

Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ?

Irène Bellier, Jennifer Hays

▶ **To cite this version:**

Irène Bellier, Jennifer Hays. Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ?. QUELLE ÉDUCATION POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ?, L'Harmattan - SOGIP, 2017, 978-2-343-10863-6. halshs-01502517

HAL Id: halshs-01502517
https://shs.hal.science/halshs-01502517

Submitted on 7 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

QUELLE ÉDUCATION POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ?

De nombreux mécanismes internationaux sont censés garantir un droit à l'éducation pour chacun. Cependant, les peuples autochtones sont partout en lutte pour trouver une place et une voix, dans les systèmes éducatifs qui sont dessinés par les institutions dominantes pour les populations majoritaires. Certes l'éducation formelle peut donner accès aux compétences requises pour faire partie d'une société, travailler et participer à l'espace public, mais cette éducation-là est aussi associée à la disparition des cultures et des langues autochtones comme à la désuétude des savoirs traditionnels. L'éducation représente ainsi un immense paradoxe.

Partout dans le monde, les peuples autochtones se sont mis à réfléchir à l'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants et à produire des savoirs sur leur propre société. Ils mettent en place des écoles et des centres d'apprentissage à l'intérieur des communautés résidentielles. Ils proposent des approches alternatives à l'éducation nationale et s'appuient sur les langues maternelles, sur les cultures locales. Ils mobilisent des stratégies autonomes de transmission des savoirs et promeuvent leurs systèmes de valeurs. Quel type d'approche produit les meilleurs résultats pour les peuples autochtones ?

Nous ne cherchons pas à mesurer cela en termes de succès à l'école tels que le montrent le taux de fréquentation par les garçons ou les filles, la longueur du cursus ou le nombre de diplômes obtenus. Nous plaçons l'éducation au centre d'un projet plus complet qui prend en compte la question des opportunités économiques comme celles de l'accès aux ressources et de la survie culturelle et linguistique, ou encore celle de la nature des relations au sein de la communauté et avec le reste du monde. Cela nous conduit à demander simplement : comment l'éducation peut-elle mieux préparer les autochtones à exercer leurs droits ?

Dans cet ouvrage, des anthropologues, des praticiens de l'éducation, des leaders autochtones, des politiciens examinent le rôle de l'éducation à l'aune des efforts que fournissent les peuples autochtones pour obtenir une reconnaissance politique, défendre leurs droits fondamentaux et maintenir vivants leurs langues, leurs cultures et leurs systèmes spécialisés de savoirs et de compétences.

Collection
« Horizons autochtones »

Les contributeurs,
par ordre d'apparition

Irène Bellier ; Jennifer Hays ; Jannie Lasimbang ; Luis Enrique López ; Sheila Aikman ; Kajsa Kemi Gjerpe ; Tatiana Bulgakova ; Sidsel Saugestad ; Marie Salaün ; Serena Heckler ; Silvia Lopes Macedo ; Jorge Quilaqueo ; Leslie Cloud ; Pedro Moye Noza ; Lorelou Desjardins ; Asta Mitkijá Balto ; Gunilla Johansson ; Kuela Kiema ; Vidar Wie Østlie ; Bruce Parcher.

Prix : 28,00 euros

ISBN : 978-2-343-10863-6

Couverture : œuvre de Jan Tcega John.

L'ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES · cnrs · SOGIP Scales of Governance & Indigenous Peoples · erc · SEVENTH FRAMEWORK PROGRAMME · EUROPEAN COMMISSION European Research Area

COLLECTION HORIZONS AUTOCHTONES

QUELLE ÉDUCATION POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ?

COLLECTION HORIZONS AUTOCHTONES

Sous la direction de

IRÈNE BELLIER et JENNIFER HAYS

QUELLE ÉDUCATION POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ?



SOGIP Scales of Governance & Indigenous Peoples

L'Harmattan

couvHA5_BAT.indd 1 03/01/2017 09:59

QUELLE ÉDUCATION POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ?

Sous la direction de
Irène Bellier et Jennifer Hays

Avec la collaboration de
Torjer Olsen

SOGIP
Scales of Governance & Indigenous Peoples

L'Harmattan
Collection « Horizons autochtones »

Collection « Horizons autochtones »

Collection dirigée par Irène Bellier et Patrick Kulesza
avec Joëlle Chassin

À l'issue d'une vingtaine d'années de négociation, dans le cadre des Nations unies, entre les représentants des États et les délégués des organisations autochtones, la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones a été approuvée en septembre 2007, à une très large majorité, par l'Assemblée générale des Nations unies.

Cette adoption ouvre un nouvel horizon de réflexion et d'action sur les différentes modalités possibles d'exercice du droit des peuples autochtones à disposer d'eux-mêmes.

La collection « Horizons autochtones » a pour objectif de faire connaître les dynamiques, luttes et changements que l'on observe dans la situation des communautés autochtones concernées par cette Déclaration à travers le globe.

Déjà parus

Guillaume Fontaine, 2010, *Gaz et pétrole en Amazonie, conflits en territoires autochtones.*

Bellier Irène (dir.), 2013, *Peuples autochtones dans le monde. Les enjeux de la reconnaissance*.

Charters Claire et Stavenhagen Rodolfo (dir.), 2013, *La Déclaration des droits des peuples autochtones. Genèse, enjeux et perspectives de mise en œuvre*.

Bellier Irène (dir.), *Terres, Territoires, Ressources. Politiques, pratiques et droits des peuples autochtones*.

Cet ouvrage coordonné par Irène Bellier, directrice de recherches au CNRS, responsable scientifique de l'équipe Sogip (ERC 249236), et Jennifer Hays, professeur à l'UiT Université arctique de Norvège, membre de Sogip, avec la collaboration de Torjer Olsen, professeur au Centre d'études sámi, résulte d'une conférence internationale qui s'est tenue à Tromsø (Norvège), en avril 2014. L'organisation de cette rencontre, fruit d'une collaboration entre le programme de recherche Sogip, basé à l'École des hautes études en sciences sociales (Ehess, Paris), et le Forum for Development Cooperation with Indigenous Peoples (FDCIP), basé au Centre d'études sámi de l'UiT Université arctique de Norvège, a été subventionnée par le Conseil européen de la recherche dans le cadre du 7e programme-cadre de la Communauté européenne (FP7/2007-2013 *Grant Agreement* n° 249236, www. sogip.ehess.fr).

Irène Bellier et Jennifer Hays tiennent à remercier les membres de Sogip pour leur implication dans l'organisation et l'animation de cette conférence : Leslie Cloud, Yves-Marie Davenel, Rowena Dickins Morrison, Marion Dupuis, Veronica González, Stéphanie Guyon, Laurent Lacroix, Chan Langaret, Martin Préaud, Raphaël Rousseleau, Benoît Trépied. Elles remercient également Torjer Olsen, directeur du FDCIP, Else Grete Broderstad, directrice du Centre d'études sámi, et les autres membres du Centre pour l'accueil de cette conférence en terre sámi et pour la qualité d'une organisation qui a suscité l'enthousiasme de tous les participants.

Que soient ici remerciés Martin Préaud et Emmanuelle Ricaud Oneto pour leur traduction des chapitres initialement rédigés en anglais et en espagnol. Leur nom est signalé en début de chapitre.

Couverture

Œuvre de Jan Tcega John : *Our Fire Circles Are Important* / Nos cercles de feux sont importants

Jan Tcega John est un artiste san, de langue naro. Né à D'Kar, un petit campement à l'ouest du Bostwana, il débuta sa carrière artistique dans le cadre du projet d'art Kuru en janvier 2005. Auparavant, il travaillait comme mécanicien dans un garage et sculptait sur bois des objets qu'il vendait aux touristes et aux marchands d'artisanat. Devenu aujourd'hui l'un des artistes Kuru les plus populaires, très dévoué à son art, il n'hésite pas à tester de nouvelles techniques et idées.

Les artistes san du projet d'art Kuru explorent le rôle de l'art comme moyen d'exprimer leurs traditions ou leurs vécus actuels de la même manière que leurs ancêtres le faisaient en exposant leurs peintures rupestres dans toute l'Afrique australe. Le projet artistique fait partie du Fonds de développement Kuru, géré par la communauté localisée à D'Kar. Vingt-cinq ans après le début de cette expérience, les artistes Kuru sont dorénavant bien connus et ils ont gagné de nombreux prix, tant individuels que collectifs. Leurs œuvres, visibles partout dans le monde dans des collections privées ou publiques, ont été présentées dans 160 expositions et 15 pays. Une information sur le projet et les artistes ainsi qu'une galerie d'art sont disponibles en ligne : http://www. Kuruart.com.

Conception : Évelyne Chotard - 2016

© L'Harmattan, 2016
5-7, rue de l'École polytechnique, 75005 Paris http://www.librairieharmattan.com
diffusion.harmattan@wanadoo.fr – harmattan1@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-343-10863-6
EAN : 9782343108636

Sommaire

Irène Bellier et Jennifer Hays
Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? 7

PREMIÈRE PARTIE
DROITS DES PEUPLES AUTOCHTONES À L'ÉDUCATION ET EXPÉRIENCES POLITIQUES 23

Jannie Lasimbang
Comment faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité ? 25

Luis Enrique López
L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine 37

Sheila Aikman
L'éducation interculturelle bilingue en Amérique latine dans « l'après 2015 » 59

Kajsa Kemi Gjerpe
Éducation autochtone en pays sámi (*Sápmi*) 75

Tatiana Bulgakova
Le choix entre traditions et modernisation. L'éducation comme moyen de transformer les cultures autochtones en Sibérie 87

Sidsel Saugestad
La collaboration Nord-Sud entre centres de recherche : expériences comparées, nouvelles attentes 101

Marie Salaün
École et souveraineté autochtone : une quadrature du cercle pour la République française ? 115

DEUXIÈME PARTIE
ÉDUCATION AUTOCHTONE : TÉMOIGNAGES – EXPÉRIENCES 127

Serena Heckler
Penser l'éducation autochtone avec les communautés : le projet Unesco-Links avec le peuple mayangna du Nicaragua 129

Silvia Lopes Macedo
« Nous allons à l'école pour en savoir plus ! » Un regard sur les projets éducatifs des Wayãpi en Amazonie brésilienne 147

Jorge Quilaqueo, entretien avec Leslie Cloud
Le regard d'un *maci* sur l'enseignement chilien et l'éducation traditionnelle mapuche 163

Pedro Moye Noza
Perspectives sur l'éducation intraculturelle et interculturelle bilingue en Bolivie. Implication d'un représentant de la Cidob et du Ceam 175

Lorelou Desjardins
L'éducation comme moyen de sauver les forêts tropicales et de garantir les droits des peuples autochtones : l'expérience des « écoles de la jungle » en Indonésie 185

Asta Mitkijá Balto et Gunilla Johansson
Un processus fondé sur la culture : revitaliser la pédagogie dans les écoles sámi en Suède 201

Kuela Kiema
« Marcher sur la corde raide de l'éducation ». Récit d'une rencontre avec l'école publique au Bostwana et réflexions sur l'ONG Bokamoso Educational Trust 215

Vidar Wie Østlie et Bruce Parcher
Une éducation pour quoi faire ? L'aide norvégienne pour l'éducation autochtone en Namibie 223

ANNEXES

1. Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones 237

2. Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité 251

3. Extraits de la Convention sur les droits de l'enfant : articles relatifs au droit à l'éducation des peuples autochtones 285

4. Extraits de la Convention 169 de l'OIT : articles relatifs au droit à l'éducation des peuples autochtones 287

Irène Bellier* et Jennifer Hays**

Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ?

Ce livre est le fruit d'une conférence internationale qui eut lieu à Tromsø, dans le cadre d'une collaboration entre le programme de recherche européen Sogip[1], basé à l'École des hautes études en sciences sociales (Ehess, Paris) et Sesam, le Centre d'études sámi, basé à l'UiT Université arctique de Norvège. Le but de cette conférence était d'engager une discussion sur les questions

* Irène Bellier, directrice de recherches au CNRS, est responsable du Iiac/Laios à l'Ehess. Elle étudie depuis 2001 le mouvement international des peuples autochtones et ses interactions avec le système des Nations unies, dans le cadre d'une recherche sur l'institutionnalisation et la gouvernance des questions autochtones. Elle coordonne depuis 2010, des recherches globales et comparatives, au sein du projet Sogip et du réseau international qu'elle anime sur les questions de justice. Ses dernières publications sont disponibles sur le site : http://www.sogip.ehess.fr/spip.php?rubrique16.
** Membre de l'équipe Sogip de 2010 à 2015, Jennifer Hays est professeur d'anthropologie à l'UiT Université arctique de Norvège, où elle a été responsable du programme de master *Human Rights Policy and Practice*. Depuis 1998, elle travaille avec des communautés san de Namibie, du Botswana et d'Afrique du Sud sur les questions d'éducation et sur la relation à la terre, au territoire et aux ressources. Elle a réalisé plusieurs évaluations et rapports pour des ONG locales et internationales, et publié de nombreux articles et chapitres sur ces thèmes.

1. La conférence internationale eut lieu dans le cadre d'une recherche financée par le 7e programme cadre du Conseil européen de la recherche (FP7/2007-2013 Grant Agreement ERC n° 249236). Voir le site du programme SOGIP (Échelles de gouvernance – les Nations unies, les États et les Peuples autochtones ; www.sogip.ehess.fr).

d'éducation et d'apprentissage au regard des droits des peuples autochtones. Il était demandé aux participants de porter une attention particulière sur les types de savoirs et d'habiletés ou de compétences intégrant le projet d'éducation, ainsi que sur les langues que les personnes mobilisent à l'école (ou requièrent, lorsque l'offre n'existe pas) pour parvenir à établir des modes de vie équilibrés, et durables, ce qui concerne autant les individus que leurs communautés. Le titre de cette conférence fut choisi de manière à établir un pont entre le champ de l'éducation – vocable qui, étymologiquement, est issu du latin (*ex-ducere*) signifiant « guider, conduire hors de » – et le besoin qu'ont les autochtones de déterminer leurs propres stratégies de subsistance et leurs voies de développement, sachant qu'aujourd'hui l'éducation est un droit en soi, universel et fondamental. C'est aussi un droit pour soi, ce qui pose la question du collectif concerné par le projet éducatif. Durant les trois jours de cette conférence, les intervenants – chercheurs et militants, autochtones et non-autochtones – donnèrent de riches présentations de leurs expériences et aussi d'études concernant les peuples autochtones sur quatre continents. Les discussions qui s'ensuivirent permirent de saisir la complexité de la notion d'éducation aujourd'hui, tant pour identifier ce que veulent les personnes que pour dessiner le type d'approche qui permettrait d'améliorer la situation éducative des peuples autochtones aujourd'hui.

Les organisateurs de la conférence ont proposé d'appréhender l'éducation dans un sens très général, à savoir comme transfert de connaissances entre les générations. Cela inclut la reproduction et la transmission de la langue, de la culture et de ses valeurs en vue de préparer la génération suivante à vivre dans une communauté particulière et dans le monde, aujourd'hui globalisé. Bien que « éducation autochtone » et « éducation formelle » réfèrent à deux processus souvent mis en opposition comme en témoignent plusieurs chapitres de cet ouvrage, la dichotomie n'est ni simple ni stricte. En général, les systèmes d'éducation formelle sont étroitement contrôlés par l'État et ils mettent l'accent sur les valeurs, les savoirs et les compétences bonnes pour, ou utiles à, la majorité de la société. L'éducation autochtone, elle, fait surtout référence à la manière dont les groupes autochtones transmettent le savoir d'une génération à l'autre. Elle est caractérisée par un apprentissage de type expérientiel où l'initiative revient à l'élève, à l'apprenant. Même si nous utilisons ces deux expressions généralisatrices, la dichotomie que nous esquissons ici n'est pas ce qui nous semble être le plus important. Ce livre met l'accent sur le droit des communautés autochtones à définir le type d'éducation qu'elles souhaitent, et dont elles ont besoin.

L'éducation est liée à d'autres droits des peuples autochtones, tels que les droits linguistiques et culturels, le droit à un mode de vie choisi et le droit à l'autodétermination. L'ancrage territorial des peuples autochtones est une

propriété de ces sociétés, y compris lorsqu'elles sont nomades, et la connaissance de cette relation induit dans le domaine de l'éducation des éléments de réflexion autres que sur la propriété des terres ou la délimitation des zones d'usage. Le lien entre « éducation » et « droits fonciers » est évoqué dans plusieurs chapitres de cet ouvrage. Par exemple, il est nécessaire de disposer d'espaces physiques pour mettre en place une « éducation autochtone » qui soit pertinente, c'est-à-dire en rapport avec les connaissances du groupe et ses usages du territoire. Il ne s'agit pas seulement d'infrastructures ouvragées, type école ouverte ou pensionnat, quel que soit le modèle architectural retenu ou le fonctionnement choisi. D'une part, et pour préciser l'exemple, l'élevage des rennes et la mobilité qui caractérise cette activité dans l'extrême nord de l'Europe s'appuie sur des savoirs et des habiletés distinctes de celles déployées par les San de l'extrême sud de l'Afrique pour vivre dans le désert. D'autre part, ces compétences distinctes ne sont généralement pas intégrées dans les *curricula* des écoles dites « formelles » ou majoritaires que les États formulent dans le cadre de programmes d'une éducation dite « nationale ». On touche ici à l'un des problèmes d'adaptation de l'éducation au contexte local dont les conférenciers ont largement débattu.

Il est aussi nécessaire que les autochtones aient accès à une information pertinente, comprennent les dispositifs existants, disposent des compétences linguistiques pour ce faire, connaissent les expériences dites de « bonnes pratiques » qui se déroulent ailleurs que dans leurs communautés ou leur pays, et aient quelque idée des discours internationaux qui abordent les questions dont traite cet ouvrage. Cet accès à une connaissance élargie, qui les propulse hors de la communauté proprement dite, n'a rien de simple mais elle se produit en raison notamment de la dissémination des technologies de communication et de la circulation des leaders dans certaines régions du monde plus qu'ailleurs. Entre autres effets, la circulation des personnes, des idées et des modèles éducatifs produit de nouvelles connaissances qui permettent aux peuples autochtones de contester la dépossession dont ils et elles ont été l'objet et de plaider leurs droits.

Les chapitres qui suivent mettent, pour la plupart, l'accent sur les problèmes dus à une définition étroite de l'« éducation » comme équivalent de « scolarisation » (voir aussi, par exemple, Salaün et Baronnet, 2016). En général, l'école se concentre sur un ensemble de compétences particulières qui ne sont pas toujours, ni même habituellement, en rapport avec les aspirations, les opportunités ou les réalités des communautés autochtones. De plus, l'histoire des peuples autochtones avec l'école s'avère traumatique dans la plupart des cas. Plusieurs auteurs mettent l'accent sur la relation problématique qui résulte d'expériences anciennes, où l'école est décrite comme le principal outil de

l'assimilation et une forme de colonisation. Ils constatent que l'école formelle, souvent mise en place dans les régions autochtones par les missions religieuses de différentes obédiences, a privé les peuples de leurs savoirs traditionnels, développé l'écrit au détriment de l'oralité comme unique moyen de transmettre des connaissances, et discrédité les traditions, les savoirs, les valeurs des peuples autochtones. La plupart du temps l'éducation, réduite à la notion de scolarisation, s'est avérée produire un véritable processus de « disqualification » des communautés autochtones. Leurs savoirs, leurs langues, leurs principes et leurs valeurs, leurs histoires, leurs capacités, leurs forces sont ignorés, méprisés voire dénigrés au sein des établissements d'éducation formelle. Des exemples précis, ne se limitant pas à l'expérience traumatique des placements forcés dans les pensionnats en Australie ou au Canada qui ont été l'objet de plusieurs études (Lomawaima et McCarty, 2006 ; Niezen, 2013 ; Benveniste, Disbray & Guenther, 2014), ont été donnés tout au long de la conférence, dont certains apparaissent dans cet ouvrage.

De nombreux autochtones, individuellement, sont parvenus à entrer dans le système majoritaire des écoles et à « réussir » leur scolarité. Ils sont bien souvent devenus leaders de leur communauté (Gros, 2001 : 65), ou avocats de la cause autochtone et des droits qui sont reconnus depuis que la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (DDPA[2]) a été adoptée par l'Assemblée générale, le 13 septembre 2007. L'éducation qu'ils ont reçue n'est pas indifférente à ce succès. Mais à quel prix ? L'immense majorité des étudiants autochtones se retrouve régulièrement face à d'énormes obstacles pour compléter un niveau d'études ou se qualifier dans différents domaines. Ils sont aussi face à des barrières à l'emploi, souvent dues au racisme mais aussi à des niveaux de qualification inférieurs à ceux de la population majoritaire.

Comme le disent leurs représentants à l'Instance permanente sur les questions autochtones (IPQA)[3], la jeunesse se retrouve souvent sans aucun choix, que ce soit pour construire son avenir dans l'économie dominante ou pour rester dans sa communauté. C'est particulièrement problématique lorsque celle-ci est face à des changements drastiques induits par l'arrivée de nouveaux acteurs industriels dans la région ou par les impacts du changement climatique. Cela se traduit par des chiffres alarmants sur le suicide des jeunes, phénomène sur lequel les ONG tentent depuis longtemps d'alerter les autorités

2. Le texte complet du document A/61/L.67 est disponible en ligne dans la version originale, anglaise. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_en.pdf ; il a été traduit en une soixantaine de langues. Le lecteur pourra consulter la version française en annexe.

3. L'Instance permanente sur les questions autochtones (IPQA) est l'un des deux organes des Nations unies dédiés à l'examen des questions autochtones. Il est placé sous la tutelle du Conseil économique et social et siège à New York (*cf.* Bellier, 2012),

publiques, qui a suscité la création d'un groupe d'experts[4] et qui interpelle les États aujourd'hui. C'est par exemple le cas de la France dont le Premier ministre a commissionné une équipe de parlementaires pour enquêter sur la question en Guyane française, en octobre 2015[5].

La conférence d'ouverture fut donnée par Jannie Lasimbang, responsable de l'étude du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones (Medpa[6]). Résumant pour cet ouvrage une étude longue d'une centaine de paragraphes (voir en annexe l'étude A/HRC/12/33), elle identifie trois caractéristiques de la situation des peuples autochtones dans le monde : 1) un faible taux de succès dans les écoles dominantes ; 2) une discrimination continue, que l'école relaie pour partie ; 3) la perte des langues autochtones. Comme d'autres auteurs de cet ouvrage, elle souligne le fait que les droits des peuples autochtones ne sont pas virtuels, car ils sont bien spécifiés dans plusieurs documents internationaux. Cependant, ils sont le plus clairement mentionnés à l'article 14 de la DDPA qui dit que :

> 1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.
>
> 2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune.
>
> 3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à

4. Un premier groupe d'experts, associant le Réseau inter-agences pour le développement des jeunes et des représentants du *Caucus* des jeunes autochtones, a fait des recommandations en 2013 (E/C.19/2013/3). En 2015, l'IPQA consacrait une partie de son agenda à l'examen des comportements suicidaires et d'auto-mutilation. Au paragraphe 13 de son rapport (E/2015/43-E/C.19/2015/10), elle demande aux États de reconnaître que les comportements d'auto-mutilation et suicidaires sont liés à la situation sociale et économique des peuples autochtones dans leurs pays, et en premier à l'absence d'auto-d'identification et d'estime de soi inhérente à la coupure de leurs racines de la culture et de leurs modes de vie. Cela est lié, à son tour, à la perte des droits sur les terres, territoires et ressources. En 2016, la question était à nouveau examinée ; l'envoyé des Nations unies sur la jeunesse prenait en considération la jeunesse autochtone et faisait rapport devant l'IPQA, et cette instance demande au paragraphe 34 du rapport de cette session (E/2015/43-E/C.19/2016/11) que les États prennent des mesures pour prévenir les auto-mutilations et le suicide des jeunes, en améliorant la formation des psychiatres (souvent mis en avant comme si la maladie psychique était l'unique variable explicative) aux spécificités autochtones incluant les données économiques, historiques et sociales, ainsi que la perte des langues autochtones, des cultures et des langues.

5. Le rapport est disponible sur le site http://fr.calameo.com/read/004427355e8853e7132dc [consulté le 11 octobre 2016].

6. Le Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones (Medpa) est le second organe dédié à l'examen des questions autochtones aux Nations unies. Il a été créé au sein du Conseil des droits de l'homme et siège à Genève.

l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.

Malgré les caractéristiques communes des expériences éducatives évoquées par les intervenants de cette conférence quel que soit le pays concerné, et en dépit de l'existence de lignes directrices internationales pour que les États traitent de l'éducation des peuples autochtones en adoptant une approche fondée sur les droits de l'homme, les différents chapitres de ce livre montrent qu'il n'existe pas de solutions simples, du type « clés en main ». Aucun modèle ne peut s'appliquer à toutes les situations. Les auteurs soulignent le point sur lequel il convient de réfléchir en particulier, à savoir que pour garantir les droits qui leur sont reconnus les peuples autochtones doivent aussi bien avoir accès au système de l'éducation majoritaire (éducation formelle) que disposer de la possibilité de développer des projets alternatifs dans les communautés. Il ne s'agit pas d'une option de type « l'un ou l'autre » : « éducation générale, formelle, systématisée » ou « éducation autochtone, ouverte, déstructurée ». Non seulement les questions éducatives sont d'une grande complexité, mais les besoins des individus ou des communautés autochtones varient selon une multitude de facteurs parmi lesquels figurent les aspects économiques, les dynamiques culturelles et linguistiques locales, les préférences des individus comme celles des communautés. Il est nécessaire que les autochtones puissent accéder au savoir occidental/dominant, tout comme il est nécessaire que soient reconnus à leur juste valeur les identités autochtones et les savoirs traditionnels.

Cet ouvrage se compose de deux parties. La première met en avant les contextes politiques généraux au sein desquels se négocient les questions éducatives autochtones, aux niveaux nationaux et internationaux. La seconde présente des études de cas, ethnographiquement situées, et des exemples de prises en charge des questions éducatives et scolaires dans les communautés.

Éducation, droits autochtones et politiques

Jannie Lasimbang introduit le sujet en se fondant sur l'étude qu'elle a pilotée pour le Medpa. Cette étude dresse le constat que tous les peuples autochtones du monde sont confrontés aux mêmes défis en matière de systèmes d'éducation et fait des recommandations pour améliorer la situation du point de vue des droits à mettre en œuvre et à respecter. Cependant des différences culturelles, historiques et politiques modulent la forme de ces schémas globaux et les différents chapitres de cette partie analysent l'influence des politiques régionales et nationales, et leurs impacts locaux.

Luis Enrique López et Sheila Aikman décrivent tous deux les politiques éducatives et les pratiques concernant les peuples autochtones dans la région Amérique latine en explicitant la manière dont une éducation biculturelle et pluriculturelle, dénommée « éducation interculturelle bilingue », est mise en pratique au travers de différents projets (sur la mise en œuvre de cette politique en Colombie, voir aussi Gros, 2001). López réfléchit sur le hiatus qu'il observe entre rhétorique et pratique en matière d'éducation autochtone, y compris dans le contexte de la Bolivie et de l'Équateur, deux pays engagés depuis 2009 et 2008 respectivement dans les profondes réformes structurelles liées à l'adoption des Constitutions qui visent à établir un État plurinational intégrant les peuples autochtones. Ces écarts sont, selon son analyse, dus à de grandes contradictions entre les modèles économiques sur lesquels les États appuient leurs politiques et les valeurs des communautés autochtones. Il considère que, pour améliorer l'éducation autochtone, de profonds changements structurels sont requis au sein des États concernés. Aikman examine plus précisément la situation des Arakmbut, en Amazonie péruvienne, à propos de la mise en place de l'éducation interculturelle bilingue, et elle présente les réactions que celle-ci suscite dans les communautés autochtones. En donnant le contexte des décisions éducatives au regard de mouvements sociaux axés sur des revendications de droits et en considérant la politique globale intitulée « Éducation pour tous », cet auteur souligne l'importance de reconnaître la diversité des autochtones et celle, encore plus cruciale, d'impliquer les communautés dans la prise de décisions concernant l'éducation et l'école.

La Norvège comme la Suède reconnaissent le droit à l'éducation des peuples autochtones, notamment celui des Sámi qui sont présents dans ces deux pays ainsi qu'en Finlande et dans la péninsule russe de Kola. Deux auteurs de cet ouvrage s'intéressent à la question hautement politique du *curriculum*. Dans la première partie, Kajsa Kemi Gjerpe décrit la mise en œuvre du *curriculum* sámi, en Norvège, dans les zones administratives reconnues sámi et ce que cela signifie en termes d'éducation autochtone. Ainsi que le fait Aikman, elle souligne l'importance de reconnaître la diversité des expériences et d'élargir notre perception de ce qu'est une éducation autochtone afin de prendre en considération le plus large spectre de ces expériences. En d'autres termes, il n'existe pas de modèle type sámi, qui serait valable pour tous les Sámi de Norvège (lesquels se partagent entre plusieurs zones administratives et autant de langues sámi) et d'ailleurs. L'« école sámi », un modèle reconnu dans les zones administrativement définies, ne peut être le seul moyen de penser l'éducation des Sámi en Norvège, ni ne devrait être forgée sur un unique modèle. Il est en effet nécessaire de tenir compte des profonds changements affectant les mondes sámi, dus à la mise en œuvre de politiques assimilationnistes au travers des écoles religieuses (« missions ») durant plus d'un siècle et à des mutations dans les modes de résidence et

les occupations professionnelles. C'est pourquoi Kemi Gjerpe estime que l'éducation autochtone doit être pensée aussi en termes d'inclusion des perspectives culturelles et linguistiques sámi dans le système majoritaire, système d'école formelle qui concerne les Sámi ne vivant pas dans les zones administratives, ainsi que les non-Sámi. Sur cette même question de la mise en œuvre du *curriculum* sámi, en Suède, Asta Mitkijá Balto évoque en seconde partie de cet ouvrage les résultats d'un projet de recherche participative visant à améliorer l'« école sámi », pour en faire un outil de renforcement culturel, linguistique et identitaire. Le récit de cette expérience, portée par des chercheurs, des enseignants, des parents et des élèves, permet de comprendre l'importance de rapprocher l'école des milieux familiaux pour intégrer les savoirs traditionnels sámi, les savoir-faire, la culture et pour revaloriser la langue dont les aînés ont été privés. Cela contribue à sa reproduction, ce qui n'est pas négligeable au regard des forces tendancielles poussant à la disparition des langues non dominantes, non centrales dans les systèmes de communication étatiques ou internationaux (De Swaan, 2001). Cela permet aussi aux locuteurs natifs de retrouver une estime de soi. Mais, ainsi qu'elle l'explique, la fin du projet permet de constater l'impasse dans laquelle se retrouve ce genre d'initiatives lorsque les sphères politiques ne s'y intéressent pas vraiment et ne sont donc pas disposées à mettre en place les moyens financiers qui s'imposent. Si l'on veut garantir une transformation durable du modèle éducatif, il ne s'agit pas de « faire l'école » en sámi, en suivant le *curriculum* dominant, mais bien de penser l'articulation des deux mondes.

Tatiana Bulgakova évoque un cas bien différent, où l'éducation autochtone soulève véritablement l'intérêt des autorités politiques, mais selon des directives tout à fait changeantes selon les périodes. Elle se penche sur les approches de l'éducation autochtone que différents gouvernements ont eues en Sibérie depuis les débuts du régime soviétique. L'adoption d'un modèle d'« école nomade », destinée à améliorer la communication du régime avec les éleveurs nomades, a été suivie de la mise en place de pensionnats, dont la fréquentation était obligatoire pour tous les enfants autochtones, avant que de nouveaux efforts soient réalisés pour remettre en vigueur des écoles mobiles dans certaines communautés. Son analyse fait ressortir une particularité, à savoir que l'extrême attention des autorités soviétiques à l'éducation des autochtones – avec des efforts réalisés en matière de langue, d'écriture, de méthodes pédagogiques – s'est traduite par une dépendance de ceux-ci au système en place, par le biais de l'école. Dans le même temps, elle remarque que l'accès à l'école formelle a permis la formation d'une « intelligentsia autochtone » qui se retrouve à la pointe du mouvement pour les droits autochtones. Ses observations convergent avec celles de tous les chercheurs qui s'intéressent à l'émergence des mouvements autochtones dans le politique (Bengoa, 2000),

à savoir que l'école même formelle et non pertinente pour les systèmes de savoirs autochtones est la clé de la production de nouvelles élites (Gros, 2001).

L'importance de soutenir l'accès des étudiants autochtones aux systèmes d'éducation formelle, de les accompagner à long terme jusqu'au niveau tertiaire de l'éducation (l'enseignement supérieur, universitaire ou technologique) est au cœur du chapitre rédigé par Sidsel Saugestad qui revient sur une expérience collaborative établie entre deux universités, l'une au Botswana, l'autre en Norvège. Elle examine les aspects positifs du soutien fourni aux étudiants san, jusqu'à l'université, et ce que cela signifie en termes des transformations s'avérant nécessaires dans les pratiques de recherche. Elle estime que cela relève de la responsabilité sociale de l'université, soit une obligation éthique que les institutions universitaires, les enseignants et les chercheurs ont vis-à-vis des étudiants autochtones et minoritaires. Comme elle l'explique, au début du XXIe siècle, il ne s'agit plus de travailler *sur* les groupes ethniques minorisés ni *pour* les peuples autochtones en général, mais *avec* les communautés concernées par la recherche. Ce type de collaboration est très difficile à mettre en place, et les bastions du savoir dominant et critique que sont les universités ont de grandes difficultés non à s'ouvrir au plan général, la lutte contre la discrimination sociale et raciale produisant ses effets, mais à s'ajuster aux besoins des étudiants autochtones sans les cantonner dans des filières censées répondre à leurs intérêts sans leur laisser véritablement de choix. Ainsi, au Pérou, les étudiants autochtones accédant au programme boursier des universités ne peuvent choisir que la filière « formation des maîtres d'école »[7].

Pour conclure cette première partie, Marie Salaün examine la situation linguistique et éducative des étudiants autochtones dans les colonies françaises. Elle s'interroge sur les raisons pour lesquelles les modèles alternatifs que certains promoteurs dessinent à l'intention des communautés autochtones, dans l'intention affichée de « changer le système » en proposant « une autre façon de faire l'école », semblent toujours se conclure par la reproduction du système d'école conventionnel. Pour cet auteur, spécialiste des questions éducatives en milieu autochtone et colonial, la possibilité de rompre avec le système national est directement corrélée à l'autonomie des communautés vis-à-vis de l'État-nation. La forte corrélation entre dynamiques éducatives et forces économiques, sociales et politiques l'amène à conclure sur le fait que pour les étudiants autochtones des colonies françaises ou territoires assimilés, comme ailleurs, l'autodétermination est loin d'être à l'œuvre en matière éducative et scolaire.

7. Note de terrain d'Irène Bellier. Observations datant de 2013, relative à l'offre faite aux Maihuna de la région nord-orientale du Pérou, en Amazonie, pour bénéficier des bourses indispensables à l'installation et à la survie de leurs jeunes en ville.

Tous les auteurs de cette partie soulignent l'ampleur du défi que représente l'accession des enfants autochtones aux systèmes d'éducation dominants, et la mise en place d'alternatives susceptibles de répondre aux besoins et aux attentes des communautés autochtones. Dans la plupart des pays, l'éducation devient de plus en plus standardisée, ses résultats sont évalués en termes de « produits mesurables », établis sur la base des langues, des formes de savoirs et des structures sociales dominantes. Cette éducation-là ne parvient pas à incorporer dans les programmes scolaires ou dans le fonctionnement de l'école l'immense complexité des paysages sociaux et linguistiques que dessinent les mondes autochtones, ni même à s'ouvrir à des modèles économiques moins formels. Comme le note Aikman, la manière dont se sont imposés à l'échelle globale les tests d'évaluation standards et des modèles éducatifs pensés au travers de la mesurabilité des résultats laisse très peu d'espace pour des approches valorisant d'autres systèmes économiques et politiques.

Simultanément, l'assomption que l'« éducation autochtone » serait toujours diamétralement opposée à ce modèle standardisé rencontre ses propres limites quand il s'agit de penser l'inclusion de contenus autochtones dans les systèmes majoritaires. Un fil commun aux différents chapitres de cette partie est le besoin actuel d'élargir la définition de l'« éducation autochtone » et d'équilibrer l'impact des forces globales sur la détermination de modèles éducatifs par la considération de la diversité des besoins et des manières de faire aux niveaux locaux et nationaux.

Des modèles d'éducation

Plusieurs modèles éducatifs ont été présentés durant cette conférence. Certains auteurs soulignent le type d'effort à fournir pour que des étudiants autochtones parviennent à suivre avec succès l'école formelle, jusqu'au plus haut niveau de l'enseignement. Il s'agit essentiellement d'efforts financiers, de mesures d'adaptation pour inclure les élèves autochtones dans les classes générales, de meilleure représentation des langues, des cultures, des réalités des valeurs autochtones dans les salles de classe et dans les *curricula*, comme nous l'avons vu précédemment.

Bien que cette conférence n'eût pas pour objet de décrire de nouvelles approches pédagogiques, certains aspects de celles-ci ont été discutés. Par exemple, Jannie Lasimbang a mis en avant trois caractéristiques qui ressortent de l'étude du Medpa sur l'éducation : l'importance de la participation ; une vision holistique ; et un environnement favorable à l'épanouissement d'une confiance mutuelle. Nous savons par ailleurs que ces trois dimensions

déterminent des stratégies d'apprentissage réussi. De même l'importance de l'éducation dans sa langue maternelle est largement reconnue comme un moyen pédagogique idéal. Mais ces approches et cette option sont rarement proposées aux élèves autochtones.

Plusieurs conférenciers ont souligné la complexité des questions linguistiques en matière éducative, tant pour ce qui concerne les publics visés que les espaces sociaux dans lesquels se construit l'enfant (monolinguisme, bilinguisme, multilinguisme). Quelle langue transmettre en contexte multilingue ? Quelle langue utiliser comme moyen de l'enseignement ? Quelle graphie retenir ? Quelle forme de standardisation peut être consensuelle ? On a discuté du rôle de l'école dans la revitalisation des langues, de la difficulté de construire une éducation en langue maternelle dans un contexte de sociétés très multilingues. L'énoncé même de cette problématique suppose d'admettre l'existence de ce multilinguisme dans tous les contextes dominés par une langue officielle (langue nationale, langue du colonisateur, ou langue du marché). Même si la langue d'enseignement est la langue nationale ou la langue officielle, les présentations d'auteurs autochtones ont montré combien il est important pour les élèves autochtones de voir leurs langues reconnues, circulant à l'école et autour, sans engendrer ce sentiment de honte que les politiques assimilationnistes ont disséminé, faute de respect pour l'altérité des autochtones.

À ce propos, Serena Heckler décrit un projet de l'Unesco visant à créer une série de livres traitant des systèmes de savoirs autochtones dans les langues locales et dans les langues majoritaires : le projet Links. Elle présente en particulier l'exemple du travail réalisé avec le peuple mayangna au Nicaragua. Après plusieurs années de travail sur le sujet, elle considère que la division stricte, voire l'opposition, entre les savoirs dits « autochtones » et ceux fondés sur l'école ne reflète en aucune manière les réalités ou les désirs des communautés autochtones. Comme le montre Silvia Lopes Macedo, à propos de la mise en œuvre d'un projet d'école alternatif chez les Wayãpi, en Amazonie brésilienne, la communauté organisée et les parents impliqués cherchent ensemble des solutions créatives aux problèmes que pose la scolarité de leurs enfants. Elle identifie aussi les contraintes que représentent les structures bureaucratiques de l'État fédéral en matière d'éducation autochtone.

Dans l'entretien qu'il a eu avec Leslie Cloud où il relate son expérience en matière d'éducation au Chili, le *maci* (shaman) mapuche Jorge Quilaqueo revient sur l'expérience contrastée de son enfance, qu'il critique aujourd'hui mais dont il est le produit. Il met en avant les différences, l'écartèlement qu'il a ressenti, de l'école primaire jusqu'au niveau supérieur de la formation des maîtres qu'il a suivie à la capitale, entre les formes d'éducation mapuche, ses perspectives culturelles et spirituelles et les modalités du système formel. Il

souligne les difficultés que ressentent les étudiants mapuche, l'expérience du racisme et du déracinement, mais il ne dénie pas toute valeur au système d'éducation formelle. Il estime cependant que l'école majoritaire doit s'ouvrir à l'autre et développer la possibilité de reconnaître les systèmes de connaissance et de savoirs holistes propres aux mondes autochtones.

Pedro Moye Noza, originaire des Basses Terres de Bolivie et très impliqué dans les nouveaux conseils pédagogiques qui sont mis en place dans le cadre d'une vaste réforme de l'éducation, décrit la manière dont le projet est pris en charge par les communautés autochtones. Dans un cadre très organisé, elles définissent les contenus et les matières enseignés pour faire place aux cosmovisions autochtones tout en permettant aux élèves d'acquérir les compétences que dispense le système formel. L'autonomisation (*empowerment*) que ce processus rend explicite est encourageante, mais la question reste celle de savoir comment le modèle, même défini par les collectifs autochtones impliqués, est effectivement mis en place sur le terrain.

Lorelou Desjardins, experte de l'organisation Rainforest Foundation de Norvège (RFN), décrit les projets des « écoles de la jungle » que cette ONG a commencé à mettre en place en Indonésie. Elle donne trois exemples qui permettent de réfléchir aux motivations, à l'implication des parents, et aux responsabilités qui sont celles de l'État. Face à d'immenses problèmes de distance des écoles (à plusieurs heures de marche des communautés), de danger (inhérent à de longs trajets de nuit dans la forêt), de qualité déficiente (l'enseignement dans les communautés autochtones n'étant guère perçu comme une priorité du gouvernement), les communautés ont formulé des demandes précises pour que soient préservés ensemble leurs modes de vie et la forêt qui leur permet de s'épanouir. En décrivant le processus dans trois régions et pour trois peuples distincts, elle souligne l'importance du rôle de la communauté dans la prise de décisions en matière éducative, la manière dont sont prises les décisions et les capacités des personnes concernées à déterminer leurs objectifs et leurs désirs d'école, lorsqu'elles sont consultées.

Les derniers chapitres de cette partie introduisent deux nouvelles perspectives sur l'éducation autochtone en Afrique australe. Kuela Kiema décrit son expérience dans le système d'éducation formelle du Botswana, en tant qu'homme autochtone originaire du Kalahari central. Titulaire d'un master en ethnomusicologie, il a publié un livre relatant ses expériences de l'école. Il souligne les nombreuses difficultés que doivent surmonter les étudiants san pour parvenir à entrer dans ces écoles et y suivre un cursus complet ; barrière linguistique entre les élèves et les enseignants, expérience à l'école des châtiments corporels (jamais pratiqués dans les familles san), traumatisme du déracinement couplé au déplacement forcé des communautés au Kalahari. Dans

l'autre chapitre consacré à cette région du monde, Vidar Wie Østlie et Bruce Parcher décrivent, depuis la position du bailleur de fonds et celle du praticien, deux projets éducatifs menés en Namibie. Pour eux, le succès d'un projet dépend véritablement des conditions propres à chacune des communautés autochtones, tenant compte de leurs stratégies de subsistance et de leur statut politique dans le contexte national plus large.

Cette partie témoigne d'une grande variété d'approches qui ont en commun le fait de reconnaître l'importance des contributions des communautés pour déterminer des stratégies éducatives. Les auteurs soulignent l'importance du contrôle que les communautés peuvent exercer sur l'éducation et sur l'école. Il convient sans doute d'ajouter la nécessité de définir des politiques gouvernementales progressistes, c'est-à-dire sensibles à cette question difficile, et de trouver un modèle économique certes flexible mais bien réel. Une forme de consensus se dégage, tant au niveau international dans les secteurs se préoccupant des droits des peuples autochtones que parmi les chercheurs, anthropologues ou spécialistes des sciences de l'éducation, sur la validité pédagogique des approches respectueuses de la diversité culturelle et linguistique, et sur l'importance du respect des valeurs et des savoirs locaux. Cette question des valeurs et des principes est certainement l'une de celles qui opposent le plus durablement les concepteurs des systèmes formels et les promoteurs de modèles alternatifs. Mais le sens d'une approche de l'éducation fondée sur les droits humains n'est pas de valider le relativisme culturel et par conséquent d'autoriser toutes sortes de traitements. Elle invite plutôt à asseoir à la même table les uns et les autres pour définir une éducation pour tous sensible aux spécificités autochtones dans le système formel et majoritaire, et basée sur les savoirs locaux et majoritaires dans le système mis en place dans les communautés autochtones. La formation d'enseignants compétents est un autre élément clé du succès, et s'avère être un vrai défi. De nombreux exemples témoignent des expériences qui sont réalisées ici et là, mais la formation des maîtres reste le plus souvent un problème, au cœur de tout projet de changement de modèle éducatif.

Défis et sources d'inspiration

L'un des effets du mouvement international autour des droits des peuples autochtones a été la croissante reconnaissance des cultures autochtones, des langues, des savoirs et des formes de transmission de ces savoirs ainsi que la nécessité de, et le droit à des approches éducatives qui les prennent en considération. Si de nombreuses cultures autochtones ont été marquées par des politiques éducatives assimilationnistes autrefois, et par des approches similaires

aujourd'hui, on observe malgré tout un changement de ces politiques éducatives qui, au niveau national, commencent à reconnaître l'efficacité pédagogique d'une éducation fondée sur les langues et les cultures autochtones. Tel est le sens en Amérique latine de la mise en place des politiques multiculturelles qui donnent lieu aujourd'hui aux politiques interculturelles bilingues. Au niveau local cependant règne le sentiment de nager à contre-courant, en luttant contre des forces qui s'imposent puissamment. Les différents chapitres de cet ouvrage reconnaissent la force de ce courant dominant et décrivent différentes manières de promouvoir des priorités autochtones dans ce contexte.

La plupart des auteurs expriment la prédominance des modèles qui privilégient la scolarisation comme forme idéale d'éducation et qui dévalorisent toute alternative, ce qui rend extrêmement difficile la reconnaissance et l'inclusion des langues et des savoirs autochtones, la formation et la qualification des enseignants en dehors du système formel, le soutien politique et l'accès à des sources de financement pour des expériences alternatives. Certains craignent que si l'on autorise les peuples autochtones à se lancer dans de telles expérimentations, leur marginalité en soit accrue. Dans certains cas, ce sont les parents et les enfants autochtones eux-mêmes qui résistent à de tels modèles, pensant qu'ils pourraient être de valeur inférieure à l'école formelle. Ils demandent à être pleinement inclus dans les systèmes éducatifs en langue dominante : c'est particulièrement le cas dans les régions où les gens ont fait l'expérience d'une « école inférieure » au plan institutionnel, sous le joug de lois coloniales racistes comme ce fut le cas en Afrique australe et dans le sud de l'Océanie. Ces dynamiques étant dorénavant connues, il est important de questionner la ligne de partage entre éducation « formelle » et « autochtone », sachant que nombreuses sont les communautés qui veulent des modèles hybrides qui leur donnent accès aux multiples compétences dont elles ont besoin pour survivre dans un monde changeant.

Un autre point qui revient dans tous les chapitres est que n'importe quelle politique éducative ou de scolarisation doit être sollicitée, conçue et mise en œuvre par les communautés autochtones, et avec elles. Il ne s'agit pas simplement de consultation mais bien du droit des peuples autochtones de contrôler leurs systèmes et processus éducatifs. Dans certains cas, les peuples autochtones peuvent être en position de le faire. Dans la plupart des situations, cela se fait en partenariat, avec des ONG par exemple qui se placent en médiation, ce qui n'est pas satisfaisant, car idéalement l'État devrait fournir les différents types d'éducation que recommande la DDPA. Les gouvernements ne sont pas toujours en position de le faire pour des raisons politiques ou pour des raisons économiques. De plus, ils tendent à adopter des modèles standards d'éducation, presque « naturellement » fondés sur l'école (école nomade, école sámi, écoles de village, etc.), modèles qui connaissent tous les problèmes que les

auteurs évoquent dans leurs chapitres respectifs. Si d'autres partenaires entrent dorénavant dans ce domaine, ONG notamment – ce qui pose néanmoins la double question de la responsabilité et de la continuité des projets –, le défi permanent reste le financement des modèles alternatifs.

Conclusion

Durant la conférence, un point est ressorti des discussions, à savoir que l'intérêt que l'on doit porter à l'éducation des peuples autochtones n'est pas seulement une affaire de « droits » et de mise en œuvre technique. Ce n'est pas non plus une question de subsistance, de mode de vie, d'emploi ou de survie. L'éducation est affaire de culture, de spiritualité, de communauté, d'histoires, de chants, de croyances, et de valeurs. Elle est histoire de relations entre parents, aînés et enfants, entre personnes et environnement, elle a à voir avec la manière dont vit le peuple, tant les individus que les communautés qui le composent. Ces aspects de l'éducation, rarement inclus dans les demandes de financement et dans les documents politiques, sont revenus constamment dans la discussion. Tous ces éléments qui peuvent être repris dans un *curriculum*, mais aussi transiter par des formes pédagogiques alternatives, sont considérés comme fondamentaux à l'existence humaine, indispensables à la communication entre les générations et à la perpétuation des sociétés humaines.

Même si le focus des efforts en matière autochtone porte généralement sur les défis auxquels se confrontent les peuples autochtones pour accéder aux systèmes d'éducation définis par les groupes dominants, les participants ont rappelé l'importance pour les groupes majoritaires d'apprendre aussi des peuples autochtones. Les droits à l'éducation autochtone ne signifient pas seulement une autorisation pour que des peuples autochtones établissent leurs systèmes propres d'éducation : les questions que nous abordons dans ce livre concernent tout le monde. Travailler à améliorer l'éducation autochtone est un investissement dans l'avenir de l'humanité, dans la mesure notamment où l'on cherche de meilleures façons d'habiter et de vivre sur cette planète, où l'on ambitionne d'améliorer l'éducation dispensée à tous et reçue par chacun, où l'on produit du vivre ensemble. Dans ce contexte, il est urgent de reconnaître la diversité des approches éducatives que proposent les peuples autochtones comme des modèles viables et valides dont on peut tous apprendre.

Bibliographie

Bellier, Irène, 2012, « Les peuples autochtones aux Nations unies : la construction d'un sujet de droits/acteur collectif et la fabrique de normes internationales », *Critique internationale*, n° 54, pp. 61-80.

Bengoa, José, 2000, *La emergencia indígena en América Latina*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.

Benveniste, Tessa ; Disbray, Samantha & Guenther, John, 2014, *A brief Review of Literature on Boarding School Education for Indigenous Students and Recent Australian Media Coverage of the Issue*. September 2014, CRC-REP, https://www.academia.edu/8776088/A_brief_review_of_literature_on_boarding_school_education_for_indigenous_students_and_recent_Australian_media_coverage_of_the_issue [consulté en mai 2016].

Gros, Christian, 2001, « Le multiculturalisme à l'école : entre mythe et utopie », *in* Bellier Irène & Legros Dominique (dirs), *Mondialisation et stratégies politiques autochtones, Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XXXI, n° 3, pp. 59-71.

Lomawaima, K. Tsianina & McCarty, Teresa L., 2006, *To Remain an Indian: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*, New York, Teachers College Press.

Niezen, Ronald, 2013, *Truth and Indignation : Canada's Truth and Reconciliation Commission on Indian Residential Schools*, Toronto, University of Toronto Press.

Salaün, Marie & Baronnet, Bruno, 2016, « Introduction : Éducations autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », *in* Salaün Marie & Baronnet Bruno (dirs), Éducations autochtones contemporaines. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15.

Swaan, Abram De, 2001, *Words of the World: The Global Language System*, Cambridge, Polity Press.