



Conseil économique et social

Distr. générale
7 mars 2005
Français
Original: anglais

Instance permanente sur les questions autochtones

Quatrième session

New York, 16-27 mai 2005

Point 3 de l'ordre du jour provisoire*

**Thème spécial : Objectifs du Millénaire
pour le développement et peuples autochtones**

L'éducation des enfants autochtones et les langues autochtones

Document établi à l'intention de l'Instance permanente sur les questions autochtones**

Résumé

Le présent document tend à démontrer que les modèles éducatifs appliqués aux enfants autochtones ou appartenant à des minorités, qui utilisent essentiellement les langues dominantes ont des conséquences tout à fait négatives au regard des objectifs fixés par les instruments des droits de l'homme et donc au regard du droit à l'éducation. Il s'appuie sur des considérations et les résultats de travaux concernant divers domaines : droit international, éducation, linguistique appliquée, psychologie et sociologie. Considérant les fondements juridiques du droit à l'éducation, nous soutenons en nous appuyant sur les interprétations qu'a donné de ce droit le précédent Rapporteur spécial de l'ONU Katarina Tomaševski sur le droit, que l'enseignement dispensé dans une langue dominante fait obstacle à l'éducation, du fait des barrières linguistiques, pédagogiques et psychologiques qu'il crée.

Nous montrons que ce mode d'enseignement a de multiples et graves conséquences qui constituent autant de violations du droit à l'éducation sous ses divers aspects, et qu'il perpétue la pauvreté. Faute d'un droit fondamental obligatoire

* E/C.19/2005/1.

** Le présent document a été soumis en décembre 2004 par les experts de l'Instance, Ole Henrik Magga, Ida Nicolaisen et Mililani Trask, et deux experts extérieurs, Tove Skutnabb-Kangas, Université de Roskilde (Danemark) et Université de Vasa, Académie Åbo (Finlande); et Robert Dunbar, Lecteur en droit et langue celte, King's College, Aberdeen (Royaume-Uni). Les experts de l'Instance tiennent à remercier les coauteurs Tove Skutnabb-Kangas et Robert Dunbar pour leurs recherches, leurs conseils et leur contribution écrite.



en matière linguistique, à savoir le droit à un enseignement dans la langue maternelle s'accompagnant d'un bon apprentissage de la langue dominante en tant que seconde langue, dispensé dans les établissements publics par des professeurs bilingues ou compétents, la plupart des populations autochtones ou minoritaires ne recevront, par l'intermédiaire de la langue majoritaire ou dominante, qu'une éducation décultivée. Elles apprennent la langue dominante au détriment de leur langue maternelle qui n'occupe plus qu'une place secondaire et qui est vouée à disparaître au profit de la première.

Soumis à un régime linguistique contraignant, les enfants éduqués de la sorte d'une façon décultivante, ou du moins leurs propres enfants, se trouveront effectivement assimilés linguistiquement et culturellement au groupe dominant. C'est ainsi que chaque fois qu'un groupe entier d'individus change de langue, se réduit la diversité linguistique du monde. Selon les estimations les plus optimistes face à cette évolution, 50 % au moins des langues parlées actuellement pourraient avoir disparu ou seraient en voie de disparition (langues « mortes » ou « moribondes ») aux environs de l'année 2100. Les estimations pessimistes et néanmoins réalistes prévoient que 90 à 95 % des langues parlées pourraient disparaître presque complètement au cours de ce siècle. La plupart des langues menacées de disparition sont des langues autochtones; ainsi, la quasi-totalité des langues autochtones parlées dans le monde seraient appelées à disparaître.

L'éducation est l'un des principaux facteurs directs de cette disparition, à laquelle contribuent naturellement les forces politiques, économiques, technomilitaires et sociales à l'œuvre dans le monde. Des travaux concernant les résultats de l'éducation telle qu'elle est dispensée actuellement aux enfants autochtones ou appartenant à des minorités, il ressort que la durée de l'enseignement dispensé dans la langue maternelle est le plus important de tous les facteurs (y compris le statut socioéconomique) qui déterminent la réussite de l'éducation des élèves bilingues. Les résultats les plus mauvais, y compris les taux les plus élevés d'abandon scolaire, sont enregistrés parmi les enfants qui suivent des programmes ne faisant aucune place à la langue maternelle ou dont celle-ci ne constitue qu'un élément. On soutient dans ce rapport, avec Amartya Sen, que la pauvreté n'est pas uniquement liée aux conditions déterminées par la croissance économique, mais qu'elle est essentiellement inversement fonction de l'épanouissement des capacités humaines, épanouissement qui est donc un objectif fondamental de développement. En éduquant les enfants autochtones dans une langue dominante, on compromet le développement de leurs capacités et l'on perpétue la pauvreté.

Nous montrons ici que l'enseignement dispensé dans la langue nationale dominante est en complète contradiction avec les théories concernant les meilleurs moyens pour atteindre les objectifs que vise une bonne éducation, ce que confirment les résultats de enquêtes effectuées dans ce domaine, et avec le droit à l'éducation, tel qu'il est reconnu en droit international aux enfants autochtones. Le mode d'éducation actuel porte atteinte en outre au droit qu'ont les parents de transmettre leurs propres valeurs, y compris leur propre langue, aux générations suivantes. Le rapport s'achève sur un certain nombre de recommandations.

Table des matières

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
I. Droit à l'éducation : les fondements de l'éducation	1–14	4
II. Droit à l'éducation et pauvreté	15–18	9
III. Droit à l'éducation : fondements juridiques	19–31	12
IV. Recommandations	32–34	18
Références		20

I. Droit à l'éducation : les fondements de l'éducation

1. La Convention relative aux droits de l'enfant stipule en son article 29 que l'éducation de l'enfant doit viser à « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » et « préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques nationaux et religieux et toutes les personnes d'origine autochtone ». Conformément à la Convention de l'OIT n° 169, article 29 « l'éducation doit viser à donner aux enfants des peuples intéressés des connaissances générales et des aptitudes qui les aident à participer pleinement et sur un pied d'égalité à la vie de leur propre communauté ainsi qu'à celle de la communauté nationale. »

2. Un bon programme d'éducation est celui qui permet d'atteindre les objectifs suivants au point de vue langage, de l'identité, de l'emploi et des chances ainsi offertes dans la vie à savoir :

- 1) Haut niveau de multilinguisme;
- 2) Possibilité d'obtenir de bons résultats scolaires;
- 3) Construction d'une solide et positive identité multilingue et multiculturelle et développement d'une attitude positive à l'égard de soi-même et d'autrui; et
- 4) Possibilité d'une prise de conscience et de l'acquisition des compétences indispensables à la participation à l'édification d'un monde plus équitable, pour soi-même, pour le groupe auquel on appartient ainsi que pour l'humanité tout entière (Skunabb-Kangas 2004).

L'éducation des enfants autochtones doit naturellement répondre aussi à d'autres demandes et obtenir les résultats que l'on attend de tout bon système d'enseignement (Un certain nombre de questions sont choisies dans les rapports présentés par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, notamment celle de la suppression des obstacles divers que l'on examinera plus loin). Nous nous intéresserons pour commencer à la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement, en donnant quelques exemples des modes d'enseignement pratiqués dans différentes régions du monde et de leurs résultats.

3. On entend montrer ainsi que les modèles d'enseignement appliqués dans l'éducation des enfants autochtones ou appartenant à des minorités qui font appel essentiellement aux langues dominantes ont des conséquences extrêmement négatives au regard des quatre objectifs mentionnés et par conséquent au regard du droit général à l'éducation. Les conséquences de ce type d'enseignement sont multiples et graves à bien des égards. Faute d'un droit fondamental obligatoire en matière linguistique, à savoir essentiellement le droit à un enseignement dans la langue maternelle s'accompagnant d'un bon apprentissage de la langue dominante en tant que seconde langue, dispensé par des professeurs bilingues compétents, dans les établissements publics, la plupart des populations autochtones ou minoritaires ne recevront par l'intermédiaire de la langue dominante ou majoritaire qu'une éducation déculturée.

4. Dans le système d'éducation déculturante que constitue l'enseignement dans la langue dominante/majoritaire, celle-ci est apprise au détriment de la langue maternelle qui n'occupe plus qu'une place secondaire, ce qui conduit à une situation de diglossie dans laquelle la langue maternelle est le plus souvent supplantée par la langue dominante. Cette forme d'éducation restreint le vocabulaire de l'enfant, au lieu de l'augmenter. Soumis à un régime linguistique, contraignant, les enfants qui le subissent, ou du moins leurs propres enfants, se trouveront assimilés linguistiquement et culturellement au groupe dominant. Ainsi, disparaît peu à peu la diversité linguistique du monde, chaque fois qu'un groupe entier d'individus change de langue. Selon les estimations les plus optimistes face à cette évolution, 50 % au moins des langues parlées aujourd'hui dans le monde pourraient avoir disparu ou seraient en voie de disparition (langues « mortes » ou « moribondes » d'ici à l'année 2100. Cette estimation, qui était initialement celle de Michael Cross (1992) est également celle à laquelle se réfère l'UNESCO (voir <<http://www.unesco.org/endangeredlanguages>>) et document d'information concernant l'éducation dans un monde multilingue (UNESCO 2003c) (<<http://doc.unesco.org/images/0012/001297/129728t.pdf>>). Les estimations pessimistes et néanmoins réalistes, prévoient que 90 à 95 % des langues parlées pourraient disparaître presque complètement au cours de ce siècle. C'est aujourd'hui l'estimation de Cross (Cross 1995, 1996, 1997). Le Groupe d'experts ad hoc sur les langues en péril de la Section du patrimoine immatériel de l'UNESCO (UNESCO 2003a; UNESCO 2003b, c) se réfère dans son rapport Vitalité et disparition des langues à ce chiffre pessimiste (<<http://portal.unesco.org/culture/en/filedownload.php/1a41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+vitality.doc>>). Il ne reste plus que 300 à 600 des langues parlées qui ne sont pas menacées et se transmettent de génération en génération. Ce sont vraisemblablement les langues qui ont aujourd'hui plus d'un million de locuteurs et quelques autres.

5. La plupart des langues en voie de disparition sont des langues autochtones; ainsi, la quasi-totalité des langues autochtones parlées dans le monde seraient appelées à disparaître. L'éducation est un facteur déterminant direct de cette disparition – à laquelle contribuent naturellement les forces politiques, économiques, techno-militaires et sociales à l'œuvre dans le monde. Nous présenterons ici certaines des conclusions que l'on peut tirer des travaux concernant les résultats des méthodes d'éducation actuelles des populations autochtones ou minoritaires, en résumant deux études de portée générale (Ramirez, Thomas et Collier) et deux études de portée restreinte sur les minorités indigènes et les minorités d'immigrants (Saikia et Mohanty, Sknutnabb-Kangas). Les populations autochtones étant dans la plupart des cas démographiquement réduites, il n'existe que de très rares études comparatives de vaste portée d'où le rôle de la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement ressort clairement. Saikia et Mohanty ont étudié de très près en Inde les enfants de la tribu Bodo dans la région de l'Assam. Leur vigoureuse campagne en faveur du maintien de la langue maternelle dans l'enseignement a commencé à porter ses fruits. Ils ont comparé les résultats obtenus en langues et en mathématiques par trois groupes d'enfants, composé chacun de 45 enfants, en cours moyen 1. Les trois groupes étaient composés de façon équilibrée du point de vue du statut socioéconomique et de la qualité de l'enseignement et de l'environnement dans leurs villages. Le groupe BB, celui des enfants bodo auxquels l'enseignement était dispensé dans la langue bodo, a obtenu dans toutes les épreuves des résultats nettement supérieurs à ceux des enfants du groupe BA, celui des enfants bodo auxquels l'enseignement était dispensé dans la

langue assamaise. Le groupe BA a obtenu les plus mauvais résultats sur toutes les épreuves. Le groupe AA, celui des enfants dont la langue maternelle était l'assamais et auxquels l'enseignement était dispensé dans cette langue, ont obtenu les meilleurs résultats sur deux des trois épreuves de mathématiques. On ne constatait aucune différence entre les groupes BB et AA en ce qui concerne les épreuves linguistiques. Il ressort de ces épreuves que l'enseignement dans la langue maternelle a joué un rôle positif chez les enfants bodo.

6. Des centaines d'études de portée restreinte comme celles dont on vient de parler, effectuées sur tous les continents, ont donné des résultats semblables¹ qui concordent avec l'ensemble des travaux relatifs aux enfants (autochtones et immigrants) appartenant à des minorités, parmi lesquels l'étude concernant les minorités finlandaises d'immigrants appartenant à la classe ouvrière à Stockholm (Suède) (Skutnabb-Kangas 1987). Ce travail portait sur les élèves des cours moyens d'enseignement primaire dispensé en finnois et dont les résultats étaient comparés à ceux des groupes correspondant dans lesquels l'enseignement était dispensé en suédois dans les mêmes établissements. Une épreuve de contrôle de la langue suédoise, d'assez grande difficulté dans laquelle les enfants de classe moyenne obtenaient normalement de meilleurs résultats que les enfants de classe ouvrière, permettait de mesurer leur connaissance du suédois. Après neuf ans d'enseignement dispensé essentiellement en finnois et un bon apprentissage du suédois en tant que seconde langue, les élèves finlandais de classe ouvrière ont obtenu dans l'épreuve de Suédois des résultats plutôt supérieurs à ceux des groupes de classe moyenne auxquels ils étaient comparés (voir tableau). En outre, leur connaissance du finnois était pratiquement aussi bonne que celle des groupes finlandais auxquels ils étaient comparés en Finlande.

Résultats du test de langue suédoise et évaluation par les intéressés de leur connaissance du suédois

	Résultats du test (1-13)		Auto-évaluation (1-5)	
	M	É T	M	É T
Groupe de contrôle suédois	5,42	2,23	4,83	0,26
Cocherchers finnois	5,68	1,86	4,50	0,41

Abréviations : M = moyenne; É T = écart type.

Jeunes immigrants de la minorité finnoise et de la classe ouvrière en Suède, après neuf ans d'un enseignement dispensé principalement en finnois; groupe de contrôle suédois : jeunes appartenant surtout à la classe moyenne étudiant dans des classes parallèles dans les mêmes écoles; test de suédois : test décontextualisé de type CALP, où l'on peut s'attendre à de meilleurs résultats de la part des élèves de la classe moyenne (Skutnabb-Kangas 1987).

7. Dans l'étude effectuée en 1991 auprès de 2 352 élèves, Ramirez et al. ont comparé trois groupes d'élèves de la minorité hispanophone. Les élèves du premier

¹ Voir résumés et références dans e.g., Baker 1993, Baker et Prys Jones 1998, les références à Cummins dans la bibliographie, Dolson et Lindholm 1995, Huss 1999, Huss *et al.* 2002, Leontiev 1995, May et Hill 2003, May *et al.* 2003, Skutnabb-Kangas 2000, 2004, éd. 1995 et la série en huit volumes de Encyclopedia of Language and Education, en particulier Cummins et Corson, éd., 1997. Voir <<http://www.terralingua.org/Bibliographies/MultilingLingHRBib.html>>.

groupe suivaient un enseignement uniquement en anglais (mais même ces élèves avaient des professeurs bilingues et beaucoup d'entre eux suivaient des cours d'espagnol, ce qui est inhabituel dans les programmes d'immersion); les élèves du deuxième groupe, qui avaient été transférés rapidement, avaient reçu un enseignement d'un ou deux ans en espagnol et avaient ensuite été transférés à l'enseignement en anglais; et les élèves du troisième groupe, qui avaient été transférés plus tard, avaient reçu un enseignement de quatre à six ans en espagnol avant d'être transférés à l'enseignement en anglais. Selon une approche logique, ceux qui avaient commencé les cours en anglais le plus tôt et avaient été le plus exposés à cette langue, c'est-à-dire les étudiants suivant des cours uniquement en anglais, devraient avoir les meilleurs résultats en anglais, ainsi qu'en mathématiques et en général pour tous les autres résultats scolaires, et ceux qui avaient été transférés beaucoup plus tard à l'enseignement en anglais et avaient donc été le moins exposés à cette langue, devraient avoir les plus mauvais résultats en anglais, etc. En fait, les résultats étaient exactement le contraire. Les étudiants transférés plus tard obtenaient les meilleurs résultats. En outre, ils étaient les seuls qui pouvaient ensuite parvenir au même niveau que les anglophones, alors que les membres des deux autres groupes, après une stimulation initiale, prenaient progressivement du retard, et on considérait qu'ils ne pourraient probablement jamais rattraper les anglophones en anglais ou pour les autres résultats scolaires.

8. L'étude de Thomas & Collier (voir la bibliographie sous ces deux noms) est la plus grande étude longitudinale réalisée dans le monde sur l'éducation des élèves appartenant à des minorités, portant sur un total de plus de 210 000 élèves, y compris des études approfondies dans les zones urbaines et rurales des États-Unis, et sur de nombreux types différents de modèles d'enseignement. Dans tous les modèles, les élèves qui parvenaient aux niveaux les plus élevés de bilinguisme et de résultats scolaires étaient ceux qui avaient reçu un enseignement principalement dans leur langue maternelle pendant la période la plus longue possible. La durée de l'enseignement dans la première langue (L1) était le meilleur indicateur à la fois des connaissances et des progrès réalisés en anglais (L2) et des résultats scolaires de l'élève. Thomas & Collier déclarent dans leur étude (2002 : 7) : « le meilleur indicateur des résultats futurs de l'élève en L2 est la durée de la scolarisation officielle en L1. Les meilleurs résultats en L2 dépendent du nombre d'années d'étude en L1 ».

9. Dans les deux grandes études de Thomas & Collier et de Ramirez et al., la durée de l'enseignement en langue maternelle était plus importante que tout autre facteur (et de nombreux facteurs étaient examinés) pour prévoir le succès scolaire des élèves bilingues. Elle était également beaucoup plus importante que le statut socioéconomique. Cela est extrêmement pertinent lorsqu'on examine le statut socioéconomique de nombreux peuples autochtones. Les plus mauvais résultats, y compris des pourcentages élevés d'expulsion du système², dans les deux études concernaient les élèves placés dans des programmes ordinaires d'immersion où leur langue maternelle (L1) n'était pas du tout prise en considération ou était uniquement l'un des sujets des cours.

² Ce qu'on appelle « l'abandon scolaire » dans les théories fondées sur les déficiences qui blâment les élèves, leurs caractéristiques, leurs parents et leur culture pour les mauvais résultats scolaires.

10. Nous citerons ensuite des exemples de la manière dont l'éducation peut avoir des conséquences nuisibles plus évidentes pour les enfants et les transfère effectivement de leur propre groupe au groupe dominant au moyen de pratiques assimilatoires d'éducation soustractive. Dans de nombreux cas, le transfert au groupe dominant a été non seulement linguistique, culturel et psychologique, mais également physique. Cela a été le cas dans les internats/pensionnats éloignés, où l'usage de la langue maternelle est interdit, avec des sanctions qui vont du châtimement corporel à l'opprobre; des orphelinats où sont placés des enfants qui ont une famille; du travail des enfants sous contrat, etc. Dans tous les cas, le transfert était et est toujours linguistique et culturel. Les enfants avaient oublié ou n'avaient jamais appris leur propre langue et leurs propres coutumes, ou leur connaissance linguistique dans leur propre langue était restée à un niveau très bas. Johannes Marainen, un Saami suédois, s'est rendu compte de cela lorsqu'il essayait de traduire pour son père un discours qu'il avait prononcé en suédois et que son père avait entendu, mais n'avait pas très bien compris. L'ironie voulait que le discours concernait les Saamis (il avait, pour la première fois, découvert que des livres parlaient de son peuple; une connaissance que son école suédoise ne lui avait jamais donnée) : « Cela a été la première fois depuis mon enfance que je me suis rendu compte des aspects négatifs de devenir suédois. J'ai commencé à comprendre que le système d'enseignement suédois m'avait privé de quelque chose de précieux, oui, peut-être la chose la plus précieuse que j'avais possédée – ma langue. Je ne pouvais plus parler à mon père. Cela m'a donné des frissons. Je suis devenu désespéré, déprimé. Et ensuite je suis devenu furieux. J'avais imaginé que je connaissais encore la langue saami, mais en raison de la rupture des contacts avec mon environnement et ma culture saami, ma connaissance de la langue ne s'était pas développée d'une manière naturelle. Je me suis rendu compte que j'étais à un niveau comparable aux connaissances linguistiques d'un enfant de 7 ans. Je pouvais encore parler de certaines choses en saami, mais je n'étais pas capable d'entretenir une conversation ou une discussion (Marainen 1988 : 183-184). »

11. Le dommage mental causé par l'éducation soustractive peut être exprimé en termes spirituels, comme dans les trois cas cités ci-après : le psychologue amérindien Eduardo Duran, qui suggère que l'oppression coloniale subie par les autochtones blesse inévitablement l'âme. Il n'y a aucun doute dans mon esprit que les Maoris continuent à porter les cicatrices de la colonisation (Mikaere 2004).

12. Lorsque les peuples autochtones perdent leurs terres, ils perdent leur langue, leurs systèmes sociaux et politiques complexes et leur savoir. À un niveau plus profond, les traditions sont érodées avec leurs croyances sacrées. Bien que certains d'entre eux puissent intégrer et retrouver une signification dans leur vie, l'expulsion des peuples autochtones de leurs terres peut être comparée à un génocide au ralenti (Burger 1990 : 122). De nombreux peuples autochtones ne souffrent pas simplement de certaines maladies et problèmes sociaux, mais également d'une dépression de l'esprit résultant de plus de 200 ans d'atteinte à leur culture, à leur identité et au respect d'eux-mêmes (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996 : 109).

13. Le dommage causé par l'éducation soustractive peut également être constaté dans les chiffres qui indiquent les conséquences pour les enfants et les adultes autochtones. Étant donné que la plupart des données sur l'éducation n'ont pas été ventilées, nous n'avons pas de données fiables au niveau mondial sur les résultats obtenus par les enfants autochtones dans le système d'enseignement. Toutefois, sur la base des nombreuses études réalisées dans plusieurs pays, nous avons un aperçu

général assez clair. Dans le monde entier, les enfants autochtones représentent une part disproportionnée des aspects négatifs dans les études et les statistiques en ce qui concerne les enfants qui ne sont pas scolarisés et ceux qui sont expulsés rapidement du système. Étant donné que la plupart d'entre eux sont éduqués dans une langue qui leur est étrangère et que beaucoup d'entre eux, au moins au cours des premières années, ne comprennent pas cette langue, leurs résultats scolaires sont faibles, ils sont largement surreprésentés dans les classes et les écoles « spéciales » (lorsqu'elles existent) et ils poursuivent rarement leurs études après l'âge obligatoire de scolarité (de nombreux enfants africains et autres qui sont éduqués dans l'ancienne langue coloniale partagent les mêmes caractéristiques). Ils représentent une part disproportionnée des statistiques concernant les jeunes et la criminalité adulte, l'alcoolisme et l'utilisation de drogues, les suicides, le chômage, les conditions nuisibles en matière de santé et de logement, etc. Il est évident que le racisme et la discrimination au sein de la société jouent également un rôle important dans ces symptômes des sociétés caractérisées par l'inégalité, mais l'utilisation de langues inappropriées dans l'éducation (et l'absence de contenu, de méthodes et d'esprit autochtones dans les écoles) est l'un des facteurs les plus importants, et peut-être le plus décisif (voir ci-après).

14. Dans son examen de l'objectif de l'éducation, la Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur le droit à l'éducation se demande si l'éducation a pour objet de renforcer ou d'éliminer les inégalités. Elle déclare (Tomaševski 2004, par. 29 et 30) qu'il est facile, rétrospectivement, « de mettre en évidence les principales caractéristiques des modèles d'enseignement qui se sont effondrés ». La première caractéristique qu'elle mentionne est l'utilisation de la langue officielle du pays comme langue d'instruction à l'école primaire. Au lieu d'imposer ce type d'éducation soustractive qui, comme nous le verrons ci-après, viole en fait le droit des enfants à l'éducation, il est parfaitement possible de suivre une voie comprenant les deux/et/ou. Si les enfants autochtones et appartenant à des minorités reçoivent un enseignement additif, en suivant les cours principalement dans leur propre langue pendant au moins les six à huit premières années, tout en recevant également une bonne éducation dans une langue dominante en tant que deuxième langue (dispensée de préférence par des enseignants bilingues), ils ont une très bonne chance de devenir des bilingues de haut niveau (ou des multilingues, si d'autres langues sont ajoutées par la suite). L'enseignement additif élargit le répertoire linguistique des enfants : ils apprennent à la fois leur(s) propre(s) langue(s) et d'autres langues.

II. Droit à l'éducation et pauvreté

15. Les programmes d'immersion qui viennent d'être décrits et auxquels les enfants autochtones sont en général astreints ont des conséquences profondes sur leurs perspectives d'avenir. L'économiste François Grin affirme que rien, en théorie économique, n'impose une restriction des ressources matérielles ou financières et que des éléments intangibles comme les réseaux sociaux et les liens affectifs interpersonnels sont, du point de vue de l'analyse économique, des ressources tout à fait pertinentes. Il nous faut établir un lien entre, d'une part, les droits à l'éducation et l'économie de la pauvreté, et d'autre part, des ressources intangibles comme le langage et les capacités cognitives. Cette démarche permet de mettre en évidence, à l'échelle mondiale, le rôle joué, dans l'enseignement officiel, par les langues dominantes et par les langues maternelles autochtones, au regard de la mobilité

sociale et en fonction de la classe, de la caste, et du sexe. Nous utiliserons la notion de « privation de capacités » dont s'est servi Amartya Sen, prix Nobel d'économie, pour caractériser la pauvreté. Par capacité on entend les différentes modalités de fonctionnement parmi lesquelles une personne peut choisir ... la liberté – les possibilités qu'elle a de décider du type de vie qu'elle entend mener. La pauvreté ne se réduit pas simplement à l'état de dénuement dans lequel une personne se trouve réellement. C'est aussi le fait de ne pas vraiment pouvoir – en raison de certaines contraintes sociales et circonstances individuelles – choisir d'autres modes de vie. La faiblesse des revenus, le petit nombre de possessions et d'autres aspects propres à ce qui est habituellement perçu comme une situation de pauvreté économique n'ont, en dernière analyse, de pertinence que dans la mesure où ils limitent ces possibilités, c'est-à-dire, dans la mesure où ils restreignent considérablement les choix qui s'offrent aux gens. La pauvreté est donc au bout du compte une question de privation de capacités (Dreze et Sen, 1996; 10-11, voir Misra & Mohanty 2000a: p. 262 et 263 du texte anglais). L'ouvrage de Misra et de Mohanty (Misra & Mohanty, édition de 2000) fait une synthèse analytique des études et interventions économiques, sociales et psychologiques de caractère aussi bien théorique qu'empirique qui portent sur la pauvreté, en affirmant notamment que la pauvreté ne doit plus être simplement envisagée en termes de génération de croissance économique; et que l'extension des capacités humaines peut être considérée comme un fondement plus objectif du développement (voir Mohan & Mohanty, 2000a: p. 263 de l'anglais). Les aspects de la pauvreté et les secteurs où il faut intervenir sont, de l'avis d'Amartya Sen, aussi bien économiques que sociaux et psychologiques et des mesures devraient être prises dans chacun de ces domaines. Certains éléments tels que le niveau de connaissances, la motivation, les valeurs et autres aspects psychologiques propres aux populations pauvres et défavorisées doivent être perçus tout à la fois comme des éléments conséquents et des éléments antécédents qui, en dernière analyse, ont un rapport avec les capacités humaines. (voir Misra & Mohanty, p. 264 de l'anglais). Pour Misra et Mohanty, la principale question à se poser est la suivante : quel est l'élément qui peut contribuer, de la façon la plus déterminante et la plus efficace possible, à changer les situations de pauvreté, ou plutôt, à élargir les capacités humaines? Les économistes, psychologues et autres spécialistes en sciences sociales s'accordent généralement à reconnaître que l'éducation est probablement l'élément le plus décisif (voir Misra & Mohanty, p. 265 de l'anglais). Si la pauvreté est comprise comme une série de situations et de processus qui, en se conjuguant, sont à l'origine des performances scolaires propres aux populations pauvres et défavorisées, et si ce sont les fonctions cognitives et intellectuelles qui, parmi tous ces éléments, se voient accorder la priorité la plus élevée dans la mesure où elles ont un lien étroit avec les possibilités de promotion socioéconomique des couches les plus pauvres, (voir Misra & Mohanty 2000b: p. 135 et 136 de l'anglais), il faudrait chercher à établir, entre les langues utilisées dans l'enseignement, une division du travail à même de garantir un développement optimal de ces « facultés cognitives et intellectuelles » qui, au lieu de limiter les « capacités humaines » des enfants et de priver ces derniers des choix et de la liberté considérés par Sen et par d'autres auteurs comme liés au développement de ces aptitudes, permette bien au contraire de les renforcer.

16. Pourquoi utiliser une langue dominante comme l'anglais, plutôt que la langue maternelle de l'enfant, comme principale langue d'enseignement? Si, dans certaines régions d'Asie et d'Afrique, de nombreux parents tiennent à envoyer leurs enfants dans des écoles où la langue d'enseignement est l'anglais, c'est parce qu'ils y voient

un moyen de sortir de la pauvreté et d'acquérir une bonne connaissance de l'anglais qui est un instrument de promotion sociale. Or, pour la grande majorité des enfants, ce type d'enseignement ne conduit pas aux résultats escomptés, comme d'innombrables travaux de recherche l'ont montré. En revanche, et comme le pense Sen, l'utilisation de la langue maternelle en tant que principale langue d'enseignement serait, dans la plupart des cas, le meilleur moyen d'atteindre les objectifs visés et de parvenir à un véritable renforcement des capacités. Malheureusement, les chercheurs ont tendance, pour la plupart, à expliquer la faiblesse des résultats obtenus par les plus démunis en se fondant davantage sur des mécanismes psychologiques internes que sur les facteurs contextuels qui sont à l'origine des phénomènes de dénuement et de pauvreté (Misra & Mohanty, 2000b: p. 148 de l'anglais). À vouloir privilégier l'anglais au détriment des langues maternelles, on risque de se fourvoyer complètement. Dans une étude datée de 2004, Tomaševski fait remarquer qu'une analyse de la pauvreté fondée sur les droits est indispensable au recensement des cas où la pauvreté découle d'un déni ou de violations des droits de l'homme. L'analyse de Misra et de Mohanty, qui est fondée sur l'économie de la pauvreté, montre que le fait de ne pas utiliser la langue maternelle d'un enfant autochtone ou appartenant à une ethnie minoritaire comme langue principale d'enseignement constitue une violation du droit à l'éducation et perpétue la pauvreté.

17. Dans un rapport sur les droits des enfants autochtones, paru en 2004, l'UNICEF constatait que l'analphabétisme était la conséquence directe de l'exclusion scolaire et faisait référence à un document de l'Organisation internationale du Travail (OIT) dans lequel il était indiqué que 83 % des hommes et 87 % des femmes de la communauté H'mong du Viet Nam, une des ethnies autochtones les plus marginalisées du pays, étaient illettrés (UNICEF Innocenti Research Center 2004: 11). L'UNICEF estime que dans les pays en développement, 20 % des enfants en âge de fréquenter l'école élémentaire ne sont pas scolarisés alors que 30 % des écoliers du primaire abandonnent leurs études avant l'entrée en CM1. En Inde, ce dernier pourcentage est estimé à 80 % parmi les couches de la population les plus défavorisées. Moins de 1 % des enfants de tribus « énumérées » sont scolarisés dans leur propre langue (voir Mohanty & Misra 2000: 28). Mohanty (2000: 109) pose la question suivante : la préservation de la langue maternelle constitue-t-elle un frein à la promotion, sur les plans socioéconomique et éducatif, de minorités linguistiques telles que les populations tribales de l'Orissa? La disparition progressive de langues minoritaires par assimilation à des langues de contact dominantes, qui se traduit par une diversité moindre, est-elle un facteur d'intégration sociale, comme on a coutume de le penser? Les études longitudinales que Mohanty a consacrées aux enfants de la tribu des Kond qui parlent le Kui réfutent totalement cette thèse. En effet, ces travaux ont montré que les enfants bilingues en Kui comme en Oriya avaient, en fin de scolarité, c'est-à-dire au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un niveau d'Oriya égal à celui des élèves qui ne parlaient que cette langue (voir Mohanty: 110). Mohanty a également conclu, à l'issue d'une enquête sociolinguistique menée auprès d'adultes âgés de 25 à 50 ans membres de la tribu des Kond ou d'ethnies non tribales vivant dans des villages dans les mêmes régions que les Kond, que ces derniers faisaient montre d'une volonté d'intégration qui s'exprimait tout à la fois par une attitude positive à l'égard de la préservation de leur propre langue (le Kui) et culture, et par une appréciation de la langue (l'Oriya) et de la culture des populations non tribales. (voir Mohanty, 112). En outre, dans les deux groupes de population (à savoir les

populations tribales et non tribales), les bilingues avaient une attitude qui tendait à être plus intégratrice et moins ségrégative que celle des monolingues (voir aussi Mohanty). Mohanty a notamment conclu que la préservation de la langue maternelle contribuait pour beaucoup à la promotion socioéconomique en favorisant le développement psychoéducatif, et avait un effet extrêmement positif sur l'intégration sociale des minorités linguistiques (voir Mohanty: 113).

18. En Inde, les résultats obtenus dans les établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans les langues régionales sont, à conditions socioéconomiques égales, bien meilleurs, sur les plans cognitifs et linguistiques, que ceux des écoles où la principale langue d'enseignement est l'anglais. Les programmes bilingues qui sont fondés sur la langue maternelles renforcent les capacités humaines dont les gens ont besoin pour choisir les moyens de remédier à la situation de pauvreté et aux discriminations dont ils sont les victimes. En outre, ces programmes donnent aux enfants les moyens d'avoir accès à des langues de pouvoir telles que l'anglais. Le fait de dispenser un enseignement en langue anglaise (ou dans d'autres langues dominantes) à des enfants dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni une autre langue dominante n'est pas, aussi louables que puissent être les intentions des enseignants, le meilleur (voire un bon) moyen de renforcer les « facultés cognitives et intellectuelles » de ces enfants, renforcement qui est une condition essentielle de la lutte contre la pauvreté. Le fait de refuser à ceux dont la langue maternelle est minoritaire ou appartient à la catégorie des langues vernaculaires le droit de s'exprimer dans ces langues est souvent un facteur d'échec scolaire et de stagnation sociale. (voir Mohanty & Misra, 2000: 34).

III. Droit à l'éducation : fondements juridiques

19. Le droit à l'éducation est reconnu par plusieurs instruments internationaux. Certains des instruments pertinents créent des obligations juridiques contraignantes en la matière alors que d'autres ne le font pas. Deux importants instruments des Nations Unies au moins imposent des obligations de cette nature : le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 (entré en vigueur en 1976) et la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989³. À l'article 13 du pacte susmentionné, il est stipulé que les États parties au Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Le paragraphe 1 de l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant dispose que les États parties « reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation », et en particulier « prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire » (al. e) du paragraphe 1). Or nous savons que les politiques éducatives qui imposent la langue dominante comme langue

³ Certains instruments régionaux relatifs aux droits de l'homme devraient eux aussi être pris en considération. Il s'agit notamment de l'article 2 du premier Protocole additionnel à la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, de 1950 du Conseil de l'Europe (la Convention européenne des Droits de l'homme), qui stipule que « nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ». En outre, au paragraphe premier de l'article 17 de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples, il est stipulé que « toute personne a droit à l'éducation ». Ce droit n'est pas précisé davantage.

d'enseignement, non seulement nuisent considérablement à la qualité des résultats mais ont aussi d'autres incidences négatives telles que l'augmentation des taux d'abandon scolaire. Aussi peut-on dire que ces politiques contreviennent aux dispositions contenues à l'alinéa susmentionné.

20. Au vu des très graves problèmes auxquels se heurtent les élèves issus des minorités linguistiques scolarisés dans des établissements où l'enseignement est uniquement ou principalement dispensé dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, à savoir la langue majoritaire ou dominante, on peut se demander si une telle situation ne constitue pas une violation du principe même du droit à l'éducation, tel qu'il est décrit au paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et au paragraphe 1 de l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant. Dans l'affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique⁴ (1968), la Cour européenne des droits de l'homme a conclu que l'État belge n'avait pas violé le droit à l'éducation énoncé à l'article 2 du Premier protocole relatif à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales en refusant à des parents francophones résidant en pays flamand la possibilité d'offrir à leurs enfants un enseignement en langue française; la Cour a jugé que ce droit à l'éducation ne prévoyait pas le droit des enfants de recevoir un enseignement dans la langue choisie par leurs parents. Néanmoins, il n'est pas sûr que la Cour rendrait aujourd'hui le même jugement. Ainsi, dans l'affaire *Chypre c. Turquie*⁵ (2001), une des plaintes déposées contre la Turquie portait sur la fermeture de l'unique école secondaire de la partie de Chypre sous contrôle de la Turquie dispensant un enseignement en langue grecque, tandis qu'un tel enseignement continuait d'être assuré en primaire. La Cour a conclu que la suppression de l'enseignement en grec au niveau secondaire constituait en la matière une violation du droit à l'éducation. Le principe sur lequel est fondée cette décision pourrait être étendu aux situations dans lesquelles des enfants issus de minorités linguistiques ne maîtrisant pas encore suffisamment la langue dominante sont contraints de suivre un enseignement dans cette langue dominante. Au regard des connaissances acquises par les spécialistes de l'éducation préscolaire en ce qui concerne les conséquences négatives de l'enseignement forcé dans la langue majoritaire pour ces enfants, on a de bonnes raisons de penser qu'un tel enseignement constitue une violation de l'article 2 du Premier protocole et des dispositions similaires énoncées dans d'autres traités relatifs aux droits de l'homme pertinents.

21. Il convient également, en vue d'examiner la conformité de telles formes d'éducation avec le droit fondamental à l'éducation, de prendre en considération les travaux de Katarina Tomaševski⁶, qui montrent que les obligations qui incombent aux États en vertu du paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte international relatif aux

⁴ Affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique, 23 juillet 1968, Cour européenne des droits de l'homme, séries A, vol. 6, p. 21.

⁵ *Chypre c. Turquie*, arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme en date du 10 mai 2001, demande n° 25781/94.

⁶ Voir Katarina Tomaševski 2001 et le site Web <http://www.right-to-education.org/content/primers/_rte03.pdf>. Le modèle « dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité » a été adopté par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies dans l'Observation générale n° 13 (1999) sur le droit à l'éducation (Wilson 2004, p. 165). Voir aussi les rapports présentés par Katarina Tomaševski à l'Organisation des Nations Unies : E/CN.4/1999/49, par. 51 à 74; E/CN.4/2000/6, par. 32 à 65; E/CN.4/2001/52, par. 64 et 65.

droits économiques, sociaux et culturels et du paragraphe 1 de l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant s'articulent autour de quatre éléments : *dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité* (voir aussi Wilson 2004⁷). Katarina Tomaševski déclare que « le droit à l'éducation ne se ramène pas à l'accès aux établissements éducatifs, aussi difficile qu'il soit à assurer dans la pratique » (rapport de 2004, par. 57). Nous n'examinons ici que les aspects les plus pertinents en ce qui concerne le droit des populations autochtones à recevoir un enseignement dans leur langue. Katarina Tomaševski a abordé la question de la « langue d'enseignement » à la section « *Acceptabilité* » du rapport qu'elle a présenté en 2001 (p. 12 à 15 et 29 et 30), dans laquelle elle établissait un parallèle entre le respect du choix des parents quant à la langue d'enseignement et le respect des convictions religieuses des parents dans le cadre de l'enseignement. Elle y cite l'affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique (mentionnée plus haut), dans laquelle le droit des parents de bénéficier, pour leurs enfants, d'un enseignement public dans la langue de leur choix a été nié, et fait référence au droit confirmé des minorités à établir, gérer et contrôler, à leurs frais, leurs propres écoles enseignant dans les langues minoritaires (rapport de 2001, p. 30).

22. De notre point de vue, la langue d'enseignement relève essentiellement du principe de l'« *acceptabilité* », qui consiste notamment à recenser et éliminer les dénis discriminatoires du droit à l'éducation (rapport de 2001, p. 12)⁸. Les entraves à l'« accès » peuvent être physiques⁹ : distance entre le domicile et l'école, par exemple; financières : frais de scolarité – dans 91 pays même l'enseignement primaire est payant (Tomaševski : rapport de 2004, qui présente la liste de ces pays au paragraphe 23) – ou obligation pour les filles de rester à la maison pour accomplir diverses tâches ménagères; administratives : certificats de naissance ou de résidence exigés pour l'inscription scolaire (voir par. 4 b) du même rapport) ou emplois du temps scolaires (rapport de 2001, par. 12); ou encore juridiques. Si le modèle éducatif choisi par une école (d'un point de vue juridique ou administratif) ne prévoit pas, voire interdit, l'enseignement des populations autochtones ou minoritaires dans une langue que l'enfant comprend, celui-ci est, de fait, privé de son droit à l'éducation. Si la langue d'enseignement est étrangère à l'enfant et que l'enseignant n'est pas formé pour rendre l'information compréhensible dans la langue étrangère, l'enfant n'a pas accès à l'éducation¹⁰. De même, si la langue d'enseignement n'est ni la langue maternelle ou la première langue de l'enfant, ni même une deuxième langue qu'il maîtrise parfaitement, et si l'enseignement est spécialement conçu pour des enfants dont la langue maternelle est la langue d'enseignement, c'est-à-dire si la norme veut qu'un enfant maîtrise la langue d'enseignement, l'enfant issu d'une minorité n'a pas accès à l'éducation sur un pied

⁷ Duncan Wilson (2004) a appliqué le modèle « dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité » pour procéder à l'évaluation détaillée et critique du suivi de la Convention-cadre sur la protection des minorités nationales (« Convention-cadre ») sur le plan des droits des minorités en matière d'éducation.

⁸ Katarina Tomaševski (rapport de 2004, par. 10) souligne, néanmoins, que « l'expression "accès à l'éducation" brouille la distinction entre un enseignement gratuit et un enseignement accessible uniquement moyennant paiement ». Dans le cadre de la présente discussion, le terme « accessible » désigne les demandes autres que la gratuité de l'enseignement, supposée acquise.

⁹ Il s'agit là de notre propre appellation.

¹⁰ La Cour suprême des États-Unis a reconnu ce fait en 1974 dans l'affaire *Lau c. Nichols* (414 US 563).

d'égalité. Nous avons alors une combinaison d'entraves linguistiques, pédagogiques et psychologiques à l'« accès » à l'éducation.

23. Le Comité des droits de l'enfant a organisé, à l'occasion de sa trente-quatrième session, tenue du 15 septembre au 3 octobre 2003, une Journée de débat général consacrée aux droits des enfants autochtones. Dans le cadre des recommandations relatives à l'éducation qui en sont issues (voir E/C.19/2004/5/Add.11, annexe, p. 14), le Comité recommande « aux États parties de garantir l'accès des enfants autochtones à une éducation appropriée et de haute qualité ». À cet égard, le Comité recommande également aux États parties, avec la participation active des collectivités et des enfants autochtones : [...] b) de garantir le droit des enfants autochtones d'apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue ou dans la langue la plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent, ainsi que dans la ou les langue(s) nationale(s) du pays où ils vivent¹¹; c) de prendre des mesures pour lutter au mieux contre l'abandon scolaire, assez élevé chez les jeunes autochtones et de veiller à ce que les enfants autochtones soient bien préparés à l'enseignement supérieur, à la formation professionnelle et à la réalisation de leurs aspirations économiques, sociales et culturelles; d) de prendre des mesures concrètes pour augmenter le nombre d'enseignants issus des collectivités autochtones ou qui parlent des langues autochtones, de les former correctement et de s'assurer qu'ils ne sont victimes d'aucune discrimination par rapport aux autres enseignants; e) d'allouer les ressources financières, matérielles et humaines voulues pour mettre en œuvre efficacement ces programmes et politiques.

24. L'alinéa b) de cette recommandation indique sans ambiguïté que les États travaillant avec des enfants autochtones doivent instaurer des systèmes d'enseignement bilingue, afin de « garantir l'accès des enfants autochtones à une éducation *appropriée* et de haute qualité » (caractères en italique ajoutés par l'auteur). Comme nous l'avons démontré ailleurs dans ce rapport, il s'agit d'un préalable indispensable pour assurer un bilinguisme de haut niveau et préparer les enfants à l'enseignement supérieur, conformément à l'alinéa c) de la recommandation. Certains éléments de cette recommandation présentent des similitudes avec les dispositions relatives à l'éducation énoncées dans la Déclaration de l'Assemblée générale des Nations Unies sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, adoptée en 1992 (résolution de l'Assemblée générale sur les minorités), dont le paragraphe 3 de l'article 4 stipule que « les États *devraient* prendre des mesures *appropriées* pour que, *dans la mesure du possible*, les personnes appartenant à des minorités aient la *possibilité* d'apprendre leur langue maternelle *ou* de recevoir une instruction dans leur langue maternelle » (caractères en italique ajoutés par l'auteur).

25. Il convient également d'examiner l'interaction entre le droit fondamental à l'éducation et le principe de la non-discrimination énoncé aussi bien dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels que dans la Convention relative aux droits de l'enfant. Le paragraphe 2 de l'article 2 du Pacte dispose que « les États parties [au] Pacte s'engagent à garantir que les droits qui y sont énoncés seront exercés sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion,

¹¹ Cette recommandation s'inspire du paragraphe 1 de l'article 28 de la Convention n° 169 de l'Organisation internationale du Travail, qui contient en outre l'expression « dans la mesure du possible ».

l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation ». Le paragraphe 1 de l'article 2 de la Convention contient une disposition similaire¹². Les travaux de recherche menés sur les résultats scolaires des élèves, cités ailleurs dans le présent rapport, montrent que les enfants issus de minorités linguistiques qui suivent un enseignement dans une langue dominante dans le cadre de programmes d'immersion obtiennent des résultats bien inférieurs à ceux des enfants de la même classe dont la langue maternelle est la langue dominante utilisée pour l'enseignement; qu'ils ont un taux d'abandon plus élevé, etc. Il semble donc évident que ces enfants ne jouissent pas du droit à l'éducation dans la même mesure que les enfants dont la langue maternelle est la langue utilisée à l'école, et que cette distinction est fondée sur la langue. L'affaire *Lau c. Nichols* illustre bien cet état de fait. Cette affaire présentait le cas d'enfants, de langue maternelle chinoise, d'immigrants chinois scolarisés dans une école anglophone, où rien n'était prévu pour l'enseignement en chinois. La Cour a retenu l'argument des parents selon lequel cet état de fait constituait une violation du droit des enfants à la protection de la loi, sur un pied d'égalité, et a déclaré que le simple fait d'assurer l'accès des élèves aux mêmes locaux, manuels scolaires, enseignants et programmes scolaires ne constituait pas une égalité de traitement; les élèves qui ne comprenaient pas l'anglais se voyaient, de fait, interdire l'accès à un enseignement adapté. Affirmant qu'il n'y avait pas plus grande inégalité que le traitement égal de ceux qui ne sont pas égaux devant une situation donnée, la Cour a demandé que diverses mesures soient prises pour assurer l'accès des élèves non anglophones à l'éducation à laquelle ils avaient droit.

26. Au paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, les États parties ont convenu que « l'éducation [doit] viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales¹³. » L'alinéa a) du paragraphe 1 de l'article 29 de la Convention contient une disposition similaire aux termes de laquelle : « l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser *l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités* ». Au vu de ce que nous savons des avantages de l'enseignement dans la langue maternelle des minorités, et, ce qui est tout aussi important, des inconvénients d'un enseignement dispensé essentiellement dans une langue autre que celle des enfants issus des minorités linguistiques, notamment sur le plan des perspectives d'emploi, de la santé mentale et physique, et de

¹² Il convient de noter que les instruments régionaux pertinents en matière de droit à l'éducation contiennent également des dispositions contre la discrimination. L'article 14 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales prévoit que « la jouissance des droits et libertés reconnus dans la Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation ». L'article 2 de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples contient également une disposition contre la discrimination similaire à celle énoncée à l'article 14 cité ci-dessus.

¹³ Au paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte, les États parties ont, en outre, convenu que l'éducation devait mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. Les groupes linguistiques n'y sont pas mentionnés, mais, dans la mesure où ils constituent des groupes ethniques, on peut considérer qu'ils sont implicitement visés.

l'épanouissement général, on peut affirmer que seul un enseignement dispensé dans la langue maternelle des minorités, au moins dans les écoles primaires, est conforme aux dispositions du paragraphe 1 de la Convention, toute autre forme d'enseignement tendant à ne pas garantir le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité, et à ne pas préparer les enfants à participer activement à la vie de la société.

27. Le paragraphe 3 de l'article 13 du Pacte stipule que les États parties s'engagent à respecter la liberté des parents de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation. Les États parties s'engagent également à faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions. Le Pacte ne porte pas création d'un mécanisme d'ordre juridictionnel, c'est pourquoi la mesure dans laquelle l'expression « éducation religieuse et morale » s'applique aux questions linguistiques n'est pas manifeste. Il convient néanmoins de noter que la Cour européenne des droits de l'homme a affirmé sans ambiguïté que la disposition similaire relative au droit à l'éducation contenue dans le Premier protocole à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ne s'appliquait pas au choix de la langue d'enseignement.

28. La Convention relative aux droits de l'enfant dispose, à l'alinéa c) du paragraphe 1 de l'article 29, que l'éducation de l'enfant doit viser à « inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ». Compte tenu des observations faites à propos du paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, il semble clair qu'une éducation dispensée dans une langue autre que la langue maternelle de l'enfant et qui ne contient aucune référence à cette langue a peu de chances de contribuer au respect de l'enfant pour sa propre identité, sa propre langue et ses valeurs culturelles.

29. Dans son article 30, la Convention relative aux droits de l'enfant dispose que « dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe ». Ces dispositions sont presque identiques à l'article 27 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1966 (en vigueur depuis 1976). Les implications exactes de ces deux articles sont toutefois loin d'être claires. Le Comité des droits de l'homme a noté, dans son observation générale n° 23 de 1994 (art. 27 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques), que même si l'article est formulé en termes négatifs, les États parties sont tenus de prendre des mesures positives pour protéger les minorités. Malheureusement, le Comité des droits de l'homme n'a pas énoncé précisément quelles sont ces mesures, ou si elles comprennent des mesures relatives à l'éducation dans la langue maternelle.

30. Les dispositions se rapportant spécifiquement aux droits à l'éducation dans les langues des minorités – c'est-à-dire à la fois l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement dans la langue maternelle – sont généralement plus détaillées dans

certain instruments relatifs aux minorités. Deux instruments européens, auxquels ne sont actuellement parties que les membres du Conseil de l'Europe – la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires – contiennent des engagements contraignants en la matière. L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) a par ailleurs adopté des normes non conventionnelles qui ont une grande influence, la plus importante étant le Document de 1990 relatif à la Réunion de Copenhague sur la dimension humaine. Le Haut Commissariat pour les minorités nationales de l'OSCE a également élaboré des principes importants, dont les plus pertinents, s'agissant des questions d'éducation, sont les recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation d'octobre 1996 (voir <<http://www.osce.org/hcnm/documents/recommandations/hague/index.php>>). On trouve des directives plus détaillées encore dans les instruments concernant spécifiquement les minorités. Toutefois, ces normes s'appliquant essentiellement en Europe, elles n'ont qu'un intérêt limité pour les populations autochtones résidant dans le reste du monde et ne feront pas l'objet d'autres commentaires dans le présent document.

31. Pour conclure, on se référera aux travaux de Katarina Tomaševski. À la section intitulée « l'école peut être dangereuse », elle déclare que pour traduire dans les faits la notion d'éducation fondée sur les droits, « il faut recenser et éliminer les pratiques néfastes » (Tomaševski 2004, par. 50). Or, il est difficile d'éliminer ces pratiques, et ce essentiellement pour deux raisons : « l'une des raisons importantes est l'idée qu'envoyer les enfants à l'école est une fin en soi plutôt qu'un moyen, et l'idée plus dangereuse encore que tout enseignement est bon pour les enfants ». Nous avons montré que les méthodes actuelles d'éducation des enfants autochtones utilisant les langues nationales/officielles dominantes vont complètement à l'encontre des théories et des résultats des importants travaux de recherche concernant le meilleur moyen de réaliser les quatre objectifs que doit viser une bonne éducation, qui ont été exposés dans la première partie du présent document. En outre, ils violent aussi le droit des parents à la transmission de leurs valeurs, notamment de leur langue, d'une génération à l'autre. De l'avis de Tomaševski, l'impact d'une éducation fondée sur les droits doit être « évalué à l'aune de la contribution qu'elle apporte à l'exercice de tous les droits de l'homme ». « Le droit international relatif aux droits de l'homme exige non plus que les enfants s'adaptent au type d'éducation disponible, quel qu'il soit, mais que l'éducation soit adaptée à l'intérêt supérieur de chaque enfant » (Tomaševski 2004). L'enfant ne peut exercer son droit d'utiliser sa propre langue s'il est privé de ce droit pendant sa scolarité.

IV. Recommandations

32. L'Instance permanente sur les questions autochtones, rappelant ses recommandations antérieures sur l'éducation, en particulier celles adoptées lors de sa troisième session, en mai 2004, recommande aux gouvernements que tous les programmes d'enseignement pour les enfants et les jeunes autochtones soient fondés sur les résultats des travaux de recherche sérieux menés pendant de nombreuses années, selon lesquels l'enseignement bilingue utilisant essentiellement la langue maternelle comme vecteur produit des résultats supérieurs à toutes les autres méthodes d'enseignement, s'agissant de l'alphabétisation et de l'acquisition de connaissances en général, et favorise

« l'épanouissement de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (Convention relative aux droits de l'enfant, art. 29).

33. L'Instance permanente devrait organiser un séminaire d'experts en vue d'évaluer les données relatives aux programmes d'enseignement utilisant la langue maternelle comme vecteur et de recueillir des renseignements exhaustifs sur les programmes pouvant servir de modèle ou de prototype en vue d'élargir le champ des programmes d'enseignement utilisant la langue maternelle comme vecteur pour les enfants et les communautés autochtones. Devraient participer à ce séminaire, sans que cette liste soit limitative, des représentants de l'UNESCO, de l'UNICEF et du Groupe d'appui interorganisations, le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, des enseignants autochtones utilisant la langue maternelle comme vecteur, des membres du Comité des droits de l'enfant et du Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme et le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, ainsi que des représentants des États, des instituts de recherche et établissements d'enseignement et des personnes ayant des connaissances spécialisées en la matière. Ce séminaire devrait constituer la première étape de l'élaboration d'un système mondial de surveillance des programmes d'éducation multilingues et multiculturels pour les peuples autochtones.

34. Le PNUD, l'organe des Nations Unies chargé du suivi des objectifs du Millénaire pour le développement, l'UNESCO et l'UNICEF devraient mener une action visant à informer et à éclairer les États et les institutions spécialisées des Nations Unies sur les questions suivantes : i) les très graves conséquences négatives de l'instruction forcée des enfants autochtones ou de ceux venant de foyers parlant une langue minoritaire dans une langue dominante, conséquences qui sont particulièrement dommageables lorsque ces enfants ne maîtrisent pas parfaitement la langue dominante; ii) l'enseignement utilisant la langue maternelle comme vecteur et ses effets positifs sur la lutte contre la pauvreté, l'acquisition de compétences, l'amélioration de l'éducation et l'élimination des inégalités et de la marginalisation sociale, en tant que contribution à la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement dans ces différents domaines; et iii) les normes relatives aux droits de l'homme dans ce domaine, et la manière dont l'enseignement utilisant la langue dominante comme vecteur peut entraîner de graves violations des obligations de l'État.

Références

- Grin, François (2003), Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning* 4(11), 1-66.
- Burger, Julian (1990), *The Gaia Atlas of First Peoples*. New York: Anchor Books.
- Collier, Virginia P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language, *TESOL Quarterly* 23, 509-531.
- Collier, Virginia P. (1987), Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, *TESOL Quarterly* 21, 617-641.
- Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. (2002), Reforming Education Policies for English Learners Means Better Schools for All, *The State Educational Standards* 3:1, 30-36.
- European Roma Rights Center (2004), *Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe*. Budapest: European Roma Rights Center (voir <<http://errc.org>>).
- Recommandations de La Haye concernant les droits des minorités nationales à l'éducation* (octobre 1996), OSCE, Haut Commissaire pour les minorités nationales (<<http://www.osce.org/hcnm/documents/recommendations/hague/index.php>>).
- Klaus, David (2003), The use of indigenous languages in early basic education in Papua New Guinea: a model for elsewhere? *Language and Education* 17:2, 105-111.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. (2001), *Dual Language Education*. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters.
- Mikaere, Ani (2004), Are we all New Zealanders now? A Māori response to the Pākeha quest for indigeneity, Bruce Jesson Memorial Lecture 2004, Maidment Theatre, the University of Auckland, 15 novembre 2004.
- Misra, Girishwar & Mohanty, Ajit K. (2000a), Consequences of Poverty and Disadvantage: A Review of Indian Studies, in Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (éd.) (2000), *Psychology of Poverty and Disadvantage*. New Delhi: Concept Publishing Company, 121-148.
- Misra, Girishwar & Mohanty, Ajit K. (2000b), Poverty and Disadvantage: Issues in Retrospect, in Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (éd.) (2000), *Psychology of Poverty and Disadvantage*. New Delhi : Concept Publishing Company, 261-284.
- Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (éd.) (2000), *Psychology of Poverty and Disadvantage*. New Delhi : Concept Publishing Company.
- Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (2000), Introduction, in Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (éd.), *Psychology of Poverty and Disadvantage*. New Delhi: Concept Publishing Company, 21-39.
- Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (2000), Perpetuating Inequality: The Disadvantage of language, Minority Mother Tongues and Related Issues, in Mohanty, Ajit K. & Misra, Girishwar (éd.), *Psychology of Poverty and Disadvantage*. New Delhi : Concept Publishing Company, 104-117.
- Ramirez, J. David (1992), Executive Summary, *Bilingual Research Journal*, 16(1&2), 1-62.

Ramirez, J. David, Pasta, David J., Yuen, Sandra D., Billings David K. et Ramey, Dena R. (1991), *Longitudinal study of structured immersion strategy, early-exit, and late-exit bilingual education programs for language minority children (vol. 1-2)*, San Mateo (Californie), Aguirre International.

Ramirez, J. David, Yuen, Sandra D. et Ramey, Dena R. (1991), *Executive Summary: Final report: Longitudinal study of structured immersion strategy, early-exit, and late-exit transitional bilingual education programs for language minority-children*, présenté au Department of Education des États-Unis, San Mateo (Californie), Aguirre International.

Commission royale sur les peuples autochtones (1996), *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, vol. 3, Ottawa, Groupe communication Canada (cité dans <<http://www.docip.org/français/fichiersWGCD/ENG/ASSESSINGTHEINTERNATIONALDECADE.doc>>).

Saikia, Jayashree et Mohanty, Ajit K. (2004). *The role of mother tongue medium instruction in promoting educational achievement: A study of grade four Bodo children in Assam (India)*, sous presse.

Skutnabb-Kangas, Tove (1987), *Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority? Finnish Parents Talk about Finland and Sweden*, projet de recherche intitulé « The education of the Finnish minority in Sweden », Working Paper n°1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, Tove (2003), (Why) should diversities be maintained? Language diversity, biological diversity and linguistic human rights, Glendon Distinguished Lectures 2003, York University, Glendon College, Toronto (Ontario), Canada (voir <<http://www.glendon.yorku.ca/englishstudies/events.html>>).

Skutnabb-Kangas, Tove (2004), Education of ethnic minorities, in Dias, Patrick (éd.), *Bilingual Education and Bi-literacy: its Meaning and Practicability*, Series Multilingualism, Subalternity and Hegemony of English, vol. 2, Frankfurt et New Delhi : Multilingualism Network/Books for Change.

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Report: Project 1:1*, Fairfax (Virginie), Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE), George Mason University (<www.crede.ucsc.edu>).

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*, George Mason University, CREDE (<www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html>).

Thornberry, Patrick (2002), *Indigenous peoples and human rights*, Manchester: Manchester University Press.

Tomaševski, Katarina (2001), *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Right to Education Primers 3, Lund : Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law et Swedish International Development Cooperation Agency (sida), Stockholm.

Tomaševski, Katarina (2004), *Droits économiques, sociaux et culturels, le droit à l'éducation*, rapport présenté par la Rapporteuse spéciale Katarina Tomaševski, Conseil économique et social, Commission des droits de l'homme, soixantième session (E/CN.4/2004/45), 26 décembre 2003.

UNESCO (2003a). *Language Vitality and Endangerment*, UNESCO, Patrimoine culturel immatériel, Groupe spécial d'experts sur les langues menacées, adopté le 31 mars 2003 par les participants à la réunion internationale d'experts sur le programme de l'UNESCO intitulé « Sauver les langues menacées », UNESCO, Paris, 10-12 mars 2003 (<http://portal.unesco.org/culture/en/file_download.php/la41d53cf46e10710298d314450b97dfLanguage+Vitality.doc>).

UNESCO (2003b), *Recommandations pour un plan d'action*, réunion internationale d'experts sur le programme de l'UNESCO intitulé « Sauver les langues menacées », Paris, 10-12 mars 2003 (<<http://www.unesco.org/endangeredlanguages>>).

UNESCO (2003c), *L'éducation dans un monde multilingue*, document-cadre de l'UNESCO, Paris (<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>>).

UNICEF/Innocenti Research Center (2004), *Ensuring the Rights of Indigenous Children*, Innocenti Digest n° 11, Florence (Italie).

Wilson, Duncan (2004). Rapport : Évaluation critique des premiers résultats de l'application de la Convention-cadre pour la protection des droits des minorités nationales en matière d'éducation (1998-2003). *Du contour au contenu* : conférence organisée à l'occasion du cinquième anniversaire de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales, Strasbourg (France), 30-31 octobre 2003, publication du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 163-233.