



Conseil économique et social

Distr. générale
20 février 2013
Français
Original : espagnol

Instance permanente sur les questions autochtones

Douzième session

New York, 20-31 mai 2013

Point 3 de l'ordre du jour provisoire*

Examen de la suite donnée aux recommandations de l'Instance permanente

Étude sur la manière dont les connaissances, l'histoire et les circonstances sociales contemporaines des peuples autochtones sont intégrées dans les programmes scolaires

Note du Secrétariat

Résumé

À la suite de la décision prise à sa onzième session (voir E/2012/43, par. 105), l'Instance permanente sur les questions autochtones a chargé Myrna Cunningham et Álvaro Pop, membres de l'Instance, d'entreprendre une étude sur la manière dont les connaissances, l'histoire et les circonstances sociales contemporaines des peuples autochtones sont intégrées dans les programmes scolaires. L'étude ci-dessous est présentée à la douzième session de l'Instance permanente.

* E/C.19/2013/1.



Étude sur la manière dont les connaissances, l'histoire et les circonstances sociales contemporaines des peuples autochtones sont intégrées dans les programmes scolaires

I. Introduction

1. Les initiatives et propositions des peuples autochtones en matière d'éducation ont porté sur plusieurs thèmes : réforme des programmes, respect de la pédagogie endogène, utilisation des langues autochtones, sensibilisation et formation des enseignants, développement de matériel didactique culturellement acceptable, etc. Cependant, le souhait principal est que l'éducation, à tous les niveaux et sous toutes ses formes, s'attache à préserver, promouvoir et renforcer leurs différentes cultures et qu'elle soit conçue, mise en œuvre et dispensée par les autochtones mêmes. Ce point de vue coïncide avec les droits reconnus dans les divers instruments relatifs aux droits de l'homme et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.

2. L'une des activités réalisées dans le cadre de cette étude, avec l'appui de l'Université autochtone interculturelle rattachée au Fonds de développement pour les peuples autochtones (Fonds autochtone), a été une réunion à Managua les 9 et 10 novembre 2012, à laquelle ont participé des représentants de l'Université nationale autonome du Mexique, l'Université des régions autonomes de la côte caribéenne du Nicaragua (URACCAN), l'Université Amawtay Wasi, l'Instance internationale des femmes autochtones, l'Institut d'enseignement supérieur interculturel « Campinta Guazú Gloria Pérez » d'Argentine, l'École supérieure d'éducation interculturelle générale de Oaxaca, l'Agence allemande de coopération internationale, le Fonds autochtone, ainsi que Saúl Vicente et Myrna Cunningham.

3. Cette étude fait la synthèse des expériences et processus d'apprentissage privilégiés par les peuples autochtones, compte tenu de leur aspiration commune à combattre la pauvreté et la marginalisation et à valoriser leurs connaissances, consolider leurs institutions et accroître leurs capacités à se gouverner eux-mêmes et à négocier, à l'intérieur comme à l'extérieur de leurs communautés, les conditions nécessaires à la concrétisation des objectifs de développement des peuples autochtones avec la culture, l'identité et l'autodétermination.

II. Présentation

4. L'accès des peuples autochtones à l'éducation en tant que droit fondamental a fait l'objet de nombreux exposés (A/HRC/EMRIP/2009/2). Les indicateurs relatifs à l'accès, au maintien à l'école, à l'achèvement des études et à l'obtention de diplômes d'études supérieures - lorsque des données ventilées par origine ethnique sont disponibles - mettent en relief les disparités entre les autochtones et le reste de la population^{1, 2}. Cette étude tente d'analyser l'accessibilité en abordant tous les

¹ Gillette, Hall et Harry Patrinos, *Peuples autochtones, pauvreté et développement humain en Amérique latine : 1994-2004 (Résumé)*, (Washington, Banque mondiale, 2010).

² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Rapport régional de suivi sur l'Éducation pour tous en Amérique latine et dans les Caraïbes* (Santiago, 2012).

aspects du problème, en s'intéressant notamment à l'accessibilité culturelle. D'ailleurs, la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC) a montré que l'inégalité en matière d'éducation chez les peuples autochtones se manifeste de deux façons : a) par l'exclusion du système ou la difficulté d'accès à celui-ci ; et b) par le fait que les contenus et stratégies pédagogiques en général ne font aucune place à la diversité culturelle, ni aux particularités. Comme le note la CEPALC, pour les peuples autochtones, l'accès et la couverture ne sont évidemment que le point de départ du cheminement vers l'égalité dans le domaine de l'éducation. À cela il convient d'ajouter la qualité, l'efficacité et la pertinence, c'est-à-dire une application dans une optique interculturelle.

5. La question de la qualité de l'éducation a été traitée dans le Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, qui montre que pour les peuples autochtones la qualité de l'éducation dépend de la mesure dans laquelle elle incorpore la culture, la langue et les valeurs des peuples, et que les programmes d'enseignement doivent avoir pour fondement, ou refléter suffisamment, les croyances ou valeurs culturelles de ces peuples (A/HRC/EMRIP/2009/2). Cela requiert également la participation de personnel qualifié à la formation théorique.

6. Actuellement, les autochtones se distinguent du reste de la société précisément par le fait qu'ils gardent leurs pratiques culturelles et leur mode de vie fondés sur leur savoir traditionnel, leur vision du monde et leur spiritualité. Leurs systèmes de connaissance sont dynamiques : ils innovent de l'intérieur; ils embrassent tous les aspects de la vie communautaire et universelle; ils sont liés à la gestion du milieu naturel; ils sont cumulatifs et représentent des générations d'expérience, d'observation attentive et de constante expérimentation; mais ils utilisent aussi et adaptent les connaissances extérieures de manière qualitative. Lorsque des expériences fonctionnent, elles sont intégrées au savoir commun. Le territoire et le milieu naturel font que le savoir d'un peuple est unique et différent de celui d'un autre.

7. La langue et le recours à la tradition orale ont été un mécanisme collectif efficace pour transmettre les connaissances et façonner les cultures autochtones. Cela ne signifie pas pour autant que ces peuples négligent l'écriture et la systématisation des connaissances, du savoir-faire, de la sagesse et des pratiques dans le but de les partager avec les autres.

8. Quand un peuple autochtone est capable d'entretenir le patrimoine culturel de la collectivité, il confère dignité à ses membres, assoit les fondements nécessaires à la protection de ce patrimoine, et améliore la capacité de partager ses expressions culturelles avec d'autres peuples, franchissant ainsi le premier pas vers l'édification de relations interculturelles.

9. Au sein des communautés et des peuples, les rôles et responsabilités individuels et collectifs sont répartis de façon à conserver le contrôle collectif du patrimoine culturel. Il appartient à certaines personnes de produire de nouvelles connaissances, à d'autres de communiquer avec les esprits, et aux autorités de veiller au respect des règles; les pierres, les racines, les feuilles et l'eau jouent également un rôle complémentaire. Les règles collectives définissent aussi le rôle des porteurs de dons et de connaissances. Dans la communauté on reconnaît et on respecte les modes de transmission des connaissances, la façon dont celles-ci sont mises en commun et léguées aux autres générations. Ainsi, chaque peuple possède son propre système éducatif.

10. Cela étant posé, les peuples autochtones estiment que l'éducation à l'école peut contribuer à systématiser les savoirs traditionnels et à les rendre accessibles et adaptables aux conditions de vie actuelles des communautés.

III. Les connaissances, l'histoire et la situation des peuples autochtones dans les instruments relatifs aux droits de l'homme

11. La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones reconnaît le droit des peuples autochtones à pratiquer et à revivifier leurs traditions culturelles et leurs coutumes, notamment le droit à conserver, sauvegarder et développer les manifestations passées, présentes et futures de leur culture. D'autre part, elle leur reconnaît le droit de revivifier, d'utiliser, de promouvoir et de transmettre aux futures générations leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, entre autres. Afin de garantir tout ceci, la Déclaration proclame le droit des peuples autochtones à avoir une éducation qui rende compte de la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations. Voici certains des droits se rapportant à ce sujet :

a) Le droit d'observer et de revivifier leurs traditions culturelles et leurs coutumes (art. 11);

b) Le droit de manifester, de pratiquer, de promouvoir et d'enseigner leurs traditions, coutumes et rites religieux et culturels; le droit d'entretenir et de protéger leurs sites religieux et culturels (art. 12);

c) Le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature (art. 13);

d) Le droit de conserver et de renforcer leurs liens spirituels particuliers avec les terres, territoires, eaux et zones maritimes côtières et autres ressources qu'ils possèdent ou occupent et utilisent traditionnellement (art. 25);

e) Le droit de préserver, contrôler, protéger et développer leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel, leurs expressions culturelles traditionnelles, et les manifestations de leurs sciences, techniques et culture; ainsi que de préserver, contrôler, protéger et développer leur propriété intellectuelle collective de ce patrimoine, ce savoir traditionnel et ces expressions culturelles traditionnelles (art. 31).

12. D'autre part, la Déclaration établit le droit des autochtones à accéder à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue (article 14). Il importe aussi de signaler que la Déclaration reconnaît aux peuples et personnes autochtones le droit de ne pas subir d'assimilation forcée ou de destruction de leur culture et l'obligation qu'ont les États de mettre en place des mécanismes efficaces pour empêcher tout acte ayant pour but ou pour effet de les priver de leur intégrité en tant que peuples distincts, ou de leurs valeurs culturelles ou leur identité ethnique (art. 8).

13. La convention no 169 de l'Organisation internationale du Travail stipule qu'il incombe aux gouvernements de mettre au point, moyennant la participation des

peuples concernés, des actions coordonnées et systématiques pour défendre les droits de ces peuples et assurer le respect de leur intégrité, parmi lesquelles la promotion du plein exercice des droits sociaux, économiques et culturels de ces peuples, tout en respectant leur identité sociale et culturelle, leurs coutumes et traditions et leurs institutions (art. 2), ainsi que l'adoption de mesures spéciales, le cas échéant, pour protéger les personnes, les institutions, les biens, le travail, la culture et le cadre de vie des peuples autochtones (art. 4).

14. L'Instance permanente sur les questions autochtones a reconnu que le droit à l'éducation dans la langue maternelle est indispensable au maintien et à l'épanouissement de la culture, de l'identité et de la diversité culturelle et linguistique (E/2010/43, par. 9). La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles adoptée par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 2005 consacre l'importance des cultures autochtones, et en particulier, l'apport des systèmes de connaissances autochtones au développement durable. L'article 7 de la Convention propose de mettre en place les conditions qui incitent les individus et les groupes à créer, produire, diffuser et faire connaître leurs propres expressions culturelles, et à y avoir accès, en prêtant attention aux réalités et aux besoins des différents groupes sociaux, y compris les peuples autochtones.

15. L'UNESCO reconnaît également que le patrimoine culturel intangible se transmet de génération en génération et ne cesse d'être recréé par les communautés et les groupes en fonction de leur environnement, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur donne un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et de la créativité humaine (art. 2 de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel).

16. La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles fait référence au pluralisme culturel, au droit à la différence et à la nécessité pour les États d'avoir une politique culturelle qui défende et respecte la diversité et favorise le rapprochement entre les cultures. La Convention pour la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel impose à chaque État partie le devoir fondamental d'assurer l'identification, la protection, la préservation, la restauration et la transmission aux futures générations du patrimoine culturel situé sur son territoire (art. 4). La Convention sur la diversité biologique attache aussi un grand prix aux savoirs des populations locales et reconnaît leur droit aux avantages découlant de l'utilisation de leurs connaissances et techniques traditionnelles.

17. Le Programme d'action de la deuxième Décennie internationale des peuples autochtones énonce les objectifs suivants en matière d'éducation :

a) Il est recommandé d'engager une action mondiale de sensibilisation à l'importance de la langue maternelle et de l'éducation bilingue, notamment dans l'enseignement primaire et au début du secondaire pour que l'apprentissage soit efficace et l'éducation couronnée de succès à long terme;

b) La communauté internationale doit continuer de promouvoir des programmes d'enseignement bilingues et transculturels pour les peuples autochtones et non autochtones, des écoles pour les filles et des programmes d'alphabétisation pour les femmes, et de partager les bonnes pratiques dans ce domaine;

c) Il est demandé instamment à l'UNESCO de recenser les universités, les écoles primaires et secondaires ainsi que les centres d'enseignement et de recherche

pour les autochtones qui réussissent à mener à bien leurs programmes et projets, et leur accorder la reconnaissance et l'appui technique et financier nécessaire à la promotion de leurs travaux.

18. Le Plan d'application international de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable, 2005-2014, souligne que la connaissance intime et l'utilisation continue de leur environnement permettent aux peuples autochtones d'apporter une contribution unique au débat général et d'offrir leur compréhension approfondie des pratiques de « gestion » de la survie et du développement de l'homme. En 2003, l'UNESCO a publié un rapport de situation intitulé « L'éducation dans un monde multilingue », visant à clarifier certaines notions clés sur la question et à présenter les recommandations, déclarations et directives pertinentes de l'Organisation.

19. Pour sa part, le XVI^e Sommet ibéro-américain des chefs d'État et de gouvernement, qui s'est tenu à Montevideo du 3 au 5 novembre 2006, a adopté la Charte culturelle ibéro-américaine, qui indique que le renouveau et la préservation des langues servent à consolider l'identité. C'est pourquoi il a été jugé nécessaire au IV^e Forum de la Charte culturelle ibéro-américaine, qui a eu lieu à Otavalo (Équateur), en mai 2009, d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes éducatifs bilingues et interculturels grâce au soutien politique, juridique, financier, matériel et technique qui s'impose et en fixant des objectifs concrets à atteindre (par exemple des écoles primaires totalement bilingues dans les 10 ans à venir).

IV. Expériences d'inclusion des connaissances, de l'histoire et de la situation des peuples autochtones dans les systèmes éducatifs

Programmes d'enseignement interculturel bilingue

20. Étant donné que la langue est l'élément central de la transmission de la culture, les politiques éducatives interculturelles représentent les premières tentatives pour promouvoir des modèles éducatifs alternatifs tenant compte de la diversité culturelle et linguistique des peuples indigènes. Chaque projet a été l'aboutissement de négociations complexes entre les populations autochtones et les États. Ces projets varient quant au degré d'institutionnalisation, à l'ampleur du contrôle qu'exercent les associations autochtones, à l'orientation culturelle des programmes scolaires et à l'importance donnée à l'oral et à l'écrit³. À ce propos, les pratiques pédagogiques endogènes sont importantes, de même que les méthodes d'enseignement et leur mise en pratique dans les écoles.

21. Malgré quatre décennies d'expérience en Amérique latine et dans les Caraïbes, les résultats sont relativement hétérogènes. Un enseignement interculturel bilingue est dispensé dans 17 pays, soit de façon généralisée [Bolivie (État plurinational de), Chili, Nicaragua, Venezuela (République bolivarienne du)], soit de manière ciblée (Argentine, Costa Rica, Honduras, Guatemala)⁴. Plus de la moitié des garçons et des filles autochtones

³ Sheila Aikman, *Intercultural education and literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon* (Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1999).

⁴ Luis Enrique López et Carlos Rojas, *La EIB en América Latina bajo examen* (La Paz, World Bank, 2006).

de troisième année au Paraguay et au Guatemala ont au moins une heure de cours quotidienne dans leur langue maternelle. La proportion est bien moindre au Mexique et au Pérou, mais cela n'empêche pas qu'elle est élevée en comparaison de pays comme le Chili, la Colombie, le Brésil et l'Équateur, où seulement entre 8 % et 1 % des élèves autochtones de troisième année fréquentent des écoles qui leur dispensent au moins une heure de cours par jour dans une langue autochtone⁵.

22. En ce qui concerne l'intégration des connaissances autochtones dans les expériences éducatives interculturelles bilingues, on a répertorié les stratégies suivantes :

a) **Programmes scolaires établis de façon centralisée dans une optique interculturelle.** Les expériences sont diverses et variées. L'une des tendances est de structurer le programme de sorte que l'enseignement porte sur la vie quotidienne, à partir d'un tronc commun national et de composantes locales.⁶ Dans l'un des projets étudiés, dans l'État plurinational de Bolivie⁴, un programme a été conçu selon une approche interculturelle et socioconstructiviste, avec l'intégration de la langue d'origine, l'espagnol comme deuxième langue, et l'introduction d'éléments culturels, de la conception du programme à l'élaboration des modules d'enseignement. Parmi les principes qui sous-tendent la réforme des programmes scolaires, figurent les cultures, les langues, les besoins et les capacités hétérogènes, qui servent de base au développement des compétences; un programme ouvert et souple, qui permet plus facilement aux enseignants et aux directeurs, avec le soutien de la communauté, d'innover et de diversifier l'offre en matière de cours; la mise en œuvre de différentes méthodologies permettant de reconnaître les diverses matrices culturelles de la construction du savoir; une dimension interculturelle qui dynamise le programme par son ouverture sur les réalités culturelles et linguistiques; la langue maternelle comme composante essentielle de la culture, et l'éducation interculturelle bilingue, qui renforce l'estime de soi et permet d'apprécier les langues et les cultures, d'améliorer l'aptitude à apprendre une seconde langue et de favoriser le dialogue interculturel; et une école organisée par niveaux et par cycles pour répondre aux différents besoins des élèves;

b) **Diversification des programmes au niveau local.** Dans ce cas, le programme renferme des éléments relatifs aux connaissances et aux techniques locales. Ici aussi, le principe de base est l'importance accordée au travail des élèves dans leur langue maternelle. Cette stratégie a été utilisée dans les écoles d'Amazonie péruvienne dans le cadre du programme de formation des enseignants bilingues dans cette région. Les meilleures expériences ont été celles dans lesquelles le programme a pris en compte les communautés et répondu aux besoins et aux demandes émergeant de chaque contexte, car les alternatives proposées sont plus viables, la démarche est progressive et favorise la participation des enseignants, des membres des familles, des autorités et des aînés des communautés.

Des membres des communautés autochtones ont également pris part à des recherches destinées à approfondir les connaissances, l'histoire et l'environnement autochtones et se sont appuyés sur les conclusions de ces études pour mettre en place des programmes d'enseignement plus diversifiés qui modifient les usages locaux de façon à concilier développement et identité;

⁵ Néstor López, *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes* (Buenos Aires, UNESCO – International Institute for Educational Planning, 2011).

⁶ Loi 1565 du 7 juillet 1994 relative à la réforme de l'éducation (État plurinational de Bolivie).

Étude relative aux poissons et aux tortues au Nicaragua

Le programme éducatif interculturel bilingue au Nicaragua a débuté en 1984. Pour renforcer la transmission de la culture, des connaissances et de la langue mayangna, l'UNESCO a travaillé en collaboration avec le système éducatif autonome régional, le Ministère de l'éducation et les communautés mayangna pour réaliser l'étude sur les poissons et les tortues, la publication d'un livre sur les connaissances des Mayangna sur la cohabitation de l'homme et de la nature, le développement de matériaux pédagogiques complémentaires, des plans d'études, des guides pour les étudiants et des suggestions méthodologiques pour les enseignants. Ces matériels sont utilisés en troisième année de primaire, dans le domaine personne-culture et nature et dans le sous-domaine de la langue maternelle. À chaque étape les activités ont été exécutées par les enseignants mayangna, avec l'aide technique de l'UNESCO.

Source : Paule M. Gros et Nacilio Miguel Frithz, *Conocimientos del Pueblo Mayangna sobre la Convivencia del Hombre y la Naturaleza: Peces y Tortugas* (Connaissances du peuple mayangna sur l'interdépendance de l'homme et de la nature : Poissons et tortues) (UNESCO, 2010).

c) **Participation communautaire.** Cela implique la participation concrète d'experts de la communauté spécialisés dans les savoirs traditionnels et les techniques appropriées dans des domaines tels que l'artisanat, la botanique, les techniques agricoles, l'histoire orale, la médecine, la musique, l'astronomie, les pratiques religieuses et l'art, entre autres :

i) **Création d'écoles autochtones.** Il s'agit d'écoles communautaires, dont certaines appliquent les règles de l'autogestion. Parallèlement, le gouvernement est vivement encouragé à reconnaître le droit des peuples autochtones à établir leur propre système éducatif et que celui-ci fasse partie du système éducatif national. Si l'importance du bilinguisme est reconnue, il est crucial que le modèle éducatif repose sur les concepts, les méthodologies et les techniques issus de leurs propres cultures⁴. Parmi les exemples illustrant ces expériences figurent les écoles administrées par le Centre de documentation et de recherche maya, projet éducatif élaboré avec le souci de la mise en valeur et du respect de la culture et de la spiritualité maya au Guatemala;

ii) **Création de sous-systèmes éducatifs autonomes.** L'éducation interculturelle bilingue a été consolidée par des mesures législatives et a accompagné les progrès de la démocratie dans la région ainsi que le processus de décentralisation administrative et politique encouragé par plusieurs pays⁷;

⁷ Luis Enrique López and Wolfgang Küper, « La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas » (Éducation interculturelle bilingue en Amérique latine : bilan et perspectives), *Revista Ibero-Americana de Educación*, n° 20 (mai-août 1999).

Éducation autochtone en Colombie

Le Conseil autochtone régional du Cauca a été créé en 1971, avec la proposition de grande envergure que sont les « plans de vie », qui prévoient la récupération des terres, l'expansion et la consolidation des conseils municipaux autochtones (*cabildos*), le non-paiement des loyers, la diffusion des lois et l'obligation de les appliquer, la réappropriation des coutumes, des traditions et de l'histoire des populations autochtones, la formation de professeurs enseignant dans leur langue maternelle, et si besoin est, la sauvegarde des ressources naturelles et le soutien aux organisations économiques de proximité.

Un programme éducatif autochtone a été mis en place, axé sur la socialisation endogène au service d'une revalorisation de la culture garantissant la survie et la reproduction du peuple concerné. Le programme d'études est conçu avec le concours de la communauté et de personnes qualifiées. Le modèle éducatif décentralisé qui confère un pouvoir aux *cabildos* et aux organisations autochtones a été élargi et affermi ces dernières décennies par le décret n° 1142 de 1978, qui accorde aux populations l'autonomie en matière d'éducation, la loi No. 115 de 1994 et le décret n° 804 de 1995, qui fixent des instructions pour les programmes et stipulent que les autorités régionales dans le domaine de l'éducation ont le droit de soutenir la participation des autorités traditionnelles et la proposition d'autonomie de l'Organisation nationale autochtone de Colombie. La Constitution politique de Colombie de 1991 reconnaît la diversité ethnique et les droits culturels, linguistiques ainsi que les droits en matière d'éducation et de nationalité.

Source : Fernando Romero. *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos*. Voir www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm.

23. L'évaluation de ces diverses expériences indique clairement que l'enseignement interculturel bilingue renvoie nécessairement à deux notions distinctes - interculturelisme et bilinguisme - et implique qu'un enseignement bilingue n'est pas forcément un enseignement interculturel. Voici certains des défis à relever pour renforcer les programmes éducatifs interculturels bilingues :

- a) L'accent est toujours mis sur la composante linguistique : certains pays envisagent même l'enseignement d'une seconde ou troisième langue;
- b) Dans plusieurs pays l'éducation interculturelle bilingue est encore perçue comme un programme éducatif pour les autochtones et non pour la société dans son ensemble;
- c) Dans la plupart des programmes interculturels bilingues le concept d'interculturalisme est encore appréhendé en termes de coexistence harmonieuse des cultures, plutôt que d'autonomisation;
- d) Ces programmes prônent la nécessité d'institutionnaliser l'enseignement interculturel bilingue auprès des ministères de l'éducation, moyennant l'octroi de ressources humaines, matérielles et financières suffisantes. En règle générale, les

programmes sont financés par des fonds provenant de la coopération extérieure plus que par des fonds provenant des pays;

e) Les demandes formulées par les peuples autochtones quant aux changements à apporter aux programmes d'enseignement interculturels bilingues concernent le contrôle ou la participation à la réforme de l'enseignement et des programmes scolaires. À ces fins, on se bat nouveau pour un dispositif législatif, comme stratégie complémentaire;

f) Il faut une coordination entre les pays au sujet des programmes d'enseignement interculturels bilingues afin de stimuler l'apprentissage par l'échange d'expériences. La communication est insuffisante entre les équipes nationales, qui ne parviennent pas à tirer parti des expériences et des progrès accomplis en Amérique latine;

g) L'absence de liens entre les systèmes éducatifs et les sous-systèmes, de même qu'entre les connaissances occidentales et autochtones, fait que les compétences locales sont toujours sous-estimées.

V. Dans l'enseignement technique, professionnel et universitaire

24. Il s'est avéré plus difficile d'insérer les connaissances, l'histoire et la situation des peuples autochtones dans les programmes scolaires de ce type d'enseignement⁸. Le taux d'abandon des élèves autochtones est élevé au moment de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Bien qu'en général les données ventilées par groupe ethnique fassent défaut, les quelques informations disponibles indiquent que seul un petit nombre d'étudiants autochtones poursuit des études postsecondaires et supérieures, pour diverses raisons, parmi lesquelles les contraintes économiques, l'impossibilité de concilier travail et études et l'absence d'écoles postsecondaires et d'universités dans les zones rurales.

25. La médiocre qualité des écoles primaires et secondaires signifie que les étudiants sont mal préparés et peu enclins à poursuivre leurs études⁸. De plus, les étudiants qui passent d'une éducation interculturelle bilingue à des établissements d'éducation postsecondaire et supérieure classiques subissent un choc culturel. Le fait de quitter sa communauté pour aller vers des centres urbains provoque également une coupure qui contribue à l'augmentation du taux d'abandon scolaire et lorsque les étudiants réussissent à vaincre ces obstacles, nombre d'entre eux souffrent de l'acculturation, qui entraîne le déracinement culturel et communautaire.

26. En outre, l'enseignement postsecondaire et supérieur est dépourvu d'intérêt pour nombre d'étudiants autochtones. Certaines expériences montrent que le taux de décrochage scolaire peut diminuer si on apporte un soutien académique et culturel aux étudiants qui fréquentent les établissements situés hors de leur communauté; ceci leur permet de s'adapter à un milieu différent tout en conservant les liens avec leur culture⁸.

⁸ Inter-American Development Bank, « Improving avenues towards post-secondary and higher education for indigenous people" (2006). Disponible à l'adresse suivante: <http://www.iadb.org/en/news/webstories/2006-04-12/improving-avenues-towards-post-secondary-and-higher-education-for-indigenous-people,2936.html>

27. L'un des domaines de l'enseignement où les connaissances autochtones ont pu être incorporées a été la formation des enseignants autochtones. Au Nicaragua, dans les régions autonomes de l'Atlántico Norte et l'Atlántico Sur, les peuples autochtones et les communautés ethniques jouissent d'un statut d'autonomie qui reconnaît le droit à l'éducation bilingue et s'appuie sur les différentes cultures. En 1997, les conseils régionaux autonomes ont adopté le système éducatif autonome régional. Dans ce cadre, en 2000, ils ont amorcé un processus de réforme des programmes scolaires dans les instituts de formation des enseignants. Parmi les objectifs on peut citer :

- a) Le renforcement de l'identité culturelle par la promotion du bilinguisme, du multilinguisme et de l'interculturalité;
- b) Le développement de la capacité à analyser les processus politiques, sociaux, culturels et économiques qui se déroulent dans le contexte national et plus particulièrement en rapport avec les évolutions sur la côte caribéenne du Nicaragua;
- c) La conduite de recherches sur les aspects socioculturels, éducatifs, et économiques du développement des collectivités et, en général, sur les problèmes des régions autonomes, en vue de proposer des réponses aux problèmes locaux; et
- d) La formation d'agents du changement qui se feront les avocats du développement durable dans les villages et communautés de la côte caribéenne du Nicaragua.

28. Un domaine dans lequel les difficultés abondent est la formation technique et professionnelle. Une étude menée parmi les adultes sami a mis en évidence l'existence de programmes d'éducation pour adultes spécialement conçus pour les aider à passer de l'élevage de rennes à d'autres professions. Au moment où l'étude a été réalisée, on n'a pas décelé de programme visant à renforcer les modes de vie traditionnels des autochtones. Les parlements et le conseil sami ont déclaré que les adultes avaient droit à l'éducation et que ce droit doit s'exprimer par l'enseignement en langue sami et respecter la culture sami. Toutefois, certaines faiblesses sont dues à la médiocrité des enseignants, au manque de matériel pédagogique en langue sami et à la méconnaissance de la langue même chez les étudiants. Étant donné qu'il est obligatoire de suivre le programme scolaire national, il n'y a guère de marge pour introduire les connaissances sami dans les cours. Les établissements scolaires ne sont guère motivés pour intégrer les connaissances et la culture sami dans leurs programmes et lorsqu'ils le font, ils se contentent parfois d'offrir des cours de langue sami⁹.

29. En conclusion, les expériences positives ont été celles qui ont été entreprises par les organisations et communautés autochtones avec un programme diversifié et adapté à la réalité locale.

⁹ Svein Lund, *Adult education and indigenous peoples in Norway* (Hamburg, UNESCO Institute for Education, 2000).

**Institut d'enseignement supérieur interculturel
« Campinta Guazú Gloria Pérez » d'Argentine**

Cet Institut a été fondé à la suite d'un accord auquel est parvenu l'Assemblée des communautés et des populations autochtones de Jujuy en 2007. Plus tard, la résolution No. 2184/12 du Ministère de l'éducation provincial l'a transformé officiellement en une sorte d'institut de gestion sociale. Il compte six centres de connaissances autochtones qui proposent deux cursus : un diplôme de technicien supérieur en développement autochtone, qui forme des professionnels à la promotion du développement lié à l'identité dans leur communauté et à l'organisation d'activités pour le bien-être de leur peuple, et un diplôme d'éducation interculturelle bilingue destiné à former des animateurs capables de mettre en pratique l'interculturalité et de gérer la diversité.

On peut noter certains éléments novateurs :

- Le modèle de gestion institutionnel. L'Institut est membre du Conseil des organisations autochtones de Jujuy et est placé sous l'autorité de l'Assemblée des communautés et des populations autochtones de Jujuy. Son conseil d'administration est composé de membres des communautés autochtones élus par l'Assemblée. Le recteur et le/la secrétaire académique sont élus par l'Assemblée des communautés et des populations;
- Pour s'assurer que les connaissances autochtones sont incorporées au programme, un quota minimum de matières est fixé et les questions de spiritualité, de sexospécificité et d'interculturalité sont privilégiées. L'approche est intraculturelle pendant un an et interculturelle pendant deux ans. La moitié du temps est consacrée à la formation sur le terrain, avec des travaux pratiques, des activités communautaires et des recherches afin de renforcer le lien communautaire;
- L'accent est mis sur l'édification collective des connaissances (communauté, étudiants, animateurs), à partir de la resymbolisation de la recherche, de la systématisation et de la validation collective des savoirs. Les animateurs sont intégrés par une personne de formation universitaire et un sage autochtone, approuvés par les communautés et les associations autochtones. Les directeurs des travaux de recherche sont autochtones et n'ont pas besoin de diplôme académique. La communauté participe à l'élaboration du programme et à la sélection des enseignants, et choisit et cautionne les étudiants.

30. Rares sont les exemples d'instituts d'études supérieures qui parviennent à insérer les connaissances des peuples autochtones dans leurs programmes d'enseignement de manière satisfaisante. Néanmoins, les dernières décennies ont vu une augmentation du nombre d'initiatives en réponse à divers processus, soit parce

que ce sujet présente un intérêt académique, soit à cause de la pression des organisations autochtones. On peut essentiellement dégager les stratégies suivantes :

Universités conventionnelles dotées de programmes spéciaux

31. Ces dernières décennies, plusieurs universités ont lancé des programmes destinés à mettre en lumière les problèmes des peuples autochtones. Elles proposent, parmi d'autres activités, des cours péri-universitaires et doctoraux qui traitent de certains aspects des connaissances, de l'histoire et de la situation actuelle des peuples autochtones. Souvent, ce genre de programme est assorti de bourses pour les membres des communautés autochtones et d'une composante recherche sur divers thèmes se rapportant aux peuples autochtones. Dans certains cas, les étudiants boursiers bénéficient d'une aide et d'un suivi pour assurer leur réussite.

Université nationale autonome du Mexique

L'Université nationale autonome du Mexique a mis sur pied un programme universitaire intitulé « Le Mexique, nation multiculturelle », rattaché à la faculté de sciences humaines et bénéficiant du soutien de toutes les facultés et écoles.

Pour initier les étudiants au caractère multiculturel de la société mexicaine, l'Université propose l'option intitulée « Le Mexique, nation multiculturelle » dans 14 facultés et écoles. Cette matière facultative est enseignée par des spécialistes des différents sujets (langue et littérature autochtones, état du développement économique et social des peuples autochtones du Mexique, femmes autochtones, etc.), dont beaucoup sont des universitaires autochtones. Les travaux de recherche menés dans le cadre du programme sont réalisés avec la participation d'universitaires, de professeurs et de spécialistes autochtones dans les domaines étudiés.

Il existe un programme de bourses pour les étudiants autochtones, qui comporte un soutien technique et culturel.

Une aide est fournie pour des initiatives communautaires, telles que la création de la Chambre de l'entreprise autochtone et un programme d'aide aux entreprises.

Un cursus conduisant à un diplôme a été mis en place pour renforcer la capacité des femmes autochtones à assumer des responsabilités; il se caractérise par : a) la participation à l'élaboration d'un programme intégrant les connaissances, l'histoire et la situation des peuples autochtones, notamment des femmes; b) l'organisation du cours avec la participation de la Commission nationale de développement des peuples autochtones, l'Entité des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (ONU-Femmes), l'Alliance des femmes autochtones d'Amérique centrale et du Mexique et la Chaire autochtone itinérante de l'Université autochtone interculturelle; c) la sélection et le suivi des participants avec les organisations communautaires; et d) l'emploi d'enseignants autochtones.

Cours obligatoire : Chaire autochtone itinérante de l'Université autochtone interculturelle

32. L'autre stratégie utilisée consiste à inclure des cours obligatoires dans les programmes de formation. Une expérience de cet ordre a eu lieu à l'Université autochtone interculturelle. Le Réseau de l'Université compte 30 centres académiques associés et plusieurs agences de coopération internationale. Les centres sont des universités conventionnelles publiques, privées, interculturelles, communautaires et autochtones. Un élément essentiel est que les programmes exigent que les organisations autochtones soient en relation avec le personnel universitaire, dans un échange mutuel des savoirs.

33. La Chaire autochtone itinérante a été créée dans le but d'incorporer les connaissances autochtones, son ambition étant d'offrir dans les cours de troisième cycle un espace d'information, des analyses et des réflexions conceptuelles et méthodologiques sur les connaissances, la sagesse, l'idéologie et la vision du monde autochtones. La Chaire souhaite fournir un socle conceptuel, politique et spirituel aux études de troisième cycle. Son objectif est d'analyser le cadre épistémologique de la vision du monde et la philosophie de la vie des peuples autochtones, en examinant les fondements et les catégories de l'analyse conceptuelle et pratique sous-jacentes à la production des connaissances autochtones. La Chaire vise à : a) faire entrer dans la sphère universitaire les connaissances, la spiritualité et la vision du monde autochtones; b) interpréter les éléments épistémologiques, idéologiques et spirituels des connaissances autochtones et chercher des moyens de les enseigner; c) fournir des éléments d'analyse pour l'étude des relations de pouvoir et le développement du mouvement autochtone et jeter les bases de sociétés interculturelles fondées sur les liens entre les connaissances autochtones et occidentales.

34. La Chaire est organisée en cinq unités dans le cadre des cours de troisième cycle proposés par l'Université sur une durée de 200 heures. Les animateurs sont 60 sages, experts et chefs autochtones. Les cinq unités sont : a) savoir, identité et spiritualité autochtones; b) mouvement et relations avec les États; c) droits des autochtones et droits de l'homme; d) peuples autochtones et géopolitique; e) contribution des connaissances ancestrales à la construction de sociétés interculturelles.

Création d'universités alternatives (interculturelles, communautaires, autochtones)

35. Une autre stratégie a consisté à créer des institutions d'enseignement supérieur. L'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC)¹⁰ a constaté qu'en 2002, le Canada et les États-Unis avaient atteint un niveau de maturité en matière d'enseignement supérieur autochtone. Les États-Unis comptent une trentaine de *colleges* et d'universités autochtones, le Canada trois. Il existe aussi des universités autochtones dans l'Arctique et le Pacifique. L'Université sami de Kautokeino (Norvège) a été créée en 1989 pour enseigner le sami dans le supérieur, notamment l'éducation et le journalisme. Elle s'emploie à articuler le programme sur les besoins des Sami et accueille des étudiants sami de plusieurs pays. À partir des années 90, des universités interculturelles ont également vu le jour au Mexique et au Pérou.

¹⁰ Leonzo Barreno, « Educación superior indígena en América Latina », in *La educación superior indígena en América Latina* (Caracas, IESALC-UNESCO, 2002).

36. Ces dernières décennies les peuples autochtones ont été à l'origine de plusieurs initiatives au niveau universitaire. Deux de ces expériences nouvelles ont un rapport avec l'existence d'un statut d'autonomie : l'École supérieure d'enseignement général interculturel de Oaxaca et les universités communautaires des régions autonomes du Nicaragua, l'Université des régions autonomes de la côte caribéenne du Nicaragua et l'Université indienne et caribéenne de Bluefields. D'autres universités ont été établies par des organisations autochtones : l'Université Amawtay Wasi d'Équateur et l'Université autonome interculturelle autochtone de Colombie fondée par le Conseil régional autonome du Cauca. Dans l'État plurinational de Bolivie, par le décret suprême n° 29664, promulgué en août 2008, le Gouvernement a créé trois universités autochtones : Casimiro Huanca (quechua) à Chimoré, dans le département de Cochabamba; Tupac Katari (aymara) à Warisata, dans le département de La Paz; et Apiaguaiki Tüpa (guarani) à Macharetí, dans la région du Gran Chaco, département de Chuquisaca. La reconnaissance dont elles jouissent est variable et elles ont à surmonter l'obstacle que constitue la procédure d'accréditation universitaire en vigueur dans les pays de la région, qui n'ont pas de critères et d'indicateurs interculturels.

37. L'inclusion des connaissances, de l'histoire et de la situation des peuples indigènes dans les programmes se fait selon différentes modalités, décrites ci-dessous :

a) La formulation des programmes et le modèle de gestion et de développement des programmes s'inspirent de la vision du monde et de la philosophie autochtones. Ceci est illustré par l'expérience de l'Université Amawtay Wasi, créée par la Confédération des nationalités autochtones d'Équateur, qui aspire à faire partie de la toile vivante tissée par l'interculturalité cosmique et participant à l'éclosion de talents humains qui accordent la priorité à une relation harmonieuse entre la Pachamama et le Runa, fondée sur « Sumak Kawsanamanta Yachay » (le bien-vivre communautaire), comme base de la communauté scientifique;

b) Ces démarches sont le fruit de processus historiques qui transforment les relations structurelles entre les peuples autochtones et les États. Tel est le cas pour les universités communautaires des régions autonomes du Nicaragua, qui ont été créées lorsque l'État nicaraguayen a accordé l'autonomie aux peuples autochtones et aux communautés ethniques qui vivent dans l'ancienne région de la Moskitia. Cette expérience, analogue à celle de l'École supérieure d'enseignement général interculturel de Oaxaca, s'explique par un contexte régional où sont appliqués les droits des autochtones à l'autonomie;

c) Elles s'appuient sur des modèles généraux qui englobent divers niveaux et types d'éducation. Par exemple, le décret de 2003 par lequel a été créée l'École supérieure d'enseignement général interculturel de Oaxaca établit qu'elle est habilitée à dispenser un enseignement supérieur, un enseignement secondaire, un enseignement pour adultes et un enseignement artistique, ainsi qu'une formation professionnelle;

d) Elles sont décentralisées. Les cours ont lieu dans des endroits différents, y compris dans les communautés, se font dans la langue des autochtones et font appel à des animateurs ou animatrices qui sont des sages autochtones de la région;

e) Les programmes scolaires et les plans d'études sont mis au point avec les responsables et les sages autochtones;

f) Elles mettent à profit les expériences en matière d'éducation interculturelle bilingue, les « nids de langue », la réforme des programmes de l'enseignement primaire, les écoles secondaires autochtones et les programmes du baccalauréat général dans les communautés;

g) Elles adoptent une démarche interculturelle. Elles appliquent des mesures préférentielles pour favoriser la participation des femmes et des membres des communautés autochtones isolées et dispersées. Dans certains cas, elles s'appuient sur des zones d'écoles et de communautés; dans d'autres, 50 % des activités académiques sont réalisées dans les communautés;

h) Elles offrent une tribune où peuvent être discutés des sujets qui intéressent la communauté et où peut avoir lieu un dialogue avec les communautés, en vue de dégager des principes d'action dans la logique de l'identité autochtone;

i) Leur modèle de gestion essaie d'intégrer des représentants des peuples autochtones dans les conseils d'administration. Dans certains cas ils dépendent d'organisations autochtones;

j) Elles incorporent des éléments d'analyse pour orienter l'activité éducative vers la formation sociale de l'individu au regard de l'histoire, son origine, sa culture, la vision du monde, sa langue et son environnement, sa capacité à juger et à épouser des valeurs éthiques;

k) Elles s'efforcent de mettre en pratique des méthodes pédagogiques interculturelles innovantes, comme la construction collective des connaissances, la déconstruction et la reconstruction des savoirs, et la reconnexion. Les tâches scolaires consistent en partie à poser des questions, réfuter, enquêter, scruter, décrire, relier, expliquer, déduire, émettre des hypothèses, compliquer, critiquer, jouer, réviser, rejouer, corriger, évaluer constamment, apprendre à partir des problèmes et interpréter les phénomènes sociaux.

Création de réseaux universitaires

38. Une autre stratégie employée pour incorporer les connaissances, l'histoire et la réalité actuelle des peuples autochtones passe par l'échange d'expériences et la mise en réseau. Un certain nombre d'universités se sont associées pour mettre en commun leurs expériences, offrir des programmes conjoints et multiplier les bourses pour étudiants autochtones, etc. Le Forum des recteurs des universités de l'Arctique¹¹ a affirmé la nécessité de renforcer les capacités individuelles et collectives des peuples autochtones par des activités de formation et de recherche axées sur les besoins des populations et par la prise en compte des connaissances traditionnelles et des langues autochtones, tout en faisant mieux connaître les peuples autochtones, notamment leur histoire, leur spiritualité et leur cosmogonie dans tous les cours proposés.

39. En Australie, le Réseau national d'enseignement supérieur autochtone s'est également engagé à défendre l'utilisation des savoirs, des systèmes de connaissances, des langues et de l'épistémologie autochtones dans les programmes

¹¹ Le Forum des Recteurs de l'UArctic de 2011 s'est tenu à Guovdageaidnu (Norvège) du 23 au 25 mars 2011.

d'enseignement supérieur, les politiques, la recherche et les services aux étudiants¹².

40. En Amérique latine et aux Caraïbes divers forums de coordination ont eu lieu entre les universités autochtones et les programmes apparentés. Le premier a été organisé en 1997 par le Saskatchewan Indian Federated College et l'Université pour la paix du Costa Rica, avec la participation de 23 institutions. En 1999, le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et le Gouvernement du Costa Rica ont rassemblé 70 spécialistes d'Australie, des Philippines, du Bénin, d'Afrique du Sud, de la Fédération de Russie et d'Amérique latine, et la même année, l'Université pour la paix du Costa Rica a organisé la rencontre « Indígena 2000 ». L'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes a organisé trois réunions régionales sur l'éducation universitaire des peuples autochtones d'Amérique latine. Depuis 2006, le Fonds autochtone encourage le développement du Réseau universitaire, dont font partie les universités interculturelles des communautés autochtones de Abya Yala. Les savoirs autochtones sont encore présents dans la mémoire collective et il appartient à tous les secteurs concernés de les intégrer dans le nouveau paradigme de l'enseignement supérieur que proposent les institutions participant à ces rencontres.

41. L'existence d'universités autochtones, interculturelles et communautaires a permis d'institutionnaliser les différentes expériences de formation qui auparavant étaient effectuées par des organisations autochtones.

Études universitaires pour la promotion des femmes autochtones

En Amérique latine et dans les Caraïbes diverses organisations autochtones ont œuvré en faveur de cours de formation pour les femmes autochtones : l'École Dolores Caguango gérée par la Confédération des nations quechua d'Équateur (ECUARUNARI), l'Atelier permanent des femmes andines et amazoniennes administré par le Centre des cultures autochtones du Pérou (CHIRAPAQ), l'Association politique des femmes maya et la Coordination nationale des veuves du Guatemala, le Programme des femmes autochtones de l'Organisation nationale autochtone de Colombie, etc. Grâce à des partenariats entre les réseaux de femmes autochtones - le Réseau continental de femmes autochtones d'Amérique centrale, l'Alliance des femmes autochtones d'Amérique centrale et du Mexique, le Réseau des femmes pour la biodiversité, le Forum international des femmes autochtones, la Coordination des organisations autochtones du bassin amazonien, le Conseil autochtone d'Amérique centrale, la Coordination andine des organisations autochtones - et l'Université nationale autochtone du Mexique, le Centre de recherches et d'études supérieures en anthropologie sociale, le Fonds autochtone de l'Université autochtone interculturelle, avec l'aide technique de ONU-Femmes, la Chaire autochtone itinérante et le financement de la Commission nationale pour le développement des peuples autochtones du Gouvernement du Mexique, la coopération belge, l'Agence espagnole de coopération internationale pour le développement, la Fondation Ford et l'Agence allemande de coopération internationale, plus de 60 femmes autochtones ont, chaque année, obtenu des diplômes

¹² <http://www.innovation.gov.au>.

sur les quatre dernières années. Ces expériences s'articulent également avec l'initiative de l'École internationale de direction des femmes autochtones soutenue par le Forum international des femmes autochtones, qui dépasse la région d'Amérique latine et des Caraïbes.

Cette action a permis d'appliquer des programmes d'enseignement définis en commun, prenant en considération les connaissances, l'histoire et les besoins des femmes autochtones, et fondés sur une méthodologie innovante de « reconnexion » entre les identités, les connaissances, les savoirs, les cultures, les groupes d'âge et les diverses expériences.

VI. Défis à relever

Rôle de la recherche dans la production et la reproduction des connaissances autochtones

42. La recherche autochtone contribue à la démarginalisation des peuples car elle produit du savoir et développe les capacités. Elle participe donc à la continuité des peuples autochtones, avec leur propre culture, leur langue, leurs connaissances traditionnelles, leur philosophie et leur vision de l'univers.¹³ Pour chaque peuple le concept de connaissances traditionnelles a une connotation et une terminologie particulière; par exemple, pour le peuple sami, le terme relie les notions de « connaissance » et « héritage ». Certaines expériences ont commencé à apporter des indications précieuses sur l'épistémologie autochtone,¹⁴ comme les méthodes de recherche autochtones.

Quête de nouvelles stratégies pour les recherches interculturelles

En liaison avec l'Observatoire sur la violence à l'égard des femmes autochtones, et avec le concours de PATH-InterCambios, du Centre pour l'autonomie et le développement des peuples autochtones, de l'Organisation Wangki Tangni et du Centre d'études et d'information sur les femmes multiethniques de l'Université des régions autonomes de la côte caribéenne du Nicaragua, le Forum international des femmes autochtones a organisé un atelier qui avait pour objet de définir les recherches interculturelles et d'y réfléchir. Les recherches interculturelles visent à restaurer la capacité des populations autochtones et des habitants d'ascendance africaine à produire des connaissances. Les recherches interculturelles reconnaissent l'importance de la vision du monde et des pratiques culturelles uniques comme sources de connaissances et de compétences. Une chercheuse autochtone conceptualise à partir de sa propre vision du monde, nourrit à son tour, actualise et génère de nouvelles connaissances en se fondant sur la culture des participants dans le processus de recherche. Elle classe les connaissances en fonction de sa propre perspective sur le monde et de son contexte culturel local. Ceci

¹³ Jelana Porsanger, « Self-determination and indigenous research: capacity building on our own terms », communication aux Nations Unies, New York, janvier 2010.

¹⁴ http://www.kaupapamaori.com/assets/HutchingsJ/te_whakaruruhau_chpt3.pdf

est particulièrement fructueux lorsque progressent la théorisation et la conceptualisation, découlant de sa propre vision du cosmos, donnant naissance à des concepts qui synthétisent les significations bâties autour d'une perspective culturelle unique. Les stratégies méthodologiques qui méritent d'être retenues sont les pratiques, valeurs et croyances utilisées pour légitimer la violence à l'égard des femmes autochtones ou de souche africaine (Qu'est-ce qui est appris? Où et comment?); les pratiques positives, les valeurs et les croyances en la communauté qui aident les femmes à bien vivre et à vivre bien en tant que femmes; et la guérison comme pratique interculturelle permettant aux femmes qui ont été victimes de violence de se reconstruire.

43. Dans le Pacifique un mouvement important de conceptualisation et de sensibilisation à la décolonisation des méthodes de recherche¹⁵ préconise de s'appuyer sur les concepts et perspectives autochtones pour comprendre la théorie et la recherche à partir du point de vue et des idéaux de ces mêmes peuples autochtones. Chez les Sami on a noté certaines démarches¹³ : décolonisation des théories, élaboration de méthodologies autochtones, utilisation d'épistémologies autochtones et mise en valeur de ce qui est spécial et nécessaire selon la logique et la compréhension du monde autochtone. Selon certaines recommandations supplémentaires, la méthodologie de la recherche doit :

- a) Garantir la propriété intellectuelle des peuples autochtones;
- b) Empêcher la mauvaise interprétation et l'utilisation malavisée des connaissances;
- c) Écouter la parole des autochtones;
- d) Reconnaître la valeur des femmes et hommes porteurs de connaissances;
- e) Communiquer les résultats des recherches aux possesseurs de ces connaissances.

44. Dans l'atelier consacré aux recherches interculturelles, il a également été noté que les méthodes d'enquête préférées pour les recherches interculturelles sont : la méthode qualitative, l'action-recherche participative, la méthode biographique (récits de vie, parcours de vie, biographies, autobiographies, etc.) et la recherche engagée. Il a été suggéré que la recherche interculturelle privilégie les techniques d'enquête qui donnent la parole aux femmes et génèrent des connaissances collectives, comme les ateliers, les groupes de discussion, les groupes ciblés, les interviews collectives et le dialogue intime.

45. Un élément important est que toute recherche effectuée selon la méthode d'enquête interculturelle s'accompagne d'un plan d'impact, un plan d'action pour l'usage immédiat des données obtenues afin de transformer les problèmes diagnostiqués. De la même manière, le fait d'ancrer la recherche dans un territoire permet le changement, car la participation des acteurs locaux à la réflexion conduit

¹⁵ www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/journals-and-magazines/social-policy-journal/spj17/17_pages214_217.pdf

à la prise de conscience du problème, puisque ce processus de réflexion entraîne déjà une transformation.

46. Un autre aspect important est que les recherches interculturelles ne présument pas être neutres ni ne prétendent "prendre du recul" pour conserver une distance et gagner en « objectivité ». Ces recherches supposent engagement et responsabilité dans la quête des faits. Dans les recherches interculturelles on n'aspire pas à l'objectivité positiviste qui ne fait aucun cas de la subjectivité des personnes. En fait, le positivisme ignore le fait que la recherche n'est pas exempte de valeurs : la recherche n'est pas neutre puisqu'elle se fait toujours avec des sentiments et des intentions spécifiques.

Reconnaissance et protection des savoirs autochtones

47. Bien que divers instruments reconnaissent les savoirs autochtones, les expériences de grande ampleur pour sauvegarder ceux-ci sont encore rares.

Travail à poursuivre et négociation des critères d'accréditation de l'enseignement supérieur interculturel

48. Les stratégies déployées pour inscrire les connaissances des peuples autochtones dans les programmes des systèmes éducatifs démontrent que les plus fécondes sont celles où les populations s'impliquent directement. Les universités autochtones semblent être une option qui répond à leurs besoins et à leurs demandes dans ce domaine. Cependant, elles se heurtent en partie à l'incompréhension des institutions conventionnelles et des États. Bien souvent, elles ne sont pas accréditées, ne peuvent pas compter sur des crédits budgétaires de l'État, sont obligées d'adopter une identité institutionnelle en contradiction avec les droits reconnus et sont soumises à des critères monoculturels. C'est pourquoi il faut établir des processus d'évaluation et d'accréditation reposant sur des critères et des indicateurs inspirés des modèles éducatifs interculturels, des catégories d'institution adaptées aux populations autochtones, et des systèmes d'enseignement-apprentissage qu'elles mettent en place en toute indépendance.

VII. Recommandations

49. Il est recommandé que soit ratifiée la recommandation, procédant de l'article 31 de la Déclaration, selon laquelle l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle et les États doivent prendre des mesures efficaces pour reconnaître le droit des peuples autochtones à protéger leur propriété intellectuelle, notamment leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel et les manifestations de leurs sciences, techniques et culture, y compris leurs ressources humaines et génétiques, leurs semences, leur pharmacopée, leur connaissance des propriétés de la faune et de la flore, leurs traditions orales, leur littérature, leur esthétique, leurs sports et leurs jeux traditionnels, et leurs arts visuels et du spectacle.

50. Il est recommandé que, conformément aux articles 14 et 15 de la Déclaration, les États soutiennent les peuples autochtones afin qu'ils établissent leur propre système éducatif et leurs propres institutions pour enseigner dans leur propre langue et appliquer leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

51. Il est recommandé que l'UNESCO, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et les autres organismes compétents des Nations Unies, convoquent, de concert avec le Forum, une réunion d'experts sur les questions d'interculturalité et d'éducation ainsi que des représentants des organismes des Nations Unies pour imprimer un nouveau souffle à l'éducation interculturelle bilingue.

52. Il est recommandé que soit reconnue l'importance de l'initiative de l'enseignement supérieur en faveur de la durabilité lancée pendant la Conférence de 2012 sur le développement durable, et que les connaissances, l'histoire et les propositions des peuples autochtones figurent parmi les activités à entreprendre.

53. Il est recommandé que les gouvernements et les organismes de l'ONU définissent des mesures précises pour soutenir les universités autochtones interculturelles et communautaires dans leurs processus académique, organisationnel, financier et d'accréditation.

54. Il est recommandé d'œuvrer à la diffusion des meilleures pratiques et à l'échange d'initiatives dans le domaine de l'éducation autochtone et de la recherche autochtone interculturelle en renforçant les réseaux entre universités autochtones et programmes universitaires apparentés.
