NATIONS UNIES **A**

Assemblée générale

Distr.
GÉNÉRALE

A/HRC/EMRIP/2009/4
3 juillet 2009

FRANÇAIS
Original: ANGLAIS

CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME
Mécanisme d'experts sur les droits
des peuples autochtones
Deuxième session
10-14 août 2009
Point 3 de l'ordre du jour provisoire

Contribution à l'étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit à l'éducation des peuples autochtones une réalité

Rapport du secrétariat*

* Soumission tardive.

GE.09-14473 (F) 290709 260809

TABLE DES MATIÈRES

		Paragraphes	*Page*
I.	INTRODUCTION	1 − 2	3
II.	EXAMEN DE QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DES TRAVAUX DES ORGANES CONVENTIONNELS	3 − 29	3
	A. Observations générales	3	3
	B. Exemples positifs	4 − 8	3
	C. Défis	9 − 29	5
III.	EXAMEN DE QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DES TRAVAUX DES PROCÉDURES SPÉCIALES	30 − 51	10
	A. Rapports thématiques	31 − 33	11
	B. Exemples positifs et défis	34 − 51	12
IV.	EXAMEN DES QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DES TRAVAUX DU CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME ET DE L'EXAMEN PÉRIODIQUE UNIVERSEL	52 − 61	17
	A. Exemples tirés des rapports nationaux	52 − 58	17
	B. Défis	59 − 61	18
V.	EXAMEN DES QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DE LA DÉCLARATION ET DU PROGRAMME D'ACTION DE DURBAN	62	19
VI.	INDICATEURS CONCERNANT LE DROIT À L'ÉDUCATION	63 − 65	20

I. INTRODUCTION

1. Dans sa résolution 9/7, le Conseil des droits de l'homme a prié le Mécanisme d'experts d'entreprendre une étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité, et de l'achever en 2009.

2. Le Conseil a également prié le Mécanisme d'experts de solliciter la contribution d'autres parties prenantes, notamment du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Le présent rapport est une contribution à l'étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité. Y sont examinées des questions pertinentes, y compris des exemples positifs et des défis rencontrés en rapport avec la mise en œuvre du droit à l'éducation, découlant des travaux des organes conventionnels, des procédures spéciales, de l'examen périodique universel, de la Conférence d'examen de Durban et des travaux du HCDH sur les indicateurs relatifs aux droits de l'homme.

II. EXAMEN DE QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DES TRAVAUX DES ORGANES CONVENTIONNELS

A. Observations générales

3. Certains organes conventionnels ont adopté des observations générales sur le droit des peuples autochtones à l'éducation. En 1999, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a adopté l'observation générale n° 11 portant sur les plans d'action pour l'enseignement primaire (E/C.12/1999/4) et l'observation générale n° 13 sur le droit à l'éducation (E/C.12/1999/10). L'observation générale n° 13 porte sur le contenu normatif de l'article 13 et en particulier sur les caractéristiques interdépendantes et essentielles auxquelles doit répondre l'enseignement (dotations, accessibilité, acceptabilité et adaptabilité). Le Comité des droits de l'enfant a adopté deux observations générales sur les enfants autochtones et leur droit à l'éducation: l'observation générale n° 1 sur les buts de l'éducation (CRC/GC/2001/1) et l'observation générale n° 11 sur les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention (CRC/C/GC/11), qui comprend une section consacrée spécifiquement à l'éducation. De la même façon, en 1997, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a adopté la recommandation générale n° 23 concernant les droits des populations autochtones. En 1989, le Comité des droits de l'homme[1] a adopté l'observation générale n° 17 sur les droits de l'enfant (HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol.I)).

B. Exemples positifs

4. Ces dernières années, les organes conventionnels ont pris note, en examinant les rapports des États parties, d'exemples positifs et de défis en rapport avec le droit des peuples autochtones à l'éducation.

[1] Documents officiels de l'Assemblée générale, cinquante-deuxième session, supplément n° 18 (A/52/18), annexe V.

1. Accès à l'éducation

5. Les organes conventionnels se sont, dans de nombreux cas, félicités de l'existence de programmes visant spécifiquement à répondre aux besoins des peuples autochtones en matière d'éducation. Par exemple, en 2006, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a noté avec satisfaction que des mesures avaient été prises au Guyana pour améliorer la situation des peuples autochtones dans le domaine de l'éducation (CERD/C/GUY/CO/14). En 2007, le Comité des droits de l'enfant a pris acte avec satisfaction des efforts déployés en Malaisie pour répondre aux besoins particuliers des enfants autochtones, notamment les Orang Asli (CRC/C/MYS/CO/1); en 2006, il s'était félicité des mesures prises par le Mexique pour encourager les enfants autochtones à fréquenter l'école (CRC/C/MEX/CO/3). En 2006, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a félicité le Venezuela (République bolivarienne du) d'avoir mis en œuvre à l'échelle nationale des programmes d'éducation et d'alphabétisation qui auraient un effet positif sur la condition des femmes, en particulier les femmes autochtones (CEDAW/C/VEN/CO/6). En 2008, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a pris acte de l'intention déclarée de la Namibie d'améliorer la situation économique et sociale des communautés autochtones, notamment en mettant à leur disposition des écoles mobiles et en offrant des bourses aux enfants sans (CERD/C/NAM/CO/12).

2. Enseignement bilingue et interculturel

6. Les organes conventionnels ont, dans un certain nombre de cas, fait des observations au sujet de l'introduction de l'enseignement bilingue et interculturel. Par exemple, en 2008, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a pris acte avec satisfaction de l'entrée en vigueur en 2006 au Nicaragua de la loi générale sur l'éducation portant création du Système éducatif autonome régional; il a exprimé l'espoir que cette loi permettrait de reconnaître le droit des peuples autochtones et des communautés ethniques de la côte Caraïbe à un enseignement interculturel dans leur langue maternelle (CERD/C/NIC/CO/14). En 2006, il s'est également félicité de la décision n° 22-04 du Gouvernement guatémaltèque, qui instaurait un enseignement bilingue interculturel dans l'éducation nationale et prévoyait des mesures concrètes pour le mettre en œuvre (CERD/C/GTM/CO/11).

7. En 2005, le Comité des droits de l'enfant a pris note de l'existence d'un système d'enseignement non traditionnel pour les enfants des communautés autochtones des Philippines (CRC/C/15/Add.259) et des efforts déployés au Costa Rica pour accroître le nombre des établissements scolaires dispensant un enseignement bilingue à l'intention des communautés autochtones (CRC/C/15/Add.266).

3. Les langues autochtones dans l'enseignement

8. La question de l'importance de l'enseignement dispensé dans les langues autochtones a également été soulevée par le Comité des droits de l'enfant et le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale. Ce dernier s'est félicité de ce que le Botswana se soit déclaré disposé à faire en sorte que l'enseignement primaire soit assuré dans les principales langues maternelles des tribus non-tswanas (CERD/C/BWA/CO/16) et le Comité des droits de l'enfant a accueilli favorablement diverses mesures législatives, administratives, politiques et budgétaires prises en Thaïlande pour améliorer les équipements scolaires et dispenser un enseignement dans les langues locales ou minoritaires (CRC/C/THA/CO/2).

C. Défis

1. Défis en matière d'accessibilité

9. En examinant les rapports des États parties, les organes conventionnels ont relevé un certain nombre de défis, à savoir: l'accès limité des peuples autochtones à l'éducation, le faible taux d'inscription et de fréquentation scolaires, le taux élevé d'abandon scolaire, conséquence souvent de la pauvreté, les inégalités, le taux élevé d'analphabétisme, la discrimination systémique et le travail des enfants.

10. Les organes conventionnels ont régulièrement noté que le taux élevé de pauvreté et d'inégalité parmi les peuples autochtones les empêchait souvent de jouir pleinement des droits de l'homme, et en particulier de l'accès à l'éducation. Par exemple, dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant la Namibie, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a exprimé les préoccupations que lui inspiraient l'extrême pauvreté des communautés autochtones et le faible taux de scolarisation des Sans (CERD/C/NAM/CO/12). Dans ses observations finales présentées en 2008 concernant l'Équateur (CERD/C/ECU/CO/19), le Comité a également noté que les restrictions imposées à l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels, en particulier le droit à l'éducation, étaient liées à la persistance de la pauvreté. De la même façon, le Comité pour les droits de l'enfant a souligné que la pauvreté qui sévissait parmi les peuples autochtones, au Belize, au Kenya, aux Philippines et en Thaïlande, limitait l'exercice de leurs droits fondamentaux et l'accès aux services sociaux, notamment dans le domaine de l'éducation et des soins de santé (CRC/C/15/Add.252, CRC/C/KEN/CO/2, CRC/C/15/Add.259 et CRC/C/THA/CO/2).

11. Les inégalités entre populations autochtones et populations non autochtones ont souvent été relevées par les organes conventionnels à propos de l'accès à l'éducation. Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, tout en notant avec satisfaction, dans ses observations finales de 2006 concernant le Canada, la réduction des inégalités entre les autochtones et le reste de la population de l'État partie en ce qui concernait la mortalité infantile et l'enseignement secondaire, a également exprimé ses préoccupations quant à celles importantes, qui persistaient dans d'autres domaines de l'éducation et qui étaient liées à des niveaux élevés de pauvreté et à la marginalisation des autochtones (E/C/.12/CAN/CO/4, E/C.12/CAN/CO/5). De la même manière, dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant la Bolivie, le Comité a appelé l'attention sur l'accès limité des groupes vulnérables et marginalisés, en particulier les communautés autochtones, à l'éducation et sur le taux élevé d'analphabétisme chez les adultes. Il a noté avec préoccupation que ces problèmes touchaient principalement les filles et les femmes (E/C.12/BOL/CO/2).

12. Le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a exprimé, dans de nombreuses observations finales, les préoccupations que lui inspiraient le haut niveau de pauvreté des femmes autochtones et la discrimination dont elles étaient l'objet ainsi que le taux élevé d'analphabétisme, le faible taux d'inscription scolaire et le peu de reconnaissance des droits fondamentaux qui en résultaient. Par exemple, il a pris note, en 2007, des inégalités persistantes dont souffraient les femmes aborigènes ou insulaires du détroit de Torres en Australie, qui continuaient de ne pas jouir pleinement de leurs droits fondamentaux dans de nombreux domaines, notamment l'éducation (CEDAW/C/AUL/CO/5). En 2006, le Comité a constaté que les femmes autochtones et les femmes rurales au Mexique subissaient des niveaux élevés de pauvreté et d'analphabétisme ainsi que des formes multiples de discrimination et qu'il

y avait de grandes inégalités entre elles et les femmes vivant en milieu urbain et appartenant à des groupes non autochtones, quant à l'accès aux services sociaux de base, notamment à l'éducation (CEDAW/C/MEX/CO/6). Il a pris note également de la situation précaire des femmes rurales et autochtones privées d'un accès suffisant à l'éducation, au Pérou, aux Philippines et au Suriname (CEDAW/C/PER/CO/6), (CEDAW/C/PHI/CO/6) et (CEDAW/C/SUR/CO/3). À titre d'exemple, le Comité a constaté en 2008 que les femmes autochtones au Canada continuaient de vivre dans des conditions misérables: taux de pauvreté élevé, santé médiocre, logement inadéquat, absence d'accès à l'eau potable, faible taux de réussite à l'école et taux de violence élevé (CEDAW/C/CAN/CO/7). En outre, la traite, qui est liée à la pauvreté, à la discrimination et à l'exclusion sociale, est un obstacle important à l'accès à l'éducation des femmes et des filles autochtones, ainsi que le Comité l'a noté en 2008 dans ses observations finales concernant l'Équateur (CEDAW/C/ECU/CO/7).

13. Dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant le Guyana (CERD/C/GUY/CO/14), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale s'est déclaré préoccupé par le faible taux de fréquentation scolaire aux niveaux secondaire et universitaire chez les enfants et les étudiants autochtones. Dans les observations finales qu'il a formulées en 2005 concernant le Costa Rica (CRC/C/15/Add.266), le Comité des droits de l'enfant a dit qu'il regrettait que peu d'enfants, notamment dans les régions rurales et en particulier parmi les groupes défavorisés et les communautés autochtones, achèvent leur scolarité au niveau secondaire.

14. Le fait que les peuples autochtones ont un accès limité à l'éducation tient en outre à la discrimination dont ils sont l'objet, ainsi que les organes conventionnels l'ont fait observer. Le Comité des droits de l'enfant a exprimé les préoccupations que lui inspirait la discrimination dont les enfants autochtones étaient l'objet et qui se manifestait notamment par un accès réduit à l'éducation, en République démocratique du Congo (CRC/C/COG/CO/1), au Suriname (CRC/C/SUR/CO/2) et au Chili (CRC/C/CHL/CO/3). En 2008, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes s'est déclaré préoccupé par les formes multiples de discrimination dont les femmes autochtones étaient victimes au Canada, en particulier en matière d'accès à l'éducation (CEDAW/C/CAN/CO/7). Dans les observations finales qu'il a formulées en 2009 concernant l'Équateur, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a recommandé à l'État de prendre les mesures nécessaires pour assurer une protection efficace aux peuples autochtones contre la discrimination exercée envers eux dans divers domaines, en particulier l'éducation (CERD/C/ECU/CO/19).

15. Les organes conventionnels ont exprimé les préoccupations que leur inspirait le taux élevé d'analphabétisme parmi les peuples autochtones. Par exemple, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale s'est dit préoccupé, dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant le Nicaragua, par le taux élevé d'analphabétisme parmi les peuples autochtones de la région autonome de l'Atlantique Nord (CERD/C/NIC/CO/14). Il avait pris note également, en 2006, d'un taux d'analphabétisme élevé au Guatemala, en particulier dans les zones rurales, où 65 % des femmes autochtones étaient analphabètes (CERD/C/GTM/CO/11). En 2006, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a constaté une situation analogue au Mexique, où les enfants autochtones avaient un accès limité à l'éducation (E/C.12/MEX/CO/4). En 2008, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes s'est félicité des efforts déployés par le Ministère équatorien de l'éducation et de la culture pour éliminer l'analphabétisme parmi les femmes des zones rurales parlant des langues autochtones (CEDAW/C/ECU/CO/7).

16. Les organes conventionnels ont également exprimé leur préoccupation au sujet de la faiblesse des taux de fréquentation et d'inscription scolaires. En 2007, dans ses observations finales concernant le Venezuela, le Comité des droits de l'enfant a constaté que le taux d'inscription scolaire des enfants autochtones était faible (CRC/C/VEN/CO/2) et qu'au Suriname, seul un très petit nombre d'enfants autochtones vivant à l'intérieur du pays fréquentaient l'école primaire et que l'éducation préscolaire faisait défaut (CRC/C/SUR/CO/2).

2. Défis en matière de dotations

17. Au sujet des possibilités d'éducation qui sont à la disposition des peuples autochtones, on peut citer parmi les problèmes abordés par les organes conventionnels en examinant les rapports des États parties: le manque d'infrastructures scolaires dans les régions reculées, l'insuffisance des enseignants autochtones et l'insuffisance de la formation des enseignants, y compris le manque de compétences pour assurer un enseignement interculturel bilingue.

18. Le manque d'infrastructures scolaires, y compris l'insuffisance d'enseignants qualifiés ou de programmes éducatifs dans les régions reculées, est un défi, ainsi que le Comité des droits économiques, sociaux et culturels l'a fait observer en 2006 dans ses observations finales concernant le Mexique (EC.12/MEX/CO/4). De la même façon, en 2006, dans les observations finales qu'il a formulées concernant le Guatemala, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a recommandé d'accroître le nombre d'écoles bilingues, notamment dans les zones rurales (CERD/GTM/CO/11). Le Comité a noté en 2006 qu'en Colombie un nombre restreint de personnes bénéficiaient du programme d'éducation bilingue et que le taux d'analphabétisme était élevé (CRC/C/COL/CO/3). La même année, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a constaté un manque d'enseignants qualifiés dans des régions de Guyane où la concentration d'autochtones était forte (CERD/C/GUY/CO/14).

De la même façon, le Comité des droits de l'enfant a relevé dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant le Pérou un manque de formation appropriée pour les enseignants, à qui faisaient défaut notamment les compétences nécessaires pour dispenser une éducation bilingue interculturelle aux communautés autochtones (CRC/C/PER/CO/3).

3. Défis en matière d'acceptabilité et d'adaptabilité

19. L'acceptabilité et l'adaptabilité ont systématiquement été abordées par les organes conventionnels à propos notamment des programmes d'enseignement, prenant ou non en compte la culture et les besoins des enfants autochtones, et de l'enseignement bilingue et interculturel.

20. Différents organes conventionnels, dans de nombreuses observations finales, ont mis l'accent sur le manque de programmes et de matériels adaptés du point de vue culturel. Dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant le Guatemala (CERC/C/GTM/CO/11), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a recommandé à l'État de mener la réforme de l'éducation au moyen de programmes adaptés du point de vue culturel. Concernant le Botswana, en 2006, le Comité s'est dit préoccupé par les informations selon lesquelles les programmes scolaires ne faisaient pas mention de l'histoire, de la culture et des traditions des groupes ethniques non tswanas (CERD/C/BWA/CO/16). En 2008, dans ses observations finales concernant les États-Unis d'Amérique (CERD/C/USA/CO/6), le Comité a invité l'État partie à indiquer dans quelles mesures les programmes et les manuels destinés aux écoles primaires et

secondaires reflétaient sa nature multiethnique. De la même façon, dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant le Timor-Leste (CRC/C/TLS/CO/1), le Comité des droits de l'enfant a recommandé à l'État partie de veiller à ce que les programmes scolaires tiennent compte de la culture autochtone, de la nature de la culture et des langues autochtones ainsi que de l'héritage et de l'art traditionnel autochtones. Dans ses observations finales de 2005 (CRC/C/15/Add.268), le Comité a recommandé à l'Australie d'élaborer et d'appliquer, en collaboration avec les peuples autochtones, des programmes visant à garantir l'égalité d'accès des enfants autochtones à des services adaptés d'un point de vue culturel, notamment à des services sociaux et sanitaires et à l'éducation. De la même façon, le Comité a recommandé à la Thaïlande de poursuivre ses efforts pour garantir aux enfants autochtones l'égalité d'accès à une éducation de qualité qui respecte leurs spécificités culturelles et recourt aux langues locales ou minoritaires (CRC/C/THA/CO/2).

21. Les organes conventionnels se sont félicités de l'institution de l'enseignement bilingue et interculturel tout en prenant acte des défis posés par la réalisation effective du droit des peuples autochtones à l'éducation. À propos de l'utilisation des langues autochtones, le Comité des droits de l'enfant a recommandé au Honduras en 2007 de continuer à dispenser un enseignement bilingue pour accroître les chances offertes aux enfants autochtones en matière d'éducation (CRC/C/HND/CO/3). De la même façon, dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant le Botswana (CRC/C/BWA/CO/16), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale, tout en se félicitant que l'État partie soit disposé à assurer l'enseignement primaire dans les principales langues maternelles des tributs non tswanas, a noté que bon nombre d'enfants appartenant à ces tribus avaient du mal à bénéficier des programmes scolaires en raison des barrières linguistiques. En 2008, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a exhorté la Bolivie à prendre des mesures temporaires spéciales en vue de réduire le taux d'analphabétisme et d'abandon scolaire des filles, en particulier des autochtones et de celles qui vivaient en milieu rural, et d'assurer l'accès de ces filles à une éducation, de type scolaire ou autre, dans leur langue (CEDAW/C/BOL/CO/4). De la même manière, dans les observations finales qu'il a formulées concernant l'Équateur (CERD/C/ECU/CO/19), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a noté qu'il existait un système éducatif bilingue en Équateur mais que ce système bilingue interculturel était peu appliqué. Dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant le Nicaragua (CERD/C/NIC/CO/14), le Comité a pris note avec satisfaction de l'entrée en vigueur en 2006 de la loi générale sur l'éducation, qui portait création du Système éducatif autonome régional et a exprimé l'espoir que cette loi permettrait de reconnaître le droit des peuples autochtones et des communautés ethniques de la côte caraïbe à un enseignement interculturel dans leur langue maternelle. Dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant le Pérou (CRC/C/PER/CO/3), le Comité des droits de l'enfant a recommandé à l'État partie d'améliorer l'éducation bilingue interculturelle.

4. Défis concernant l'adoption de mesures efficaces

22. Les organes conventionnels ont adopté des recommandations tendant à ce que des mesures efficaces soient prises pour que le droit à l'éducation des peuples autochtones devienne réalité, que ce soit sous la forme de politiques de réduction de la pauvreté axées spécifiquement sur l'éducation, d'assistance technique, de mesures spécifiques visant à réduire l'analphabétisme et à accroître le taux d'inscription scolaire, d'actions et de mesures positives, de la promulgation de lois pertinentes, et notamment de renforcement des institutions autochtones d'un point de vue juridique, de mesures temporaires spéciales ou de processus consultatifs.

23. Les organes conventionnels ont, dans de nombreux cas, invité à tenir des consultations avec les peuples autochtones sur les questions d'éducation. Par exemple, dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant le Botswana (CERD/C/BWA/CO/16), le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a recommandé à l'État partie de consulter les tribus concernées sur la politique relative à l'enseignement primaire. De la même façon, dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant l'Australie (CRC/C/15/Add.268), le Comité des droits de l'enfant a recommandé à l'État partie d'élaborer et d'appliquer, en collaboration avec les communautés autochtones, des politiques et des programmes visant à garantir que les enfants autochtones aient accès, sur un pied d'égalité, à des services adaptés d'un point de vue culturel.

24. Dans divers cas, les organes conventionnels ont insisté sur la nécessité de renforcer les programmes et les institutions d'enseignement bilingue et interculturel. En 2008, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a insisté pour que l'Équateur renforce les mécanismes législatifs contribuant à la stabilité des institutions autochtones (CERD/C/ECU/CO/19). Dans certains cas, il faut renforcer la base juridique de l'enseignement bilingue et interculturel. En 2006, le Comité des droits de l'enfant a recommandé à la République démocratique du Congo de modifier le projet de loi sur la promotion et la protection des droits des populations autochtones en République du Congo, de façon à ce qu'il couvre formellement tous les domaines visés par la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC/C/COG/CO/1). De la même façon, en 2007, le Comité a recommandé au Kenya de reconnaître dans la Constitution les droits des communautés autochtones de pasteurs et de chasseurs-cueilleurs sur leurs terres et leurs ressources (CRC/C/KEN/CO/2).

25. À propos des mesures à prendre pour lutter contre l'analphabétisme, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a recommandé à l'Équateur, dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 le concernant (CERD/C/ECU/CO/19), d'entreprendre des actions à court et moyen terme pour diminuer l'analphabétisme chez les autochtones. La même année, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a également invité l'Équateur à renforcer ses efforts pour éliminer l'analphabétisme, en particulier parmi les femmes des zones rurales parlant des langues autochtones (CEDAW/C/BCU/CO/7). Dans les observations finales qu'il a formulées en 2007 concernant le Nicaragua (CEDAW/C/NIC/CO/6), le Comité a énoncé les mesures qui pourraient être prises pour améliorer le taux d'alphabétisation chez les femmes et les filles, notamment en dotant les programmes généraux des ressources nécessaires, aux niveaux institutionnel et non institutionnel, et en organisant des actions de formation et d'éducation pour adultes.

26. Les organes conventionnels ont également recommandé diverses mesures pour lutter contre la discrimination dont les peuples autochtones sont l'objet dans le domaine de l'éducation, et notamment des mesures visant à garantir une protection efficace à cet égard (CERD/C/ECU/CO/19) des mesures visant à éliminer les causes profondes de la pauvreté et des mesures de lutte contre la discrimination sexuelle (CEDAW/C/ECU/CO/7). Dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant le Canada (CEDAW/C/CAN/CO/7), le Comité a également encouragé l'État partie à prendre des mesures spéciales temporaires pour éliminer les discriminations à l'encontre des femmes autochtones, en particulier pour ce qui était des dernières dispositions légales discriminatoires et de la jouissance égale de leurs droits fondamentaux à l'éducation.

27. Les organes conventionnels ont également recommandé l'adoption de mesures pour une meilleure information. En 2009, le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale a encouragé la Suède à mieux informer les Samis de la possibilité de scolariser leurs enfants dans leur langue maternelle et à mettre en œuvre des programmes d'enseignement à distance (CERD/C/SWE/CO/18). En 2007, le Comité des droits de l'enfant a appelé l'attention sur les activités de sensibilisation organisées par le Suriname pour mettre fin aux comportements négatifs et aux préjugés dont les enfants autochtones sont l'objet, de manière que ceux-ci jouissent de l'égalité de traitement et de l'accès à l'éducation (CRC/C/SUR/CO/2).

28. Concernant les mesures de lutte contre la pauvreté, le Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes a souligné, dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant le Mexique (CEDAW/C/MEX/CO/6), la nécessité de faire en sorte que ces mesures tiennent toutes compte expressément du caractère structurel et des diverses dimensions de la pauvreté et de la discrimination dont les femmes autochtones et les femmes rurales étaient victimes et a recommandé à l'État partie de prendre des mesures temporaires spéciales pour éliminer les inégalités auxquelles les femmes autochtones et les femmes rurales étaient exposées en ce qui concernait l'accès aux services sociaux de base, et notamment à l'éducation. Parmi d'autres mesures recommandées par le Comité, on peut citer la collecte de données ventilées par sexe et le suivi de l'évolution de l'éducation des femmes et des filles dans le temps, auxquels le Comité, en 2007, a recommandé au Nicaragua de procéder (CEDAW/C/NIC/CO/6) ainsi que la collecte de données ventilées par sexe et par groupe ethnique concernant l'accès à l'école, la durée de la scolarisation et le niveau d'étude, à laquelle il a demandé, en 2008, à l'Équateur de procéder (CEDAW/C/ECU/CO/7).

29. Les organes conventionnels ont également recommandé que des mesures positives soient prises de manière que le droit des peuples autochtones à l'éducation devienne réalité. Par exemple, dans les observations finales qu'il a formulées en 2006 concernant la République démocratique du Congo (CRC/C/COG/CO/1), le Comité des droits de l'enfant a recommandé à l'État partie de prendre des mesures concrètes pour garantir que les enfants autochtones obtiennent la jouissance de fait de leurs droits, en particulier dans le domaine de l'éducation. Dans les observations finales qu'il a formulées en 2008 concernant le Kenya (CRC/C/KEN/CO/2), le Comité a recommandé à l'État partie de mettre en place des mesures correctives, assorties de ressources suffisantes, pour garantir l'accès universel et gratuit à l'enseignement primaire et l'accès aux soins de santé de base pour les enfants autochtones, en consultation avec les communautés concernées. Ces mesures concernaient notamment la création de dispensaires et d'écoles mobiles ainsi que la fourniture d'incitations spécifiques et de cours de formation aux enseignants.

III. EXAMEN DE QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DES TRAVAUX DES PROCÉDURES SPÉCIALES

30. La Commission des droits de l'homme a établi deux mandats à caractère thématique se rapportant au droit des peuples autochtones à l'éducation. En 2001, dans sa résolution 2001/57, la Commission a créé le mandat du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones ainsi que le mandat du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, en vertu de sa résolution 1998/33. Le Conseil des droits de l'homme, par ses résolutions 6/12 et 8/4 a prorogé ces mandats et désigné deux nouveaux

titulaires. Le présent examen porte sur ces deux mandats ainsi que sur les rapports thématiques et des rapports de visite de pays établis par leurs titulaires.

A. Rapports thématiques

31. En 2005, le Rapporteur spécial sur les droits de l'homme et les libertés fondamentales des populations autochtones a présenté à la Commission un rapport thématique sur l'éducation et les populations autochtones (E/CN.4/2005/88). Il a fait observer qu'en raison de plusieurs obstacles les populations autochtones n'avaient pas plein accès au droit à l'éducation, en particulier aux niveaux secondaire et supérieur. La dispersion démographique et l'absence de moyens de transport empêchaient la scolarisation. L'insuffisance des établissements et des ressources budgétaires, entre autres, nuisait à la qualité de l'enseignement. Si la tendance assimilationniste était en train de changer, les enfants autochtones n'en étaient pas moins toujours victimes de discrimination dans le système éducatif. L'enseignement bilingue et interculturel était souvent considéré comme un moyen permettant d'améliorer l'éducation autochtone mais les États manquaient souvent d'enseignants et de matériels bilingues pour mettre en œuvre les programmes correspondants.

32. Pour surmonter les obstacles susmentionnés, le Rapporteur spécial a recommandé aux gouvernements de donner la priorité à l'éducation des autochtones en fournissant des moyens matériels, institutionnels et intellectuels suffisants, et notamment en formant des enseignants bilingues en collaboration avec les communautés autochtones en renforçant les mesures d'incitation à l'intention des enseignants et en créant davantage d'établissements. Il a également recommandé aux établissements universitaires et aux centres de recherche de participer plus activement à l'élaboration de programmes scolaires multidisciplinaires spécialement conçus pour l'éducation autochtone, y compris des programmes d'éducation physique. Une attention particulière devrait être accordée à un enseignement spécial dans le domaine de la justice pénale, à l'éducation des femmes, à l'enseignement à distance, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. Les cours sur les peuples autochtones devraient être plus nombreux et être enseignés dans un esprit pluriculturel et axé sur le respect des cultures des peuples autochtones et le rapport qu'ils entretiennent avec l'environnement. Enfin, le Rapporteur spécial a recommandé que les organes d'information nationaux programment des émissions portant sur les cultures autochtones tout en donnant aux autochtones la possibilité d'accéder eux-mêmes aux moyens d'information.

33. Le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a mis l'accent sur la question de la discrimination multiple en ce qui concernait l'accès à l'éducation. À titre d'exemple, il a abordé la situation des peuples autochtones dans son rapport sur le droit à l'éducation des personnes handicapées (A/HRC/4/29), dans lequel il fait état de la discrimination multiple dont sont victimes des personnes handicapées appartenant à certains groupes ethniques et sociaux, y compris les peuples autochtones.

B. Exemples positifs et défis

34. Les rapports de visite de pays établis par les deux Rapporteurs spéciaux contiennent des informations pertinentes sur le droit des peuples autochtones à l'éducation. On trouvera ci-après des exemples positifs et des défis sur lesquels ils ont mis l'accent dans leurs rapports.

1. Accès à l'éducation et inégalités

35. Dans plusieurs pays, dans lesquels les deux rapporteurs se sont rendus, entre 2003 et 2008, l'accès à l'éducation des peuples autochtones représentait un défi urgent. Ils ont tous les deux signalé des différences importantes entre les populations autochtones et les populations non autochtones quant à l'accès à l'éducation, en particulier pour ce qui était des femmes et des enfants autochtones. Par exemple, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a indiqué qu'en Colombie la situation des femmes autochtones était inquiétante car leur niveau d'éducation, de nutrition et de santé était inférieur à celui des hommes autochtones et des populations non autochtones (E/CN.4/2005/88/Add.2). Il a noté avec préoccupation qu'au Guatemala les taux de fréquentation scolaire des enfants autochtones, en particulier les filles, était faible par rapport à celui des enfants non autochtones. Cette situation entretenait l'exclusion et la discrimination. Le Rapporteur spécial a recommandé que soient élaborés des programmes de services éducatifs appropriés pour les enfants autochtones (E/CN.4/2003/90/Add.2). Concernant le Canada, le Rapporteur spécial a recommandé de se pencher sur les disparités entre autochtones et autres canadiens dans des domaines tels que la pauvreté, la santé, l'éducation et la protection sociale (E/CN.4/2005/88/Add.3). De la même façon, le Rapporteur spécial a indiqué qu'en Afrique du Sud les peuples autochtones avaient accès en principe à tous les services sociaux mais qu'ils étaient souvent marginalisés et se trouvaient en bas de l'échelle socioéconomique (E/CN.4/2006/78/Add.2). Il a fait observer qu'en Nouvelle-Zélande le Gouvernement appliquait des stratégies visant à réduire les inégalités entre Maoris et non-Maoris, notamment dans le domaine de l'éducation (E/CN.4/2006/78/Add.3). Il a indiqué en 2003 dans son rapport (E/CN.4/2004/80/Add.3) qu'au Chili le taux de fréquentation scolaire des enfants autochtones était de 2,2 ans inférieur à celui des enfants non autochtones et que 3 % seulement de la population rurale mapuche, parmi les plus de 15 ans, avaient fait des études supérieures. Le Rapporteur spécial a indiqué dans son rapport de 2007 sur sa visite au Kenya (A/HRC/4/32/Add.3) que les indicateurs du développement humain concernant les peuples autochtones étaient inférieurs à ceux de la moyenne nationale et que le taux d'alphabétisation des Massaïs à Kajiado et des Somalis à Mandera n'était que de 3 % par rapport à une moyenne nationale de 79,3 %.

36. L'accès limité à l'éducation était une cause majeure des inégalités relevées par les Rapporteurs spéciaux. Par exemple, le Rapporteur spécial sur les populations autochtones a recommandé qu'au Kenya des mesures positives soient prises pour promouvoir l'éducation des enfants autochtones, en particulier des filles, à tous les niveaux (A/HRC/4/32/Add.3).

37. L'accès à l'enseignement supérieur, notamment, est un défi de taille pour les peuples autochtones. Le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a recommandé au Chili de mettre en place des mesures spécifiques pour apporter une assistance aux apprenants autochtones aux niveaux secondaire et supérieur (E/CN.4/2004/80/Add.3) et à la Nouvelle-Zélande d'abaisser les frais de

scolarité et d'accroître les subventions pour les apprenants autochtones afin de leur faciliter l'accès à des études sanctionnées par un diplôme (E/CN.4/2006/78/Add.3). Le Rapporteur spécial a signalé qu'au Kenya l'accès à l'enseignement secondaire et universitaire était très limité (A/HRC/4/32/Add.3).

38. Enfin, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a souligné que les conflits armés et la violence étaient des obstacles importants à l'éducation. Il a fait observer qu'aux Philippines, la présence d'une société d'extraction sur des terres autochtones avait conduit à la militarisation de la zone et à des actes de violence dont les communautés autochtones avaient pâti et qui avait eu notamment des répercussions négatives dans le domaine de l'éducation (E/CN.4/2003/90/Add.3). Le Rapporteur spécial a signalé qu'en Colombie, le conflit armé, à l'origine de la détérioration d'écoles et de vols de matériels éducatifs, avait eu des répercussions négatives sur les Wiwas. Il a recommandé le développement des programmes sociaux existants, en particulier dans le domaine de l'éducation, afin d'améliorer la situation des femmes et des enfants autochtones, en particulier ceux qui avaient été déplacés à l'intérieur du pays (E/CN.4/2005/88/Add.2).

2. Héritage du passé et maintien des modèles d'enseignement

39. D'après le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones et le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, les restrictions quant à l'accès à l'éducation résultent souvent de politiques visant à intégrer les peuples autochtones dans la société dominante, ce qui, dans de nombreux pays, induit un processus d'acculturation. Par exemple, au Guatemala, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a constaté la prédominance d'un modèle d'enseignement espagnol et l'absence d'un système global d'enseignement interculturel bilingue (E/CN.4/2003/90/Add.2). Le Rapporteur spécial a en outre indiqué qu'au Mexique l'enseignement avait servi d'outil d'acculturation visant à fondre les populations autochtones dans l'identité nationale (E/CN.4/2004/80/Add.2). Il a également noté que le Canada s'employait à redresser les torts infligés par les pensionnats à plusieurs générations de familles autochtones, à leur culture et à leur identité, par le biais du programme de résolution des questions des pensionnats indiens (E/CN.4/2005/88/Add.3). Il a fait observer qu'en Nouvelle-Zélande le système éducatif tendait à l'assimilation des peuples autochtones maoris (E/CN.4/2006/78/Add.3). Le Rapporteur spécial a indiqué qu'au Kenya le Plan directeur de 2005 pour l'éducation, la formation et la recherche préconisait des stratégies d'action positive qui ne prenaient pas en considération la culture autochtone et qu'il convenait d'élaborer des programmes éducatifs plus appropriés (A/HRC/4/32/Add.3).

3. Préservation des langues et cultures autochtones

40. Les conséquences d'une conception assimilationniste de l'éducation, telle qu'elle a cours dans de nombreux pays, montrent la nécessité d'insister sur la culture et sa renaissance par le biais de programmes éducatifs appropriés. Ceci reste un défi. Le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a relevé qu'au Chili le système éducatif n'avait pas encore pleinement répondu à la demande des populations autochtones quant à la protection, la préservation et la promotion de leur culture (E/CN.4/2004/80/Add.3). Il a souligné en 2008 le manque d'adaptation du système éducatif aux cultures autochtones en Bolivie (A/HRC/6/15/Add.2).

41. Dans certains pays, les langues autochtones sont menacées d'extinction. D'après le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, tel est le cas de toutes les langues autochtones parlées en Afrique du Sud (E/CN.4/2007/78/Add.2). C'est la raison pour laquelle il s'est félicité de la création dans ce pays d'instituts spécialisés dans la préservation et la promotion des langues et des cultures autochtones, telles que le Khoe and San National Language Board et le Nama Development Institute. Le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a appelé l'attention sur l'opportunité de la reconnaissance de la langue amazigh dans la Charte nationale d'éducation adoptée par le Maroc et s'est félicité de la création de l'Institut royal de la culture amazigh (A/HRC/8/10/Add.2). Dans certains cas, la question de la préservation d'une langue autochtone reste un défi et, dans le cas du Kenya par exemple, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a recommandé que des efforts soient faits pour protéger les langues des petites communautés autochtones par le biais de mesures éducatives, linguistiques et culturelles appropriées (A/HRC/4/32/Add.3).

42. De l'avis du Rapporteur spécial, un enseignement qui tient compte de la culture fait partie intégrante du droit à l'éducation. C'est ainsi qu'il a recommandé au Canada de promouvoir un enseignement dans les langues autochtones tenant compte de la culture des communautés autochtones, en tant qu'objectif de la politique nationale de l'éducation; il a pris acte en outre de la décision du Gouvernement de créer le Centre des langues et de cultures autochtones, pour préserver, redynamiser et promouvoir les langues et les cultures des peuples autochtones (E/CN.4/2005/88/Add.3). Il a également signalé que la langue maorie avait été reconnue en Nouvelle-Zélande par le tribunal de Waitangi en 1985 et qu'elle avait ensuite fait l'objet en 1987 de la loi sur la langue maorie, qui reconnaît celle-ci comme une langue nationale et porte création de la Commission de la langue maorie chargée de promouvoir le maori comme langue vivante et son utilisation dans le cadre de la justice. Il a toutefois noté que la question des méthodes éducatives adaptées à la culture n'était pas encore résolue en Nouvelle-Zélande (E/CN.4/2006/78/Add.3).

4. Enseignement bilingue et interculturel

43. Les deux Rapporteurs spéciaux ont pris note des initiatives prises par les gouvernements et les peuples autochtones pour faciliter l'accès à l'éducation par le biais de l'enseignement bilingue et interculturel.

44. Le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a noté qu'il était important que l'enseignement bilingue et interculturel soit reconnu en droit, soit dans la Constitution, soit en vertu d'une loi. Il a noté, par exemple, lors de sa visite au Guatemala en 2003, que la Constitution de 1985 reconnaissait la valeur des langues autochtones et stipulait que les écoles, dans les régions habitées principalement par des autochtones, devraient être bilingues. Il a également pris acte de l'Accord sur l'identité et les droits (1995) qui prévoyait la réforme du système éducatif de manière qu'il inclue l'enseignement bilingue et interculturel et garantisse l'accès à l'éducation aux peuples autochtones (E/CN.4/2003/90/Add.2). Au Mexique, le Rapporteur spécial a pris acte de la législation de 1993 sur les droits linguistiques des peuples autochtones (E/CN.4/2004/80/Add.2). Aux Philippines, l'article 25 de la loi sur la réhabilitation des peuples autochtones prévoit le droit à des mesures spéciales dans le domaine de la formation et du recyclage des peuples autochtones (E/CN.4/2003/90/Add.3). En Colombie, la Constitution prévoit un système général de subvention pour les réserves autochtones, axé principalement sur les besoins fondamentaux, en

matière d'éducation par exemple. En outre, le principe de l'enseignement bilingue et interculturel autochtone est énoncé dans la loi (E/CN.4/2005/88/Add.2). En ce qui concerne l'Équateur, le Rapporteur spécial a indiqué en 2006 que l'enseignement bilingue et interculturel était déjà reconnu dans la Constitution de 1998 en tant que droit collectif (A/HRC/4/32/Add.2). Dans le rapport qu'il a établi en 2008 après sa visite en Bolivie, le Rapporteur spécial a noté que la loi sur la réforme de l'éducation, instituant l'enseignement bilingue et interculturel, avait été adoptée en 1994 (A/HRC/6/15/Add.2).

45. Le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a constaté que plusieurs pays avaient créé des programmes et des institutions publics d'enseignement bilingue et interculturel. Ce renforcement du soutien institutionnel de l'enseignement bilingue est nécessaire, outre une solide base juridique. On peut citer, à titre d'exemple, parmi les institutions créées, la Commission nationale pour le développement des peuples autochtones, au Mexique (E/CN.4/2004/80/Add.2) et le Département de l'enseignement interculturel et bilingue (A/HRC/4/32/Add.2). Dans son rapport de 2006, le Rapporteur spécial a recommandé que le Congrès national de l'Équateur adopte une législation relative à l'enseignement bilingue et interculturel (A/HRC/4/32/Add.2). Il a pris acte d'autres programmes, par exemple au Chili, où ce genre de programmes repose sur des principes théoriques et pédagogiques sains (E/CN.4/2004/80/Add.3). De la même façon, le Mexique a mis au point un programme d'études avec des méthodes d'enseignement adaptées aux cultures autochtones (E/CN.4/2004/80/Add.2).

46. Un défi récurrent qui a été observé par le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones est l'insuffisance du financement de l'enseignement bilingue et interculturel. Un financement est nécessaire pour assurer aux enseignants bilingues une formation suffisante, créer des centres de formation d'enseignants et élaborer des matériels d'enseignement bilingue et interculturel. Une pénurie d'enseignants et de ressources a été relevée par le Rapporteur spécial au Chili (E/CN.4/2004/80/Add.3) et au Mexique (E/CN.4/2004/80/Add.2), entre autres. De la même façon, le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation a recommandé, dans son rapport de 2008, que des ressources supplémentaires soient fournies pour permettre la mise en œuvre progressive de la Charte nationale d'éducation au Maroc (A/HRC/8/10/Add.2). La nécessité de disposer de matériels appropriés, et non seulement des enseignants et des instituts de formation d'enseignants, a été soulevée par le Rapporteur spécial dans son rapport sur le Guatemala (E/CN.4/2003/90/Add.2). L'insuffisance de la formation des enseignants bilingues a également été soulignée par rapport au Mexique (E/CN.4/2004/80/Add.2).

47. L'insuffisance du nombre et de la portée des programmes d'enseignement bilingue et interculturel dans les régions autochtones reculées a été décrite comme étant un défi auquel il convenait de faire face d'urgence pour qu'un enseignement bilingue et interculturel efficace puisse être dispensé en particulier aux peuples semi-nomades et aux peuples d'éleveurs. À cet égard, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a recommandé d'étendre la portée de l'enseignement bilingue au Guatemala (E/CN.4/2003/90/Add.2) et de renforcer le programme bilingue et interculturel dans les zones autochtones en Colombie (E/CN.4/2004/80/Add.2). Dans le cas du Kenya, où de nombreux peuples autochtones sont semi-nomades ou composés de familles d'éleveurs, le Rapporteur spécial a recommandé que la gratuité de l'internat et des écoles mobiles soient prévues dans le cadre du programme d'enseignement primaire universel et gratuit (A/HRC/4/32/Add.3).

5. Éducation des autochtones

48. Le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a mis en relief les travaux effectués par des peuples autochtones pour promouvoir l'éducation des autochtones dans plusieurs pays. Dans son rapport sur le Guatemala (E/CN.4/2003/90/Add.2), le Rapporteur spécial a indiqué que de nombreuses organisations mayas avaient pris des initiatives et mis en œuvre des programmes et des projets dans les domaines de l'enseignement interculturel. Concernant l'Afrique du Sud, le Rapporteur spécial a donné des informations au sujet de l'initiative prise par le Groupe de travail sur les peuples autochtones en Afrique australe pour donner aux communautés des possibilités en matière d'éducation et de formation (E/CN.4/2006/78/Add.2). Concernant la Nouvelle-Zélande, le Rapporteur spécial a évoqué l'initiative prise par des femmes maories pour organiser des programmes d'immersion dans la langue maorie au stade préscolaire (E/CN.4/2006/78/Add.3).

49. Dans certains pays, les peuples autochtones ont pris eux-mêmes des initiatives en matière d'éducation. Lors de sa visite au Canada, en 2004 (E/CN.4/2005/88/Add.3), le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a indiqué qu'au Québec, l'enseignement de neuf langues autochtones était autorisé dans les écoles des communautés autochtones. Il a également fait observer que plusieurs peuples autochtones du Canada disposaient de pouvoirs spéciaux pour ce qui était des établissements scolaires et de la formation des enseignants. Le défi en ce qui concerne l'éducation des autochtones est souvent celui du financement par l'État, comme c'est le cas dans le Nunavut. Dans le rapport qu'il a établi après sa visite en Nouvelle-Zélande (E/CN.4/2006/78/Add.3), le Rapporteur spécial a décrit le rôle du Conseil maori, un organe représentatif des Maoris de la région d'Hauraki, chargé des services en matière d'éducation. Il a recommandé d'une manière générale que davantage de ressources soient allouées à l'éducation des Maoris à tous les niveaux, notamment pour créer des programmes de formation de formateurs et élaborer des matériels didactiques culturellement appropriés.

50. En ce qui concerne l'éducation des autochtones, les programmes radio sont souvent un moyen important pour diffuser la culture et la langue autochtones. Par exemple, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des peuples autochtones a noté le rôle joué au Mexique par des stations de radio autochtones pour préserver et promouvoir la culture autochtone et garantir les droits culturels (E/CN.4/2004/80/Add.2). Il a relevé au Guatemala des difficultés quant à l'utilisation des fréquences radio pour développer des projets de communication axés sur l'éducation populaire dans les communautés autochtones (E/CN.4/2003/90/Add.2). De la même façon, le Rapporteur spécial a indiqué dans son rapport sur la Nouvelle-Zélande (E/CN.4/2006/78/Add.3) que les ressources manquaient pour financer un réseau de 21 stations de radio et services d'information radio en langue maorie.

51. L'éducation des autochtones comprend aussi la réalisation d'un enseignement supérieur autochtone, et notamment la création d'universités autochtones. Par exemple, dans le rapport qu'il a établi à l'issue de sa visite au Canada (E/CN.4/2005/88/Add.3), le Rapporteur spécial a évoqué les efforts déployés pour offrir aux autochtones des programmes d'enseignement supérieur; c'est ainsi qu'a été créée l'Université des Premières nations du Canada et le Collège de l'Arctique du Nanavut à Iqaluit ou la Maison de la sagesse des Nisga'a. De la même façon, en 2008, le Rapporteur spécial s'est félicité de la création en Bolivie (État plurinational de) de l'Université autochtone et interculturelle de Kawsay et de l'Université publique d'El Alto (A/HRC/6/15/Add.2).

IV. EXAMEN DES QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DES TRAVAUX DU CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME ET DE L'EXAMEN PÉRIODIQUE UNIVERSEL

A. Exemples tirés des rapports nationaux

52. Plusieurs États Membres ayant fait l'objet d'un examen dans le cadre de l'Examen périodique universel ont fait part de leur engagement concernant l'éducation des autochtones.

1. Enseignement bilingue et interculturel

53. Plusieurs États ont appelé l'attention sur la protection juridique de l'enseignement bilingue et interculturel. L'Argentine a déclaré qu'en vertu de la Constitution, le Congrès était tenu de reconnaître le droit des peuples autochtones à une éducation bilingue et interculturelle (A/HRC/WG.6/1/ARG/1). De la même manière, au Mexique, la loi générale sur les droits linguistiques des peuples autochtones reconnaît l'égalité des langues autochtones avec l'espagnol; l'Institut national des langues autochtones a été créé sur la base de cette loi (A/HRC/WG.6/4/MEX/1). Au Chili, la loi sur les populations autochtones consacre les valeurs culturelles et éducatives des peuples autochtones. La Société nationale de développement autochtone, dont fait partie le programme Éducation et culture, a été créée en vertu de cette loi (A/HRC/WG.6/5/CHL/1). Le Pérou a déclaré que le multilinguisme était protégé en droit par la loi sur l'éducation interculturelle bilingue (A/HRC/WG.6/2/PER/1).

54. Différents États Membres ont mentionné l'existence d'un institut national d'enseignement bilingue et interculturel. Le Chili a appelé l'attention sur son programme d'enseignement interculturel bilingue ainsi que sur la création de jardins d'enfants interculturels (A/HRC/WG.6/5/CHL/1). En Équateur, il existe au Ministère de l'éducation, un Département national de l'éducation des peuples autochtones et un système éducatif interculturel bilingue (A/HRC/WG.6/1/ECU/1). Au Maroc, l'Institut royal de la culture amazighe a été créé pour préserver et promouvoir la langue et la culture amazighes, introduire l'amazigh dans le système éducatif et adopter le tifinagh comme mode de graphie de la langue amazighe. L'Institut royal participe également à la publication de manuels et de guides pédagogiques (A/HRC/WG.6/1/MAR/1).

55. Plusieurs États Membres ont fait part de l'existence de programmes interculturels bilingues. Au Mexique, l'instruction est assurée dans les langues autochtones, grâce à l'élaboration de matériels didactiques et à la formation d'enseignants (A/HRC/WG.6/4/MEX/1). La Nouvelle-Zélande a indiqué qu'elle avait ouvert 73 écoles d'immersion dans la langue maorie, dans les régions où la langue, la culture et les valeurs maories prédominent. Le Gouvernement a également participé à la création d'établissements d'enseignement supérieur maoris, à la mise en place de cours de maori pour les enseignants et à la création de centres d'immersion dans la langue maorie pour les enfants (A/HRC/WG.6/5/NZL/1). Le Northern Cape Department of Education, en Afrique du Sud, étudie la possibilité d'utiliser une orthographe standard pour la langue san en vue d'élaborer des supports d'apprentissage et d'enseignement à l'intention des écoles primaires. En outre, des dictionnaires sommaires dans les dialectes xun et khwedam de la langue san ont été réalisés et utilisés à titre expérimental dans une école de la province du Cap Nord (A/HRC/WG.6/1/ZAF/1). Le Belize a intégré l'enseignement bilingue interculturel dans trois écoles; deux enseignent les traditions et la langue garifuna et l'autre la tradition maya (A/HRC/WG.6/5/BLZ.1).

2. Accès à l'éducation

56. Plusieurs États ont indiqué qu'ils amélioraient l'accès des apprenants autochtones à l'éducation, en particulier à l'enseignement supérieur, en leur accordant des bourses. Le Brésil a créé le Programme «Universidade para todos − ProUni» qui réserve un certain pourcentage de bourses dans des établissements d'enseignement supérieur pour des membres de communautés autochtones (A/HRC/WG.6/1/BRA/1). Le Chili accorde également des bourses aux apprenants autochtones, dans le cadre du Programme de bourses d'études en faveur des autochtones, pour leur permettre de suivre un enseignement de base ou de faire des études secondaires ou supérieures (A/HRC/WG.6/5/CHL/1). De la même manière, la Malaisie fournit une aide financière aux apprenants autochtones pour couvrir les frais de scolarité et de transport (A/HRC/WG.6/4/MYS/1/Rev.1).

57. Des mesures positives ont été prises par différents États pour améliorer l'accès des peuples autochtones à l'éducation. Le Brésil a notamment réservé des postes vacants pour des membres de communautés autochtones dans les établissements d'enseignement supérieur (A/HRC/WG.6/1/BRA/1). La Colombie a fait savoir que les communautés autochtones faisaient l'objet de mesures de discrimination positive en matière d'éducation (A/HRC/WG.6/COL/1).

58. Plusieurs États ont appelé l'attention sur les mesures prises pour améliorer les résultats des enfants autochtones dans le système national d'éducation. Le Brésil a déclaré qu'il appliquerait pleinement le droit de l'homme à l'éducation en garantissant l'accès à l'éducation des populations traditionnellement exclues et en consolidant Les systèmes d'enseignement public destinéS aux communautés autochtones (A/HRC/WG.6/1/BRA/1). Dans la province de la Colombie britannique, au Canada, les commissions scolaires et les communautés autochtones travaillent en collaboration en vue d'accroître la réussite des étudiants autochtones et de refléter la culture autochtone locale dans l'enseignement (A/HRC/WG.6/4/CAN/1). La Malaisie a fait observer que le programme spécial de réorientation pour les populations autochtones visait à redéfinir les programmes d'études pour les adapter aux besoins et à l'environnement des élèves autochtones (A/HRC/WG.6/4/MYS/1/Rev.1). La Nouvelle-Zélande a appelé l'attention sur sa stratégie en matière d'éducation concernant spécifiquement les Maoris, dans le cadre de laquelle le Gouvernement, l'école et les enseignants œuvrent en vue d'améliorer les résultats scolaires des étudiants maoris. Elle a également mentionné son programme de perfectionnement conçu à l'intention des enseignants pour les aider à répondre aux besoins des élèves maoris (A/HRC/WG.6/5/NZL/1).

B. Défis

59. Lors des débats interactifs qui se sont déroulés en 2008 et en 2009 au sein dU Groupe de travail sur l'Examen périodique universel, plusieurs États membres ont fait des recommandations aux États examinés concernant le droit des peuples autochtones à l'éducation. Plusieurs, parmi ceux-ci, ont accepté ces recommandations ou se sont engagés à leur donner suite. D'autres ont répondu aux recommandations en fournissant des renseignements complémentaires.

60. Plusieurs États examinés ont directement accepté les recommandations. Le Botswana, en particulier, a accepté la recommandation qui lui a été faite de mener une politique d'enseignement dans la langue maternelle parallèlement aux langues nationales (A/HRC/10/69/Add.1). Il a également accepté de demander l'aide du HCDH et de la

communauté internationale pour la mise en œuvre des droits des peuples autochtones, en particulier les Basarwas (A/HRC/10/69/Add.1). Dans certains cas, des États membres ont accepté des recommandations visant à la prise en considération des instruments des Nations Unies relatifs aux droits des peuples autochtones, et notamment de leurs dispositions sur l'éducation; par exemple, la Colombie a accepté de prendre en compte la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones pour appliquer ses politiques publiques (A/HRC/WG.6/3/L.14). La Finlande a accepté la recommandation visant la ratification de la Convention n° 169 de l'OIT concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (A/HRC/8/24).

61. D'autres États examinés ont commenté les recommandations faites. Le Gabon a été invité à mettre fin à la discrimination exercée à l'égard de la population pygmée, en particulier dans le domaine de l'éducation, et à leur reconnaître ses droits individuels fondamentaux, notamment ceux qui sont énoncés à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (A/HRC/8/35). En réponse, le Gabon a appelé l'attention sur un plan d'action, formulé par le Gouvernement en collaboration avec la communauté internationale, visant à protéger plus efficacement les Pygmées et leurs droits. Il a également appelé l'attention sur son projet de développement intégré conçu à l'intention des Pygmées, mis au point en collaboration avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) (A/HRC/8/52). Le Guatemala a été invité à améliorer la situation des enfants autochtones, notamment quant à leur accès aux services scolaires, et à garantir que les femmes autochtones aient plein accès à l'enseignement bilingue (A/HRC/8/38). Le Guatemala a pris note du défi que représentait pour lui l'application de cette recommandation et de la nécessité qu'il renforce son action dans le domaine de la lutte contre la discrimination à l'égard des peuples autochtones (A/HRC/8/52). Des États membres ont recommandé au Japon de réexaminer les droits des Ainus et de les mettre en conformité avec la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, notamment dans le cadre d'un dialogue avec les Ainus (A/HRC/8/44). Le Japon a déclaré dans sa réponse que la Diète japonaise avait adopté à l'unanimité une résolution sur les Ainus le 6 juin 2008 (A/HRC/8/44/Add.1).

V. EXAMEN DES QUESTIONS PERTINENTES DÉCOULANT DE LA DÉCLARATION ET DU PROGRAMME D'ACTION DE DURBAN

62. Lors du processus préparatoire, le Groupe de travail intergouvernemental sur l'application effective de la Déclaration et du Programme d'action de Durban s'est penché sur la question de l'éducation (E/CN.4/2004/20). Les représentants ont reconnu que l'accès à l'enseignement primaire posait des défis importants pour les peuples autochtones et ont souligné qu'il importait que l'éducation soit ouverte aux différentes cultures, tienne compte du pluralisme à l'intérieur des États et reflète l'identité et les croyances spirituelles des peuples. Ils ont également reconnu que l'alphabétisation était indispensable pour la transmission des savoirs et la création de sociétés inclusives et que, pour cette raison, les enfants devaient avoir accès au droit à l'éducation. La Conférence d'examen de Durban, qui s'est déroulée du 20 au 24 avril 2009, s'est achevée par l'adoption d'un accord global visant à apporter de réels changements dans la lutte contre le racisme. Dans plusieurs dispositions du document final, les États sont invités instamment à mettre en œuvre le droit des peuples autochtones à l'éducation. À l'article 72 en particulier, les États sont exhortés à orienter leurs mesures spéciales, notamment les mesures et stratégies de discrimination positive, de même que les nouveaux investissements dans les soins

de santé, la santé publique, l'éducation, l'emploi ainsi que l'électrification, l'approvisionnement en eau potable et la protection de l'environnement en faveur des communautés d'origine africaine et des peuples autochtones.

VI. INDICATEURS CONCERNANT LE DROIT À L'ÉDUCATION

63. En réponse à une demande de la Réunion intercomités des organes créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, le HCDH a mis au point, en consultation avec des experts des organes conventionnels, des universitaires, des institutions nationales des droits de l'homme ainsi que des décideurs et des parties prenantes nationales, un ensemble d'indicateurs concernant les droits de l'homme applicables dans la pratique (HRI/MC/2008/3). Les indicateurs visant à promouvoir et à contrôler la mise en œuvre des droits de l'homme sont fondés sur un cadre méthodologique d'indicateurs structurels, d'indicateurs de méthode et d'indicateurs de résultat, permettant d'évaluer l'engagement d'un État, ses efforts et ses résultats par rapport à un droit de l'homme donné. Les indicateurs structurels servent à évaluer les mécanismes institutionnels mis en place pour la réalisation d'un droit de l'homme, tel que la ratification et l'adoption d'instruments juridiques. Les indicateurs de méthode servent à évaluer les instruments de politique générale susceptibles de garantir directement la réalisation d'un droit de l'homme donné. Les indicateurs de résultat renseignent sur les résultats individuels et collectifs concernant tel ou tel droit de l'homme dans un contexte donné. Le cadre permet d'identifier les indicateurs des droits de l'homme universellement acceptés qui sont ensuite utilisés pour établir des normes relatives aux droits de l'homme utiles dans tel ou tel contexte.

64. Des exemples d'indicateurs pour les droits de l'homme, y compris le droit à l'éducation, ont été élaborés. Si tous les indicateurs relatifs aux droits de l'homme s'appliquent aux peuples autochtones il a été fait particulièrement référence aux enfants autochtones. L'indicateur structurel du droit à l'éducation est la date d'entrée en vigueur et le champ d'application des lois nationales relatives à la mise en œuvre du droit à l'éducation, y compris l'interdiction des châtiments corporels, la discrimination dans le domaine de l'accès à l'éducation, la création d'établissements d'enseignement ouverts à tous et l'éducation inclusive (par exemple pour les enfants handicapés, les enfants en détention, les enfants migrants ou les enfants autochtones).

65. Il est fait référence par ailleurs aux indicateurs dans une étude intitulée «¿Que está pasando con los derechos de los pueblos indigenas?», sur les bonnes pratiques, les obstacles et les défis rencontrés dans l'application des recommandations du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, du Comité des droits de l'enfant et du Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes concernant les peuples autochtones en Bolivie (État plurinational de), en Équateur et au Pérou. L'étude, entreprise par le HCDH, l'UNICEF et le Fonds de développement des Nations Unies pour la femme, prend en compte le droit des peuples autochtones à l'éducation, en proposant notamment des indicateurs structurels, des indicateurs de méthode et des indicateurs de résultat. Les indicateurs structurels découlent par exemple de questions telles que: «Y a-t-il des politiques nationales relatives à l'éducation des autochtones?» ou «Y a-t-il des directives nationales relatives à l'intégration du contenu d'éléments concernant les peuples autochtones dans l'éducation nationale, qui mettent l'accent sur la lutte contre le racisme, la promotion du respect de la diversité culturelle et de l'égalité entre les sexes?».