



JUILLET 2021

# Navigateur Autochtone:

Innovier dans l'éducation autochtone à travers le mécanisme de micro-financements



NAVIGATEUR  
AUTOCHTONE



Des membres de la communauté Magar lors d'une réunion d'école primaire à Naumule, au Népal, en train de décider de leur éducation en langue maternelle.  
CRÉDIT : LAHURNIP

Les résultats de l'outil communautaire du Navigateur Autochtone que nous avons appliqué à Capalagan, Davao Oriental, ont révélé que leur langue était vulnérable. Sur la base de ces résultats, les dirigeants ont décidé de revitaliser leur langue pour préserver leur identité et promouvoir son utilisation parmi les enfants et les jeunes. Le Navigateur Autochtone nous a permis de prendre contact avec des experts en langues et des agents de développement pour unifier une orthographe mandaya à utiliser dans l'éducation des peuples autochtones, et pour que le ministère de l'Éducation nous rejoigne et adopte l'ouvrage final plus tard.

BERNICE SEE – COORDINATRICE DU PROJET, TEBTEBBA, PHILIPPINES.

## Crédits et Remerciements

Le Navigateur Autochtone fonctionne grâce au financement de l'Union Européenne (UE). Le rapport a été rédigé par Romina Quezada Morales,<sup>1</sup> avec le soutien des coordinateurs du projet Navigateur Autochtone d'IWGIA, Ena Alvarado Madsen et David Nathaniel Berger. Les tableaux 1 et 4 à 9 ont été réalisés par Romina Quezada Morales. Les graphiques 1, 2 et 3 ont été réalisés par Romina Quezada Morales à partir des graphiques du Navigateur Autochtone préalablement élaborés par Pedro Cayul, consultant du projet Navigateur Autochtone. Les tableaux 2 et 3 ont été réalisés par Pedro Cayul.

**Photographie de la page de garde:** Jeune femme Wampis en train d'écrire dans la forêt tropicale du Pérou. Foto: Pablo Lasansky/IWGIA

**Auteur:** Romina Quezada Morales

**Éditeurs:** Ena Alvarado Madsen & David Nathaniel Berger

**Design & mise en page:** www.nickpurserdesign.com

### HURIDOCS CIP DATA

Titre: Navigateur Autochtone : Innover dans l'éducation autochtone grâce au mécanisme de micro-financements

Édition: The International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA)

Nombre de pages: 41

Langue originale: Anglais

Zone géographique: Amérique latine, Asie, Afrique

Date de publication: Juillet 2021

ISBN: 978-87-93961-35-7

Toutes les déclarations de fait, d'analyse ou d'opinion contenues dans ce rapport n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les positions ou les points de vue officiels de l'Union Européenne.

La reproduction et la distribution des informations contenues dans ce rapport sont bienvenues à des fins non commerciales pour autant que la source soit citée. Toutefois, la reproduction du rapport complet sans le consentement de IWGIA et du Navigateur Autochtone n'est pas autorisée.

© The International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA), 2021. Tous droits réservés.



1. Romina Quezada Morales est doctorante en Éducation internationale comparée au Teachers College de l'Université de Columbia. Ses recherches actuelles analysent les composantes d'une participation autochtone réussie aux politiques d'éducation au niveau international, plus particulièrement en Amérique latine. Romina est également la Rapporteuse du Indigenous Studies Seminar et l'Assistante du 2021 Indigenous Peoples Rights and Policy Summer Program, ayant tous deux lieu à l'Université de Columbia, ainsi que la Secrétaire du Indigenous Knowledge and the Academy Special Interest Group à la Comparative and International Education Society.

# TABLE DES MATIÈRES

|  |    |
|--|----|
| <b>CRÉDITS ET REMERCIEMENTS</b>  | 3  |
| <b>LISTE DES ACRONYMES</b>   | 5  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b>  | 7  |
| <b>LISTE DES GRAPHIQUES</b>  | 7  |
| <b>INTRODUCTION – L'ÉDUCATION EST-ELLE UN THÈME IMPORTANT POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES?</b>  | 8  |
| <b>1. L'ÉDUCATION DANS LE NAVIGATEUR AUTOCHTONE</b>  | 12 |
| 1.1. Comment l'éducation s'inscrit-elle dans le cadre du Navigateur Autochtone?  | 12 |
| 1.2. Qu'est-ce que les données du Navigateur Autochtone ont à dire sur l'éducation autochtone?   | 14 |
| 1.3. Comment le Navigateur Autochtone transforme-t-il les données collectées en actions?   | 18 |
| TENDANCES: Les effets de la COVID-19 sur l'éducation autochtone et les réponses apportées par les communautés  | 21 |
| <b>2. INNOVER DANS L'ÉDUCATION AUTOCHTONE À TRAVERS LE MÉCANISME DE MICRO-FINANCEMENTS</b>   | 22 |
| 2.1. Réduire au minimum les obstacles à l'accès à une éducation de qualité sans discrimination   | 22 |
| 2.2. Élaborer du matériel et des méthodes d'enseignement bilingues et interculturels fondés sur les connaissances, les pratiques et les technologies autochtones | 24 |
| TENDANCES: L'éducation interculturelle et bilingue en Amérique latine  | 28 |
| 2.3. Actualiser les compétences et les connaissances des enseignants autochtones   | 28 |
| 2.4. Accroître le transfert des connaissances intergénérationnel des aînés aux jeunes autochtones  | 30 |
| TENDANCES: Vers la Décennie internationale des langues autochtones 2022-2032   | 32 |
| 2.5. S'engager auprès des gouvernements pour la reconnaissance et l'usage officiel des langues autochtones   | 33 |
| TENDANCES: Vers un "avenir inclusif, durable et résilient"   | 37 |
| <b>CONCLUSION</b>  | 38 |

## LISTE DES ACRONYMES

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>AGNU</b>      | Assemblée générale des Nations unies  |
| <b>AIPP</b>      | Asia Indigenous Peoples Pact (Pacte des peuples autochtones d'Asie)   |
| <b>ALAPA</b>     | Association for Law and Advocacy for Pastoralists (Association pour le droit et le plaidoyer en faveur des pastoralistes)   |
| <b>BJHS</b>      | Bangladesh Jatiya Hajong Sangathon (Organisation nationale des Hajong du Bangladesh)  |
| <b>CAT</b>       | Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants  |
| <b>CE</b>        | Commission Européenne   |
| <b>CEB</b>       | United Nations System Chief Executives Board for Coordination (Conseil des chefs de secrétariat du système des Nations Unies pour la coordination)                          |
| <b>CECOIN</b>    | Centro de Cooperación al Indígena (Centre de coopération autochtone)  |
| <b>CEDAW</b>     | Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes  |
| <b>CEJIS</b>     | Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (Centre d'études juridiques et de recherche sociale)  |
| <b>CENDA</b>     | Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (Centre pour la communication et le développement des pays andins)   |
| <b>CICOL</b>     | Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerío (Centrale autochtone des communautés originelles de Lomerio)   |
| <b>CIDE</b>      | Convention relative aux droits de l'enfant  |
| <b>CIPO</b>      | Cambodia Indigenous Peoples Organisation (Organisation des peuples autochtones du Cambodge)   |
| <b>CIYA</b>      | Cambodia Indigenous Youth Association (Association de la jeunesse autochtone du Cambodge)   |
| <b>CLIP</b>      | Consentement libre, préalable et éclairé  |
| <b>COVID-19</b>  | Corona Virus Disease 19   |
| <b>DCC-NEFIN</b> | District Coordination Council of Nepal Federation of Indigenous Nationalities (Conseil de coordination de district de la Fédération népalaise des nationalités autochtones) |
| <b>DNUDPA</b>    | Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones  |
| <b>DUDH</b>      | Déclaration universelle des droits de l'homme   |
| <b>ECOSOC</b>    | Conseil économique et social  |
| <b>FPP</b>       | Forest Peoples Programme (Groupe des peuples forestiers)  |
| <b>GTANW</b>     | Gobierno Territorial Autónomo de la Nación Wampís (Gouvernement territorial autonome de la nation Wampis)   |
| <b>HCDH</b>      | Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme   |
| <b>HLPF</b>      | High-Level Political Forum (Forum politique de haut-niveau)   |
| <b>IASG</b>      | Inter-Agency Support Group (Groupe de soutien inter-agence)   |
| <b>ICERD</b>     | Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discriminations raciales  |
| <b>ILEPA</b>     | Indigenous Livelihoods Enhancement Partners (Partenaires pour l'amélioration des moyens de subsistance des autochtones)   |
| <b>IPDS</b>      | Indigenous Peoples Development Services (Services de développement des peuples autochtones)   |
| <b>IPELC</b>     | Instituto Plurinacional de Estudio de Lengua y Cultura (Institut plurinational d'étude de la langue et de la culture)   |
| <b>IPMG</b>      | Indigenous Peoples Major Group (Grand groupe des peuples autochtones)   |
| <b>IWGIA</b>     | International Work Group for Indigenous Affairs (Groupe de travail international pour les affaires autochtones)   |
| <b>LAHURNIP</b>  | Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples (Association des avocats pour les droits humains des peuples autochtones au Népal)                     |
| <b>LTMKCA</b>    | Limpong na Tutong ng Mandaya na Kabubayan sang Calapagan na Asosasyon (Association des authentiques femmes Mandaya de Calapagan)  |

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <b>MPIDO</b>          | Mainyoito Pastoralist Integrated Development Organisation (Organisation de développement intégré du pastoralisme de Mainyoito)   |
| <b>NCA</b>            | Nepal Chhantyal Association (Association Chhantyal du Népal)   |
| <b>OIT</b>            | Organisation internationale du travail   |
| <b>OMD</b>            | Objectifs du millénaire pour le développement  |
| <b>ONAMIAP</b>        | Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú (Organisation nationale des femmes autochtones andines et amazoniennes du Pérou)              |
| <b>ONIC</b>           | Organización Nacional Indígena de Colombia (Organisation nationale autochtone de Colombie)   |
| <b>PIDCP</b>          | Pacte international relatifs aux droits civiques et politiques   |
| <b>PIDESC</b>         | Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels   |
| <b>PINGO's Forum</b>  | Pastoralists Indigenous NGO's Forum (Organisation non gouvernementale autochtone pastoraliste)   |
| <b>PROEIB (Andes)</b> | Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Programme de formation à l'éducation bilingue interculturelle pour les pays andins) |
| <b>ODD</b>            | Objectifs de développement durable   |
| <b>SOWIP</b>          | State of the World's Indigenous Peoples  |
| <b>SWAP</b>           | System-Wide Action Plan (« Plan d'action à l'échelle du système »)   |
| <b>UE</b>             | Union Européenne   |
| <b>ONU</b>            | Nations unies  |
| <b>ONU DAES</b>       | Département des affaires économiques et sociales des Nations unies   |
| <b>UNESCO</b>         | Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture  |
| <b>UNPFII</b>         | Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones  |
| <b>VIDS</b>           | Vereniging van Inheemse Dorpschoufden in Suriname (Association des chefs de village autochtones du Suriname)   |
| <b>WIDE</b>           | World Inequality Database on Education (Base de données mondiale sur les inégalités dans l'Education)  |

## LISTE DES TABLEAUX

|   |    |
|---|----|
| <b>TABLEAU 1.</b> Synthèse des trois axes sur lesquels repose le Navigateur Autochtone, pour l'éducation _____  | 14 |
| <b>TABLEAU 2.</b> Résultats de la question « Dans quelle mesure les écoles primaires de votre communauté sont-elles accessibles ? » de l'enquête du Navigateur Autochtone _____   | 17 |
| <b>TABLEAU 3.</b> Accès par équipements dans les établissements d'enseignement selon les résultats de l'enquête du Navigateur Autochtone _____  | 18 |
| <b>TABLEAU 4.</b> Matrice des projets pilotes du mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone liés à l'éducation, avec les priorités autochtones en matière d'éducation _____   | 20 |
| <b>TABLEAU 5.</b> Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à éliminer et à réduire les obstacles à l'accès des communautés autochtones à un enseignement primaire et secondaire de qualité, ainsi qu'à des programmes d'alphabétisation pour adultes, sans discrimination _____               | 23 |
| <b>TABLEAU 6.</b> Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à élaborer du matériel et des méthodes d'enseignement bilingues et interculturels fondés sur les connaissances, les pratiques et les technologies autochtones, à utiliser dans les écoles et dans la formation communautaire _____ | 25 |
| <b>TABLEAU 7.</b> Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à mettre à jour des compétences et des connaissances des enseignants autochtones _____   | 29 |
| <b>TABLEAU 8.</b> Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à accroître le transfert de connaissances intergénérationnel des aînés autochtones aux jeunes _____  | 31 |
| <b>TABLEAU 9.</b> Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à engager le dialogue avec les gouvernements en vue de la reconnaissance et de l'utilisation des langues autochtones comme langues officielles dans les écoles et autres institutions publiques _____                              | 33 |

## LISTE DES GRAPHIQUES

|  |    |
|--|----|
| <b>GRAPHIQUE 1.</b> Pourcentage de personnes ayant terminé leurs études primaires dans les communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone par rapport à la moyenne nationale _____   | 15 |
| <b>GRAPHIQUE 2.</b> Pourcentage de personnes ayant terminé leurs études secondaires dans les communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone par rapport à la moyenne nationale _____ | 16 |
| <b>GRAPHIQUE 3.</b> Pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement supérieur au sein des communautés ayant participé à l'enquête du Navigateur Autochtone par rapport à la moyenne nationale _____       | 16 |



Des élèves et des enseignants dans une salle de classe d'un centre de langue khasi au Bangladesh.

CRÉDIT : KAPAEENG FOUNDATION

# INTRODUCTION

## L'ÉDUCATION EST-ELLE UN THÈME IMPORTANT POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES ?

Ce rapport présente les expériences vécues par les peuples autochtones lors de la mise en œuvre de projets pilotes visant à répondre aux besoins éducatifs qu'ils ont eux-mêmes identifiés par le biais du mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone. Il illustre comment le cadre de travail du Navigateur Autochtone a été utilisé afin de créer un outil de collecte de données permettant de suivre les progrès accomplis dans la réalisation des droits humains des autochtones et des objectifs mondiaux – les Objectifs de développement durable (ODD) – et comment, sur la base de ces données et avec l'aide financière et technique du mécanisme de micro-financements, les communautés autochtones ont proposé des projets qu'elles mettent en œuvre pour améliorer leur bien-être.

Le Navigateur Autochtone est une initiative fondée par un consortium international de partenaires : Asia Indigenous Peoples Pact (Pacte des peuples autochtones d'Asie, AIPP), l'Institut danois des droits de l'homme (Danish institute for Human rights, DIHR), le Forest Peoples Programme (Le programme des peuples forestiers, FPP), l'Organisation internationale du travail (OIT), l'Indigenous Peoples' International Centre for Policy Research and Education (Centre international des peuples autochtones pour la recherche sur les politiques et l'éducation, ou Fondation Tebtebba) et le International Work Group for Indigenous Affairs (Groupe de travail international pour les affaires autochtones, IWGIA). Le Navigateur Autochtone est soutenu par l'Union Européenne (UE). Depuis 2017, le consortium du Navigateur Autochtone, aux côtés de

ses partenaires locaux présents dans 11 pays du monde,<sup>2</sup> soutient les communautés autochtones dans leurs luttes pour que leurs droits soient pleinement reconnus et respectés. Le Navigateur Autochtone comprend un portail en ligne et un ensemble d'outils d'évaluation développés pour et par les peuples autochtones afin de faciliter le suivi, la mise en œuvre et la réalisation de leurs droits. Les outils proposés par le Navigateur Autochtone, développés avec les peuples autochtones, permettent ainsi de contrôler la mise en œuvre de leurs droits collectifs. Les données générées par les communautés sont par ailleurs ouvertes et disponibles sur le portail en ligne du Navigateur.<sup>3</sup>

Les communautés autochtones et les partenaires du Navigateur Autochtone ont pu analyser les résultats de 146 enquêtes communautaires (menées entre 2017 et 2019) dûment validées, ce qui a abouti à la création de 57 projets pilotes axés sur ces données et dirigés par les communautés, sur la base de leurs propres priorités et intégrés au mécanisme de micro-financements. Financé par la Commission Européenne (CE), ce mécanisme a approuvé des projets qui abordent des questions allant de l'autodétermination à la citoyenneté en passant par l'intégrité culturelle, pour n'en citer que quelques-unes.<sup>4</sup>

Ce rapport se consacre à la manière dont le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone soutient des solutions innovantes permettant d'améliorer l'éducation autochtone. L'éducation est le sujet central de ce travail en raison de la place qu'elle occupe dans la préservation des connaissances, de la langue et de la culture des peuples autochtones. Ce sont des sujets que le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone aide les communautés autochtones à aborder, contribuant ainsi aux projets autochtones existants et à venir aux niveaux local, national, régional et mondial. Sur les 57 projets pilotes financés par le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone, 14 sont directement axés sur l'éducation, parmi lesquels environ deux tiers concernent l'enseignement ou la revitalisation des langues. Les projets pilotes réduisent la discrimination en améliorant l'accès à l'éducation, offrent de nouveaux matériels pédagogiques culturellement pertinents pour l'enseignement bilingue et interculturel, contribuent au développement professionnel et à l'inclusion des enseignants autochtones, facilitent le transfert de connaissances entre les anciens autochtones et leurs communautés, et encouragent la reconnaissance des droits autochtones concernant l'utilisation des langues autochtones dans les systèmes éducatifs.

Ce document est divisé en deux parties. Les informations présentées dans la partie 1 sont basées sur les résultats du processus de collecte de données du Navigateur Autochtone et contextualisent le mécanisme des micro-financements, tandis que l'analyse de la partie 2 s'appuie sur les soumissions inédites des projets pilotes, les rapports d'avancement et les correspondances personnelles avec les organisations partenaires au sujet de ces projets. Cette analyse documentaire porte sur 14 projets pilotes provenant de 10 sur 11 pays participant à l'initiative : le Bangladesh, la Bolivie, le Cambodge, le Cameroun, le Kenya, le Népal, le Pérou, les Philippines, le Suriname et la Tanzanie. En outre, ce rapport comporte quatre sections consacrées aux "Tendances", qui viennent compléter le(s) contexte(s) de l'éducation autochtone et mettent les projets pilotes en relation avec les réalités et les perspectives nationales, régionales et mondiales. Les peuples autochtones ont participé à la planification de la Décennie internationale des langues autochtones 2022-2032 et à la promotion de la cohérence entre les institutions internationales en

- 
2. Kapaeeng Foundation, au Bangladesh ; Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), en Bolivie ; Cambodia Indigenous Peoples Organization (CIPO), au Cambodge ; Association OKANI, au Cameroun ; Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) et Centro de Cooperación al Indígena (CECOIN), en Colombie ; Mainyoto Pastoralists Integrated Development Organization (MPIDO) et Indigenous Livelihoods Enhancement Partners (ILEPA), au Kenya ; Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples (LAHURNIP), au Népal ; Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú (ONAMIAP) et Perú Equidad - Centro de Políticas Públicas y Derechos Humanos, au Pérou ; Indigenous Peoples' International Centre for Policy Research and Education (Tebtebba Foundation), aux Philippines ; Association of Indigenous Village Leaders in Suriname (Vereniging van Inheemse Dorpschoofden in Suriname - VIDS), au Suriname ; Association for Law and Advocacy for Pastoralists (ALAPA) et Pastoralists Indigenous Non-Governmental Organization's Forum (PINGO's Forum), en Tanzanie.
  3. Romina Quezada Morales, Dialogue and Self-Determination through the Indigenous Navigator (Copenhague, Danemark: International Work Group for Indigenous Affairs, 2021), consulté le 27 mars 2021, <https://www.iwgia.org/en/resources/publications/3990-dialogues-in-iwgia.html>
  4. Ena Alvarado Madsen et David Nathaniel Berger, Implementing the Indigenous Navigator: Experiences Around the Globe (Copenhague, Danemark: International Work Group for Indigenous Affairs, 2020), consulté le 26 octobre 2020, [https://nav.indigenousnavigator.com/images/documents-english/Reports/Reports2020/Implementing\\_the\\_indigenous\\_navigator.pdf](https://nav.indigenousnavigator.com/images/documents-english/Reports/Reports2020/Implementing_the_indigenous_navigator.pdf)

vue de la réalisation de leurs droits humains. La première est au cœur de la volonté d'inclure les langues autochtones dans les systèmes éducatifs nationaux et de les étudier au même niveau que les langues dominantes, tandis que la seconde est susceptible d'améliorer la politique d'éducation autochtone dans le monde entier.

La phase pilote de la mise en œuvre des micro-financements du Navigateur Autochtone devait avoir lieu en 2019 et 2020. Cependant, en raison de la pandémie de la COVID-19, certains des projets pilotes sont toujours en cours en 2021. Les résultats existants indiquent toutefois que ces projets ont transformé des problèmes éducatifs majeurs en améliorations locales réelles, qui se frayent désormais un chemin vers d'autres localités et d'autres niveaux. Les autorités locales, régionales et nationales ont ainsi manifesté leur intérêt pour certains d'entre eux, et des étapes importantes ont été franchies pour les communautés en matière de revitalisation linguistique.

Lors de la création de l'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones (UNPFII) en 2000,<sup>5</sup> les représentants autochtones ont demandé aux Nations unies (ONU) de produire des rapports qui refléteraient la situation globale et les priorités des peuples autochtones.<sup>6</sup> C'est dans cet esprit que le Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES) publie, depuis 2009, le rapport *State of the World's Indigenous Peoples* (ou SOWIP). Le premier numéro a ainsi fourni une vue d'ensemble sur certains sujets considérés comme étant prioritaires pour les peuples autochtones. Le chapitre IV était consacré à l'éducation, expliquant qu'il s'agit d'un droit humain et que les peuples autochtones n'ont pas le même accès à une éducation de qualité que leurs homologues non autochtones dans le monde.<sup>7</sup> Cette première édition du SOWIP a été publiée peu avant la fin des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), le premier programme mondial pour le développement publié en 2000 et qui prévoyait, entre autres, l'égalité d'accès à l'éducation primaire d'ici 2015.<sup>8</sup> Le chapitre du SOWIP consacré à l'éducation concorde avec les résultats finaux des OMD en matière d'éducation : si l'accès à l'éducation s'est considérablement amélioré dans le monde entier jusqu'en 2015, les peuples autochtones continuent d'être confrontés à des défis plus importants, en raison des limites des systèmes nationaux à leur fournir une éducation de base qui soit adaptée à leur culture et à leur langue.<sup>9</sup>

En 2015, les OMD ont été remplacés par les Objectifs de développement durable (ODD).<sup>10</sup> Parmi eux, l'ODD 4 vise à « assurer une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir pour tous des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie ». <sup>11</sup> L'ODD 4 comporte sept cibles, dont l'une (la cible 4.5) mentionne spécifiquement les peuples autochtones : « d'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, les peuples autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité ». <sup>12</sup> Prenant en compte l'ODD 4 et la cible 4.5, la troisième édition du SOWIP de l'ONU DAES a été entièrement consacrée à l'éducation.<sup>13</sup> Le troisième rapport SOWIP explore chaque région autochtone du monde et effectue le suivi de ce que le premier SOWIP avait énoncé.

5. Conseil économique et social, "Establishment of a Permanent Forum on Indigenous Issues" (New York: Nations unies, 2000).

6. Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES), "State of the World's Indigenous Peoples, First Volume" (8 septembre 2009), consulté le 16 janvier 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/publications/2009/09/state-of-the-worlds-indigenous-peoples-first-volume/>

7. Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES), *State of the World's Indigenous Peoples* (New York: Nations unies, 2009), consulté le 16 janvier 2021, [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP\\_web.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf)

8. Nations unies, "Goal 2: Achieve universal primary education", consulté le 16 janvier 2021, <https://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>

9. UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2000-2015: Achievements and Challenges* (Paris, France: UNESCO, 2015), consulté le 16 janvier 2021, <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/EFA%20Global%20Monitoring%20Report%202015.pdf>

10. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

11. Idem.

12. Idem.

13. Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES), *State of the World's Indigenous Peoples. Education*. (New York: Nations unies, 2008), consulté le 16 janvier 2021, [https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/State-of-Worlds-Indigenous-Peoples\\_III\\_WEB2018.pdf](https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/State-of-Worlds-Indigenous-Peoples_III_WEB2018.pdf)

Les efforts et initiatives globaux relatifs à l'éducation autochtone montrent bien que l'éducation demeure une priorité majeure pour les peuples autochtones. Pourtant, comme l'indique le SOWIP, il y a d'autres problèmes plus urgents que les peuples autochtones doivent régler en priorité, comme la santé (à laquelle le SOWIP a consacré son second volume), la pauvreté ou l'environnement, droit à la terre inclus.<sup>14</sup> A cet égard, l'Organisation internationale du travail (OIT) a par la suite publié un rapport sur la manière dont les populations autochtones ont cherché à obtenir plus de justice sociale et d'équité afin de devenir autonomes. Bien que l'éducation n'en soit pas le sujet principal, le rapport de l'OIT est important pour ce sujet, dans la mesure où la voie vers la justice sociale, l'équité et la pleine application du droit à l'éducation pour les peuples autochtones est marquée par ces problématiques.<sup>15</sup>

Les peuples autochtones suivent activement leur situation en matière d'éducation, et plus encore, ils sont aussi activement impliqués dans les processus internationaux relatifs à l'éducation. Pour ne citer que certains exemples, l'UNPFII a soutenu la publication du SOWIP et de son troisième volume consacré à l'éducation ; les peuples autochtones n'ont cessé de poursuivre leur travail et leur activité de plaidoyer afin qu'ils soient explicitement mentionnés dans les ODD ; un point actuel de l'agenda autochtone est de favoriser la création de données désagrégées sur l'éducation qui permettrait de suivre leur situation et d'alimenter les ODD. En 2008, la Fondation Tebtebba a publié une compilation de rapports issus de réunions internationales au cours desquelles les peuples autochtones ont pu parler de la manière dont ils envisageaient le suivi de la situation de leurs droits humains. L'éducation était un thème récurrent de ces discussions, souvent accompagné de celui de l'intégrité culturelle, ainsi que de la préservation et de la revitalisation de la langue.<sup>16</sup>

Plus récemment, en 2016, l'UNPFII a émis une fiche d'information à propos des ODD précisant que l'Agenda 2030 pour le Développement mentionne les peuples autochtones à six reprises, notamment à l'ODD 4.<sup>17</sup> Par ailleurs, cette fiche indique également comment l'Agenda encadre les droits collectifs des peuples autochtones – notamment leur droit de développer leurs propres systèmes éducatifs –, la question de la sensibilité culturelle dans l'enseignement, la désagrégation des données nationales, et la coopération avec les États membres afin de progresser vers la réalisation de l'ODD 4.<sup>18</sup> En 2019, l'Indigenous Peoples Major Group (IPMG) a publié un document de positionnement pour le High-Level Political Forum (HLPF) au sujet des ODD dans lequel la discrimination à l'encontre des enfants autochtones ruraux en matière d'accès à l'éducation, l'absence de recours aux langues maternelles autochtones dans l'enseignement, la dévalorisation des connaissances autochtones traditionnelles, le manque de programmes d'études qui soient culturellement appropriés et les défis géographiques et financiers à la poursuite des études supérieures ont été identifiés comme constituant autant d'obstacles à la réalisation de l'ODD 4.<sup>19</sup> Dans l'ensemble, l'éducation est une question plus qu'importante pour les peuples autochtones, mais ils continuent de lutter pour la voir s'améliorer.

- 
14. Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES), *State of the World's Indigenous Peoples* (New York: Nations unies, 2009), consulté le 16 janvier 2021 [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP\\_web.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf); Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (ONU DAES), *State of the World's Indigenous Peoples. Health*. (New York: Nations unies, 2014), consulté le 16 janvier 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/The-State-of-The-Worlds-Indigenous-Peoples-WEB.pdf>
  15. Organisation internationale du Travail (OIT), *Implementing the ILO Indigenous and Tribal Peoples Convention No. 169. Towards an inclusive, sustainable and just future* (Genève, Suisse: OIT, 2019), consulté le 17 janvier 2021, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_735607.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_735607.pdf)
  16. Tebtebba Foundation, *Indicators Relevant for Indigenous Peoples: A Resource Book* (Manille, Philippines: Tebtebba Foundation, 2008).
  17. Instance permanente des Nations unies sur les questions autochtones (UNPFII), "Indigenous Peoples and the 2030 Agenda Background" (2016), consulté le 12 janvier 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2016/08/Indigenous-Peoples-and-the-2030-Agenda.pdf>
  18. *Idem*.
  19. Indigenous Peoples Major Group (IPMG), "High Level Political Forum for Sustainable Development 2019, Statement of the Indigenous Peoples Major Group (IPMG), GOAL 4: Quality Education for All", consulté le 14 janvier 2021, <https://www.indigenouspeoples-sdg.org/index.php/english/all-resources/ipmg-position-papers-and-publications/ipmg-statements-and-interventions/120-hlpf2019-statement-of-the-indigenous-peoples-major-group-goal-4-quality-education-for-all/file>



Réunion communautaire à Hollandse Kamp, Suriname, pour parler des fondements et objectifs des projets pilotes.  
CRÉDIT : VIDS

# 1. L'ÉDUCATION DANS LE NAVIGATEUR AUTOCHTONE

## 1.1 COMMENT L'ÉDUCATION S'INSCRIT-ELLE DANS LE CADRE DU NAVIGATEUR AUTOCHTONE ?

Comme l'a réitéré à plusieurs reprises la Rapporteuse spéciale des Nations unies sur le droit à l'éducation, Madame Koumbou Boly Barry, l'éducation est un droit humain.<sup>20</sup> En effet, plusieurs documents de droit international affirment que l'éducation est un droit pour tous.<sup>21</sup> Les individus autochtones jouissent des mêmes droits de l'homme et des mêmes libertés fondamentales que les individus non autochtones. Toutefois, les peuples autochtones, lorsqu'ils sont considérés comme des collectivités, acquièrent des droits qui s'appliquent à leurs circonstances contextuelles, en qualité de peuples cherchant à exercer leurs libertés fondamentales.<sup>22</sup> Les peuples autochtones ont donc à la fois des droits individuels et des droits collectifs à l'éducation.

D'autres documents de droit international protègent spécifiquement le droit à l'éducation des peuples autochtones. L'un d'entre eux est la Convention n° 169 relative aux peuples indigènes et tribaux, communément appelée Convention 169 de l'OIT, qui stipule à l'article 7, paragraphe 2, que « l'amélioration des conditions de vie et de travail des peuples intéressés et de leur niveau de santé et d'éducation, avec leur participation et leur coopération, doit être prioritaire dans les plans de développement économique d'ensemble des régions qu'ils habitent ».<sup>23</sup> Plus précisément, les articles 26 à 31 de l'OIT 169 traitent du

20. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Rapport du Rapporteur special sur le droit à l'éducation" (2017), consulté le 5 novembre 2020, <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/303/24/PDF/N1730324.pdf?OpenElement>

21. Idem. Le rapport de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation mentionne la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques (1993) (article 4), la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) (1948) (article 26), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) (1960) (article 13), la Déclaration des droits de l'enfant (1959) (article 29) et l'Acte constitutif de l'UNESCO (1945).

22. Organisation internationale du Travail (OIT), *Understanding the Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989, No. 169* (Genève, Suisse: OIT, 2013), consulté le 11 janvier 2021, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---normes/documents/publication/wcms\\_205225.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_205225.pdf)

23. Organisation internationale du Travail (OIT), "Convention (n°169) relative aux peuples indigènes et tribaux", consulté le 19 janvier 2021, [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169)

droit à l'éducation en tant que droit individuel et collectif : les programmes et services éducatifs doivent être créés et mis en œuvre avec les peuples autochtones, les enfants autochtones doivent pouvoir apprendre leur propre langue autochtone et l'éducation nationale doit pouvoir offrir aux étudiants autochtones des possibilités d'éducation similaires à celles des étudiants non autochtones.<sup>24</sup>

Le cadre du Navigateur Autochtone mobilise la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) et les ODD pour fournir un ensemble d'outils et d'indicateurs permettant de recueillir des données autochtones, qui à leur tour permettent de suivre la mise en œuvre de la DNUDPA et des ODD. La DNUDPA, dont l'OIT 169 est l'un des documents de référence,<sup>25</sup> mentionne le droit des peuples autochtones à l'éducation dans ses articles 14 et 15.<sup>26</sup> L'article 14 protège à la fois le droit collectif des peuples autochtones de créer et de gérer leurs établissements d'enseignement et les méthodes et langues qui y sont utilisées, et le droit individuel des peuples autochtones d'accéder à tous les niveaux de l'éducation nationale. L'article 15 protège le droit des peuples autochtones à ce que leurs cultures soient reflétées dans l'éducation nationale.<sup>27</sup>

Tandis que l'OIT 169 et la DNUDPA prévoient que les États doivent veiller à la réalisation des droits des peuples autochtones en matière d'éducation, l'Agenda 2030 des Nations unies pour le développement durable vise à assurer « une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». <sup>28</sup> Comme mentionné dans l'introduction, il s'agit de l'ODD 4, l'un des 17 ODD qui composent l'Agenda, et celui qui est spécifiquement lié à l'éducation.<sup>29</sup> En particulier, l'ODD 4.5 cible les peuples autochtones en cherchant à « éliminer, d'ici à 2030, les disparités entre les sexes dans l'éducation et à assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, notamment les personnes handicapées, les peuples autochtones et les enfants en situation vulnérable ». <sup>30</sup> Cela dit, le Navigateur Autochtone recueille également des données sur la maîtrise de la lecture et des mathématiques (SDG 4.1.1), la présence dans l'enseignement pré-primaire et primaire (SDG 4.2.2) et les écoles inclusives et sûres (SDG 4.A.1).<sup>31</sup>

Enfin, le Navigateur Autochtone aide à suivre les résultats de la Conférence mondiale sur les peuples autochtones (CMPA).<sup>32</sup> La Conférence a eu lieu en 2014, et le document final présente les engagements pris par les États pour soutenir et faire respecter les droits humains des autochtones.<sup>33</sup> Le paragraphe 11 du document se lit comme suit : « nous nous engageons à assurer l'égalité d'accès à une éducation de qualité qui tienne compte de la diversité des cultures des peuples autochtones ». <sup>34</sup> En résumé, le Navigateur Autochtone surveille l'accès à l'éducation, ainsi que la disponibilité et l'accès à une éducation culturellement et linguistiquement appropriée. Il est basé sur les articles 14 et 15 de la DNUDPA, et surveille trois indicateurs de l'ODD 4, ainsi que le paragraphe 11 du WCIP.<sup>35</sup> Par conséquent, dans le Navigateur Autochtone, l'ODD 4 définit l'éducation comme un objectif mondial de développement durable, la DNUDPA définit l'éducation autochtone comme un droit de l'homme, et le WCIP définit la mise en œuvre de l'ODD 4 et des droits de l'homme par les États.

---

24. *Idem.*

25. "Qu'est-ce que le Navigateur Autochtone?", consulté le 12 janvier 2021, <https://indigenounavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>. Le Navigateur Autochtone est aussi directement lié à d'autres instruments internationaux qui protègent les droits des peuples autochtones, à savoir le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIDCP), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (ICERD) et la Convention contre la torture (CAT).

26. Assemblée générale des Nations Unies (AGNU), "Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones" (New York : Nations Unies, 2007).

27. *Idem.*

28. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

29. *Idem.*

30. *Idem.*

31. "Qu'est-ce que le Navigateur Autochtone?", consulté le 12 janvier 2021, <https://indigenounavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>.

32. *Idem.*

33. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Outcome document of the high-level plenary meeting of the General Assembly known as the World Conference on Indigenous Peoples", 2014, consulté le 12 janvier 2021, <https://undocs.org/en/A/RES/69/2>

34. *Idem.*

35. The Danish Institute for Human Rights, "The Indigenous Navigator Tools Database", consulté le 12 janvier 2021, [https://navigator.humanrights.dk/the-explorer/?d%5B834%5D=834&c=All&u=All&t=All&i=All&ka=All&=All&s=s&c=1&s\\_u=1&s\\_a=1&s\\_i=1&s\\_g=1&s\\_q=1](https://navigator.humanrights.dk/the-explorer/?d%5B834%5D=834&c=All&u=All&t=All&i=All&ka=All&=All&s=s&c=1&s_u=1&s_a=1&s_i=1&s_g=1&s_q=1)

**Tableau 1:** Synthèse des trois axes sur lesquels repose le Navigateur Autochtone, pour l'éducation

|  | <b>DNUDPA</b>   | <b>Indicateurs de l'ODD 4</b>                            | <b>WCIP</b>  |
|--|---|--|--|
| <b>L'ÉDUCATION DANS LE NAVIGATEUR AUTOCHTONE</b> | Article 14.1 Le droit des peuples autochtones à contrôler leurs systèmes éducatifs  | ODD 4.1.1<br>Maîtrise de la lecture et des mathématiques | Para. 11. Garantir l'égalité d'accès à une éducation de qualité tout en reconnaissant les cultures des peuples autochtones |
|  | Article 14.2 Le droit des peuples autochtones à accéder à tous les niveaux d'éducation prévus par l'État<br>Article 14.3 Les États doivent soutenir l'accès des peuples autochtones à l'éducation | ODD 4.2.2<br>Présence dans l'enseignement pré-primaire   |  |
|  | Article 15.1 Droit des peuples autochtones à être représentés culturellement et linguistiquement dans l'enseignement  | ODD 4.A.1 Écoles inclusives et sûres                     |  |

## 1.2 QU'EST-CE QUE LES DONNÉES DU NAVIGATEUR AUTOCHTONE ONT À DIRE SUR L'ÉDUCATION AUTOCHTONE ?

La collecte de données par le biais de l'outil du Navigateur Autochtone se fait par le biais de deux questionnaires, distribués respectivement aux communautés autochtones et aux détenteurs d'obligations, évaluant les actions des gouvernements nationaux. Ces questionnaires permettent aux parties prenantes, notamment les agents du gouvernement, les ONG, les organisations de peuples autochtones et les communautés, de recueillir des données qualitatives et quantitatives. Dans l'enquête communautaire, 11 questions portent sur l'éducation, tandis que 17 questions de l'enquête nationale recueillent des données sur ce sujet.<sup>36</sup> À ce jour, le Navigateur Autochtone a procédé à la collecte de données issues de 146 questionnaires distribués dans des communautés de 11 pays.<sup>37</sup>

En matière d'éducation, le Navigateur Autochtone a bien facilité la collecte de données sur l'accès à l'éducation. Les résultats des communautés interrogées ont montré que, dans l'enseignement primaire, le Pérou et la Bolivie présentent les plus hauts niveaux d'accès à l'enseignement primaire, avec respectivement 90 % et environ 80 %, en contraste avec le Cameroun qui n'atteint que 30 %. En ce qui concerne le genre, le Kenya et la Tanzanie montrent que plus de garçons que de filles terminent l'enseignement primaire. La situation est similaire dans l'enseignement secondaire, bien que le pourcentage d'autochtones accédant à ce niveau soit inférieur dans tous les cas. Enfin, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est inférieur de 40 % partout, à l'exception de la Tanzanie, où il atteint 60 % pour les garçons et les filles.

Les données du Navigateur Autochtone ne sont pas seulement utiles pour montrer que les communautés autochtones étudiées ne terminent pas leurs études, mais elles fournissent également des données désagrégées par niveau et par sexe qui correspondent aux réalités de communautés spécifiques et qui peuvent ensuite être comparées à la situation générale du pays concerné. Par exemple, selon la World Inequality Database on Education (Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation, WIDE), le taux d'achèvement des études primaires au Pérou montre qu'en moyenne 84 % des plus pauvres du pays achèvent leurs études primaires.<sup>38</sup> Ce chiffre indique que les peuples autochtones qui terminent leurs études primaires sont en dessous de la moyenne des personnes les plus défavorisées du Pérou. De plus,

36. *Idem.*

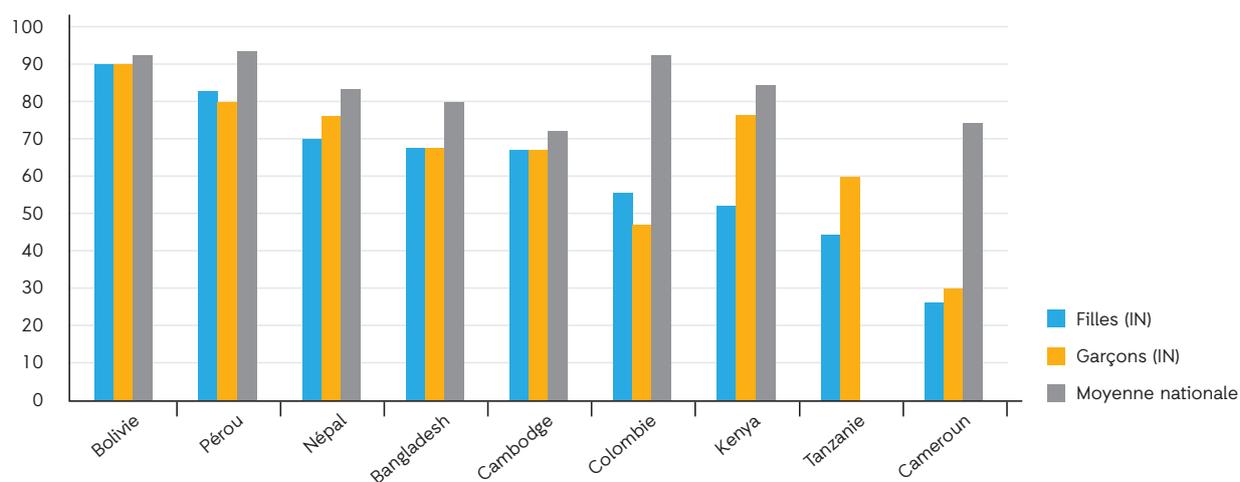
37. Navigateur Autochtone, "Data from community surveys (2017-2020)" (n.d.), non publié. Les pays concernés sont: la Bolivie, la Colombie, le Pérou, le Suriname, le Bangladesh, le Cambodge, le Népal, les Philippines, le Cameroun, le Kenya et la République Unie de Tanzanie.

38. D'après le Demographic and Health Survey (DHS) de 2012 concernant les 15-24 ans. World Inequality Database on Education (WIDE), "Peru", consulté le 14 janvier 2021, <https://www.education-inequalities.org/countries/peru/#?dimension=all&group=all&year=latest>

au Cameroun, selon la moyenne nationale, 14% des filles et 18% des garçons terminent leurs études secondaires, mais ces pourcentages sont toujours supérieurs aux pourcentages des données du Navigateur Autochtone.<sup>39</sup> La Tanzanie ne figure pas dans la base de données WIDE,<sup>40</sup> de sorte que les données extraites par le Navigateur Autochtone sont des indicateurs précieux de l'éducation autochtone dans ce pays.

Les graphiques 1, 2 et 3 ci-dessous présentent les pourcentages d'achèvement des études primaires et secondaires et d'inscription à l'enseignement supérieur, par sexe, selon l'autoperception et l'autodéclaration des communautés autochtones qui ont répondu au questionnaire, à côté de la moyenne du pays.<sup>41</sup>

**GRAPHIQUE 1.** Pourcentage de personnes ayant terminé leurs études primaires dans les communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone par rapport à la moyenne nationale.



Notes : Les données pour le Navigateur Autochtone proviennent des enquêtes communautaires, question T2-V101. Les données sur les pays proviennent de la World Inequality Database on Education (WIDE), « Primary completion rate », consulté le 14 janvier 2021, [https://www.education-inequalities.org/indicators/comp\\_prim\\_v2#?sort=mean&dimension=all&group=all&age\\_group=comp\\_prim\\_v2&countries=all](https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_prim_v2#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=comp_prim_v2&countries=all)

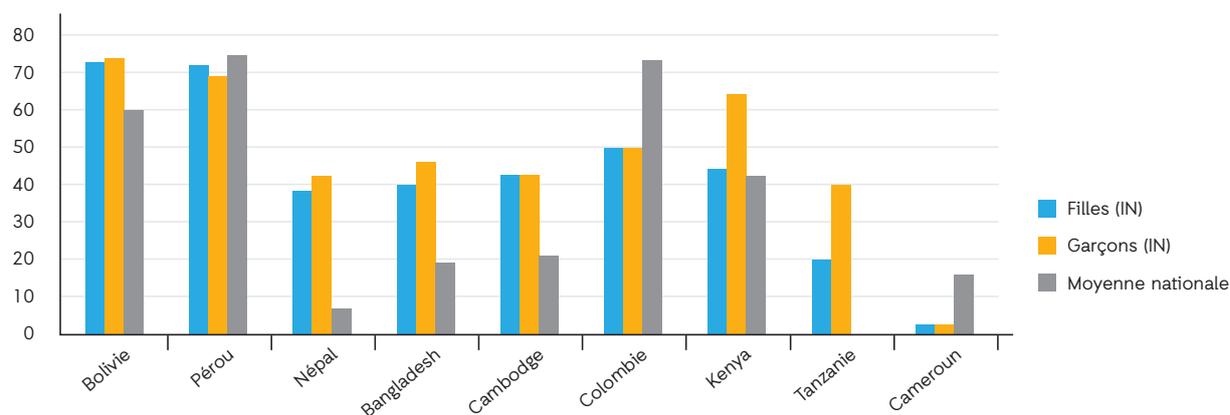
**Graphique 1:** Le graphique montre que la Colombie rapporte le plus haut pourcentage d'éducation primaire achevée au niveau national selon la base de données WIDE, mais pas au sein des communautés qui ont mis en œuvre l'enquête du Navigateur Autochtone. La Bolivie et le Pérou présentent des résultats plus équilibrés par rapport à la moyenne nationale, suivis du Népal, du Bangladesh et du Cambodge. Le Kenya montre une inégalité significative dans l'éducation des filles autochtones, tandis que le Cameroun présente un écart similaire à celui de la Colombie en matière d'achèvement de l'enseignement primaire entre les personnes ayant participé à l'enquête et la moyenne du pays, mais avec des pourcentages d'achèvement plus faibles.

39. D'après le Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) mené par l'UNICEF en 2014 sur les 20-29 ans. World Inequality Database on Education (WIDE), "Cameroon", consulté le 14 janvier 2021, [https://www.education-inequalities.org/countries/cameroon/indicators/comp\\_upsec\\_v2#?dimension=all&group=all&age\\_group=comp\\_upsec\\_v2&year=2014](https://www.education-inequalities.org/countries/cameroon/indicators/comp_upsec_v2#?dimension=all&group=all&age_group=comp_upsec_v2&year=2014)

40. World Inequality Database on Education (WIDE), consulté le 14 janvier 2021, <https://www.education-inequalities.org/>; les données concernant la Tanzanie ne sont pas disponibles.

41. *Idem.*

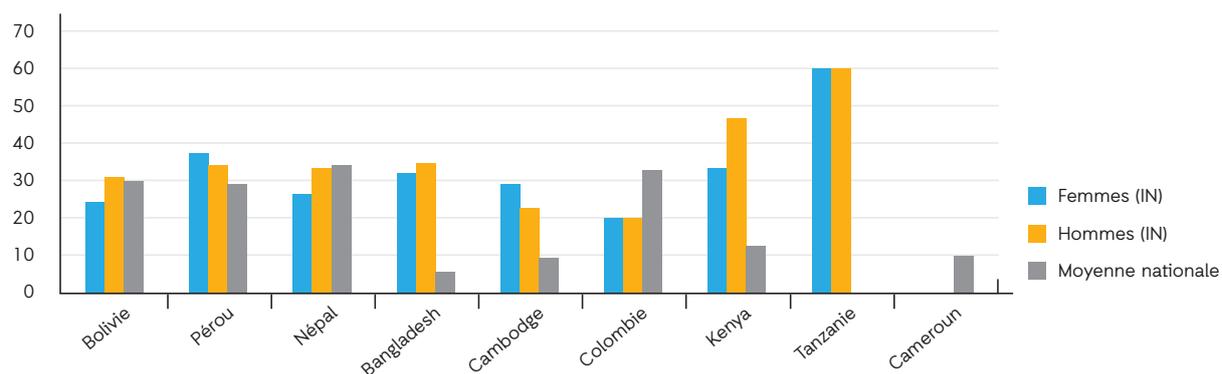
**GRAPHIQUE 2.** Pourcentage de personnes ayant terminé leurs études secondaires dans les communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone par rapport à la moyenne nationale.



Notes : Les données pour le Navigateur Autochtone proviennent des enquêtes communautaires, question T2-V102. Les données sur les pays proviennent de la World Inequality Database on Education (WIDE), « Primary completion rate », consulté le 14 janvier 2021, [https://www.education-inequalities.org/indicators/comp\\_upsec\\_v2#?sort=mean&dimension=all&group=all&age\\_group=comp\\_upsec\\_v2&countries=all](https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_upsec_v2#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=comp_upsec_v2&countries=all)

**Graphique 2:** Le graphique présente des améliorations intéressantes pour les communautés autochtones par rapport à l'enseignement primaire. La Bolivie et le Pérou ont toujours les pourcentages les plus élevés de diplômés de l'enseignement secondaire parmi les communautés qui ont participé à l'enquête, suivis par la Colombie, le Cambodge, le Bangladesh et le Népal, tandis que le Kenya et la Tanzanie présentent des différences marquées entre les garçons et les filles. Au Cameroun, le taux d'achèvement est bien inférieur à la moyenne nationale. Il est intéressant de noter que la moyenne nationale est inférieure aux taux d'achèvement des communautés en Bolivie et au Kenya, et très inférieure au Cambodge, au Bangladesh et au Népal.

**GRAPHIQUE 3.** Pourcentage d'inscription à l'enseignement supérieur au sein des communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone par rapport à la moyenne nationale.



Notes : Les données pour le Navigateur Autochtone proviennent des enquêtes communautaires, question T2-V103. Les données sur les pays proviennent de la World Inequality Database on Education (WIDE), « Primary completion rate », consulté le 14 janvier 2021, [https://www.education-inequalities.org/indicators/higher\\_1822#?sort=mean&dimension=all&group=all&age\\_group=attend\\_higher\\_1822&countries=all](https://www.education-inequalities.org/indicators/higher_1822#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=attend_higher_1822&countries=all)

**Graphique 3.** Dans l'ensemble, le taux d'inscription est plus faible dans tous les cas, mais la Tanzanie se distingue avec 60 % pour les femmes et les hommes dans les communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone, tandis que le taux d'inscription au Cameroun est inexistant. Le Bangladesh, le Cambodge et le Kenya continuent d'être en dessous de leur moyenne nationale, tandis que la situation dans les autres cas semble plus égale à celle de la moyenne nationale. L'exception est la Colombie, où la moyenne nationale est supérieure à 30%, et celle des communautés dans les enquêtes est de 20%.

Les données sur l'éducation du Navigateur Autochtone permettent également de suivre les installations scolaires, en particulier l'accès aux services de base. Le tableau 2 ci-dessous montre le degré d'accessibilité des installations scolaires primaires parmi les communautés qui ont répondu aux questionnaires. Comme on peut le voir, les résultats vont d'une accessibilité à 100 % aux Philippines, à une inaccessibilité modérée de la plupart des écoles au Kenya.<sup>42</sup> En outre, le tableau 3 présente les pourcentages d'accès à des installations spécifiques : électricité, internet, ordinateurs, toilettes séparées, lavage des mains, infrastructures pour les étudiants handicapés, ou aucune de ces installations. Comme déjà observé, les résultats varient considérablement, le Kenya et la Tanzanie n'ayant aucun accès à l'internet ou aux ordinateurs, tandis que la Bolivie et le Cambodge ne disposent pratiquement d'aucun besoin essentiel comme l'eau potable.<sup>43</sup>

**Tableau 2:** Résultats de la question « Dans quelle mesure les écoles primaires de votre communauté sont-elles accessibles ? » de l'enquête du Navigateur Autochtone.

| Pays         | Très accessible | Accessible | Inaccessibilité modérée | Inaccessible | Très inaccessible |
|--------------|-----------------|------------|-------------------------|--------------|-------------------|
| Bangladesh   | 12              | 36         | 32                      | 4            | 16                |
| Bolivie      | 50              | 22         | 22                      | 6            | 0                 |
| Cambodge     | 0               | 27         | 45                      | 27           | 0                 |
| Cameroun     | 34              | 29         | 14                      | 11           | 11                |
| Colombie     | 50              | 0          | 0                       | 25           | 25                |
| Kenya        | 0               | 0          | 67                      | 33           | 0                 |
| Népal        | 30              | 10         | 60                      | 0            | 0                 |
| Pérou        | 29              | 47         | 24                      | 0            | 0                 |
| Philippines  | 100             | 0          | 0                       | 0            | 0                 |
| Suriname     | 58              | 33         | 0                       | 0            | 8                 |
| Tanzanie     | 0               | 0          | 0                       | 100          | 0                 |
| <b>TOTAL</b> | <b>29</b>       | <b>27</b>  | <b>25</b>               | <b>12</b>    | <b>7</b>          |

Note : Les données correspondent au pourcentage de communautés rapportant différents niveaux d'accessibilité par pays. Tableau créé à partir de la question T2-V107

**Tableau 2.** Par rapport à la moyenne nationale, 56% des communautés qui ont répondu à la question ont déclaré que les installations sont très accessibles ou accessibles. Le Kenya et la Tanzanie présentent le plus haut degré d'inaccessibilité, tandis que le Pérou et la Bolivie affichent les plus hauts degrés d'accessibilité. Une fois encore, la Colombie présente des résultats différents selon les communautés.

42. Navigateur Autochtone, "Data from community surveys (2017-2020)" (n.d.), non publié.

43. *Idem.*

**Tableau 3:** Accès par équipements dans les établissements d'enseignement selon les résultats de l'enquête du Navigateur Autochtone.

| Pays         | Electricité | Internet (Enseignement) | Ordinateur (Enseignement) | Infrastructures destinées aux étudiants handicapés | Toilettes séparées | Installations pour le lavage des mains | Eau potable | Aucune de ces installations |
|--------------|-------------|-------------------------|---------------------------|--|--------------------|--|-------------|-----------------------------|
| Bangladesh   | 36          | 0                       | 4                         | 8  | 48                 | 64                                     | 88          | 4                           |
| Bolivie      | 94          | 12                      | 18                        | 12   | 35                 | 18                                     | 6           | 0                           |
| Cambodge     | 18          | 9                       | 0                         | 9  | 9                  | 27                                     | 18          | 64                          |
| Colombie     | 50          | 50                      | 25                        | 50   | 25                 | 25                                     | 25          | 50                          |
| Kenya        | 100         | 0                       | 0                         | 0  | 83                 | 0                                      | 17          | 0                           |
| Népal        | 50          | 0                       | 30                        | 0  | 10                 | 50                                     | 90          | 0                           |
| Pérou        | 88          | 13                      | 0                         | 0  | 75                 | 75                                     | 25          | 13                          |
| Philippines  | 50          | 0                       | 50                        | 0  | 50                 | 100                                    | 50          | 0                           |
| Suriname     | 60          | 40                      | 20                        | 0  | 80                 | 40                                     | 40          | 20                          |
| Tanzanie     | 0           | 0                       | 0                         | 0  | 100                | 0                                      | 0           | 0                           |
| <b>TOTAL</b> | <b>55</b>   | <b>9</b>                | <b>11</b>                 | <b>8</b>   | <b>45</b>          | <b>41</b>                              | <b>44</b>   | <b>13</b>                   |

Note : Les données correspondent au pourcentage de communautés ayant déclaré avoir accès à des installations. Tableau créé à partir de la question T2-V108

**Tableau 3.** Au Bangladesh, au Cambodge et en Tanzanie notamment, le manque d'électricité est considérablement plus élevé que dans les autres pays. D'autres problèmes concernent l'accès à l'internet et aux ordinateurs dans la plupart des pays, ainsi que les infrastructures destinées aux étudiants handicapés. En revanche, les toilettes séparées, les installations destinées au lavage des mains et l'eau potable présentent des disparités, mais les pourcentages tendent à être plus élevés. Toutefois, au Cambodge et en Colombie, 65% et 50% des communautés ayant répondu aux questionnaires déclarent n'avoir accès à aucune des installations mentionnées.

### 1.3 COMMENT LE NAVIGATEUR AUTOCHTONE TRANSFORME-T-IL LES DONNÉES COLLECTÉES EN ACTIONS?

L'un des enseignements tirés des résultats des questionnaires est que la réalité des peuples autochtones varie considérablement. Compte tenu de ces contextes variés, en 2019, le Navigateur Autochtone a commencé à offrir la possibilité de réaliser des projets pilotes à petite échelle dont bénéficient les communautés autochtones, sur la base des besoins identifiés par les communautés elles-mêmes par le biais des questionnaires. Ces projets fonctionnent au moyen d'un mécanisme de micro-financements, c'est-à-dire d'un fonds géré de manière flexible afin de répondre aux besoins des autochtones au fur et à mesure que ces derniers les expriment.<sup>44</sup> Le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone est financé par la Commission Européenne et administré par IWGIA,<sup>45</sup> tandis que la gestion des projets financés suit une structure ascendante et est cimentée par des partenariats directs avec les communautés et les partenaires nationaux.<sup>46</sup> Plus précisément, le mécanisme de micro-financements soutient des projets pilotes originaux qui présentent des solutions innovantes à des problèmes économiques et sociaux afin d'améliorer l'égalité, la justice et la participation politique des communautés autochtones;<sup>47</sup> ces projets pilotes visent à devenir des exemples pour la mise en œuvre de politiques ultérieures avec l'aide d'autres

44. IWGIA, "Focus Areas – Cross-cutting methodologies", consulté le 25 avril 2021, <https://www.iwgia.org/en/focus>

45. Correspondances personnelles avec IWGIA (2020).

46. IWGIA, "Focus Areas – Cross-cutting methodologies", consulté le 25 avril 2021, <https://www.iwgia.org/en/focus>

47. Indigenous Navigator, "Small Grants Scheme - Guidelines for project proposals" (n.d.), non publié.

acteurs étatiques et non étatiques.<sup>48</sup> Comme indiqué en introduction, 57 projets pilotes communautaires<sup>49</sup> ont été approuvés jusqu'à présent. Ils ciblent les priorités identifiées par les communautés autochtones à l'aide des outils de suivi fournis par le Navigateur Autochtone : reconnaissance juridique ; santé et bien-être ; éducation, langue et culture ; revenus, production et souveraineté alimentaire ; gouvernance, leadership et institutions ; régime foncier, protection de l'environnement et accès aux ressources naturelles ; et autonomisation des femmes et des jeunes.<sup>50</sup> Les subventions, qui oscillent entre 10 000 et 60 000 euros, contribuent directement à garantir la mise en œuvre des projets menés par les communautés.<sup>51</sup>

Lorsqu'elles demandent une subvention pour financer un projet pilote, les organisations sont tenues d'indiquer les ODD et les droits des autochtones visés par l'initiative.<sup>52</sup> Ce processus garantit que les projets pilotes approuvés fonctionnent dans le cadre prévu par le Navigateur Autochtone. Les partenaires du Navigateur Autochtone jouent également un rôle essentiel dans l'administration des subventions. Ces partenaires gèrent les subventions et sont en mesure de soutenir les communautés autochtones et d'autres organisations connexes aux niveaux national et local, en renforçant leurs capacités, si nécessaire.<sup>53</sup> En outre, les micro-financements ont la possibilité de réaffecter des budgets antérieurs ou supplémentaires pour étendre la portée du projet pendant la phase de mise en œuvre, si cela est jugé opportun. Cette caractéristique s'est avérée extrêmement utile pendant la pandémie de la COVID-19, puisque de nombreuses communautés ont eu la possibilité d'ajuster leurs initiatives initialement prévues afin de répondre à d'autres besoins plus imminents.<sup>54</sup>

L'éducation apparaît généralement au carrefour de plusieurs priorités dans les propositions de projets pilotes de micro-financements, car elle est liée à d'autres ODD tels que l'ODD 3 sur le bien-être, l'ODD 5 sur l'égalité des sexes ou l'ODD 8 sur le travail décent et la croissance durable.<sup>55</sup> De même, l'éducation dans le cadre des micro-financements va souvent de pair avec la langue et la culture, un lien également souvent établi dans la DNUDPA. L'éducation étant au centre de plusieurs objectifs et droits, elle constitue une priorité centrale dans les projets pilotes.

Jusqu'à présent, le mécanisme de micro-financements a financé 14 projets d'éducation ou liés à l'éducation qui répondent à cinq priorités autochtones, résumées dans le tableau 4.<sup>56</sup> Les projets seront présentés en détail dans la partie suivante.

---

48. *Idem*.

49. Ena Alvarado Madsen et David Nathaniel Berger, *Implementing the Indigenous Navigator: Experiences Around the Globe* (Copenhagen, Danemark: International Work Group for Indigenous Affairs, 2020), consulté le 26 octobre 2020, [https://nav.indigenoustravel.com/images/documents-english/Reports/Reports2020/Implementing\\_the\\_indigenous\\_navigator.pdf](https://nav.indigenoustravel.com/images/documents-english/Reports/Reports2020/Implementing_the_indigenous_navigator.pdf)

50. Indigenous Navigator, "Small Grants Scheme - Guidelines for project proposals" (n.d.), non publié.

51. *Idem*.

52. Indigenous Navigator, "Grant proposal template" (n.d.), non publié.

53. Correspondances personnelles avec IWGIA (2020).

54. The impact of COVID-19 on indigenous communities: Insights from the Indigenous Navigator (The International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA) and the International Labour Organisation (ILO), 2020), consulté le 7 février 2021, [https://indigenoustravel.com/sites/indigenoustravel.com/files/media/document/The\\_impact\\_of\\_COVID-19\\_on\\_indigenous\\_communities\\_-\\_Insights\\_from\\_the\\_Indigenous\\_Navigator.pdf](https://indigenoustravel.com/sites/indigenoustravel.com/files/media/document/The_impact_of_COVID-19_on_indigenous_communities_-_Insights_from_the_Indigenous_Navigator.pdf)

55. "Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)", consulté le 18 janvier 2021, [Sdg4education2030.org/the-goal](https://sdg4education2030.org/the-goal)

56. Indigenous Navigator, "Small Grants Scheme - Guidelines for project proposals" (n.d.), non publié.

**Tableau 4:** Matrice des projets pilotes du mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone liés à l'éducation avec les priorités autochtones en matière d'éducation.

| Projet pilote par zone géographique et pays  | Priorité  |  |  |  |   |
|--|---|--|--|--|---|
|  | Traiter et réduire au minimum les obstacles à l'accès des communautés autochtones à un enseignement primaire et secondaire de qualité ainsi qu'à des programmes d'alphabétisation pour adultes, sans discrimination | Élaborer des matériels et des méthodes d'enseignement bilingues et interculturels fondés sur les connaissances, les pratiques et les technologies autochtones, à utiliser dans les écoles et dans le cadre de la formation communautaire | Actualiser les compétences et les connaissances des enseignants autochtones afin de fournir une éducation interculturelle adéquate et attrayante | Accroître le transfert des connaissances intergénérationnel des aînés autochtones aux jeunes | Engager un dialogue avec les gouvernements pour la reconnaissance et l'utilisation des langues autochtones comme langues officielles dans les écoles et autres institutions publiques |
| <b>Afrique</b>   |   |  |  |  |   |
| Amélioration de la citoyenneté des Peuples Autochtones des forêts (Cameroun)   | ✓   | -  | -  | -  | -   |
| Budgets supplémentaires - E-learning en réponse à la COVID-19 (Kenya)  | ✓   | -  | -  | -  | -   |
| Accès à une eau saine et propre et amélioration des installations scolaires à Terrat (Tanzanie)  | ✓   | -  | -  | -  | -   |
| <b>Asie</b>  |   |  |  |  |   |
| Assurer une éducation inclusive de qualité ainsi que la revitalisation et l'intégration de la langue et de la culture autochtones hajong à Durgapur, Nekrotona (Bangladesh)                            | -   | ✓  | ✓  | -  | ✓   |
| Développement de la langue, de l'éducation et de la culture pour la communauté autochtone Khasi de Moulvibazar (Bangladesh)  | -   | -  | ✓  | ✓  | -   |
| Donner aux jeunes autochtones, hommes et femmes, les moyens de préserver et de développer les ressources naturelles afin d'améliorer leurs moyens de subsistance et leur système de gestion (Cambodge) | -   | -  | -  | -  | ✓   |
| Promouvoir le développement inclusif des peuples autochtones de Chhantyal (Népal)  | -   | -  | -  | -  | ✓   |
| Promouvoir les droits des autochtones et l'inclusion sociale de la communauté Magar dans le Népal occidental (Népal)   | -   | -  | -  | -  | ✓   |
| Notre langue, notre identité (Philippines)   | -   | ✓  | -  | ✓  | -   |
| <b>Amérique Latine</b>   |   |  |  |  |   |
| Revalorisation et pratique de la langue maternelle chez les jeunes de Jach'a Marka Tapacarí Cónдор Apacheta (Bolivie)  | -   | ✓  | -  | -  | ✓   |
| Revitalisation et vitalisation de la langue bésiro de la nation Monkox de Lomerío (Bolivie)  | -   | ✓  | ✓  | ✓  | -   |
| Académie interculturelle pour les leaders Wampis "Sharian" (Pérou)   | -   | -  | -  | -  | ✓   |
| Préservation et transfert de la langue et des connaissances et pratiques traditionnelles du peuple Arowak à Hollandse Kamp (Suriname)  | -   | ✓  | ✓  | -  | -   |
| Préservation et transfert de la langue et des connaissances et pratiques traditionnelles du peuple Arowak à Marijke Dorp (Suriname)  | -   | ✓  | ✓  | -  | -   |

**Tableau 4.** Les projets pilotes apparaissent en ordre alphabétique selon leur pays et sont divisés par zone géographique. Grâce à la matrice, les priorités des communautés autochtones où les projets pilotes ont été développés révèlent que celles-ci correspondent à des circonstances géopolitiques différentes.

# Tendances

## Les effets de la COVID-19 sur l'éducation autochtone et les réponses apportées par les communautés

En 2020, la pandémie de la COVID-19 a posé de nouveaux défis à l'éducation des peuples autochtones. L'une des plus grandes difficultés qu'il a fallu surmonter a été la fracture numérique, en particulier l'accès à Internet cependant que, pour certaines communautés autochtones, le problème a commencé par l'accès à l'électricité même. Comme le montre le tableau 2, les conditions d'accès à Internet dans les écoles varient selon les communautés autochtones qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone. Pendant la pandémie et en raison des fermetures d'écoles, le fait de n'avoir que peu ou pas d'accès à Internet a eu pour effet d'empêcher les enfants de se connecter aux plateformes d'éducation nationale proposées par de nombreux gouvernements.<sup>57</sup> Au niveau de l'enseignement supérieur, de nombreux étudiants ont été contraints de retourner dans leur communauté lorsque les fermetures ont commencé, dans la mesure où leurs moyens ne leur permettaient pas de rester vivre à l'université.<sup>58</sup> Au Kenya, comme nous le verrons dans la section suivante, le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone a pu être adapté pour remédier au manque de connectivité à Maji Moto, afin que les étudiants soient en mesure de se préparer aux examens nationaux standardisés.<sup>59</sup> Dans d'autres cas, les peuples autochtones ont fait preuve de résilience et d'ingéniosité par eux-mêmes. C'est le cas en Bolivie, où la crise politique qu'a connue le pays entre 2019 et 2020 a dégradé la fourniture de biens par l'État, au point que l'enseignement a cessé d'être proposé et qu'il a été déclaré que tous les élèves passeraient l'année scolaire automatiquement. Conscients de la perte de connaissances que ces mesures entraînaient, certains enseignants des communautés où travaille le Navigateur Autochtone sont donc allés de maison en maison pour remettre puis récupérer les cahiers d'étude et les devoirs.<sup>60</sup> En résumé, les expériences des peuples autochtones pendant la pandémie de la COVID-19 ont montré que, si l'éducation reste une priorité pour eux, le soutien provenant d'initiatives telles que le Navigateur Autochtone offre une assistance qui, en temps de crise, peut constituer une différence considérable dans la garantie d'une éducation ininterrompue et la poursuite de l'ODD 4.

57. ILEPA, entretien du 5 août 2020; Kapaeeng Foundation, entretien du 6 août 2020.

58. ONIC, entretien du 19 août 2020; Tebtebba Foundation, entretien du 28 août 2020.

59. ILEPA et Maji Moto Group Ranch, "Supplementary Budgets - E-learning in Response to COVID-19" (2020), non publié.

60. CEJIS, entretien du 7 août 2020.



Des écoliers du primaire dansent au rythme de chansons autochtones traditionnelles à Lomerío, en Bolivie.  
CRÉDIT : IWGIA

## 2. INNOVER DANS L'ÉDUCATION AUTOCHTONE À TRAVERS LE MÉCANISME DE MICRO-FINANCEMENTS

La première partie de ce rapport a illustré comment l'outil de collecte de données développé par le Navigateur Autochtone a servi de base à la création de projets pilotes qui abordent les priorités autochtones en fonction de ce que les communautés autochtones qui ont participé aux enquêtes ont exprimé. Sur les 57 projets pilotes existants, 14, soit environ 25 %, sont liés à l'éducation. Ce chapitre présente les 14 projets pilotes d'éducation ou liés à l'éducation qui ont été financés par le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone et mis en œuvre depuis janvier 2019.<sup>61</sup> Plutôt que d'être introduits un par un, ou par zone géographique, ils sont présentés en fonction des priorités identifiées par les communautés autochtones à travers les questionnaires du Navigateur Autochtone.

### 2.1 RÉDUIRE AU MINIMUM LES OBSTACLES À L'ACCÈS À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ SANS DISCRIMINATION

L'accès à une éducation de qualité est au cœur de l'ODD 4 et, plus précisément, de la cible 4.1 : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité les dotant d'acquis véritablement utiles ». <sup>62</sup> Cette cible fait référence à l'offre d'une éducation financée par des fonds publics pendant douze ans. <sup>63</sup> Comme nous l'avons observé dans le chapitre précédent (voir les graphiques 1 et 2), l'accès des communautés

61. Correspondances personnelles avec IWGIA (2020).

62. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

63. SDG4education, "Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)", consulté le 18 janvier 2021, [Sdg4education2030.org/the-goal](http://Sdg4education2030.org/the-goal)

autochtones à l'enseignement primaire et secondaire varie selon le niveau, le pays et même la communauté. La qualité de l'éducation est également susceptible de varier puisque l'accès à l'enseignement supérieur dépend souvent des connaissances et des compétences acquises par les étudiants au cours de leur éducation primaire et secondaire. D'après le graphique 3, ces réalités sont contrastées.

Une caractéristique importante à souligner dans les projets pilotes du Navigateur Autochtone qui luttent contre les obstacles à l'accès à une éducation de qualité est qu'ils sont tous situés sur le continent africain. Trois projets pilotes, un dans chacun des pays africains où le Navigateur Autochtone opère, cherchent à améliorer l'accès à l'apprentissage en ligne, aux installations scolaires et aux systèmes d'éducation nationaux (tableau 5).

**Tableau 5:** Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à éliminer et à réduire les obstacles à l'accès des communautés autochtones à un enseignement primaire et secondaire de qualité, ainsi qu'à des programmes d'alphabétisation pour adultes, sans discrimination.

| Pays            | Projet pilote  | Priorité à mettre en oeuvre   |
|-----------------|--|---|
| <b>Cameroun</b> | Amélioration de la citoyenneté des Peuples Autochtones des forêts                    | Fournir la citoyenneté aux individus autochtones pour qu'ils puissent accéder aux systèmes d'éducation nationaux            |
| <b>Kenya</b>    | Budgets supplémentaires - E-learning en réponse à la COVID-19                        | Améliorer les installations d'apprentissage en ligne afin de pouvoir rattraper les normes nationales en matière d'éducation |
| <b>Tanzanie</b> | Accès à une eau saine et propre et amélioration des installations scolaires à Terrat | Améliorer les installations scolaires pour avoir un endroit où étudier  |

Tout d'abord, le Kenya présente des taux modérés d'achèvement des études primaires et secondaires, avec environ 60 % des garçons qui terminent les deux niveaux, et environ 40 % des filles qui terminent les deux niveaux (voir les graphiques 2 et 3) dans les communautés qui mettent en œuvre l'enquête du Navigateur Autochtone. L'accessibilité des établissements d'enseignement primaire varie de modérément accessible (67 %) à inaccessible (33 %), et les écoles ne disposent pas d'Internet ou d'ordinateurs (voir tableaux 2 et 3). Alors que les élèves qui parviennent à terminer leur scolarité primaire trouvent les moyens pour se rendre à l'école, lorsque la pandémie de la COVID-19 s'est déclarée, ils n'ont pas pu continuer à étudier en poursuivant leur enseignement en ligne. En particulier, les communautés autochtones pastorales masaï de Maji Moto, dans le sud du Kenya, menaient jusqu'alors un projet pilote axé sur la santé et le bien-être, l'accès à l'eau, l'accès aux terres et la protection des ressources naturelles. Cependant, pendant la pandémie de la COVID-19, les masaï ont remarqué que leurs jeunes étaient laissés pour compte dans le domaine de l'éducation. Le ministère kenyan de l'éducation a en effet encouragé l'apprentissage et le tutorat en ligne, ainsi que les plateformes Internet, afin que les élèves de tout le pays puissent obtenir leur diplômes d'enseignement primaire et secondaire. Cette situation a particulièrement affecté les élèves de Maji Moto, dans la mesure où ces derniers n'ont pas d'électricité, et encore moins d'accès à Internet, et que leurs écoles n'en sont pas équipées non plus. Pour résoudre ce problème, l'Indigenous Livelihood Enhancement Partners (Partenaires pour l'amélioration des moyens de subsistance des autochtones, ILEPA) – le partenaire du Navigateur Autochtone dans le pays – a étudié la possibilité d'étendre la portée du projet initial. Ils ont demandé un budget supplémentaire au mécanisme de micro-financements, au nom des communautés bénéficiaires, afin de pouvoir installer un modem Internet, souscrire à un abonnement de trois mois, acheter une imprimante et obtenir le matériel de révision nécessaire pour quelques 100 étudiants de Maji Moto, Enkutoto et Ololoipangi.<sup>64</sup>

Un autre projet des masaï, cette fois en Tanzanie, reflète bien la manière dont l'accès à l'éducation est conditionné par les infrastructures. Ce projet s'intitule "Accès à l'eau potable et propre, amélioration des moyens de subsistance et amélioration des installations scolaires à Terrat".<sup>65</sup> Comme le décrit la Pastoralist

64. ILEPA et Maji Moto Group Ranch, "Supplementary Budgets - E-learning in Response to COVID-19" (2020), non publié.

Indigenous Non-Governmental Organisation (Organisation non gouvernementale autochtone pastoraliste, ou Forum PINGO), ce projet combat l'exclusion et vise l'égalité, la justice et la participation politique. Il recoupe l'ODD 6 sur l'eau potable et l'assainissement, l'ODD 10 sur la réduction des inégalités et l'ODD 16 sur la paix, la justice et les institutions fortes.<sup>66</sup> Cependant, l'ODD 4 et l'ODD 9 sur l'industrie, l'innovation et les infrastructures sont également abordés puisque le projet vise à construire un réfectoire dans le lycée de Terrat.<sup>67</sup> Ce projet pour le lycée de Terrat est innovant et durable dans la mesure où il encouragera d'autres communautés à faire de même, améliorant ainsi les conditions sanitaires et de sécurité de plus d'étudiants en Tanzanie.<sup>68</sup> En septembre 2020, la construction du réfectoire était en cours sur le toit du bâtiment.<sup>69</sup> Lorsqu'il sera terminé, il permettra de remédier au manque d'installations sanitaires et d'eau potable signalés dans les questionnaires (voir tableau 3) ; il répondra également à la cible 4.A de l'ODD 4, qui vise à construire et à moderniser des écoles pour qu'elles soient inclusives et sûres.<sup>70</sup>

Dans de nombreux cas, la distance entre les écoles et les communautés est un obstacle à l'accès à l'éducation pour les peuples autochtones, mais pour les peuples autochtones des forêts du Cameroun, un autre défi précède la distance : disposer d'un document d'identification pour s'inscrire à l'école. "Améliorer la citoyenneté des peuples autochtones des forêts" est le projet pilote qu'Okani, partenaire du Navigateur Autochtone, mène avec la plateforme autochtone Gbabandi et les communautés autochtones qui ont participé à l'enquête, et qui a mis en évidence la nécessité d'avoir un certificat de naissance pour avoir pleinement accès à la vie publique du pays, y compris à l'éducation.<sup>71</sup> Si tous les peuples autochtones forestiers du Cameroun sont confrontés à ce problème, il est plus fréquent parmi les communautés autochtones Baka et Bagyéli qui vivent dans l'est et le sud du pays, soit un total estimé à 10 739 personnes.<sup>72</sup> Parmi les difficultés rencontrées dans le domaine de l'éducation en raison de l'absence de documents d'identité, on peut citer : 1) des données obsolètes sur les inscriptions scolaires, 2) les abandons scolaires au moment de passer les examens nationaux,<sup>73</sup> et 3) l'accès à une éducation de qualité. Pour y remédier, Okani s'est associé à Gbabandi pour établir un contact avec toutes les communautés concernées et les accompagner dans le processus d'obtention d'un certificat de naissance.<sup>74</sup> L'un des premiers résultats du projet, qui favorise sa pérennité, est la publication du "Guide communautaire pour l'établissement de l'acte de naissance", un livret expliquant étape par étape comment enregistrer les nouveau-nés, les bébés, les enfants et les adultes.<sup>75</sup> Grâce à ce projet de citoyenneté, les projets pilotes du Navigateur Autochtone font progresser la cible 4.2.2 (accès à l'éducation pré-primaire et primaire), mais aussi les ODD 10 (réduction des inégalités) et 16 (paix, justice et institutions fortes).<sup>76</sup>

## 2.2 ÉLABORER DU MATÉRIEL ET DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT BILINGUES ET INTERCULTURELS FONDÉS SUR LES CONNAISSANCES, LES PRATIQUES ET LES TECHNOLOGIES AUTOCHTONES

L'article 14.1 de la DNUDPA prévoit le droit des peuples autochtones à étudier dans leur langue maternelle, tandis que l'article 13.1 parle de leur droit "de revitaliser, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture

65. PINGO's Forum, "Access to safe and clean water, enhanced livelihood, and improvement of school facilities in Terrat - Pilot project, progress report" (2020), non publié.

66. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

67. PINGO's Forum, "Access to safe and clean water, enhanced livelihood, and improvement of school facilities in Terrat - Pilot project, progress report" (2020), non publié.

68. *Idem*.

69. *Idem*.

70. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

71. Pour en savoir plus sur le projet pilote du Navigateur Autochtone au Cameroun, visitez <https://www.youtube.com/watch?v=fLaPrVSeHY4>

72. Okani et Gbabandi, "Amélioration de la citoyenneté des Peuples Autochtones des forêts - Formulaire de demande pour les micro-projets pilotes" (2019), non publié.

73. Okani, "Explanatory note on the urgent activities to be implemented within the Gbabandi micro-project" (2020), non publiée.

74. Okani et Gbabandi, "Amélioration de la citoyenneté des Peuples Autochtones des forêts - Formulaire de demande pour les micro-projets pilotes" (2019), non publié.

75. Okani et Forest Peoples Programme, *Guide communautaire pour l'établissement de l'acte de naissance*, consulté le 3 février 2021, <https://indigenavigator.org/sites/indigenavigator.org/files/media/document/Legal%20Guide%20-%20Citizenship%20project%20-A5%20OKANI-1.pdf>

76. *Idem*.

et leur littérature”.<sup>77</sup> Bien que les réalités nationales des communautés autochtones qui participent aux enquêtes du Navigateur Autochtone diffèrent, elles convergent toutes sur l’importance de rendre la langue, la culture et le savoir durables. Les six projets pilotes du Navigateur Autochtone produisant du matériel pédagogique dans une langue autochtone, abordent l’enseignement selon une perspective interculturelle, envisageant un modèle bilingue qui rend les opportunités d’éducation plus égalitaires. Les résultats, cependant, sont remarquablement variés et vont des livres et manuels scolaires aux dictionnaires et orthographes, en passant par le matériel radio et même des applications (tableau 6). Les projets pilotes décrits ci-dessous reflètent ainsi à la fois la nécessité immédiate de revitaliser les langues dans la vie quotidienne et l’objectif à long terme de rendre durable l’enseignement des langues, cultures et savoirs autochtones dans les écoles.

**Tableau 6:** Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à élaborer du matériel et des méthodes d’enseignement bilingues et interculturels fondés sur les connaissances, les pratiques et les technologies autochtones, à utiliser dans les écoles et dans la formation communautaire.

| Pays               | Projet pilote  | Priorité à mettre en oeuvre   |
|--------------------|--|---|
| <b>Bangladesh</b>  | Assurer une éducation inclusive de qualité ainsi que la revitalisation et l’intégration de la langue et de la culture autochtones hajong à Durgapur, Nekrotona | Produire un dictionnaire de la langue hajong et des livres en langue hajong pour garantir l’utilisation du hajong dans les écoles et réduire les abandons dus aux barrières linguistiques |
| <b>Bolivie</b>     | Revalorisation et pratique de la langue maternelle chez les jeunes de Jach’a Marka Tapacarí Cándor Apacheta  | Produire du matériel d’enseignement audio en Quechua pour toucher les jeunes, en particulier les élèves de 5e et 6e année, afin qu’ils apprennent leur langue                             |
| <b>Bolivie</b>     | Revitalisation et vitalisation de la langue bésiro de la nation Monkox de Lomerío  | Imprimer des manuels scolaires bilingues qui assurent l’enseignement du programme national en bésiro, la langue locale  |
| <b>Philippines</b> | Notre langue, notre identité   | Produire une orthographe de la langue mandaya pour encourager l’enseignement interculturel dans les écoles et les formations communautaires   |
| <b>Suriname</b>    | Préservation et transfert de la langue et des connaissances et pratiques traditionnelles du peuple arowak à Hollandse Kamp                                     | Développer des manuels, des livres et des applications pour enseigner la langue arowak  |
| <b>Suriname</b>    | Préservation et transfert de la langue et des connaissances et pratiques traditionnelles du peuple arowak à Marijke Dorp                                       | Développer des manuels, des livres et des applications pour enseigner la langue arowak  |

**Tableau 6.** Les communautés ont identifié le besoin de développer du matériel pédagogique pour préserver leur langue, leur culture et leurs savoirs, et ont soumis des solutions innovantes au mécanisme de micro-financements. Ces propositions innovantes vont de la production la plus élémentaire de matériel pour atteindre un large public, comme dans le territoire de Jach’a Marka Tapacarí Cándor Apacheta dans les zones montagneuses de Bolivie, à des productions linguistiques complexes comme un dictionnaire hajong au Bangladesh et une orthographe mandaya aux Philippines.

En Bolivie, l’existence de lois encourageant le plurilinguisme<sup>78</sup> facilite la mise en œuvre de projets pilotes éducatifs ayant pour objectif spécifique de développer des supports pédagogiques en langues autochtones. L’un de ces projets est la « Revalorisation et la pratique de la langue maternelle chez les

77. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), “Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones” (New York : Nations unies, 2007).  
 78. La Constitution politique de l’État bolivien prévoit que l’éducation doit être interculturelle, intraculturelle et plurilingue. En d’autres termes, l’État reconnaît qu’il est formé de nombreuses nations, chacune ayant ses propres traits culturels et linguistiques, et qu’elles ont le droit de les pratiquer et de recevoir une éducation selon leurs pratiques ancestrales et dans leurs langues. Voir Constitución Política del Estado (La Paz : Gaceta Oficial de Bolivia, 2009). Voir également la Loi Avelino Siñani-Elizardo Pérez sur l’Éducation (La Paz : Gaceta Oficial de Bolivia, 2010), dédiée au renforcement des droits culturels et linguistiques de la Constitution en matière d’éducation dans le détail.

jeunes de Jach'a Marka Tapacarí Cándor Apacheta ».79 Le territoire autochtone de Jach'a Marka Tapacarí Cándor Apacheta, situé à Pazña et Antequera, dans le département d'Oruro, se trouve dans les hautes terres de Bolivie et abrite 39 communautés quechua. Le centre de la communauté est une ville appelée Peñas, qui possède une école qui enseigne aux enfants et aux jeunes aux niveaux primaire et secondaire. Cependant, l'espagnol est la langue d'enseignement, une caractéristique du système scolaire national qui a gravement affecté l'utilisation des langues locales, à tel point que 99 % des jeunes ne parlent pas leur langue traditionnelle, le quechua.80 Cette situation affecte une population d'environ 10 500 personnes réparties dans 56 communautés.81 Grâce aux enquêtes et aux questionnaires du Navigateur Autochtone, le Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (Centre d'études juridiques et de recherche sociale, CEJIS) a pris note de la situation et a présenté un projet pilote pour revitaliser le quechua chez les jeunes, pour le compte des communautés.82 Le CEJIS, l'organisation partenaire nationale du Navigateur Autochtone en Bolivie et les communautés bénéficiaires, ont fixé parmi les objectifs du projet la réalisation d'une stratégie éducative de revalorisation de la langue quechua auprès des élèves de 5ème et 6ème année des écoles primaires et secondaires.83 En octobre 2020, les stations de radio de Peña diffusaient déjà le matériel audio produit par ce projet pilote d'enseignement du quechua.84 Le projet sur la langue quechua s'inscrit ainsi dans les pratiques interculturelles d'échange de connaissances, grâce à la participation du personnel technique et des consultants spécialisés qui travaillent à la production de matériel éducatif à Peña.85

Alors que le projet pilote de revalorisation de la langue quechua se déroule dans les hautes terres, les plaines boliviennes mettent également en œuvre un projet pilote de revitalisation du bésiro, la langue de la nation Monkox.86 Une fois encore, la création de ce projet pilote trouve son fondement dans les résultats des enquêtes du Navigateur Autochtone. Le projet pilote des plaines bénéficie également du soutien local de la Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerío (Centrale autochtone des communautés originelles de Lomerío, CICOL).87 Alors que le projet pilote des zones montagneuses vise à satisfaire à l'article 14 de la DNUDPA relatif à la possibilité d'étudier dans la langue maternelle,88 ce projet pilote aborde l'article 13 de la DNUDPA relatif à la revitalisation et à la durabilité de la culture et de la langue pour les générations futures, en ayant recours à un programme spécialisé pour enseigner l'éducation bilingue.89 Les principaux bénéficiaires du projet sont des élèves de la première à la septième année de deux écoles de Lomerío, dans le département de Santa Cruz.90 Parmi les activités du projet figurent l'impression de matériel pédagogique en langue bésiro et l'enseignement du programme scolaire par des enseignants parlant également cette langue.91 En octobre 2020, plus de 1 000 manuels scolaires bilingues avaient été imprimés pour servir initialement 70 élèves, mais ils devraient à terme être utilisés par l'ensemble de la population estimée de Lomerío, soit 1 720 élèves.92 Le projet devrait devenir durable grâce au renouvellement de l'accord d'enseignement en bésiro entre le CEJIS, le CICOL et l'Instituto Plurinacional de Estudio de Lengua y Cultura (Institut plurinational pour l'étude de la langue et de la culture, IPELC) de Bolivie en décembre 2020, lorsque le projet pilote s'est terminé.93

En accord avec les articles 13 et 14 de la DNUDPA,94 les villages autochtones de Hollandse Kamp et Marijke Dorp au Suriname ont conçu et mettent en œuvre des projets éducatifs pour revitaliser leur langue Arowak.95 Ces deux projets soulignent l'impact négatif du système éducatif national néerlandophone sur l'apprentissage et l'utilisation de l'arowak par les deux dernières générations. À Hollandse Kamp, les anciens

79. CEJIS, "Revalorisation and practice of the native language among the youth of Jach'a Marka Tapacarí Cándor Apacheta" (2018), non publié.

80. *Idem.*

81. *Idem.*

82. *Idem.*

83. *Idem.*

84. CEJIS, "Navegador Indígena - Pilar 3: Facilitando la implementación de los ODS para los pueblos indígenas. Informe narrativo" (2020), non publié.

85. Pour en savoir plus sur le projet pilote du Navigateur Autochtone au Jach'a Marka Tapacarí Cándor Apacheta, en Bolivie, visitez <https://www.youtube.com/watch?v=gAOPf8VKMQ>

86. Pour en savoir plus sur le projet pilote du Navigateur Autochtone à Lomerío, en Bolivie, visitez <https://www.youtube.com/watch?v=t2Mrh5xWEgc>

87. CEJIS, "Revitalisation and vitalisation of the Bésiro Language of the Monkox Nation of Lomerío" (2019), non publié.

88. CEJIS, "Revalorisation and practice of the native language among the youth of Jach'a Marka Tapacarí Cándor Apacheta" (2018), non publié.

89. CEJIS, "Revitalisation and vitalisation of the Bésiro Language of the Monkox Nation of Lomerío" (2019), non publié.

90. *Idem.*

91. *Idem.*

92. *Idem.* CEJIS, "Navegador Indígena - Pilar 3: Facilitando la implementación de los ODS para los pueblos indígenas. Informe narrativo" (2020), non publié.

93. CEJIS, "La CICOL, el CEJIS y el IPELC renuevan el convenio para la enseñanza del idioma Bésiro" (2020), consulté le 17 février 2020, <https://www.cejis.org/la-cicol-el-cejis-y-el-ipelc-renuevan-el-convenio-para-la-ensenanza-del-idioma-besiro/>

94. V. section 2.2.

95. VIDS, "Preservation and transfer of the language & traditional knowledge and practice of the Arowak people in Hollandse Kamp" (2019), non publié; VIDS, "Preservation and transfer of the language of the Arowak people in Marijke Dorp" (2019), non publié

parlent encore l'arowak, mais à Marijke, la langue est rarement utilisée car les parents considèrent que leurs enfants doivent apprendre le néerlandais et être capables de suivre tous les niveaux d'enseignement dans cette langue. Cependant, après avoir mis en œuvre les enquêtes du Navigateur Autochtone, les deux communautés ont conclu qu'elles devaient donner la priorité à leur langue et à leur culture et les maintenir vivantes afin de réaffirmer leur identité autochtone, tant au niveau national qu'international. La revitalisation de l'arowak en tant que projet pilote est devenue leur priorité. La stratégie éducative se déroule au niveau de la communauté par le biais de la sensibilisation et de l'enseignement de la langue, mais elle est innovante dans la mesure où le village de Hollandse Kamp développe des manuels, des livrets et même des applications pour enseigner les bases de l'arowak à sa communauté. Cette stratégie vise à transférer les connaissances traditionnelles aux jeunes, qui sont influencés par l'utilisation de l'anglais sur Internet. Le projet a débuté fin 2019 et, fin 2020, le rapport de mi-parcours à Hollandse a indiqué que les communautés environnantes s'intéressaient de plus en plus à utiliser de nouveau l'arowak.<sup>96</sup> La communauté de Marijke a ainsi l'intention de s'impliquer dans le processus de production du matériel et d'utiliser ce même matériel dans son village, de sorte que son champ d'utilisation reste vaste et qu'elle réaffirme son droit à la dignité de ses traditions et de ses aspirations.<sup>97</sup>

Un autre projet de revitalisation de la langue produisant du matériel pédagogique autochtone est celui de Durgapur, au Bangladesh. Le Bangladesh Jatiya Hajong Sangathon (Organisation nationale des Hajong du Bangladesh, BJHS) est une plateforme nationale du peuple Hajong, qui compte environ 13 000 personnes réparties dans quatre districts situés dans le nord-est du pays.<sup>98</sup> L'enquête du Navigateur Autochtone a révélé qu'environ 40 % des enfants hajong ne savaient pas lire et écrire correctement en hajong, un chiffre que les communautés ont identifié comme un indicateur de la perte précoce de la langue, de la culture et de l'identité, et qui les a encouragées à donner la priorité à l'enseignement du hajong chez les jeunes.<sup>99</sup> Le projet de BJHS<sup>100</sup> vise à aider les enfants et les étudiants de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur dans l'espoir de réduire les taux d'abandon scolaire dus aux barrières linguistiques, et de perpétuer l'enseignement du hajong au sein de la communauté. L'originalité du projet de BJHS réside dans la production d'un dictionnaire de la langue hajong et de livres dans cette langue. Ces ressources seront complétées par des experts et devraient constituer des ressources utiles pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue. En plus de cibler l'ODD 4 par l'amélioration des compétences en lecture, écriture et calcul, la réduction des écarts entre les sexes et l'inclusion des populations vulnérables, la production de matériel pédagogique contribue à l'intégration de l'enseignement de la langue hajong au programme national du Bangladesh par le biais de protocoles avec le gouvernement local, réalisant ainsi simultanément l'ODD 17 sur les partenariats.

« Développer des méthodes et des matériels d'enseignement bilingues et interculturels fondés sur les connaissances, les pratiques et les technologies autochtones, en vue de leur utilisation dans les écoles et dans les activités de formation communautaires » est l'objectif même du projet « Notre langue, notre identité » de la communauté mandaya aux Philippines.<sup>101</sup> L'aspect novateur du projet réside dans le fait que les femmes mandaya de Calapagan, dans la province de Davao Oriental, sont à l'origine de la proposition de produire une orthographe en mandaya qui les aide, ainsi que les écoles, à enseigner et à parler à leurs enfants en cette langue. À Calapagan, la plupart des écoles utilisent le bisaya pour l'enseignement, ce qui suscite des inquiétudes chez les mères mandaya. Ces inquiétudes sont apparues lors des entretiens de Tebtebba, partenaire du Navigateur Autochtone, avec la communauté. En conséquence, la Limpong na Tutong ng Mandaya na Kabubayan sang Calapagan na Asosasyon (Association des authentiques femmes Mandaya de Calapagan, LTMKCA) a relevé le défi d'aider la communauté mandaya à produire une orthographe de la langue mandaya et à la diffuser au sein des établissements scolaires. Un aspect très positif du projet est que le département de l'Éducation des Philippines a été impliqué dès le début du projet, signe que l'orthographe est susceptible d'être adoptée plus largement dans les écoles.

---

96. VIDS, "Preservation and transfer of the language & traditional knowledge and practice of the Arowak people in Hollandse Kamp - progress report" (2020), non publié.

97. DNUDPA, Article 15.

98. Kapaeeng Foundation et BJHS, "Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona – Evaluation grid for review of grant proposals" (2019), non publié.

99. *Idem*.

100. Kapaeeng Foundation et BJHS, "Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona" (2019), non publié.

101. Tebtebba Foundation et LTMKCA, "Our Language, Our Identity" (2019), non publié.

# Tendances

## L'éducation interculturelle et bilingue en Amérique latine

L'Educación Intercultural Bilingüe ou EIB (éducation interculturelle bilingue) en Amérique latine est née dans les années 1980 d'un besoin social des communautés autochtones de voir leurs cultures reflétées dans les systèmes d'éducation nationaux et de pouvoir apprendre dans leurs propres langues (López & Küper, 1999).<sup>102</sup> Depuis lors, la région s'efforce de créer des établissements où les connaissances, la langue et la culture autochtones permettent de réaffirmer les contributions autochtones aux programmes d'études, aux identités et aux sociétés nationales. Des établissements EIB existent à tous les niveaux d'enseignement dans plusieurs États d'Amérique latine comme l'Argentine, la Bolivie, le Chili, la Colombie, le Guatemala, le Mexique, le Nicaragua, le Pérou ou le Venezuela.<sup>103</sup> Malgré les difficultés rencontrées pour mener à bien les projets éducatifs, l'EIB reste dynamique et contribue à la réalisation des droits des peuples autochtones à recevoir et à créer des programmes éducatifs en fonction de leurs besoins culturels et de développement.<sup>104</sup> Le Navigateur Autochtone soutient des projets pilotes qui proposent de nouvelles voies vers l'interculturalité, c'est-à-dire l'échange égal de points de vue et de pratiques éducatives entre les peuples autochtones et non autochtones. Les projets pilotes du Navigateur Autochtone qui visent à promouvoir l'interculturalité sont également en accord avec la cible 4.5 des SDG, qui vise à fournir un accès à une éducation de qualité aux peuples autochtones avec la reconnaissance et le soutien des États.

### 2.3 ACTUALISER LES COMPÉTENCES ET LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS AUTOCHTONES

Le cadre éducatif du Navigateur Autochtone suit de près le respect des droits des peuples autochtones à avoir le contrôle de leurs systèmes éducatifs et à être représentés culturellement et linguistiquement dans l'éducation. Que ce soit dans les systèmes éducatifs nationaux ou dans l'apprentissage informel, les enseignants jouent un rôle essentiel pour assurer la transmission de la culture, des connaissances et des traditions autochtones, en particulier aux jeunes générations. Bien que les enquêtes du Navigateur Autochtone ne se concentrent pas sur les enseignants, le mécanisme de micro-financements se présente comme un moyen de compléter ces enquêtes par une meilleure prise en compte des cibles de l'ODD 4. Dans le cas des enseignants, le mécanisme de micro-financements contribue à la réalisation de la cible 4.5, qui vise à assurer une éducation inclusive pour les populations autochtones, et de la cible 4.C, qui vise à augmenter le nombre d'enseignants qualifiés en mettant l'accent sur les pays en développement.<sup>105</sup>

Le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone a ainsi financé cinq projets pilotes qui cherchent activement à former des enseignants (tableau 7). Quatre de ces cinq projets sont axés sur la formation des enseignants en langues, ce qui témoigne du besoin des communautés qui ont participé à l'enquête du Navigateur Autochtone de revitaliser et d'améliorer l'utilisation de leur langue, dans le but ultime de l'utiliser dans l'enseignement formel. La seule exception concerne les enseignants de la langue bésiro dans les plaines de Bolivie, où la formation est axée sur l'intégration du programme d'études régionalisé aux pratiques linguistiques autochtones. Cependant, la formation des enseignants n'est devenue une priorité que dans trois pays – deux en Amérique latine et un en Asie.

102. Luis E. López et Wolfgang Küper, "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación* 20 (1999).

103. Geraldine Abarca Carimán, "Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad" (Santiago, Chile: UNESCO), consulté le 3 février 2021, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>

104. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones" (New York : Nations unies, 2007).

105. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

**Tableau 7:** Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à mettre à jour des compétences et des connaissances des enseignants autochtones.

| Pays       | Projet pilote  | Priorité à mettre en oeuvre  |
|------------|--|--|
| Bangladesh | Assurer une éducation inclusive de qualité ainsi que la revitalisation et l'intégration de la langue et de la culture autochtones Hajong à Durgapur, Nekrotona | Former les professeurs de langue Hajong à l'utilisation du matériel pédagogique de niveau 2  |
| Bangladesh | Développement de la langue, de l'éducation et de la culture pour la communauté autochtone Khasi de Moulvibazar   | Former les professeurs de langue Khasi   |
| Bolivie    | Revitalisation et vitalisation de la langue bésiro de la nation Monkox de Lomerío  | Mettre à niveau les professeurs de langue bésiro afin qu'ils puissent utiliser le programme d'études régionalisé avec une approche interculturelle |
| Suriname   | Préservation et transfert de la langue et des connaissances et pratiques traditionnelles du peuple Arowak à Hollandse Kamp                                     | Faire augmenter le nombre d'enseignants de langue Arowak qualifiés   |
| Suriname   | Préservation et transfert de la langue et des connaissances et pratiques traditionnelles du peuple Arowak à Marijke Dorp                                       | Faire augmenter le nombre d'enseignants de langue Arowak qualifiés   |

**Tableau 7.** Les enseignants sont surtout formés à l'enseignement des langues, mais les objectifs varient : à Moulvibazar, au Bangladesh, et au Suriname, il y a un manque d'enseignants, tandis qu'à Nekrotona, au Bangladesh, les enseignants perfectionnent leurs compétences pédagogiques. Exceptionnellement, les enseignants de Lomerío, en Bolivie, sont formés à l'adoption d'une approche interculturelle dans le programme éducatif.

Les projets menés au Suriname sur la revitalisation de la langue du peuple arowak ont pour but d'augmenter le nombre d'enseignants qualifiés en langue arowak. Les initiatives de Hollandse Kamp et Marijke Dorp ont ainsi proposé de former six villageois à l'enseignement de l'arowak de base dans le cadre d'une formation de formateurs, afin que ceux-ci puissent à leur tour former 10 autres membres de la communauté chacun en l'espace d'un an. Le projet n'étant pas terminé, l'enseignement de l'arowak aux membres de la communauté se poursuit et est assuré par un engagement signé par ceux qui reçoivent la formation. Cette étape de "formation des formateurs" s'inscrit dans la deuxième phase du plan du département de l'Éducation visant à mobiliser les communautés et à renforcer leurs capacités.<sup>106</sup>

Dans le nord-est du Bangladesh, des enseignants sont formés pour enseigner le khasi dans cinq nouveaux centres linguistiques. Le projet pilote s'intitule "Langue, éducation et développement culturel pour la communauté autochtone Khasi à Moulvibazar" et vise à promouvoir l'enseignement du khasi parmi les différents punjees de la communauté khasi.<sup>107</sup> Le projet a été proposé suite à une discussion entre le partenaire national du Navigateur Autochtone, la Fondation Kapaeeng, et les communautés du punjee Jhimai dans l'upzila de Kulaura.<sup>108</sup> La discussion a permis de constater que les jeunes avaient des difficultés à terminer leurs études secondaires en raison du manque d'enseignement en langue khasi, cependant qu'enseigner en khasi nécessitait d'abord de l'enseigner aux jeunes au niveau de base, ainsi que de former des enseignants communautaires.<sup>109</sup> À Kulaura, le ratio élèves/enseignant était inadéquat et les enseignants dont la langue maternelle était le khasi étaient rares.<sup>110</sup> Comme solution, le projet pilote

106. VIDS, "Preservation and transfer of the language of the Arowak People in Marijkedorp - Evaluation grid for grant proposals" (2019), non publié.

107. Kapaeeng Foundation, KUBORAJ et IPDS, "Language, Education and Cultural Development for the Khasi Indigenous Community in Moulvibazar" (2020), non publié.

108. *Idem.*

109. *Idem.*

110. *Idem.*

est allé de l'avant avec la construction de centres linguistiques et s'est concentré sur le renforcement des capacités des enseignants.<sup>111</sup> Cinq enseignants ont été formés en conséquence dans le cadre d'un atelier de deux jours afin de perfectionner leurs compétences en matière d'enseignement des langues. En guise de suivi, les centres organisent des réunions de planification mensuelles avec les enseignants pour discuter des défis rencontrés et de leurs réalisations.<sup>112</sup> Aujourd'hui, les centres fonctionnent bien et le ratio moyen élèves/enseignant est de 25:1.<sup>113</sup>

Alors que certains projets, comme ceux des arowak et des khasi mentionnés ci-dessus, se concentrent sur la formation des enseignants à de nouvelles compétences, d'autres projets cherchent à approfondir les connaissances des enseignants sur les sujets qu'ils enseignent afin d'en assurer la durabilité. Dans le cadre des enquêtes et des ateliers du Navigateur Autochtone, les communautés ont exprimé leur désir de conserver et de pratiquer leurs langues et leurs connaissances, bien qu'il ne soit jamais facile de trouver suffisamment de personnel enseignant pour mener à bien cette mission, encore moins à des stades plus avancés. Certains des projets du Navigateur Autochtone répondent à ce besoin. En Asie, le projet d'enseignement de la langue hajong au Bangladesh prévoit donc de former les enseignants à l'utilisation des livres de niveau 2 pour permettre aux élèves d'aller au-delà de l'apprentissage très élémentaire de la langue.<sup>114</sup> En Bolivie, le projet de langue bésiro a débuté par une mise à jour des connaissances des enseignants, tant sur la langue bésiro que sur les stratégies interculturelles, afin que les enfants jusqu'à la septième année reçoivent un enseignement bilingue conforme au programme régional.<sup>115</sup> La diffusion de l'enseignement des connaissances autochtones auprès des enseignants, à plusieurs niveaux et dans différentes modalités d'enseignement – formel, informel ou les deux – contribue à assurer la durabilité des pratiques pédagogiques.

## 2.4 ACCROÎTRE LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES INTERGÉNÉRATIONNEL DES AÎNÉS AUX JEUNES AUTOCHTONES

Il est tout aussi important d'assurer la durabilité de la formation des enseignants que d'accroître le transfert des connaissances intergénérationnel des aînés autochtones aux jeunes. Cette composante des projets du Navigateur Autochtone sur l'éducation est essentielle pour atteindre la cible 4.7, qui vise à réaliser " la reconnaissance de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ".<sup>116</sup> La plupart des préoccupations en matière d'enseignement mentionnées par les communautés tout au long des enquêtes du Navigateur Autochtone concernaient la perte intergénérationnelle du savoir autochtone en raison de l'accélération des politiques et des pratiques de mondialisation vers la fin du siècle dernier.<sup>117</sup> Bien que l'avènement de la DNUDPA et, plus récemment, de l'Agenda 2030 pour le développement durable, aient énormément contribué à faire reculer ces politiques et pratiques, les conséquences de la mondialisation sont visibles dans la perte des savoirs autochtones parmi les jeunes générations. Cette situation fait des personnes âgées des porteurs de savoirs uniques, et rend urgente la transmission de leurs connaissances à leurs communautés pour éviter des pertes irréversibles.

Bien que toute initiative de revitalisation linguistique puisse bénéficier de la sagesse des aînés, trois projets pilotes dans le cadre du mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone se distinguent à cet égard, en plaçant les aînés soit à la tête du développement culturel, soit comme enseignants interagissant directement avec les jeunes (tableau 8).

---

111. *Idem.*

112. Correspondances personnelles avec la Kapaeeng Foundation (2021).

113. *Idem.*

114. Kapaeeng Foundation et BJHS, "Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona – Evaluation grid for review of grant proposals" (2019), non publié.

115. CEJIS, "Revitalisation and vitalisation of the Bésiro Language of the Monkox Nation of Lomerio" (2019), non publié.

116. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

117. Salomón Nahmad, "Nido de lengua, un diálogo sobre educación indígena intercultural entre Chomsky, antropólogos y educadores," *Desacatos* 38 (2012): 207-210.

**Tableau 8 :** Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à accroître le transfert de connaissances intergénérationnel des aînés autochtones aux jeunes.

| Pays               | Projet pilote  | Priorité à mettre en oeuvre   |
|--------------------|--|---|
| <b>Bangladesh</b>  | Développement de la langue, de l'éducation et de la culture pour la communauté autochtone khasi de Moulvibazar | Placer les anciens à la tête des centres de langues, tant dans l'élaboration du programme que dans la gestion des centres               |
| <b>Bolivie</b>     | Revitalisation et vitalisation de la langue bésiro de la nation Monkox de Lomerío                              | Assurer le transfert intergénérationnel de la langue, de la culture et des connaissances dès la petite enfance (0-5 ans)                |
| <b>Philippines</b> | Notre langue, Notre identité   | Valoriser et restituer le savoir linguistique des anciens par la réalisation d'une orthographe intergénérationnelle de la langue locale |

**Tableau 8.** Dans chaque cas, les aînés jouent un rôle différent : responsables de centres culturels au Bangladesh ; enseignants de la langue, de la culture et du savoir en Bolivie ; experts linguistiques aux Philippines. Malgré les différences dans leurs rôles, tous les projets pilotes soulignent l'importance et l'énorme potentiel des aînés autochtones pour contribuer au développement de leurs communautés.

Le projet pilote du Navigateur Autochtone mené à Lomerío, en Bolivie, comporte un élément supplémentaire permettant d'intégrer le transfert de connaissances intergénérationnel à l'enseignement du bésiro parallèlement à l'enseignement scolaire : les nids linguistiques. Les nids linguistiques sont des expériences d'immersion permettant aux plus jeunes d'apprendre une langue, une culture et des valeurs dans un contexte linguistiquement différent.<sup>118</sup> En d'autres termes, les enfants autochtones apprennent leur langue en tant que deuxième langue au même niveau qu'ils apprennent – ou ont appris – leur première langue. Le projet pilote mené dans les basses terres de Bolivie<sup>119</sup> met en place des nids linguistiques chez les enfants âgés de 0 à 5 ans, parallèlement à l'enseignement formel du bésiro dans les écoles. Dans ces nids linguistiques, les aînés parlent non seulement en bésiro, mais ils enseignent également aux enfants les techniques de subsistance traditionnelles. Ainsi, les enfants sont prêts à commencer la première année scolaire en parlant bésiro et en ayant un sentiment d'identification à leur propre culture.

Le projet pilote de revitalisation de la langue khasi au Bangladesh représente une autre initiative dans laquelle les aînés ont dirigé le fonctionnement de l'enseignement et de la formation en langue khasi. Au Bangladesh, la Politique nationale d'éducation de 2010 encourage l'apprentissage non seulement du begla, mais aussi d'autres langues, ainsi que le développement des langues autochtones.<sup>120</sup> En conséquence, le gouvernement a publié des manuels scolaires dans plusieurs langues autochtones, mais le khasi n'en fait pas partie.<sup>121</sup> Dans ce contexte, les connaissances des aînés sont essentielles pour revitaliser la langue, car eux seuls savent comment enseigner le Khasi oral et écrit.<sup>122</sup> Les aînés ont donc joué un rôle clé dans le développement des centres linguistiques. En fait, tous les membres du comité de gestion du centre linguistique sont des anciens.<sup>123</sup> En tant que tels, ils recrutent et forment les enseignants, organisent des réunions régulières pour s'assurer que les centres fonctionnent comme prévu, et approchent parfois les jeunes pour discuter et expliquer comment le transfert de connaissances intergénérationnel s'opère à travers le projet.<sup>124</sup> Dans l'upzali de Kulaura, les aînés sont les leaders éducatifs de leurs communautés.

118. Alison Yaunches, "Native People revitalize their languages using a proven approach from across the globe". Rural Roots 5, 3 (2004) Instituto lingüístico de invierno, "Revitalización lingüística: enseñanza de lengua indígena como segunda lengua" (2007), consulté le 16 mars 2021, <https://nilavigil.com/2007/10/22/revitalizacion-de-una-lengua-ensenanza-de-lengua-indigena-como-segunda-lengua/>

119. CEJIS, "Revitalisation and vitalisation of the Bésiro Language of the Monkox Nation of Lomerío" (2019), non publié.

120. Ministère de l'Éducation, Gouvernement de la République populaire du Bangladesh, "National Education Policy 2010" (2010), consulté le 11 avril 2021, [http://ecd-bangladesh.net/document/documents/National\\_Education\\_Policy\\_2010\\_English.pdf](http://ecd-bangladesh.net/document/documents/National_Education_Policy_2010_English.pdf)

121. Kapaeeng Foundation, KUBORAJ et IPDS, "Language, Education and Cultural Development for the Khasi Indigenous Community in Moulvibazar" (2019), non publié.

122. *Idem.*

123. Correspondances personnelles avec la Kapaeeng Foundation (2021).

124. *Idem.*

Enfin, le projet d'orthographe de la communauté mandaya de Calapagan, aux Philippines, aborde le transfert de connaissances intergénérationnel en faisant participer les aînés à des activités liées à la langue, ainsi qu'à la (trans)formation des détenteurs de connaissances autochtones en tant que personnes ressources de leur propre langue. Tout membre des communautés autochtones qui connaît le mandaya est bienvenu à contribuer à la création de l'orthographe. Cette approche ne considère pas seulement les personnes âgées comme des sources de sagesse linguistique, mais les transforme en experts en les encourageant à laisser leur empreinte sur une ressource qui sera utilisée par les générations futures. En outre, la création de l'orthographe implique la participation de linguistes, de sorte que ce projet est à la fois intergénérationnel et interculturel.

## Tendances

### Vers la Décennie internationale des langues autochtones 2022-2032

Les sujets de l'année internationale sont sélectionnés en fonction de leur pertinence globale. Le fait que 2019 soit devenue l'Année internationale des langues autochtones témoigne de l'importance des langues autochtones pour le monde, non seulement sur le plan linguistique, mais aussi sur les plans historique et même épistémologique.<sup>127</sup> Aux fins du présent rapport, les langues autochtones sont importantes parce qu'elles permettent aux peuples autochtones d'enseigner des connaissances sur eux-mêmes à d'autres communautés éducatives. Plus important encore, les peuples autochtones interprètent le monde à travers leur langue, ce qui signifie que les langues autochtones deviennent le moyen le plus efficace pour les peuples autochtones d'accéder à l'éducation. Les résultats de l'Année internationale des langues autochtones sont des indicateurs positifs qui montrent à quel point les acteurs et les décideurs du secteur de l'éducation – et même ceux d'autres domaines – se soucient de conserver et de promouvoir l'utilisation des langues autochtones. En 2019, l'Assemblée générale des Nations unies (AGNU) a décidé de faire de la période 2022-2032 la Décennie internationale des langues autochtones.<sup>128</sup>

Suite à cette décision, début 2020, la déclaration de Los Pinos a été publiée pour servir d'orientation aux objectifs de la décennie.<sup>129</sup> Le mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone s'aligne ainsi sur ces objectifs. L'une des considérations thématiques de la Déclaration de Los Pinos est la création d'environnements inclusifs et égaux pour promouvoir les langues autochtones dans l'éducation.<sup>130</sup> Le document appelle à des efforts interdisciplinaires pour développer davantage l'utilisation des langues en tant qu'objet de recherche et méthode d'enseignement, la création de programmes d'études qui répondent à l'enseignement et à l'apprentissage des langues autochtones, et l'enseignement en langues autochtones lui-même, en mettant l'accent sur le soutien financier et technique pour maintenir les traditions orales vivantes et promouvoir l'éducation de base parmi les adultes.<sup>131</sup> Les autres domaines qui seront abordés entre 2022 et 2032 sont : la promotion des langues autochtones à tous les niveaux de l'enseignement, la production de matériel pédagogique en langues autochtones, l'élaboration de politiques linguistiques qui soutiennent les langues autochtones et la promotion d'une éducation bilingue, multilingue, fondée sur la langue maternelle et durable.<sup>132</sup> Sur les 14 projets pilotes du Navigateur Autochtone liés à l'éducation, 10 ont pour objectif principal l'enseignement ou la revitalisation des langues.<sup>133</sup>

125. Tebtebba Foundation et LTMKCA, "Our Language, Our Identity", 2019, non publié.

126. 2019, Année internationale des langues autochtones, consulté le 27 mars 2021, <https://en.iyl2019.org/about/>

127. *Idem.*

128. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Droits des peuples autochtones. Rapport du Troisième Comité" (2019), consulté le 27 mars 2021, <https://undocs.org/en/A/74/396>

129. "Declaración de los Pinos (Chapultepek) –Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas" (Mexico: 2020), consulté le 27 mars 2021, [https://en.unesco.org/sites/default/files/los\\_pinos\\_declaration\\_july2020.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_july2020.pdf)

130. *Idem.*

131. *Idem.*

132. *Idem.*

133. Correspondances personnelles avec IWGIA (2020).

## 2.5 S'ENGAGER AUPRÈS DES GOUVERNEMENTS POUR LA RECONNAISSANCE ET L'USAGE OFFICIEL DES LANGUES AUTOCHTONES

Le plaidoyer est l'une des caractéristiques les plus marquantes du Navigateur Autochtone.<sup>134</sup> La raison pour laquelle le plaidoyer occupe une place centrale dans les activités autochtones est qu'il s'agit du moyen par lequel les peuples autochtones peuvent engager le dialogue avec les autorités à tous les niveaux pour faire respecter leurs droits. Tout au long de son texte, la DNUDPA préconise le soutien des États dans la réalisation des droits humains des autochtones.<sup>135</sup> De même, l'ODD 17 encourage la création de partenariats pour atteindre les ODD.<sup>136</sup> Parfois, cependant, il est difficile d'engager le dialogue parce qu'il n'y a pas de preuve d'un besoin spécifique, ou parce que les peuples autochtones ne savent pas comment défendre leurs droits. L'outil de suivi du Navigateur Autochtone vise à fournir des preuves d'un problème spécifique identifié par les communautés elles-mêmes, tandis que ses ateliers informent les communautés autochtones de leurs droits.<sup>137</sup> Le mécanisme de micro-financements contribue à l'engagement du dialogue avec les gouvernements et les détenteurs d'obligations en permettant aux peuples autochtones de concevoir des projets qui suscitent l'engagement.

Six projets pilotes du Navigateur Autochtone répondent au besoin d'engagement par l'éducation – quatre en Asie et deux en Amérique latine (tableau 9). Les modalités d'engagement auprès des autorités varient et vont de la formation juridique formelle, comme au Pérou, à la défense des droits par les jeunes, comme au Cambodge. De même, le niveau d'engagement va du local à l'international. Le large éventail couvert par ces projets pilotes reflète la volonté des communautés autochtones concernées de reconnaître et de respecter les gouvernements et institutions existants, mais aussi de faire reconnaître et respecter leur identité autochtone dans l'éducation.

**Tableau 9:** Priorités des communautés autochtones ayant participé aux enquêtes du Navigateur Autochtone en matière de projets pilotes visant à engager le dialogue avec les gouvernements en vue de la reconnaissance et l'utilisation des langues autochtones comme langues officielles dans les écoles et autres institutions publiques.

| Pays       | Projet pilote   | Priorité à mettre en oeuvre   |
|------------|---|---|
| Bangladesh | Assurer une éducation inclusive de qualité ainsi que la revitalisation et l'intégration de la langue et de la culture autochtones hajong à Durgapur, Nekrotona                              | Sensibiliser la population locale au projet afin d'améliorer le soutien du gouvernement aux niveaux politiques supérieurs   |
| Bolivie    | Revalorisation et pratique de la langue maternelle chez les jeunes de Jach'a Marka Tapacarí Cándor Apacheta   | Par le biais de partenariats, s'engager auprès des gouvernements et des institutions, tant au niveau local que national, afin que ceux-ci soutiennent l'initiative du projet pilote                                 |
| Cambodge   | Donner aux jeunes autochtones, hommes et femmes, les moyens de préserver et de développer les ressources naturelles afin d'améliorer leurs moyens de subsistance et leur système de gestion | S'engager avec la société civile pour créer un programme d'études basé sur les connaissances autochtones garantissant la réussite scolaire à l'avenir   |
| Népal      | Promouvoir le développement inclusif des peuples autochtones de Chhantyal   | Donner aux communautés autochtones les moyens de participer activement aux processus décisionnels gouvernementaux concernant l'enseignement et l'éducation en langue chhantyal pour l'ensemble de leurs communautés |
| Népal      | Promouvoir les droits des autochtones et l'inclusion sociale de la communauté Magar dans le Népal occidental  | Par le biais de partenariats, s'engager à tous les niveaux et avec tous les secteurs du gouvernement et de la société pour garantir l'enseignement des langues et le financement des projets                        |
| Pérou      | Académie interculturelle pour les leaders Wampis "Sharian"  | Apprendre aux jeunes wampis à devenir des leaders dans l'engagement gouvernemental et institutionnel à partir d'une perspective juridique   |

**Tableau 9.** Les priorités sont les suivantes : accroître la participation des communautés autochtones aux affaires liées à l'éducation, s'engager auprès des gouvernements à tous les niveaux pour plaider en faveur de la reconnaissance de leurs droits, ainsi que pour garantir l'utilisation des langues autochtones dans les écoles, et sensibiliser au niveau local pour renforcer les institutions éducatives autochtones.

134. "Qu'est-ce que le Navigateur Autochtone?", consulté le 12 janvier 2021, <https://indigenousnavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>

135. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones" (New York : Nations unies, 2007).

136. Assemblée générale des Nations unies (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015), consulté le 14 janvier 2021, [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)

137. "Qu'est-ce que le Navigateur Autochtone?", consulté le 12 janvier 2021, <https://indigenousnavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>

Au Pérou, le Navigateur Autochtone soutient l'Académie interculturelle Sharian pour les leaders wampis, dirigée par le Gobierno Territorial Autónomo de la Nación Wampis (Gouvernement territorial autonome de la nation Wampis), et qui apprend aux jeunes wampis à devenir des leaders en s'engageant auprès des autorités gouvernementales et d'autres institutions. Ce projet ne se concentre pas sur l'ODD 4, mais sur l'ODD 1 (mettre fin à la pauvreté), l'ODD 5 (égalité des sexes), l'ODD 10 (réduction des inégalités) et l'ODD 17 (partenariats pour atteindre les ODD).<sup>138</sup> Le modèle pionnier de l'école Sharian vise à promouvoir les ODD dans les classes grâce à des programmes axés sur l'étude des droits autochtones tels que l'autodétermination et l'autonomie.<sup>139</sup> Fin 2020, l'école Sharian avait recruté 37 élèves wampis, dont neuf femmes, pour suivre des cours interculturels – dirigés par des experts autochtones et non autochtones – sur le leadership, l'autorité, la justice autochtone et l'écriture.<sup>140</sup> Le projet pilote a également débouché sur la conception d'un observatoire des droits autochtones, en partenariat avec le comté provincial de Condorcanqui, et qui sera mis en œuvre par des dirigeants diplômés de l'école en 2021.<sup>141</sup> Grâce à l'éducation, la nation Wampis travaille à la reconnaissance de ses droits et s'engage avec les autorités locales dans des projets mutuellement bénéfiques.

La flexibilité du mécanisme de micro-financements favorise également l'engagement avec d'autres institutions en vue d'utiliser les langues autochtones comme langues officielles dans les institutions publiques. Le projet pilote du Navigateur Autochtone sur la revalorisation et l'enseignement du quechua dans le territoire de Jach'a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta en Bolivie, mentionné à la section 2.2, est un exemple des efforts actuellement déployés pour parvenir à l'inclusion des langues autochtones en tant que langues officielles dans les institutions publiques. En Bolivie, l'un des principaux objectifs du projet pilote du quechua est de développer du matériel pédagogique destiné aux enfants de l'unité éducative de Peñas.<sup>142</sup> Cet objectif répond non seulement aux buts fixés par les ODD pour réaliser une éducation durable basée sur les connaissances locales, mais aussi aux objectifs fixés par l'agenda national 2025 de la Bolivie visant à promouvoir l'éducation bilingue.<sup>143</sup> L'approche de la coopération pour parvenir à l'enseignement du quechua dans les établissements scolaires est un fait saillant dans le cadre du projet pilote : tandis que les dirigeants autochtones s'engagent auprès des gouvernements locaux pour promouvoir les droits humains des autochtones, d'autres organisations très expérimentées dans la promotion et l'engagement en matière d'éducation – CEJIS, CENDA, PROEIB Andes<sup>144</sup> – cherchent à impliquer les autorités municipales et d'autres institutions pertinentes pour soutenir l'initiative.<sup>145</sup> Dans l'ensemble, le projet pilote développé par les communautés de Jach'a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta fonctionne par le biais d'un plaidoyer mené à différents niveaux et vise à répondre aux priorités locales, nationales et internationales à travers l'enseignement du quechua dans les écoles.

Une série d'efforts conjoints similaires ont lieu dans tous les pays d'Asie du sud-est où le Navigateur Autochtone opère actuellement. Au Népal, contrairement à la Bolivie, le gouvernement n'a mis en œuvre aucune mesure liée à la réalisation des ODD pour les peuples autochtones.<sup>146</sup> La communauté Chhantyal, dans l'ouest du pays, a cependant identifié plusieurs besoins liés aux ODD, parmi lesquels l'accès à une éducation gratuite, équitable et de qualité ainsi qu'au développement de la petite enfance (cibles 4.1 et 4.2), l'augmentation du nombre d'adultes ayant des compétences pertinentes pour accéder à l'emploi (cible 4.4), la prévention de la violence sexiste (cible 5.2), l'autonomisation de l'ensemble de la population aux fins de l'inclusion (cible 10.2), la garantie d'un processus décisionnel participatif et représentatif à tous les niveaux (cible 16.7) et l'application de lois et de politiques non discriminatoires en faveur du

---

138. Perú Equidad et GTANW, "Escuela de líderes Wampis intercultural 'Sharian'" (2019), non publié.

139. *Idem*.

140. Correspondances personnelles avec les chefs wampis, 2021; GTANW, "Informe Narrativo 2020 – Escuela de líderes Wampis intercultural (2020), non publié.

141. GTANW, "Informe Narrativo 2020 – Escuela de líderes Wampis intercultural" (2020), non publié.

142. CEJIS, "Revalorisation and practice of the native language among the youth of Jach'a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta" (2018), non publié.

143. *Idem*.

144. Centro de Comunicación y de Desarrollo Andino, [www.cenda.org](http://www.cenda.org); Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, [www.proeibandes.org](http://www.proeibandes.org)

145. CEJIS, "Revalorisation and practice of the native language among the youth of Jach'a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta" (2018), non publié.

146. LAHURNIP and NCA, "Promoting Inclusive Development of Chhantyal Indigenous Peoples" (2019), non publié.

développement durable (16.b).<sup>147</sup> Dans l'ensemble, les besoins ci-dessus ont trouvé un terrain d'entente dans la promotion du développement inclusif des communautés Chhantyal. Le projet pilote, mené par la communauté Chhantyal par l'intermédiaire de la Nepal Chhantyal Association (Association Chhantyal du Népal, NCA) en coopération avec la Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples (Association des avocats pour les droits humains des peuples autochtones au Népal, LAHURNHIP), partenaire du Navigateur Autochtone, vise à donner aux peuples autochtones les moyens de participer aux processus de prise de décision au niveau local et d'accéder aux fonds publics pour leurs projets. L'une des plus grandes priorités des chhantyal est l'utilisation de leur langue maternelle dans les écoles, car il existe aucune école qui enseigne ou utilise la langue chhantyal.<sup>148</sup> Pour parvenir à l'inclusion de leur langue maternelle dans les établissements scolaires, le projet pilote prévoit un plaidoyer auprès des partis politiques et des autorités gouvernementales non autochtones, une coopération avec le ministère de l'Éducation aux niveaux provincial et fédéral, et une collaboration avec des institutions internationales.<sup>149</sup> Le projet a débuté en juillet 2019 et, en août 2020, les chhantyal avaient déjà participé aux processus de planification du développement local, ce qui leur a permis d'obtenir des fonds pour l'enseignement de la langue et de la culture.<sup>150</sup> En outre, les chhantyal se sont engagés auprès des gouvernements locaux et des comités de gestion des écoles, obtenant une promesse des enseignants à mener un enseignement multilingue dans les écoles dans un avenir proche.<sup>151</sup>

La communauté Magar, également située dans l'ouest du Népal, mène un projet similaire à celui de la communauté Chhantyal. Les magar représentent 1 887 733 personnes, soit 7,12 % de la population du pays, ce qui est dix fois plus que la communauté Chhantyal, cependant que 31,69 % de l'ensemble de la population pauvre du Népal sont magar.<sup>152</sup> Mettre fin à la pauvreté (SDG 1) est la priorité des magars, mais cela inclut l'accès à de meilleurs emplois, pour lesquels une éducation de qualité est nécessaire.<sup>153</sup> Par conséquent, le projet pilote du Navigateur Autochtone à Karnali, au Népal, vise les mêmes objectifs éducatifs que le projet de la communauté Chhantyal.<sup>154</sup> Pour parvenir à l'inclusion sociale dans la prise de décision et à l'obtention de fonds pour leurs projets, le projet pilote est dirigé par le District Coordination Council of the Nepal Federation of Indigenous Nationalities (Conseil de coordination de district de la Fédération népalaise des nationalités autochtones, DCC-NEFIN), mais emprunte largement à l'expertise de LAHURNIP pour s'engager auprès d'autres organisations de peuples autochtones, de clubs de jeunes, d'organisations de femmes, de dirigeants, de différents partis politiques et de gouvernements locaux.<sup>155</sup> Comme pour le Chhantyal, la sensibilisation et le plaidoyer sur l'éducation en langue maternelle ont permis d'obtenir un budget pour l'éducation multilingue.<sup>156</sup> Entre juillet 2019 et août 2020, le projet pilote a conduit les Magar à s'engager auprès des gouvernements locaux, qui ont créé un groupe de travail pour introduire la langue Magar dans les écoles.<sup>157</sup> Le résultat triomphant du processus d'engagement a été la mise en œuvre de l'éducation en langue maternelle dans sept écoles qui accueillent des enfants classés comme marginalisés, très marginalisés et en danger.<sup>158</sup>

Parallèlement, le projet pilote sur la revitalisation et l'intégration de la langue et de la culture hajong à Nekrotona, au Bangladesh,<sup>159</sup> est un bon exemple des résultats éducatifs obtenus grâce à la collaboration avec le gouvernement. Le projet pilote Navigateur Autochtone mené par les hajong dans l'est du

147. *Idem.*

148. *Idem.*

149. *Idem.*

150. LAHURNIP et NCA, "Implementation of Making the SDGs Work for Indigenous Peoples under the Indigenous Navigator" - Progress report (2020), non publié.

151. *Idem.*

152. Bureau central des statistiques - Commission nationale de planification, Gouvernement du Népal "National Population and Housing Census 2011, Marks 100 years of census taking in Nepal", consulté le 27 mars 2021, <https://nada.cbs.gov.np/index.php/catalog/54>; Chaitanya Subba, Bishwamber Pyakuryal, Tunga Shiromani Bastola, Mohan Khajum Subba, Nirmal Kumar Raut et Baburam Karki, A Study on the Socio-Economic Status of Indigenous Peoples in Nepal (LAHURNIP and IWGIA, 2014), consulté le 29 avril 2021, final-book-nlss.pdf (lahurnip.org)

153. LAHURNIP et DCC-NEFIN, "Promoting Indigenous Rights and Social Inclusion of the Magar Community in Western Nepal" (2019), non publié.

154. *Idem.*

155. *Idem.*

156. LAHURNIP et NCA, "Implementation of Making the SDGs Work for Indigenous Peoples under the Indigenous Navigator" - Progress report (2020), non publié.

157. *Idem.*

158. *Idem.*

159. Voir section 2.2.

Bangladesh<sup>160</sup> traite explicitement de l'ODD 4 sur l'éducation et de l'ODD 17 sur les partenariats, en particulier la cible 17.9, qui vise à renforcer le soutien international, la cible 17.16, qui consiste à créer des partenariats multipartites au niveau mondial pour mobiliser des ressources, et la cible 17.17, qui consiste à encourager et à promouvoir les partenariats entre les secteurs public et privé et la société civile. Pour atteindre ces objectifs, le projet pilote sur la langue et la culture hajong favorise l'interaction entre le BJHS et la population locale en créant un poste de responsable de la mobilisation communautaire, et vise à signer un protocole d'accord avec le gouvernement national pour commencer à offrir aux enfants hajong un enseignement pré-primaire basé sur la langue maternelle.

Enfin, le Navigateur Autochtone, par le biais de son partenaire national Cambodia Indigenous Peoples Organisation (Organisation des peuples autochtones du Cambodge, CIPO), soutient le projet pilote mené par un groupe de jeunes kui à Kampong Thom, dans le nord du Cambodge,<sup>161</sup> afin de donner la priorité à l'offre d'une éducation de qualité et de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour les peuples autochtones (SDG 4).<sup>162</sup> Les enquêtes du Navigateur Autochtone ont permis aux villages de Talek, Andas, Phum Srae, O Kroch et Korki de constater qu'il n'y a que 50 élèves kui dans le secondaire supérieur – parmi lesquels 11 ont abandonné –, et 77 dans le secondaire inférieur, avec un taux d'abandon de 18,18%.<sup>163</sup> Ces chiffres ont poussé les jeunes kui à créer un programme d'études informel basé sur les connaissances traditionnelles et la culture autochtones, dans l'espoir qu'il soit intégré au système éducatif formel. Ce projet pilote est innovant en ce sens qu'il est mené par un groupe de jeunes kui très motivés et compétents, en partenariat avec l'OPIC, ainsi qu'avec le Women Group (Groupe de femmes), le Choam Marick Protected Area Committee (Comité de la zone protégée de le Choam Marick) et le Youth Saving Group (Groupe de sauvegarde de la jeunesse); ils ont également reçu des formations de l'OPIC et de la Cambodia Indigenous Youth Association (Association de la jeunesse autochtone du Cambodge, CIYA).<sup>164</sup> Le projet kui n'a débuté que fin 2020, mais il a déjà fait l'acquisition d'un terrain destiné à un centre culturel et à des équipements pour l'enseignement, et il s'engage auprès des communautés, notamment les anciens, pour faire entrer l'enseignement traditionnel dans les salles de classe.<sup>165</sup> Ce projet pilote vise à concrétiser les priorités des jeunes kui grâce à la coopération de la société civile, et reflète la promesse faite par les jeunes aux futures générations de peuples autochtones de parvenir à inclure la langue et la culture autochtones dans l'enseignement formel grâce à un engagement cordial et pacifique avec les acteurs autochtones et non autochtones.

---

160. Kapaeeng Foundation et BJHS, "Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona" (2019), non publié.

161. Pour en savoir plus sur le Kui Tak, voir <https://www.facebook.com/kuitakpage>

162. Le CIPO et le groupe de jeunes kui, aire de la jeunesse kui, commune de Salavisai, district de Prasatballang et province de Kampong Thom, "Empowering Indigenous men and women youth in preserving and developing natural resources in order to improve their livelihoods and management system –progress report" (2020), non publié.

163. *Idem*.

164. *Idem*; le CIYA est spécialisé dans l'offre d'opportunités dans l'enseignement supérieur. Voir [www.ciyonet.org](http://www.ciyonet.org) and management system" (2020), non publié.

165. Le CIPO et le groupe de jeunes kui, aire de la jeunesse kui, commune de Salavisai, district de Prasatballang et province de Kampong Thom, "Empowering Indigenous men and women youth in preserving and developing natural resources in order to improve their livelihoods and management system –progress report" (2020), non publié.

# Tendances

## Vers un “avenir inclusif, durable et résilient”<sup>166</sup>

En 1994, l'Inter-Agency Support Group (Groupe de soutien inter-agence, IASG) a été créé pour aider à connecter les différentes agences, fonds et programmes du système des Nations unies qui travaillaient sur les questions autochtones.<sup>167</sup> Après la création de l'UNPFII en 2000, l'IASG a continué à faciliter la communication au sein de l'ONU.<sup>168</sup> Plus récemment, fin 2015, l'IASG a créé un plan d'action (« System-Wide Action Plan », SWAP) pour répondre aux préoccupations en matière de communication exprimées par les États dans le WCIP de 2014.<sup>169</sup> Le système SWAP répond ainsi à la nécessité pour les États, les agences de l'ONU, les autres parties prenantes et les peuples autochtones eux-mêmes de travailler de manière coordonnée à la réalisation de la DNUDPA.<sup>170</sup> Fin 2020, à l'occasion du 5ème anniversaire du système SWAP, l'UNPFII a lancé un appel mondial à la poursuite du travail avec les peuples autochtones, non seulement pour le respect de leurs droits humains, mais aussi pour parvenir à un “avenir inclusif, durable et résilient”.<sup>171</sup> L'UNESCO fait également partie de l'IASG et a incorporé l'utilisation du SWAP dans sa politique d'engagement auprès des peuples autochtones,<sup>172</sup> un pas important vers les droits humains des autochtones en matière d'éducation. Des initiatives comme ce SWAP peuvent grandement bénéficier du Navigateur Autochtone. Parce que les projets pilotes du Navigateur Autochtone permettent aux peuples autochtones d'obtenir des résultats tangibles grâce à un cadre fondé sur les droits de l'homme, les solutions innovantes du Navigateur Autochtone en matière d'éducation autochtone travaillent déjà à la réalisation des objectifs de l'IASG et promettent, avec l'outil de suivi, de fournir des données et des expériences solides qui peuvent être partagées et utilisées au sein du SWAP.

166. Titre inspiré du United Nations System Chief Executives Board for Coordination (CEB), “Building an Inclusive, Sustainable and Resilient Future with Indigenous Peoples: A Call to Action” (2020), consulté le 27 mars 2021, <https://unsceb.org/sites/default/files/2021-01/CEB-Call-to-Action-Indigenous-2020-WEB%20%281%29.pdf>

167. Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (UN DAES), “Inter-Agency Support Group (IASG)”, consulté le 27 mars 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/about-us/inter-agency-support-group.html>

168. *Idem*.

169. Conseil économique et social (ECOSOC), “System-Wide action plan for ensuring a coherent approach to achieving the ends of the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples” (2016), consulté le 27 mars 2021, [https://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=E/C.19/2016/5](https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/C.19/2016/5)

170. Département des affaires économiques et sociales des Nations unies (UN DAES), “Inter-Agency Support Group (IASG)”, consulté le 27 mars 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/about-us/inter-agency-support-group.html>

171. United Nations System Chief Executives Board for Coordination (CEB), “Building an Inclusive, Sustainable and Resilient Future with Indigenous Peoples: A Call to Action” (2020), consulté le 27 mars 2021, <https://unsceb.org/sites/default/files/2021-01/CEB-Call-to-Action-Indigenous-2020-WEB%20%281%29.pdf>

172. UNESCO, “UNESCO Policy on Engaging with Indigenous Peoples”, consulté le 27 mars 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748>



## CONCLUSION

Il convient de souligner que la grosse majorité des pays où opère le Navigateur Autochtone ont au moins un projet pilote qui vise à améliorer l'éducation. Selon les résultats des enquêtes du Navigateur Autochtone, la portée et les priorités des projets pilotes varient selon les communautés. En Afrique, les besoins sont davantage orientés vers les infrastructures de base et les installations éducatives, tandis que les projets pilotes menés en Asie donnent la priorité à l'engagement auprès des gouvernements locaux et nationaux pour respecter l'autodétermination des autochtones en matière d'éducation, souvent dans le but de sauver les langues et les cultures traditionnelles. En Amérique latine,<sup>173</sup> les projets pilotes visent à faire progresser et à mettre en pratique des cadres juridiques qui reconnaissent et protègent les droits des peuples autochtones en matière d'éducation, tout en mettant davantage l'accent sur les aspects pédagogiques d'une éducation de qualité.

Les propositions présentées par les communautés autochtones au Navigateur Autochtone considèrent l'enseignement de la langue et de la culture comme une priorité pour plusieurs raisons. Premièrement, les langues et les cultures autochtones contiennent les connaissances accumulées et la vision du monde des peuples autochtones à travers le temps.<sup>174</sup> La perte de ces savoirs ne leur porte pas seulement préjudice, mais appauvrit également le réservoir de sagesse de l'Humanité tout entière. Deuxièmement, l'enseignement dans les langues maternelles est considéré comme bénéfique pour l'apprentissage des élèves et son absence engendre des difficultés dans l'apprentissage ultérieur,<sup>175</sup> pour la simple raison que les élèves ne reconnaissent pas leur propre réalité dans les langues et cultures secondes ou étrangères aussi bien que dans les leurs. Dispenser un enseignement dans des langues autochtones est donc bénéfique

173. VIDS, entretien du 11 août 2020, non publié.

174. Ces arguments existent depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle en Europe grâce à Wilhelm von Humboldt et à sa vision du monde, qui décrit comment chaque langue reflète la compréhension unique de l'environnement par un utilisateur particulier de cette langue. Pour plus d'informations, voir James W. Underhill, *Humboldt, Worldview and Language* (Edinburgh, Royaume Uni: Edinburg University Press, 2009).

175. UNESCO, *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning* (Paris: UNESCO, 2008).

pour le développement des peuples autochtones comme pour le développement national et mondial. Troisièmement, l'identification des peuples autochtones varie selon les contextes, notamment en ce qui concerne les sources des données et les dénominations des gouvernements nationaux. Dans certains cas, les peuples autochtones ne sont considérés comme tels que s'ils parlent une langue autochtone. Par conséquent, la perte de leur langue et de leur culture constitue un risque fondamental dans la mesure où elle empêche les peuples autochtones non seulement de conserver leur identité, mais aussi d'accéder aux opportunités et d'exercer les droits qui leur sont réservés.

Les projets pilotes de micro-financements financés par le Navigateur Autochtone permettent aux peuples autochtones de commencer à répondre à leurs priorités éducatives en fonction des besoins qu'ils ont eux-mêmes identifiés. Dans le même temps, les projets pilotes encouragent l'autodétermination en matière d'éducation par les communautés et les peuples eux-mêmes et favorisent la participation de l'État à ces processus, comme le prévoit la DNUDPA, tout en s'efforçant d'atteindre l'ODD 4 et d'autres objectifs de développement durable. Parmi les principales réalisations du mécanisme de micro-financements du Navigateur Autochtone dans le domaine de l'éducation, on peut citer l'inclusion de certaines langues autochtones dans les programmes scolaires nationaux, la construction d'établissements d'enseignement et la fourniture d'un accès à Internet pour l'apprentissage, l'implication des autorités pour garantir le financement de l'enseignement des langues et des cultures autochtones, et un intérêt accru des communautés – en particulier des aînés et des jeunes – pour la revitalisation et le maintien des connaissances autochtones.

Les réalités autochtones étant très différentes, l'amélioration de l'enseignement autochtone exige des programmes localisés pour bien comprendre les réalités des communautés. Les projets pilotes de micro-financements du Navigateur Autochtone sont donc avant tout novateurs dans la mesure où ils permettent aux communautés autochtones de proposer et de réaliser leurs projets et leurs ambitions, ce qui donne des résultats tangibles et renforce l'autonomie des communautés. Par ailleurs, ces projets pilotes ont montré à maintes reprises que les efforts conjoints entre acteurs autochtones et non autochtones à tous les niveaux se traduisent par une coopération renforcée et de meilleurs résultats. Par conséquent, un soutien supplémentaire des États et d'autres acteurs est nécessaire pour poursuivre ces initiatives. Faire abstraction des préjugés et transformer l'opinion selon laquelle les peuples autochtones ne cherchent pas à se développer sont des points clés à aborder. Les projets pilotes du Navigateur Autochtone sont une preuve naissante, mais latente, de ce que les peuples autochtones peuvent réaliser pour faire appliquer la DNUDPA, le WCIP et les ODD. Si l'éducation est le moyen d'assurer le transfert des connaissances et de rendre ce monde durable, il est de la responsabilité de chacun de travailler à cette fin.



Femme Wampis en route pour  
une réunion communautaire.  
CRÉDIT : PABLO LASANSKY / IWGIA



Financé par  
le Union  
Européenne



[www.Indigenousnavigator.org](http://www.Indigenousnavigator.org)



Prinsessegade 29 B, 3ème étage  
DK 1422 - Copenhague,  
Danemark  
Tél: (45) 53 73 28 30  
Courriel: Navigator@iwgia.org



[www.iwgia.org](http://www.iwgia.org)

