de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée.
3. En 2004, le Rapporteur spécial a présenté à la Commission son troisième rapport annuel, qui portait principalement sur les obstacles, les difficultés et les problèmes rencontrés par les autochtones dans le domaine de l'administration de la justice ainsi que sur l'importance du droit coutumier autochtone dans les régimes juridiques nationaux (E/CN.4/2004/80 et Add.1 à 3). Le Rapporteur spécial présente maintenant à la Commission son quatrième rapport annuel, conformément à la résolution 2004/62, qui est consacré aux difficultés rencontrées par les autochtones dans le domaine de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'accès et l'égalité. Le rapport traite aussi d'autres questions essentielles comme la nécessité de dispenser un enseignement culturellement adapté aux autochtones et les défis qui se présentent dans l'enseignement supérieur.
4. Depuis la présentation de son rapport précédent, le Rapporteur spécial a continué à rassembler des renseignements sur la situation des droits fondamentaux des peuples autochtones, à suivre les faits nouveaux qui interviennent au sein du système des Nations Unies, à participer à des conférences et des séminaires de recherche, des évaluations, des ateliers de formation et autres activités de ce type, organisés aux niveaux national et international et qui avaient un rapport direct avec les questions relevant de son mandat; il a entrepris des recherches sur certains des problèmes essentiels qui touchent les peuples autochtones et qu'il avait mis en lumière dans son premier rapport (E/CN.4/2002/97, par. 113). Il a aussi effectué une mission officielle en Colombie (du 8 au 17 mars 2004) et au Canada (du 21 mai au 4 juin 2004). Les rapports des missions portent la cote E/CN.4/2005/88/Add.2 et 3.
5. Répondant à la demande précise de la Commission, le Rapporteur spécial continue de s'intéresser tout particulièrement à la situation des femmes autochtones et s'est entretenu expressément avec des femmes lors de ses visites dans les communautés et les villages, afin

de les entendre exprimer leur avis, leurs besoins et leurs revendications. Dans ce contexte, il a participé à la troisième session de l'Instance permanente sur les questions autochtones (New York, mai 2004) qui avait pour thème «Les femmes autochtones»: il a fait une déclaration à cette session.

6. La situation des enfants autochtones est particulièrement préoccupante et dans certains pays elle continue à être dramatique, avec des cas de recrutement forcé d'enfants et d'adolescents autochtones dans les zones de conflit armé, la pratique généralisée du travail des enfants du fait de la pauvreté et de l'extrême pauvreté, les difficultés d'accès à l'instruction, en particulier pour les filles, l'absence d'un enseignement adapté aux cultures et aux traditions autochtones et la très grande vulnérabilité des jeunes autochtones en ce qui concerne la traite des personnes.

7. Au cours de la période couverte par le rapport, le Rapporteur spécial a reçu des demandes de plusieurs organes conventionnels et autres mécanismes de défense des droits de l'homme, qui sollicitaient des observations sur certaines questions présentant un intérêt particulier pour les communautés autochtones, comme les droits des enfants et le droit de toute personne de jouir du meilleur état de santé physique et mentale susceptible d'être atteint. Le Rapporteur spécial a participé également à des réunions et des conférences organisées par plusieurs établissements universitaires dans le monde sur différents aspects de son mandat.

8. À l'occasion de la Journée des droits de l'homme (10 décembre), le Rapporteur spécial et 27 autres rapporteurs spéciaux, experts indépendants de la Commission et représentants du Secrétaire général ont fait paraître un communiqué dans lequel ils ont lancé un appel à la communauté internationale, demandant notamment qu'une attention particulière soit accordée à l'insuffisance de la protection des droits fondamentaux des autochtones pendant la deuxième Décennie internationale des populations autochtones. Dans leur communiqué, les experts de la Commission se sont notamment déclarés préoccupés par les graves violations des droits fondamentaux dont sont victimes les autochtones partout dans le monde, la situation difficile des femmes et des filles autochtones face à ces violations, ainsi que les obstacles qui empêchent l'exercice par les autochtones des droits économiques, sociaux et culturels.

9. À la fin de la première Décennie internationale des populations autochtones, il a bien fallu constater que malheureusement les États membres de la Commission et les peuples autochtones n'avaient pas réussi à s'entendre pour adopter la Déclaration des droits des peuples autochtones. Quand il avait été présenté par la Sous-Commission, il y a 10 ans, le projet de déclaration avait suscité de telles espérances que le Rapporteur spécial estime qu'il serait regrettable de ne pas parvenir à un consensus maintenant que la deuxième Décennie commence; il se permet donc de lancer un appel aux États membres de la Commission pour que, en consultation avec les peuples autochtones, ils redoublent d'efforts et fassent montre d'une volonté politique réelle en vue de trouver une issue satisfaisante à cette impasse et aboutissent ainsi au renforcement et à l'élargissement des droits fondamentaux.

10. Par ailleurs, le Rapporteur spécial a continué d'avoir des contacts avec un grand nombre d'organisations d'autochtones et d'organisations de défense des droits de l'homme du monde entier et de resserrer la coopération avec les organismes et institutions des Nations Unies. Il remercie particulièrement les gouvernements, les organisations de peuples autochtones, les organismes des Nations Unies, les instituts de recherche et les particuliers qui ont répondu favorablement à ses demandes de renseignements.

11. Pendant l'année en cours, le Rapporteur spécial a été invité par plusieurs gouvernements à participer à un grand nombre d'activités. À titre d'exemple, le Gouvernement espagnol lui a envoyé le projet de stratégie de coopération avec les peuples autochtones mis au point par l'Agence de coopération internationale espagnole, en lui demandant de l'examiner et de faire connaître éventuellement son avis. Le projet identifie notamment des éléments clés dans le domaine de la promotion et de la protection des droits fondamentaux des peuples autochtones, par exemple le respect de leur identité et l'incitation à mettre en œuvre leurs propres projets de développement. Le Rapporteur spécial remercie le Gouvernement espagnol de cette initiative importante qui à son avis renforce les domaines possibles de coopération entre les gouvernements et le mandat que lui a confié la Commission.

12. Pour établir le présent rapport, axé sur le droit à l'éducation, le Rapporteur spécial a bénéficié de l'appui des gouvernements, des organismes et institutions des Nations Unies, ainsi que de nombreuses organisations de peuples autochtones, associations de défense des droits de l'homme, institutions de recherche, universitaires et professionnels de l'éducation, qui ont apporté des renseignements utiles sur la question traitée dans le rapport. Le Rapporteur spécial se félicite en particulier de la collaboration de l'Organisation internationale du Travail (OIT), de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF).

13. Pour aider le Rapporteur spécial dans son travail et en application de la résolution 2004/62 de la Commission, le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et l'UNESCO ont organisé un séminaire d'experts sur la question de l'éducation, qui a été d'une extrême utilité. Le Rapporteur spécial transmet à la Commission, pour examen, les conclusions et recommandations du Séminaire (E/CN.4/2005/88/Add.4). Le Rapporteur spécial remercie tout particulièrement M<sup>me</sup> Linda King, Chef de la Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme de l'UNESCO, l'Équipe des questions autochtones et des minorités du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et l'École européenne d'études avancées sur la coopération et le développement de l'Université de Pavie (Italie) pour le concours qu'elles lui ont apporté.

## **I. LES PEUPLES AUTOCHTONES ET L'ÉDUCATION: DÉFIS DANS LE DOMAINE DES DROITS DE L'HOMME**

14. L'éducation est un instrument indispensable pour que l'humanité puisse progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale; elle est au service d'un développement de l'être humain plus harmonieux, plus authentique, et elle permet de faire régresser la pauvreté, l'exclusion, l'incompréhension, l'oppression et la guerre. Le droit à l'éducation est essentiel pour des millions d'autochtones de par le monde, parce qu'il s'agit non seulement d'un moyen de sortir de l'exclusion et de la discrimination qu'ils subissent depuis toujours mais aussi d'un moyen de jouir de leur culture, leur langue, leurs traditions et leurs connaissances, de les préserver et de les respecter.

15. Les systèmes classiques d'enseignement que l'État, les communautés religieuses ou les organisations privées ont mis en place dans le passé ont été pour les autochtones une arme à double tranchant. D'un côté, ils ont souvent donné aux enfants et aux jeunes autochtones la possibilité d'acquérir des connaissances et des compétences qui leur ont permis de progresser dans la vie et d'avoir des relations avec le reste du monde. D'un autre côté, cet enseignement,

surtout quand les programmes et les méthodes sont conçus par des sociétés différentes et étrangères aux cultures autochtones, a également été un outil pour imposer la transformation et dans certains cas la destruction des cultures autochtones.

16. L'ambiguïté de l'éducation dispensée dans les communautés autochtones crée encore aujourd'hui des tensions et des conflits; d'où la nécessité de répondre à la question de savoir ce qu'il faut exactement entendre par éducation autochtone et comment le droit fondamental à l'éducation doit être interprété dans le contexte des sociétés autochtones d'aujourd'hui.

#### **A. Droit à l'éducation et peuples autochtones: cadre juridique international et évolution de la notion**

17. Le droit à l'éducation est reconnu par un grand nombre d'instruments internationaux, notamment la Déclaration universelle des droits de l'homme et les deux Pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et la Convention (n° 169) de l'OIT relative aux peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants.

18. Il faut rappeler tout particulièrement l'article 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant qui dispose que, dans les États où il existe notamment des personnes d'origine autochtone, un enfant appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

19. La Déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée par l'UNESCO dispose que la défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne, et qu'elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, en particulier le droit des personnes appartenant à des minorités et ceux des peuples autochtones.

20. L'importance du droit à l'éducation pour l'exercice complet des autres droits fondamentaux est souvent mise en évidence. La Conférence mondiale pour les droits linguistiques, organisée en 1996 à Barcelone sous les auspices de l'UNESCO, a adopté la Déclaration universelle des droits linguistiques, qui consacre notamment le droit de chacun d'être reconnu en tant que membre d'une communauté linguistique, d'utiliser sa langue en privé et en public, d'utiliser son propre nom; elle consacre en outre le droit des groupes linguistiques, à titre collectif, à l'enseignement de leur langue et de leur culture propre. Ces droits ainsi que d'autres encore sont essentiels à l'exercice complet du droit à l'éducation par les peuples autochtones.

21. Le projet de déclaration des droits des peuples autochtones, en cours d'examen par le Groupe de travail de la Commission des droits de l'homme, propose en son article 15 la reconnaissance du droit des enfants autochtones de recevoir un enseignement dans leur propre langue et conforme à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. L'article 16 du projet dispose que les peuples autochtones ont droit à ce que toutes les formes d'enseignement et d'information publique reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leur culture, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations. Les deux articles revêtent



une importance particulière dans l'action en faveur du droit à l'éducation. Le Rapporteur spécial estime qu'ils sont essentiels et devraient être adoptés sans la moindre modification; en même temps, il lance un appel pour que cette déclaration soit adoptée rapidement.

22. Ces dernières années, de nombreux États ont adopté des textes législatifs sur les droits autochtones, qui prévoient généralement le droit à l'éducation et en particulier le droit des autochtones de recevoir un enseignement dans leur propre langue, dans le cadre de la reconnaissance et du respect de leur culture. Néanmoins, il ressort des renseignements et des documents reçus que la réalité est encore bien loin des principes et objectifs proclamés dans les instruments internationaux cités plus haut et dans les textes nationaux. Les peuples autochtones se heurtent à des difficultés de toutes sortes pour exercer effectivement le droit de jouir de leur propre culture en commun avec d'autres membres de leur groupe et pour conserver l'usage de leur langue. C'est pour cette raison que plusieurs organisations autochtones voient dans l'éducation l'un des éléments fondamentaux de l'exercice sans réserve des droits de ces communautés.

23. Cette situation recouvre plusieurs aspects. En premier lieu, de nombreux peuples autochtones rencontrent des difficultés pour accéder matériellement aux établissements scolaires. En deuxième lieu, l'institutionnalisation des services d'enseignement pour les autochtones pose de nombreux problèmes. Mais le plus difficile est de surmonter l'héritage historique car pendant très longtemps l'objectif premier de l'instruction pour les autochtones assurée par l'État ou par d'autres institutions était l'assimilation à la culture dominante («occidentale» ou «nationale» selon le cas), c'est-à-dire une culture totalement étrangère pour eux avec pour conséquence la disparition du système éducatif des cultures autochtones ou, dans le meilleur des cas, leur marginalisation. Cette conception continue dans une grande mesure à prévaloir dans quelques pays, même s'il existe un texte législatif qui fixe des objectifs différents. On étudiera plus loin certaines de ces questions.

### **B. Facteurs qui entravent l'accès des autochtones à l'éducation: discrimination et absence d'égalité**

24. La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, a proposé comme objectif l'enseignement primaire pour tous les enfants du monde, objectif repris par l'UNESCO qui en a fait l'un de ses principaux axes de travail. Les pays ont été nombreux à adhérer à cet objectif et à lancer des programmes pour le concrétiser. Les autochtones sont souvent désignés comme l'objectif privilégié de ces politiques. De nombreux gouvernements se sont engagés à apporter l'école aux peuples et communautés autochtones et à améliorer l'enseignement dispensé. Plusieurs États ont créé des institutions spéciales chargées d'élaborer et d'exécuter des politiques éducatives à l'intention des autochtones, qui peuvent relever de leur ministère de l'éducation ou d'un organe chargé des affaires autochtones.

25. Plusieurs pays ont accompli des progrès notables, obtenant une fréquentation croissante de l'école par les enfants autochtones. Ainsi, le Gouvernement canadien subventionne un effectif de 119 000 enfants des Premières Nations, pour qu'ils puissent suivre les cours de la scolarité primaire (classes K-12, c'est-à-dire de la maternelle à 16 ans), qui sont dispensés par ordinateur, et 26 000 jeunes des Premières Nations et de la population inuit qui suivent un enseignement supérieur; le Gouvernement reconnaît toutefois qu'il existe encore de grandes difficultés à surmonter. Au Mexique, le Gouvernement prend en charge 1 145 000 élèves de 47 peuples

autochtones, dans 19 000 centres d'enseignement dotés de 50 300 enseignants, dans le cadre de son programme d'éducation bilingue et interculturel; toutefois les résultats scolaires des autochtones sont toujours très en deçà de ceux du reste de la population. Au Chili, le niveau d'enseignement atteint par les autochtones est nettement inférieur à celui du reste de la population; chez les autochtones en effet, la proportion de personnes sans instruction est le double du reste de la population (6,3 % contre 3,1 %) ainsi que la proportion de personnes qui n'ont pas achevé leur scolarité élémentaire (21,3 % contre 10,2 %).

26. L'objectif d'une scolarité primaire complète pour tous les enfants autochtones est encore bien loin d'être atteint dans tous les pays. Cela tient à plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'habitat très dispersé ou l'isolement géographique de nombreuses petites communautés autochtones rurales ou nomades fait qu'il est difficile de leur apporter des services éducatifs, et plusieurs études montrent que parmi ces populations la présence de ces services est inférieure à la moyenne nationale. Dans de nombreux cas, les distances sont telles qu'il est pénible pour les petits autochtones d'aller régulièrement à l'école (souvent ils doivent y aller à pied, à travers une nature difficile, car il n'y a pas de moyens de transport). Ce facteur a été signalé au Rapporteur spécial dans plusieurs pays qu'il a visités.

27. Pour les mêmes raisons, il est fréquent aussi que les établissements scolaires, quand il y en a, soient dans un état matériel inférieur à la norme; l'absentéisme est grand chez les enseignants, le matériel didactique nécessaire n'arrive pas régulièrement, et il est particulièrement compliqué d'utiliser des moyens audiovisuels et d'autres techniques modernes (par exemple quand il n'y a pas l'électricité). En général, les services éducatifs mis à disposition des enfants autochtones sont très inférieurs au minimum recommandé, par rapport à ceux dont bénéficient les autres secteurs de la population.

28. D'après des renseignements reçus par le Rapporteur spécial, dans certaines régions de l'Inde (Andra Pradesh, Bihar, Orissa, Radjastan, Bengale) environ 81 000 foyers n'ont pas la possibilité d'aller à l'école. Ainsi, dans une région tribale du Tripura, l'infrastructure matérielle minimale fait défaut dans de nombreuses écoles qui, de ce fait, servent pendant la saison des pluies d'abri de nuit pour le bétail, de sorte que les conditions d'hygiène sont mauvaises et le rendement scolaire des enfants s'en trouve compromis<sup>1</sup>.

29. En Équateur et en Bolivie, il arrive que les autochtones soient obligés de faire à pied de très longs trajets de plusieurs heures, de traverser des rivières en canot pour arriver dans une école où bien souvent il n'y a pas d'eau courante ni d'eau potable. D'après la Direction provinciale de l'éducation de Cotopaxi (Équateur), pendant l'année scolaire 2003, 526 enfants des zones rurales ne sont pas allés à l'école du tout à cause de l'éloignement. En Colombie, le niveau d'enseignement dans les territoires des communautés autochtones (*resguardos*) est faible faute de moyens matériels et d'enseignants.

---

<sup>1</sup> De nombreux exemples cités dans le présent rapport sont tirés de la documentation soumise au Séminaire d'experts sur l'éducation autochtone, voir le rapport E/CN.4/2005/88/Add.4. Voir aussi Linda King et Sabine Schielmann, *El Reto de la Educación Indígena: experiencias y perspectivas*, UNESCO, 2004; *Cultural Survival Quarterly*, 2004.

30. En Équateur, le Gouvernement met en œuvre dans les écoles publiques un programme de cantine scolaire pour les enfants autochtones, mais il ressort d'une étude que plus de 1,3 million d'élèves ne reçoivent pas régulièrement le petit-déjeuner et le déjeuner prévus dans le programme.
31. En Fédération de Russie, les autochtones du nord du pays ont des difficultés à se rendre à l'école à cause de la dispersion de l'habitat, des grandes distances et des difficultés de transport ainsi que du fait de la dégradation des infrastructures scolaires. Les difficultés économiques qu'ils connaissent s'accompagnent de graves problèmes sociaux tels que le chômage, les taux élevés d'alcoolisme, de suicide et de mortalité infantile, ce qui fait qu'il est très malaisé de déterminer la stratégie éducative qui serait le plus appropriée aux conditions locales.
32. Les documents consultés par le Rapporteur spécial montrent aussi que les crédits alloués à l'enseignement des enfants autochtones au titre des budgets sont généralement inférieurs à ceux qui sont dégagés pour d'autres secteurs de la population, que les enseignants qui exercent dans des écoles autochtones sont en général moins rémunérés et bénéficient de moins d'incitations que les autres et que leur formation est également d'un niveau inférieur à la moyenne.
33. À tout cela vient aussi s'ajouter le fait que souvent les enfants autochtones ne fréquentent pas l'école avec la même assiduité que les autres enfants même quand, en principe, ils pourraient le faire. Dans certains cas, la raison en est que les parents ont besoin des enfants pour travailler aux champs ou à la maison, en particulier à certaines périodes de l'année comme pendant les récoltes ou la saison de pâturage des animaux, ce qui fait que la fréquentation scolaire est interrompue assez souvent. On rencontre aussi beaucoup de cas où les petites filles ne vont pas à l'école en raison de préjugés sexistes dans la famille. La pauvreté et l'alimentation insuffisante des enfants autochtones représentent un autre facteur qui limite souvent la fréquentation scolaire. Les chiffres comparatifs montrent que les filles autochtones sont moins scolarisées que les garçons. Les considérations qui précèdent permettent de conclure que les obstacles à l'accès des autochtones à l'école sont encore aujourd'hui sérieux. Le Rapporteur spécial recommande aux États membres de redoubler d'efforts à court terme pour améliorer la scolarisation des enfants autochtones.
34. Il existe aussi des cas attestés de formes de discrimination diverses à l'encontre des enfants autochtones à l'école, en particulier quand ils sont mélangés à la population non autochtone, et surtout dans les villes où des autochtones récemment arrivés ont des conditions de vie précaires. Comme ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, ils sont totalement négligés en classe et leurs résultats scolaires sont en général bas. Ensuite, ils sont souvent considérés comme des «enfants à problème», ce qui aggrave leur situation. Si les enseignants ne connaissent pas la culture autochtone, ils ne peuvent pas bien communiquer avec leurs élèves autochtones qui se trouvent dès le départ stigmatisés.
35. En Thaïlande par exemple, l'enseignement n'est dispensé qu'aux élèves qui ont la nationalité thaïlandaise, ce qui exclut de nombreux enfants appartenant à des minorités et des peuples autochtones immigrés, et les langues autochtones ne sont pas parlées à l'école. De cette façon, l'accès des autochtones à l'éducation est entravé, ce qui a des conséquences pour la vie sociale et économique. De la même manière, le système d'enseignement japonais ne reconnaît pas et n'encourage pas l'histoire, la langue et la culture du groupe autochtone des Aïnous,

premiers habitants de Hokkaido, alors que la loi reconnaît l'importance de la culture aïnou dans le patrimoine du Japon.

36. En Amérique latine, on compte 25 millions de femmes autochtones, qui représentent le secteur de la population laissé pour compte en ce qui concerne l'accès au travail, à la terre, à l'instruction, aux soins de santé et à la justice. Dès leur jeune âge, les filles consacrent au moins cinq heures par jour aux tâches domestiques, et la plupart franchissent le seuil de l'école pour la première fois à l'âge de 10 ans. D'après les renseignements reçus, au Guatemala les filles autochtones achèvent une scolarité de 0,8 année contre 1,8 année pour les garçons autochtones et des taux supérieurs pour l'ensemble des enfants non autochtones.

37. Toujours au Guatemala, on dénonce une discrimination dont sont parfois victimes les petites filles et les adolescentes autochtones parce qu'elles portent la tenue traditionnelle à l'école, malgré l'arrêté n° 483 du Ministère de l'éducation qui interdit une telle discrimination. Dans un rapport adressé en 2003 à la Commission interaméricaine des droits de l'homme, le procureur aux droits de l'homme du Guatemala a indiqué qu'il n'existait pas de mécanisme permettant de surveiller l'application de cet arrêté.

38. Chez les Masaïs du Kenya, les filles sont dans une situation de transition entre leur famille et la famille de leur mari. Dans ce contexte, la nécessité de donner une instruction aux filles n'est pas valorisée parce que beaucoup de familles estiment qu'elles n'ont aucun intérêt à investir dans l'éducation de la femme puisque c'est la famille du mari qui bénéficiera des avantages de cet investissement. La plupart des familles préfèrent que les filles restent à la maison pour pouvoir faire les tâches domestiques et s'occuper des enfants et des frères. Ces obligations empêchent les filles d'aller à l'école qui la plupart du temps se trouve à des heures de marche de leur communauté.

39. L'exclusion et la discrimination subies par les filles autochtones ont des conséquences graves pour la société. Le manque d'instruction peut contribuer à des taux élevés de mortalité infantile et maternelle, de fécondité et de malnutrition, autant d'indicateurs étroitement liés au niveau d'instruction des femmes. À cela s'ajoute dans certains pays d'Afrique la pratique de l'excision, qui pénalise également les filles d'âge scolaire et compromet gravement la mise en œuvre des principes et des valeurs les plus fondamentaux associés au droit à la vie et à la dignité humaine.

40. En plus de la situation de désavantage dans l'accès à l'éducation et de la discrimination, la qualité de l'enseignement est un autre élément fondamental qui détermine et compromet l'exercice par les peuples autochtones du droit à l'éducation et qui préoccupe les communautés. Trop souvent le système d'enseignement est conçu pour répondre aux idéaux nationaux, sans tenir le moindre compte de la différence culturelle et linguistique des autochtones.

### **C. Éducation autochtone de qualité et culturellement adaptée**

41. En matière d'éducation, la discrimination s'est principalement manifestée par la tendance à se servir de l'école comme d'un instrument privilégié pour favoriser l'assimilation des peuples autochtones avec le modèle culturel de la majorité ou de la société dominante. Les programmes scolaires sont généralement conçus pour les enfants urbains et sont fort éloignés du milieu autochtone. En effet, pendant longtemps et dans de nombreux pays, l'objectif même de

l'éducation donnée aux autochtones était de «civiliser» les enfants en leur enseignant la langue, la culture et le savoir du groupe dominant, les colons d'abord puis le groupe ayant la nationalité majoritaire. L'enseignement assuré par l'État était conçu à cette fin, tout comme celui qui était dispensé par les missions religieuses. Des générations entières d'enfants autochtones sont passées par ces écoles où ils subissaient une discrimination d'ordre linguistique, religieux et culturel.

42. Il ne fait aucun doute que cet enseignement a été en grande partie un succès puisque, au fil des ans, la société majoritaire ou dominante a réussi à assimiler de nombreuses cohortes de populations autochtones par le biais de l'école publique ou missionnaire. D'un autre côté, cet enseignement a accéléré la transformation et au bout du compte la disparition des cultures autochtones et, avec le temps, de nombreuses langues autochtones se sont également perdues. Dans ce contexte, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale, dans sa Recommandation générale XXIII concernant les droits des populations autochtones, demande aux États parties de veiller à ce que les personnes appartenant à des peuples autochtones soient libres et égales en dignité et en droit et ne fassent l'objet d'aucune discrimination.

43. Les internats pour autochtones ont été particulièrement emblématiques dans ce domaine. Très souvent, les internats permettent de garantir l'accès à un établissement scolaire et l'assiduité des élèves tout en assurant éventuellement une alimentation suffisante et des services de santé, surtout quand la population est dispersée et les communications sont difficiles. Mais d'un autre côté, dans de nombreux cas, les internats ont été d'implacables machines à couper des générations entières d'élèves autochtones de leurs racines culturelles et bien souvent de leur famille, causant un préjudice irréparable pour la survie des cultures et des sociétés autochtones. Les pensionnats du Canada (*Residential Schools*) sont un exemple particulièrement dramatique; ils ont eu pour but, pendant de longues années, d'empêcher le maintien en vie des cultures des Premières Nations. Bien souvent aussi, les élèves de ces établissements ont subi des sévices physiques, sexuels et psychiques. Le Gouvernement fédéral du Canada a lancé un plan visant à réparer les dommages causés et les injustices commises (voir E/CN.4/2005/88/Add.3).

44. Au Kenya, les pensionnats pour filles ont permis aux Masaïes qui ne peuvent pas aller facilement à l'école à cause de l'éloignement et du manque de ressources et de l'insuffisance des transports de suivre une scolarité. Les jeunes filles y reçoivent un enseignement dans les matières scolaires ordinaires, et aussi, maintenant, concernant la prévention du sida, qui touche gravement le pays, la défense de leurs droits fondamentaux face à la discrimination et la revalorisation de leur culture.

45. Dans ce contexte, l'UNESCO insiste sur la nécessité d'élaborer des programmes scolaires adaptés du point de vue linguistique et culturel, dans lesquels l'histoire, les valeurs, les langues, les traditions orales et la spiritualité soient reconnues, respectées et encouragées. Les peuples autochtones demandent aujourd'hui un programme scolaire qui tienne compte des différences culturelles, qui inclue les langues autochtones et mette en œuvre des méthodes pédagogiques différentes.

46. Malheureusement dans la plupart des pays la culture autochtone est reflétée dans les manuels et matériels d'enseignement de façon inadéquate et méprisante, ce qui a contribué à aggraver la discrimination et les préjugés de la société à leur égard. L'une des principales failles ici est l'absence de participation des autochtones aux processus de planification, conception

et application du programme proposé, qui est généralement établi par les autorités centrales, lesquelles ne voient pas nécessairement dans la question autochtone une priorité. Il importe que le contenu du programme d'enseignement et la méthode pédagogique soient légitimés et acceptés par les membres de la communauté.

47. Aujourd'hui, les États adoptent de plus en plus des politiques éducatives conformes aux droits et aux besoins culturels des peuples autochtones. Il existe dans de nombreux pays des programmes spéciaux d'éducation autochtone, dont l'objectif est le respect des cultures, langues, traditions, savoirs et modes de vie autochtones.

48. En premier lieu, l'enseignement doit être dispensé dans la langue maternelle des enfants. Favoriser l'emploi des langues autochtones est essentiel pour que l'enseignement soit adapté du point de vue culturel. La langue est un vecteur essentiel de transmission de la culture, des valeurs et de la vision du monde autochtones. En second lieu, il importe de replacer l'enseignement dans la culture locale de la communauté. Mais en même temps ces programmes favorisent l'ouverture de la communauté sur la société du pays; il faut donc introduire à un âge précoce l'apprentissage de la langue régionale ou nationale en mettant en place un système d'enseignement tout à la fois bilingue et interculturel.

49. Étant donné la diversité des conditions de vie des peuples autochtones de par le monde, il n'existe pas de modèle unique d'éducation autochtone; la pédagogie doit être adaptée à la situation. Il existe déjà de nombreux exemples de réussite d'enseignement interculturel bilingue, mais tous les pays où vivent des autochtones n'ont pas adopté cette forme d'enseignement. De plus, d'après de nombreuses études, même quand elle est prévue sur le papier sa mise en œuvre laisse beaucoup à désirer et les résultats concrets ne sont pas toujours entièrement satisfaisants.

50. Au Guatemala, l'Accord relatif à l'identité et aux droits des peuples autochtones de 1995 comporte un vaste ensemble de mesures tendant à faire revivre et à protéger les langues autochtones ainsi qu'à promouvoir la diffusion et la pratique de ces langues; il est également prévu de lancer une vaste réforme du système d'enseignement visant à consolider l'enseignement bilingue et interculturel et à garantir aux autochtones l'accès à l'éducation. Toutefois, malgré tous les efforts déployés, il n'existe pas encore de système global d'enseignement interculturel et bilingue qui se traduise par des plans d'étude adaptés à la langue et aux besoins, valeurs et systèmes des autochtones, et qui soit effectivement appliqué dans les écoles des petites localités. Dans la pratique, le modèle d'enseignement en espagnol perdure.

51. Il importe de souligner que le fait d'avoir inclus la langue autochtone dans le programme scolaire n'a pas suffi à combler le fossé qui sépare les résultats scolaires des autochtones et ceux du reste de la population. De grandes difficultés demeurent pour ce qui est de la normalisation orthographique des langues autochtones, de l'enseignement de la langue autochtone en tant que langue maternelle et de la méthode d'enseignement des deuxièmes langues.

52. Le manque d'enseignants autochtones bilingues ayant une bonne formation est un obstacle majeur. Peu de pays ont donné à la formation des maîtres autochtones bilingues la priorité qu'elle mérite. Les enseignants qui sont passés par les écoles pédagogiques traditionnelles ne savent pas grand-chose ou ignorent carrément tout des cultures autochtones, et le plus souvent ils ne parlent aucune langue autochtone. Même les jeunes autochtones formés dans ces écoles apprennent rapidement à mépriser leur propre culture et adoptent le modèle pédagogique officiel,

assimilationniste. Pour renforcer l'enseignement interculturel bilingue, la première chose à faire est de former les enseignants appelés à le pratiquer. Il faut pour ce faire souvent briser des résistances institutionnelles, travailler à obtenir un changement de mentalité chez les fonctionnaires des ministères et départements de l'éducation et même chez les associations et syndicats d'enseignants du système éducatif classique.

53. Le manque de matériel didactique adapté à l'éducation interculturelle et les méthodes pédagogiques appliquées constituent un autre obstacle. L'enseignement interculturel bilingue ne peut réussir que si les écoles ont des manuels, du matériel pédagogique, des éléments audiovisuels, etc., dans les langues autochtones et adaptés au contexte culturel. L'élaboration de ce matériel ne s'improvise pas, elle requiert l'effort d'équipes pluridisciplinaires sur plusieurs années. Les pays pauvres ne peuvent pas s'offrir le luxe d'entreprendre une tâche de cette ampleur, même si plusieurs ont essayé. C'est surtout dans quelques pays parmi les plus riches que des progrès réels ont été obtenus dans ce domaine. Les problèmes pédagogiques sont multiples et ne sont pas encore résolus. Les communautés autochtones assument de plus en plus la charge de concevoir leur propre pédagogie et de gérer leurs propres écoles. Le droit à l'éducation ne pourra être pleinement exercé que si tous ces obstacles sont éliminés.

54. L'enseignement autochtone interculturel bilingue commence à se généraliser pour les premiers degrés de la scolarité primaire et a tendance à s'étendre à tout l'enseignement de base; dans quelques pays, il est maintenant question de créer des établissements d'enseignement supérieur conçus pour répondre aux besoins et aux spécificités culturelles et linguistiques des peuples autochtones.

55. Au Groenland, l'éducation est restée très limitée pendant la période coloniale. Avec la mise en place du gouvernement autonome, en 1979, les autochtones ont commencé à demander un enseignement plus efficace et plus approprié combinant le maintien de la culture locale avec l'intégration à la société mondiale. En 2002, le Parlement a élaboré un programme appelé *Atuarfitsialak* («La bonne école»), qui représente une vaste réforme de l'enseignement correspondant à ces besoins et qui est actuellement mis en œuvre.

56. L'*Alaska Native Knowledge Network* (Réseau du savoir traditionnel autochtone d'Alaska) a entrepris de mettre au point un programme scolaire fondé sur les savoirs autochtones. Le conseil scolaire de Kativik, au Nunavut, a lancé un programme novateur d'enseignement en inuktitut et anglais ou français, ou les deux; il conjugue les connaissances locales avec la préparation des élèves à la vie moderne.

57. Dans les années 1960, le Ministère mexicain de l'éducation nationale a lancé un programme d'éducation autochtone dans les établissements primaires publics, qui disposent maintenant de plusieurs milliers d'enseignants bilingues. Une méthode pédagogique et des programmes scolaires adaptés aux cultures autochtones ont été élaborés et des livres de lecture ont été produits dans la plupart des langues autochtones, mais la formation des enseignants bilingues a été insuffisante. Dans la pratique, le programme n'a jamais reçu des autorités de l'éducation nationale l'appui et les ressources nécessaires pour devenir une véritable option éducative offerte aux enfants autochtones. Malgré toutes les actions qui ont pu être menées, 25 % de la population autochtone de plus de 15 ans sont analphabètes et les femmes en plus grande proportion que les hommes. Chez les autochtones de 5 à 24 ans, 39 % ne vont pas à l'école. Trois universités autochtones et l'Institut national des langues autochtones ont été créés dans le pays.

58. En Inde, les tribus de l'État du Tripura se sont organisées et ont agi pendant de nombreuses années afin d'obtenir que la langue kokborok soit utilisée à l'école primaire alors, qu'auparavant seul l'anglais ou le bengali était enseigné. Mais le taux d'abandon scolaire est élevé dans l'enseignement secondaire où le kokborok n'est pas employé comme langue d'enseignement. De plus, les locuteurs du kokborok veulent utiliser l'alphabet latin pour faciliter le passage à l'enseignement supérieur, mais dans la région c'est l'écriture bengali qui prévaut; cela a engendré des protestations et des tensions sociales.

59. Au Ladakh, dans le nord de l'Inde, le Mouvement éducatif et culturel des étudiants du Ladakh (SECMOL) a réussi à transformer radicalement le système d'enseignement assimilationniste traditionnel et, avec l'appui des autorités locales de l'éducation, il a obtenu des progrès notables dans l'utilisation à l'école de la langue autochtone (parlée par un quart de million de personnes) et a créé un système d'enseignement local intégré à la communauté qui répond aux besoins du peuple du Ladakh.

60. En Nouvelle-Zélande, la langue maorie a commencé à être utilisée en 1982 dans l'enseignement préscolaire, et l'initiative s'est étendue à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur; mais ce n'est qu'en 1987 que le maori a été déclaré langue officielle du pays. Malgré ces avancées, les statistiques relatives aux étudiants maoris révèlent encore aujourd'hui une grande inégalité avec le reste de la population.

61. La réforme de l'enseignement entreprise en Norvège en 1997 comporte une directive régissant le programme scolaire dans les établissements samis de sept communes; elle concerne environ 1 500 élèves qui reçoivent un enseignement en langue samie. L'objectif du programme est d'enseigner les valeurs et les savoirs traditionnels de la culture samie.

62. Des efforts notables pour promouvoir les langues autochtones à l'école sont accomplis en Afrique du Sud et en Namibie. Dans la province du Nord du Cap, le Département de l'éducation a entrepris l'élaboration de matériel pédagogique à l'intention des écoles primaires dans les communautés autochtones sans et namas. La nécessité de promouvoir le plurilinguisme et d'alphabetiser les adultes est mise en lumière dans le cadre de la politique officielle de reconnaissance des peuples autochtones d'Afrique du Sud. Des dictionnaires dans quelques langues locales ont été élaborés et le Département de l'éducation a mis au point du matériel d'appui à l'intention des établissements scolaires. L'emploi de la langue san est également encouragé au Botswana, et on a donc créé dans la région un réseau d'échange de matériel et de méthodes pédagogiques.

63. Aux Philippines, les Ifuagos de la Cordillère du nord cherchent à obtenir une réforme de l'enseignement public assuré par l'État depuis l'époque coloniale nord-américaine, afin d'inclure dans l'enseignement les systèmes de savoir autochtones et d'obtenir ainsi une plus grande autonomisation des autochtones et un authentique développement culturel.

64. Dans tous les pays que le Rapporteur spécial a visités au cours de son mandat, les communautés et organisations autochtones se sont plaintes de l'insuffisance de l'action éducative menée en leur faveur par les autorités. L'éducation destinée aux peuples autochtones semble être «le parent pauvre» des programmes nationaux d'enseignement et vient généralement en dernier dans l'ordre des priorités, les budgets qui lui sont consacrés étant insuffisants. Le Rapporteur spécial a entendu cette doléance aux Philippines, au Guatemala, au Mexique, au Chili,



en Colombie et au Canada. Il a reçu de plus des rapports et des renseignements qui montrent qu'il en est de même dans beaucoup d'autres pays.

65. L'enseignement peut être dispensé ailleurs que dans une salle de classe. Les moyens audiovisuels sont de plus en plus importants et, maintenant que les télécommunications arrivent jusque dans les communautés autochtones (surtout la télévision et l'Internet), s'offrent de vastes possibilités d'enseignement à distance qui retiennent déjà intérêt dans différentes régions du monde, surtout pour ce qui est de l'enseignement secondaire et supérieur. Tel est le cas des services assurés par l'Université d'Athabasca à plusieurs centres d'enseignement autochtones dans l'ouest du Canada. Toutefois, les problèmes déjà mis en évidence qui retardent la généralisation de l'éducation interculturelle bilingue sont encore plus aigus dans le domaine des télécommunications: absence d'enseignants dûment formés, insuffisance du matériel didactique, méthodologie pédagogique encore balbutiante, etc. Dans quelques pays, l'utilisation des radios communautaires à des fins éducatives et culturelles a fait des progrès considérables et, dans d'autres, les initiatives se heurtent à une législation qui privilégie les intérêts commerciaux des entreprises et met des obstacles aux émissions à des fins éducatives. Au Mexique, avec l'appui de la Commission nationale pour le développement des peuples autochtones (CNDPI), on s'efforce de modifier la législation de façon à accroître les possibilités d'action d'un vaste réseau de radios communautaires, qui émettent dans les régions autochtones mais se heurtent aux intérêts commerciaux des émetteurs privés.

66. Face aux ravages qu'a faits à une époque l'application forcée de modèles rigides d'assimilation éducative, linguistique et culturelle dans les communautés autochtones, quelques peuples essaient de faire revivre des formes traditionnelles, communautaires, d'enseignement non classique. Ils font pour cela appel à la sagesse et aux connaissances des anciens, qui retrouvent aujourd'hui un peu de leur prestige après avoir été méprisés par les enseignants du système ordinaire. Il existe de nombreux exemples intéressants d'expériences réussies chez les Maoris d'Aotearoa Nouvelle-Zélande, chez plusieurs Premières Nations du Canada, les Samis dans les pays nordiques, les Mapuches au Chili, les Quechuas en Équateur, les Masaïs au Kenya, dans la province de Ratanakiri au Cambodge, chez les Sungais de Malaisie, les Chakmas en Inde et bien d'autres encore. Certaines fois ces expériences s'inscrivent dans des projets d'enseignement plus structurés, et d'autres fois elles sont menées en marge de l'enseignement officiel. Mais dans tous les cas elles contribuent à préserver la connaissance de la culture autochtone, à renforcer la fierté et l'identité culturelle des jeunes, à consolider les liens avec la terre et l'environnement, et à offrir des perspectives d'avenir différentes pour la jeunesse.

67. Le multilinguisme et l'interculturalité ne sont pas réservés aux communautés autochtones. Au contraire, ils ne peuvent être facteurs de progrès que si parallèlement les mentalités dominantes dans la société du pays changent. Comme il est souligné dans la Déclaration de l'UNESCO sur la diversité culturelle, les sociétés contemporaines doivent reconnaître qu'elles sont pluriculturelles à plus d'un titre, car avec les peuples autochtones existent aussi des minorités nationales et ethniques, les immigrants de cultures différentes et d'autres groupes qui revendiquent le droit à leur identité culturelle. D'une façon générale, les peuples autochtones sont quasiment ignorés dans les systèmes d'enseignement officiels de la population non autochtone, urbaine et rurale. Qui plus est, ils sont souvent méprisés et victimes de discrimination dans les manuels d'histoire, de géographie, de littérature, d'art et de sociologie, et par les enseignants eux-mêmes. La véritable éducation pluriculturelle doit être appliquée aussi dans les systèmes d'enseignement

nationaux, car ce n'est qu'ainsi que les droits fondamentaux des peuples autochtones pourront être pleinement reconnus.

#### **D. Participation active, enseignement supérieur et création de systèmes éducatifs distincts**

68. Pour que le respect de la diversité culturelle soit une réalité, comme le suggère l'UNESCO, et pour réformer les systèmes d'enseignement de façon à réorienter l'éducation vers le plein respect de tous les droits fondamentaux, surtout les droits culturels et linguistiques, il importe que les peuples autochtones puissent eux-mêmes se reconnaître dans les actions entreprises. Il faut donc qu'ils puissent participer librement à tous les stades de la planification, de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des réformes. Jusqu'à maintenant, l'une des raisons pour lesquelles certains systèmes d'enseignement ne répondent pas aux besoins des peuples autochtones a été l'absence de participation des autochtones à l'élaboration, depuis leur conception, des programmes et politiques d'enseignement. Il faut associer les pères de famille, les représentants légitimes des communautés autochtones, ainsi que les enseignants, administrateurs et employés autochtones des établissements scolaires et les membres de l'administration de l'éducation. Les plans et programmes d'enseignement ne doivent pas être élaborés dans de lointains bureaux techniques sans contact direct avec les communautés autochtones.

69. Au Canada par exemple, les Premières Nations et les Inuits ont la possibilité d'arrêter leurs propres programmes d'enseignement et ils gèrent les établissements scolaires primaires et secondaires grâce à l'appui que le Gouvernement donne de plus en plus aux initiatives locales et communautaires. Au Nunavut, l'Arctic College prépare les Inuits à certaines disciplines spécialisées et aspire à devenir une authentique université inuit. Le Gouvernement canadien a annoncé la création d'un centre national des langues et cultures autochtones qui aura pour vocation de promouvoir les langues autochtones, et il a soutenu la création de l'Université des Premières Nations.

70. Les problèmes particuliers que rencontrent les peuples autochtones font qu'il est nécessaire de mener à bien des programmes d'enseignement spéciaux. Par exemple, comme les jeunes autochtones sont surreprésentés parmi les personnes ayant affaire à la justice pénale (voir E/CN.4/2004/80), il y aurait lieu d'organiser des programmes d'enseignement spéciaux pour la resocialisation des autochtones qui sortent de prison. Il faut aussi mettre au point des programmes spéciaux à l'intention des jeunes filles et des femmes autochtones qui, pour des raisons diverses, se trouvent entraînées dans les milieux de la traite des femmes, de la prostitution, sont tombées dans la toxicomanie et l'alcoolisme. Dans les programmes de resocialisation et de prévention de cette nature, qui existent déjà dans plusieurs pays, la place de la culture autochtone traditionnelle ainsi que la participation des anciens, qui sont respectés, peuvent être déterminantes.

71. La nécessité d'encourager l'éducation physique et le sport chez les jeunes autochtones a été mise en évidence à plusieurs occasions. Non seulement l'éducation sportive contribue au plein épanouissement physique et psychique des élèves, mais elle remplit aussi d'importantes fonctions sociales et culturelles, particulièrement nécessaires pour les jeunes autochtones en situation de transition sociale, qui souvent présentent des symptômes d'instabilité émotionnelle tenant à l'ambiguïté culturelle dans laquelle ils vivent. On voit donc que la promotion de

l'éducation physique et du sport devra être perçue comme un élément central de l'éducation autochtone.

72. Si les principaux problèmes liés à l'éducation autochtone interculturelle et bilingue se rencontrent surtout aujourd'hui aux niveaux primaire et secondaire, depuis quelques années des progrès importants ont été accomplis aussi dans l'enseignement supérieur. Pour les raisons qui ont déjà été exposées, l'accès des autochtones à l'université a été de tout temps très difficile, en raison de facteurs tels que l'éloignement géographique, le coût, les préjugés culturels et le petit nombre d'autochtones qui achèvent le cycle préuniversitaire. Quand enfin ils obtiennent un diplôme universitaire, la plupart des autochtones restent généralement en zone urbaine, cherchent du travail dans l'économie moderne et s'adaptent à un mode de vie différent de celui de leur culture, avec la perte que cela représente pour leur communauté et leur peuple d'origine.

73. Depuis une vingtaine d'années, on a établi dans plusieurs universités, surtout dans les pays riches, des centres ou des départements d'étude spécialisés dans les questions intéressant les peuples autochtones. En Amérique du Nord, les «native studies centers» ont prospéré. La mise en place de mesures d'action positive (bourses, subventions, places réservées, etc.) a permis d'accroître le nombre d'étudiants autochtones dans certaines universités. Ensuite, des programmes d'études spécialisés dans les questions autochtones ont commencé à voir le jour. Une expérience intéressante est menée par l'Université de Californie à Los Angeles, qui a créé un programme, le Tribal Learning Community and Educational Exchange, visant à aider à concevoir des cours combinant les disciplines occidentales et les savoirs des communautés tribales.

74. Enfin, les peuples autochtones ont commencé à réclamer la création d'universités autochtones avec leurs programmes d'études dans les régions qu'ils habitent. Il existe déjà de plus en plus de centres d'enseignement supérieur ainsi destinés aux autochtones dans différents pays du monde: Nouvelle-Zélande, Canada, États-Unis, pays nordiques, Équateur, Nicaragua, Mexique, etc. Chacun répond à une situation différente et la structure, le programme d'études, l'administration, les effectifs d'enseignants, la méthode pédagogique, etc., sont également différents. Par delà les différences, tous sont animés d'un idéal commun qui est de dispenser un enseignement de haut niveau répondant aux besoins actuels des autochtones, de rattacher étroitement l'université aux communautés autochtones, et de former une élite professionnelle et intellectuelle autochtone qui serve le développement de leurs peuples et puisse leur donner une place dans le monde moderne mondialisé. Si ces objectifs sont atteints, le droit à l'éducation aura été pleinement réalisé. Il faut rappeler que toutes ces actions sont menées à bien dans le contexte de la décennie internationale pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme, qui a fait une place particulièrement importante à l'éducation aux droits de l'homme des peuples autochtones.

75. L'Université des régions autonomes de la côte caraïbe du Nicaragua (URACCAN) est la première université autochtone d'Amérique centrale. Créée au début des années 90, elle a une vocation pluriethnique et son objectif est de promouvoir et de renforcer la formation permanente pour les habitants de la côte atlantique. Elle a apporté une contribution essentielle à l'élaboration du programme d'enseignement bilingue interculturel pour les autochtones de cette région.

### **E. L'œuvre des Nations Unies et d'autres organismes en faveur de l'éducation autochtone**

76. Plusieurs organismes des Nations Unies appuient l'éducation des autochtones. L'UNICEF participe à plusieurs projets d'éducation interculturelle bilingue mis en œuvre dans diverses régions du monde. En Bolivie par exemple, il soutient quatre conseils d'éducation autochtone chargés de guider le Gouvernement dans ce domaine, et au Brésil il a collaboré avec un conseil autochtone du peuple guarani. Il a également contribué à la réalisation d'une étude sur les besoins en matière d'enseignement des communautés nomades de Tanzanie. Comme on l'a vu dans les paragraphes précédents, divers obstacles empêchent parfois les enfants d'aller à l'école. Au Venezuela, l'UNICEF encourage l'inscription au registre d'état civil de tous les enfants, ce qui facilite ensuite leur entrée à l'école, tandis qu'au Mexique il appuie la mise en place d'une infrastructure scolaire suffisante dans certaines zones autochtones. Il prête également son concours aux programmes d'enseignement bilingue et interculturel, notamment en Bolivie, au Brésil, au Guyana et en Namibie.

77. Conformément à la Convention n° 169, qui comporte plusieurs articles relatifs à l'enseignement et à la culture pour les peuples autochtones, l'OIT mène plusieurs activités dans ce domaine, en particulier dans le cadre de la lutte pour l'élimination du travail des enfants. Il faut signaler notamment un programme de formation d'enseignants autochtones dans la région frontalière entre la Bolivie et le Chili, un autre au Yunan (Chine) dans le cadre de la lutte contre le trafic des petites filles appartenant à des minorités ethniques. Dans plusieurs autres pays, l'OIT a conduit des études sur les modalités du travail des enfants chez les communautés autochtones (par exemple en Inde, au Soudan, dans la région des Grands Lacs en Afrique, dans les pays andins) et de ses conséquences pour l'éducation, la santé et le bien-être des autochtones. Au Mexique par exemple, il a été établi que le revenu tiré du travail des enfants autochtones migrants pouvait représenter jusqu'à un tiers du revenu de la famille, ce qui constitue un obstacle dirimant à la scolarité.

78. L'UNESCO appuie diverses initiatives, comme le projet d'enseignement bilingue et interculturel maya à l'école primaire, mis en œuvre au Guatemala. Les principaux éléments du projet sont l'apprentissage de deux langues (langue maternelle et langue dominante), l'apprentissage de deux systèmes mathématiques (le système vicésimal maya et le système décimal occidental), l'enseignement et la mise en pratique de systèmes de valeurs complémentaires (valeurs mayas et valeurs universelles), l'enseignement de modes d'expression artistique mayas et de différentes cultures, et enfin l'identification, l'analyse et l'interprétation du monde selon la culture maya et selon les connaissances accumulées par l'humanité dans le monde entier.

79. La Banque mondiale poursuit l'élaboration de principes directeurs pour le financement de projets qui touchent les peuples autochtones. En attendant, elle a continué à contribuer financièrement à plusieurs projets nationaux d'appui à l'enseignement de base, surtout en zone rurale, dont les bénéficiaires peuvent être dans certains cas les communautés autochtones (par exemple en Inde et au Bangladesh).

80. L'Instance permanente sur les questions autochtones s'est occupée à ses trois sessions de la question de l'enseignement. À sa troisième session, en 2004, elle a reconnu que l'éducation était un moyen efficace de protéger les traditions culturelles des peuples autochtones et a relevé

le rôle fondamental de l'enseignement en langue maternelle. Elle a en outre recommandé aux États Membres d'adopter et d'appliquer des politiques nationales d'enseignement autochtone avec la participation des parents et des membres de la communauté ainsi que des élèves eux-mêmes, d'accroître le nombre de personnes autochtones employées dans les systèmes éducatifs à tous les niveaux, de mettre au point des programmes d'enseignement primaire et secondaire qui reflètent les connaissances traditionnelles des autochtones, de donner aux autochtones la formation voulue pour leur permettre d'administrer leurs propres systèmes d'enseignement et de participer au processus de décisions. Le Rapporteur spécial approuve et fait siennes les conclusions et recommandations de l'Instance permanente.

81. De nombreuses organisations non gouvernementales signalent qu'elles mettent en œuvre des projets consistant à favoriser l'éducation interculturelle bilingue, à former des enseignants, à élaborer des manuels de textes pour l'enseignement autochtone, à promouvoir l'enseignement pré-élémentaire, à renforcer les activités d'organisations locales qui s'occupent de promouvoir l'éducation autochtone, à contribuer à mettre en place l'infrastructure scolaire tellement nécessaire dans les régions autochtones, ainsi qu'à encourager l'application de formes non classiques d'enseignement, l'utilisation de moyens audiovisuels et électroniques et l'enseignement à distance. Des projets pilotes et des expériences ont été menés avec succès dans des pays aussi divers que la Thaïlande, le Pérou, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Malaisie, l'Inde, le Guatemala, le Mexique, le Cambodge, le Brésil et la Nouvelle-Zélande Aotearoa.

82. La *Conferencia Mundial de la Educación para los Pueblos Indígenas*, qui est un réseau international d'enseignants autochtones, a tenu à ce jour six congrès mondiaux et prépare sa prochaine session qui aura lieu en novembre 2005 en Aotearoa.

## II. CONCLUSIONS

**83. Dans les paragraphes qui précèdent ont été exposés quelques-uns des problèmes principaux qui empêchent les peuples autochtones d'exercer sans réserve le droit à l'éducation, et les domaines dans lesquels une intervention rapide et efficace est nécessaire pour pouvoir garantir l'exercice de ce droit ont été mis en évidence.**

**84. Alors que le droit à l'éducation est universellement reconnu, les peuples autochtones ne l'exercent pas encore entièrement. Par rapport au reste de la population, le taux d'analphabétisme est généralement plus élevé, le niveau scolaire plus bas, et la fréquentation scolaire, surtout aux niveaux secondaire et supérieur, plus faible chez les autochtones. Si quelques pays engagent des efforts importants pour relever le niveau d'enseignement des autochtones, de nombreux obstacles continuent d'entraver l'accès des autochtones à l'éducation.**

**85. La dispersion démographique et l'absence de moyens de transports empêchent souvent les enfants de se rendre dans les rares écoles présentes dans les régions autochtones. Des facteurs économiques, sociaux et culturels font parfois obstacle à la scolarisation des enfants. Dans les régions autochtones, les établissements scolaires sont généralement en mauvais état matériel et sont insuffisamment dotés en ressources budgétaires et pédagogiques. Des formes de discrimination persistent contre l'éducation**

des autochtones dans les administrations chargées de l'éducation publique de nombreux pays.

86. Le principal obstacle à l'exercice sans réserve du droit à l'éducation a été de tout temps les modèles d'assimilation et l'ignorance ou le mépris dans lequel on tenait les langues et les cultures autochtones dans le système d'enseignement. Depuis quelques années cette situation commence à changer, et aujourd'hui de nombreux pays reconnaissent officiellement les cultures autochtones et admettent la nécessité de mettre en place une éducation bilingue interculturelle. Les peuples autochtones revendiquent le droit de recevoir un enseignement dans leur propre langue, adapté à leur propre culture.

87. L'éducation bilingue interculturelle se heurte à de nombreux problèmes, depuis l'insuffisance du nombre et de la formation des enseignants bilingues jusqu'aux difficultés rencontrées pour élaborer le matériel didactique et les méthodes pédagogiques appropriés, et à la nécessité d'associer les communautés autochtones à l'élaboration et à la gestion de leurs propres établissements d'enseignement à tous les niveaux. Actuellement, de nombreux pays font des progrès sur cette voie, depuis l'enseignement pré-élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur, avec encore des résultats mitigés. Il existe une tendance à opter pour l'enseignement continu à défaut d'enseignement autochtone.

88. L'éducation autochtone, adaptée aux cultures et aux valeurs des peuples autochtones, est le meilleur moyen de garantir le droit à l'éducation. Elle ne signifie pas que les autochtones vont se fermer au monde extérieur et rester étrangers aux défis de la société nationale et de l'économie mondiale; au contraire les communautés autochtones elles-mêmes y voient un instrument indispensable à leur plein épanouissement personnel, social et culturel.

### III. RECOMMANDATIONS

89. Le Rapporteur spécial recommande aux gouvernements de donner une priorité élevée aux objectifs et aux principes de l'éducation autochtone et de doter les organismes et institutions publics et privés qui s'emploient à promouvoir l'éducation autochtone des moyens matériels, institutionnels et intellectuels suffisants.

90. Le Rapporteur spécial invite les gouvernements à établir, en étroite collaboration avec les communautés autochtones, des programmes visant à former un nombre suffisant d'enseignants en éducation bilingue et interculturelle, pendant la deuxième Décennie internationale des populations autochtones. Il faudra pour ce faire encourager le recrutement de candidats autochtones et la création des services nécessaires, adopter des mesures d'incitation et d'aide sous forme de bourses, et multiplier les établissements d'enseignement et de recherche nécessaires. Le Rapporteur spécial invite également l'UNESCO et la communauté internationale à se joindre à cet effort.

91. Le Rapporteur spécial recommande aux établissements universitaires et aux centres de recherche de participer davantage à l'élaboration de programmes scolaires pluridisciplinaires spécialement conçus pour l'éducation autochtone. Il recommande également de développer et de renforcer les universités autochtones.

**92. Le Rapporteur spécial recommande de faire la place voulue dans les matières scolaires aux peuples autochtones (leur histoire, leur philosophie, leur culture, les arts, les modes de vie, etc.) enseignées par l'éducation nationale à tous les niveaux, dans un esprit antiraciste, pluriculturel, axé sur respect de la pluralité culturelle et ethnique et tout spécialement en veillant à l'égalité entre hommes et femmes. Il recommande également d'accorder une attention particulière au rapport que les peuples autochtones entretiennent avec l'environnement et d'encourager la recherche scientifique participative dans ce domaine (avec une attention particulière aux milieux vulnérables comme l'Arctique, les forêts boréales, les forêts tropicales, la haute montagne, etc.).**

**93. Il recommande également que les organes d'information programment régulièrement des émissions portant sur la connaissance des peuples et des cultures autochtones, dans le respect des principes de tolérance, d'équité et de non-discrimination consacrés dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, et il recommande de donner aux peuples et aux communautés autochtones la possibilité d'accéder eux-mêmes aux moyens d'information comme la radio, la télévision et l'Internet, etc.**

**94. Le Rapporteur spécial recommande, dans le cadre de la consolidation des différentes modalités de l'éducation autochtone, de faire une plus grande place à l'éducation physique, à un enseignement spécial dans le domaine de la justice pénale, à l'éducation des filles et des femmes dans tous les domaines, à l'enseignement à distance, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue.**

-----