



UNIVERSITE DE PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE
UFR Droit & Sciences Politiques

**ENTRE UNIVERSALISME ET PLURALISME CULTUREL :
LES ENJEUX DU DROIT À L'ÉDUCATION DES PEUPLES
AUTOCHTONES EN DROIT INTERNATIONAL
DES DROITS DE L'HOMME.**

Des limites de l'autonomie de l'éducation autochtone au Guatemala

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2

Mention : Droit public

Parcours : Droits de l'Homme - *Recherche*

Année universitaire 2017/2018

Sous la direction de Mme Véronique CHAMPEIL-DESPLATS,
Professeure de droit public agrégée des Universités

Membres du Jury : Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, Charlotte GIRARD, Maître de conférences
de droit public Habilitée à diriger des recherches

Présenté et soutenu le 3 septembre 2018 par Pénélope DUFOURT

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont adressés à ma directrice de mémoire, Mme Véronique Champeil-Desplats, pour ses conseils et retours constructifs qui ont su me donner confiance dans la poursuite de mon travail. L'autonomie et la souplesse qui m'ont été accordées dans l'écriture de ce mémoire m'ont permis de poursuivre une recherche à l'image de la pluridisciplinarité de mon parcours. Mes remerciements sont également adressés à Mme Charlotte Girard pour avoir accepté d'être membre du jury de ce mémoire.

Je souhaite également remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master II Droits de l'Homme de Nanterre pour les enseignements dispensés cette année, qui ont souligné avec précision l'importance, pour le juriste, de détenir un regard critique sur la science qu'il étudie. Je ne peux m'empêcher d'évoquer à ce titre les enseignements de la clinique du droit de Nanterre qui m'ont permis d'aiguiser ma réflexion et d'étayer mon intérêt pour la critique du droit.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à Albane Geslin, professeure de droit international à Sciences Po Lyon. À l'occasion de son enseignement dispensé en 4^{ème} année, j'ai commencé à m'intéresser davantage aux enjeux de l'interculturalité normative, tout en découvrant l'enseignement du droit par le biais d'une perspective critique, « *une démarche qui se donne pour tâche d'explorer les mécanismes de la domination à l'œuvre dans le monde social et les formes de résistance qu'ils rencontrent* »¹. Par le grand intérêt que ce cours a suscité en moi, j'ai eu envie d'essayer de poursuivre mes études en droit de l'Homme à l'université de Nanterre, n'étant pourtant pas juriste de formation.

Mes remerciements s'adressent également à ma famille et mes proches pour leur soutien indéfectible, notamment à Karl Berthelot et Mathilde Curtet pour leurs relectures. Mes pensées sont extrêmement reconnaissantes envers Marthe Lemelle pour les échanges éclairants qui ont su aiguiller ma réflexion.

¹ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s)? », 2017, [en ligne] consulté le 26 juin 2018.

Enfin, je tiens à faire part de mes sentiments les plus chaleureux à Esperanza Tzian, Esperanza Morales Satbaja, ainsi qu'à l'équipe de l'ONG Wuqu'Kawoq qui m'ont beaucoup appris tant par l'énergie qu'elles insufflent pour les causes qui les touchent que par nos précieux échanges sur la société guatémaltèque.

TABLES DES ABRÉVIATIONS

AGNU :	Assemblée générale des Nations Unies
BIE :	Bureau international de l'éducation
CDH :	Conseil des droits de l'homme
CIDE :	Convention internationale relative aux droits de l'enfant
CIDH :	Cour interaméricaine des droits de l'homme
CODESC :	Comité des droits économiques sociaux et culturels
DDPA :	Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones
DIDH :	Droit international des droits de l'Homme
DUDH :	Déclaration universelle des droits de l'homme
ECOSOC :	Conseil économique et social des Nations Unies
EDH :	Éducation aux droits de l'Homme
EPT :	Éducation pour tous
HCDH :	Haut-commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies
IPQA :	Instance permanente sur les questions autochtones
ODD :	Objectifs de développement durable
OEA :	Organisation des États américains
OIT :	Organisation internationale du travail
ONG :	Organisation non-gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
OMD :	Objectif du Millénaire pour le développement
PIDCP :	Pacte international relatif aux droits civils et politiques
PIDESC :	Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le développement
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....p. 15

PARTIE I –

Origines et enjeux d’un droit à l’éducation des peuples autochtones.....p. 35

CHAPITRE 1 –

De l’instruction obligatoire à une approche holistique de l’éducation : les évolutions du droit à l’éducation en droit international des droits de l’Homme.....p. 37

Section 1 : L’éducation universelle : entre droit de l’Homme et objectif de développement.....p. 37

Section 2 : Limites d’un droit restreint à la seule mise en œuvre d’une éducation formelle.....p. 50

CHAPITRE 2 –

Genèse et mise en œuvre du droit à l’éducation des peuples autochtones.....p. 61

Section 1 : Des systèmes éducatifs interculturels et inclusifs.....p. 63

Section 2 : De l’existence d’un fossé entre proclamation et effectivité.....p. 75

PARTIE II –

Les fondements décoloniaux du droit à l’éducation des peuples autochtonesp. 93

CHAPITRE 1 –

Les limites d’un droit en présence des séquelles de la colonisation..... p. 95

Section 1 : Enseignements tirés de l’expérience du Guatemala : succès relatifs de la promotion normative d’une éducation interculturelle.....p. 95

Section 2 : De la « décolonialité » et des savoirs « universels » à celle des droits humains.....p. 110

CHAPITRE 2 –

Paradigme de la reconnaissance : fondement et moyen de l’effectivité du droit à l’éducation des peuples autochtones.....p. 127

Section 1 : De l’éducation interculturelle à l’interculturalité normative : une mise en lumière des évolutions de l’ordre juridique international reposant sur des rapports de non-domination.....p. 128

Section 2 : Rôle d’une pédagogie horizontale des droits humains en vue de l’effectivité d’une éducation interculturelle se réclamant d’une interculturalité normative.....p. 146

CONCLUSION.....p. 161

NOTES PRÉLIMINAIRES

L'écrivain Eduardo Galeano publie en 1971 son ouvrage *Les veines ouvertes de l'Amérique latine* dans lequel il relate l'éradication des populations autochtones dans toute l'Amérique latine, depuis le début de la colonisation européenne jusqu'à aujourd'hui. Ce « cri » est le point de départ d'une enquête menée par le photographe Miquel Dewever-Plana au Mexique, au Guatemala puis en Guyane française.

En 2013, Miquel Dewever-Plana se concentre sur la question de *l'identité*, question de plus en plus complexe et souvent conflictuelle au sein d'un monde gagné par l'uniformisation culturelle. Un des témoignages recueillis par le photographe présente de façon criante les enjeux du droit à l'éducation des peuples autochtones.

« Je suis le premier Wayãpi à réussir le concours de professeur des écoles.

Le premier à avoir un diplôme... après soixante ans d'école à Camopi. C'est dire combien l'éducation nationale a pris en considération notre culture et notre langue. Pensé et imposé depuis la métropole, le système refuse encore d'adapter l'enseignement à notre réalité et, évidemment, nie sa part de responsabilité dans les presque cent pour cent d'échec scolaire. Avec un tel bilan on est en droit de se demander si l'école nous a apporté quelque chose de bon. En revanche, il est évident qu'elle a été un instrument d'acculturation, pour qu'on oublie ce que nous sommes. Petit à petit, elle a pris la place des anciens qui avaient pour rôle de transmettre aux jeunes leurs savoirs. L'école a effacé notre mémoire pour nous mettre d'autres choses dans la tête. Avoir d'autres connaissances est un atout évident, mais pourquoi devrait-on les intégrer au détriment des nôtres ? Ne pourraient-elles pas s'additionner plutôt que de se soustraire ? Certes, il y a dans les petites classes des intervenants en langue maternelle, malheureusement ils ne travaillent qu'avec les tout-petits. Je pense que pour valoriser notre langue il faudrait inclure son enseignement aux classes élémentaires et au collège. Pourtant, on sait depuis longtemps que les résultats sont meilleurs quand l'enfant apprend l'usage de la lecture et de l'écriture dans sa propre langue, ce qui lui

faciliterait ensuite l'apprentissage du français. En ce qui me concerne, le chemin qui m'a amené à devenir instituteur a été long et difficile. Obtenir mon bac m'a donné envie d'essayer d'aller plus loin, même si mon père n'était pas disposé à m'aider pour payer mes études. J'ai donc dû travailler une année sur deux pour continuer à étudier et enfin réussir le concours. Et pendant toutes ces années j'ai vécu loin de mon village. Cela a été compliqué pour moi de rester ce que je suis car la vie moderne n'est pas toujours compatible avec la vie amérindienne. Il a fallu m'assimiler à cette nouvelle culture et jouer à être un bon citoyen français.

À présent j'ai souvent la sensation d'avoir deux « moi », l'un occidental et l'autre amérindien. Quand je dois prendre une décision je pose toujours la question à mes deux « moi ». Et ce qui est bon pour l'un n'est pas forcément bon pour l'autre. C'est compliqué de passer sans cesse de l'un à l'autre. Parfois je finis par ne plus savoir qui je suis réellement. De retour à Camopi c'est à moi maintenant d'enseigner aux enfants de mon village. Serai-je capable de valoriser certains aspects de notre culture tout en appliquant un enseignement qui a démontré toute son inefficacité ? Le défi est immense. »

Patrice Louis, du village de Camopi sur le fleuve Oyapock,
âgé de 28 ans lors de son témoignage, en 2013

in Miquel DEWEVER-PLANA, D'une rive à l'autre, Paris, Blume, 160 p.

Présenter ce témoignage est l'occasion de rappeler à quel point les propos relatés dans ce mémoire peuvent également engager une réflexion sur le droit public interne et les politiques publiques de notre République.



Paula Nicho Cumez: *Proceso y Visión de los Acuerdos de Paz*, 2007, 39" x 29".

Paula Nicho Cumez est peintre maya cakchiquel de San Juan Comalapa. Fervente défenseuse de ses traditions mayas, elle exprime dans ses peintures sa détermination à être, en tant que femme et en tant que Maya, traitée comme une égale.

INTRODUCTION

« Vivre ensemble à la fois égaux et différents, n'est-ce pas la quadrature du siècle ? La mondialisation de l'économie nous mélange dans les supermarchés de l'information et de la consommation, mais ne nous aide pas à nous comprendre ; et lorsque nous cherchons refuge dans notre identité ou dans une communauté homogène, nous en venons inévitablement à rejeter l'Autre dont la différence apparaît vite comme une menace.

Nous avons trouvé autrefois une réponse : vivons ensemble comme citoyens de la même ville ou de la même nation et respectons la vie privée de chacun. Mais les bouleversements techniques et économiques ont renversé les barrières qui séparaient la vie publique de la vie privée, et l'économie internationale envahit la sphère publique. Une autre solution se dessine : (...) Il faut sortir des morales du devoir et reconnaître à chacun le droit et la capacité de combiner son identité culturelle et sa participation à l'univers technique. Ainsi seulement pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ».

Alain TOURAINE²

En 1997, face aux différentes formes de rejets de l'Autre liées à la mondialisation, Alain Touraine énonce dans l'extrait cité ci-dessus, une prescription relative au respect du droit à l'identité culturelle. Si le constat qui la fonde prenant acte des évolutions de la société contemporaine reste valable, la proposition de solution avancée en matière de règles du vivre ensemble apparaît aujourd'hui comme historiquement datée. Dire que chacun a le droit de faire valoir son identité culturelle interroge quant aux référents sous-jacents de cette revendication. Si cette identité est pensée en référence à un peuple, alors plusieurs enjeux se posent au regard de l'évolution du droit. Les peuples sont avant tout porteurs d'une cosmovision qui confère à chacun de leurs membres une identité collective fondée sur des valeurs, des croyances, des institutions et des coutumes. Ces dernières constituent autant d'obligations s'imposant à eux au nom de la préservation du peuple qui est le leur, de son histoire et de l'avenir qu'il s'est choisi. Ce qui est en cause, en première ligne, derrière la reconnaissance de l'identité culturelle est donc la reconnaissance de droits collectifs. Il reste que pour faire valoir leurs droits, les membres de ces communautés doivent en avoir la capacité. D'où vient-elle si ce n'est par le pouvoir de transmettre ces valeurs communes au travers d'une éducation conforme à leurs idéaux ?

² Alain TOURAINE, *Pourrons-nous vivre ensemble. Égaux et différents*, Paris, Fayard 1997, 395 p.

Si le pluralisme ethnoculturel, en tant que donnée intrinsèque à la vie humaine, a toujours existé, il a été tardivement pris en compte par le droit international. Avec la modernité, l'universalité des droits de l'Homme est proclamée. Cette universalité est pensée au regard d'une société des Nations où s'engagent des États que l'on peut qualifier d'« occidentaux ». L'État est une organisation politique représentant des peuples unis par la conscience et la volonté de constituer une unité capable d'agir en vue d'un avenir commun³. La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 est, quant à elle, fortement influencée par les circonstances historiques et politiques qui président à sa rédaction. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les Nations Unies sont dans l'obligation de trouver un consensus politique sur des principes universels susceptibles de déboucher sur des décisions ayant une portée pratique. Dès lors rien n'est dit sur les cosmovisions des différents peuples, sur leur patrimoine culturel, leurs valeurs et les institutions qu'elles promeuvent.

Toutefois, depuis la fin des années 1990, les réflexions doctrinales sur le lien entre universalisme et relativisme culturel se renouvellent au sein des recherches en sciences humaines et sociales, soulignant le besoin de dépasser le cloisonnement disciplinaire. Le présent mémoire tente de retranscrire les évolutions engagées en droit international des droits de l'Homme (DIDH) pour une meilleure prise en compte des identités culturelles. Afin d'identifier les sources et les moteurs de ces changements, questionner les conditions d'émergence et de mise en œuvre du droit à l'éducation des peuples autochtones semble la démarche la plus opportune puisqu'elle suppose l'analyse des articulations entre la reconnaissance de l'identité culturelle des peuples autochtones et la mise en œuvre du principal droit garant de la vitalité de cette identité : le droit à l'éducation.

³ « *Self-determination of peoples is a right of peoples, in other words of a specific type of human community sharing a common desire to establish an entity capable of functioning to ensure a common future.* » in Hector GROS ESPIELL, *The right to self-determination: Implementation of United Nations resolutions*, New-York, United Nations, 1980, p. 9

Présentation du contexte général : Des mutations de la société internationale à celles du droit international.

En 2013, la juriste et philosophe Emmanuelle Tourme-Jouannet évoque une « véritable crise d'identité » du droit international « qui amène à repenser sa notion »⁴. A quelles évolutions du droit international l'auteure fait-elle référence ?

Au sortir de la seconde Guerre mondiale, le droit international a connu une évolution primordiale en vue de reconnaître le « droit des peuples à disposer d'eux-mêmes »⁵, annonçant ainsi la gestation du processus de décolonisation. Comme l'affirme Emmanuelle Tourme-Jouannet :

*« Jusqu'à la décolonisation le droit international était un droit stigmatisant en soi, qui ne faisait que refléter la distorsion de pouvoirs entre États, le sentiment de supériorité de toute une classe politique et le racisme latent de toute une époque. Il était à lui seul un instrument de déni de reconnaissance et de domination car il était basé tout entier sur la discrimination fondamentale de base faite entre États civilisés et non civilisés. »*⁶

Toutefois, en dépit des évolutions de la société internationale, le droit international ne semblait pas avoir été fondamentalement remis en question dans sa structure propre et dans son application. Les États et les organisations internationales en restaient les acteurs privilégiés. La prise en compte de la société civile et de l'individu était très progressive. En réalité, Emmanuelle Tourme-Jouannet fait davantage référence à l'avènement d'un monde globalisé qui, depuis les années 1990, semble provoquer de nombreuses évolutions au sein de l'ordre juridique international. Avec la fin de la Guerre froide, le système international est entré en pleine mutation, bouleversant de nombreux rapports de forces préétablis et la prise en compte des différences culturelles devient une nouvelle forme d'urgence sociale.

La société internationale, de plus en plus globalisée, se trouve rapidement confrontée à une véritable intensification des flux migratoires. Pour le sociologue Ulrich Beck, ces flux

⁴ « *Le droit international est actuellement soumis à de multiples évolutions qui lui font traverser une véritable crise d'identité et qui amènent à repenser sa notion* » in Emmanuelle TOURME-JOUANNET, *Le droit international*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p. 33. Cette affirmation ne semble, *a priori*, pas novatrice, en ce que, dès la fin du XIX^{ème} siècle, nombre d'auteurs mettent en exergue les évolutions du droit international, souvent qualifié comme un droit en « mutation » voire en « crise ». Pourtant, il s'agit de comprendre pourquoi le droit international est jugé par de nombreux spécialistes comme étant effectivement en train de s'inscrire dans un nouveau paradigme.

⁵ Ce principe a d'abord été proclamé pendant la Première Guerre mondiale, mais sans réelle mise en œuvre effective par la Société des Nations puisque les peuples colonisés en étaient exclus. C'est donc après la Seconde Guerre mondiale que ce principe est réaffirmé, au sein même de l'article 1^{er}, alinéa 2 de la Charte des Nations Unies de 1945 qui affirme « *le respect du principe de l'égalité de droits des peuples et de leur droit à disposer d'eux-mêmes* » comme objectif clé de l'ONU.

⁶ Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », *RGDIP*, Tome CXVI, 4, Paris, Pedone, 2012, p. 770

migratoires supposent que les modes de vie se soient autonomisés au regard de la référence exclusive à un ancrage territorial propre et s'affranchissent des frontières nationales. Les identités des individus d'un monde globalisé n'épousent plus les sentiments d'appartenance nationaux sur lesquelles les États se sont édifiés. Surgissent bien plutôt de véritables espaces « transnationaux » dont l'émergence est confortée par l'avènement de l'ère numérique et de l'internet, provoquant chez les individus la coexistence de multiples cadres de références culturelles. Le sociologue britannique Anthony Giddens théorise le concept de « démocratie cosmopolite » pour exposer le fait que les identités culturelles des individus deviennent en réalité multiples. Les réalités locales et globales s'entremêlent pour former ce qu'Arjun Appadurai nomme des « *communautés affectives globales* »⁷ dépassant le cadre territorial national. Les groupes sociaux sont capables de créer de nouveaux espaces identitaires, à la fois déterritorialisés, et partagés par une communauté d'individus du monde entier.

C'est au cœur de ces phénomènes que de nouveaux discours sur l'ethnicité ou l'identité culturelle surviennent. Il s'agit principalement de courants critiques qui dénoncent, à l'exemple des *postcolonial studies*, le racisme latent des sociétés dominantes. Partant, la lutte pour la reconnaissance est devenue l'expression emblématique des contestations politiques de la fin du XX^e siècle. L'identité culturelle collective vient suppléer les conflits de classe, et l'injustice se théorise principalement en termes de domination culturelle, et non plus d'exploitation économique. Comme le constate la philosophe américaine Nancy Fraser « *l'injustice fondamentale n'est plus l'exploitation, mais la domination culturelle* »⁸. De nombreux travaux en sociologie politique ont démontré le processus au terme duquel les États-nations se sont forgés en assimilant des communautés culturelles diverses, afin de les unifier derrière un sentiment d'appartenance unique : la nationalité. Le processus de « nation state building » n'est pas parvenu pour autant à effacer toute forme de particularismes culturels et régionaux. La diversité ethnoculturelle contemporaine peut l'attester aisément car l'UNESCO dénombre plus de 5000 groupes ethniques ayant chacun une langue propre,

⁷ Appadurai désigne par « communauté affective » le fait qu'un groupe d'individus se mette à partager ses rêves et ses sentiments comme un phénomène « transfrontières » que les médias rendent possible (T.V. par satellite, supports tels que les cassettes etc) in Arjun APPADURAI, « Topography of the Self. Praise and Emotion in Hindu India », in C. A. LUTZ & L. ABU-LUGHOD, *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge, C. U. Press. 1990, pp. 5-28

⁸ Nancy FRASER, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2011, p. 13

relevant de près de 600 groupes linguistiques⁹, tandis que le nombre d'États dans le monde est loin d'atteindre ces proportions.

La globalisation, essentiellement économique au départ, a évolué sous des formes nouvelles, caractérisées par des dimensions culturelles, sociales et humaines. Ces bouleversements ont mené, à la fin des années 1990 et au début du nouveau millénaire, à un nouveau consensus selon lequel l'ordre juridique international se devait de protéger un « patrimoine de l'humanité ». Cet accord largement partagé à l'échelle internationale s'explique par l'impératif de protéger les différentes cultures et identités, dont certaines semblaient menacées d'extinction. La globalisation a donc permis de faire émerger une nouvelle réflexion sur le pluralisme culturel, nourrie par l'émergence tant de nouveaux acteurs que de nouveaux enjeux au sein de l'ordre juridique international.¹⁰ Le modèle westphalien s'est vu remis en cause progressivement puisqu'on a assisté à une « *dispersion croissante de la fonction normative ainsi qu'à une diversification des formes de juridicité et une prolifération normative* »¹¹.

Une gouvernance mondiale ouverte au pluralisme culturel.

La diversité ethnoculturelle est un fait constant de toutes les sociétés humaines. Toutefois sa prise en compte par les États, au sein d'une politique de reconnaissance des différences culturelles, est bien un phénomène relativement récent. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la nécessité de surmonter les expériences de colonisation se fait pressentir, et la doctrine multiculturaliste commence à faire progressivement son apparition durant les années 1960, au sein d'États qui, tels que les États-Unis, le Canada ou l'Australie, connurent de nombreuses vagues d'immigration massives. Mais, comme le souligne l'universitaire américain Barnor Hesse, les discours sur le multiculturalisme se développent aussi avec les phénomènes d'immigration de la main d'œuvre africaine en Europe, transformant les États-nations européens en « *espaces de diaspora* » et en « *nations postcoloniales* »¹². C'est ainsi que dans le prolongement de ces évolutions théoriques, la

⁹ UNESCO, *Rapport mondial de l'UNESCO, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Paris, 2010, 428 p.

¹⁰ André-Jean Arnaud évoque aussi l'émergence de « *lieux de production alternative du droit* » in André-Jean ARNAUD, *Critique de la raison juridique 2. Gouvernants sans frontières. Entre mondialisation et postmondialisation*, Paris, LGDJ, 2003, 438 p.

¹¹ Albane GESLIN, « Droit international », Chapitre 25 in Thierry BALZACQ et Frédéric RAMEL, *Traité de relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 2013, pp. 607-630

¹² Barnor HESSE, « Afterword: Black Europe's Undecidability » in Darlene C. HINE, Trica D. KEATON and Stephen SMALL, *Black Europe and the African Diaspora*, Chicago, University of Illinois press, 2009, 376 p.

promotion politique d'une nouvelle forme d'intégration sociale portée par la prise en compte des différences culturelles coïncide plus ou moins avec la fin de la Guerre froide et l'apparition d'un monde n'étant plus considéré comme bipolaire. Dans ce contexte, il importait de mettre sur pied une reconnaissance officielle des différences culturelles car la mondialisation fait renaître les revendications liées à l'identité culturelle comprise comme « *l'ensemble des références culturelles par lequel une personne ou un groupe se définit, se manifeste et souhaite être reconnu* »¹³. Ce processus questionne la façon dont les politiques publiques doivent répondre à ce retour des identités car « *la question du multiculturalisme est indissociable de celle du devenir de l'État démocratique* »¹⁴.

Philosophiquement, le multiculturalisme pose alors la question de « *la reconnaissance de la valeur égale* »¹⁵ des cultures ce qui implique qu'il ne s'agit pas simplement de « *laisser survivre ces cultures en raison de leur dignité anthropologique et éthique intrinsèque. Il s'agit surtout de reconnaître leurs mérites, d'admettre qu'elles incarnent des formes uniques de l'humanité, des modalités typiques de l'être-au-monde qui, justement en raison de leur pluralité et de leur richesse, méritent d'être sauvegardées* »¹⁶. Chemin faisant, les politiques multiculturalistes, une fois mises en place, permettraient de lutter en faveur de la reconnaissance de ces populations et contre leur exclusion. Ce que Charles Taylor nomme les « *politiques de l'identité* » supposent la reconnaissance du fait que chacun puisse définir sa propre identité, en tant qu'individu mais aussi en tant que détenteur d'une culture¹⁷. Or selon Taylor, les démocraties occidentales n'ont agi que par des stratégies propres au libéralisme « procédural » supposant qu'il suffit de promouvoir et garantir les libertés et droits fondamentaux *erga omnes* pour assurer le respect des cultures. Ce qui s'est pourtant avéré illusoire. Il s'agit donc de s'interroger sur la nouvelle conception de la « *gouvernementalité* » - au sens qu'en donne Michel Foucault – du XXIème siècle. Car finalement, l'affirmation abstraite de l'égalité des cultures ne paraît pas suffisante pour la prise en compte des différences culturelles. Et selon la thèse de l'ouvrage de Francesco Fistetti¹⁸, il semble

¹³ UNESCO, Projet de Déclaration des droits culturels, cité par Danièle LOCHAK, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, Paris, PUF, 2015, 256 p.

¹⁴ Milena DOYTCHIEVA, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, « Repères », 2011, 128 p.

¹⁵ Francesco FISTETTI, « De la question postcoloniale à la question multiculturelle », in Francesco FISTETTI, *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 109-118

¹⁶ *Ibid.* p. 114

¹⁷ Charles TAYLOR, *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris, Éditions Flammarion, 139 p.

¹⁸ Francesco FISTETTI, *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009, 227 p.

nécessaire de théoriser à nouveau les principes de liberté et d'égalité pour donner tout son sens à une doctrine multiculturaliste respectueuse de la différence culturelle. En effet, ces conceptions d'égalité et de liberté ne doivent plus raisonner seulement pour les consciences d'un monde restreint, le monde occidental, qui aurait le monopole de leur signification. Le pari est donc la formulation d'une nouvelle forme de « vivre-ensemble » au sein de laquelle la diversité ethnoculturelle serait source de respect. Du fait de l'évolution des identités devenues davantage globales, transcendant les frontières, l'adaptation des politiques doit nécessairement passer par une évolution de la gouvernance à l'échelle internationale et, de ce fait, du droit international lui-même. Plus précisément, il semble opportun de s'interroger sur les évolutions accomplies par le droit international des droits de l'Homme en vue d'une meilleure effectivité de la reconnaissance culturelle et donc de la protection des droits culturels.¹⁹

Toutefois, cette reconnaissance de l'identité culturelle ne doit pas être synonyme d'essentialisation²⁰ des cultures au risque de considérer les cultures dites minoritaires au sein des États comme « *quelque chose de statique et d'insulaire, une propriété stable des groupes plutôt qu'une entité constamment créée par des relations* »²¹. En ce sens, ce mémoire mettra en avant les enjeux de l'interculturalité, comprise comme « *l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* »²².

Ainsi compris, le terme interculturel serait l'apanage d'un mode particulier d'interrelations entre différentes cultures²³. Selon Claude Clanet, la notion d'interculturalité

¹⁹ Ces droits comprenant notamment le respect des identités culturelles librement consenties, mais aussi l'accès et la participation à la vie culturelle d'une société et enfin la liberté de recherche et de création culturelle.

²⁰ L'essentialisation est « *un processus de réification (sortir la « culture » de son contexte et de son histoire pour en faire un objet quasiment hors-sol et hors-temps) duquel ressortent des effets de typification (types de comportements attendus de celles et ceux que l'on associe à telle ou telle culture ou origine). L'élément mis en catégories (dans le cas qui nous occupe la « culture ») est alors vidé de sa complexité et notamment de la possibilité de s'incarner avec complexité, au gré des individus et des circonstances. L'essentialisation convoque aussi l'idée d'abstraction, de généralisation et celle d'inaltérabilité, d'immuabilité. L'essentialisation accouche d'une vision statique de notions profondément historiques. Elle tient en quelque sorte l'empirique, le pratique et le subjectif à distance.* » in Valérie AMIRAUX, « Penser les droits culturels au risque de l'essentialisation ? », *Droits et Libertés*, vol. 36, n°1, printemps 2017, [En ligne] consulté le 13 septembre 2018.

²¹ Leti VOLPP, « Quand on rend la culture responsable de la mauvaise conduite », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 25, 2006, p. 14-31

²² Claude CLANET, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, p. 21

²³ Il est nécessaire de comprendre la distinction conceptuelle entre d'une part, le multiculturalisme, et d'autre part l'interculturalité. Le multiculturalisme désigne précisément la cohabitation et la coexistence de différentes cultures au sein d'une même société. Le terme est apparu pour souligner l'importance de mettre en œuvre des

implique de concevoir les cultures dans une perspective ethnopsychologique : « *il s'agit de la culture comme rapport particulier au monde d'un groupe donné – avec ses normes, ses valeurs, éventuellement ses modes de vie, sa langue, ses rites, etc. – que le groupe transmet et qui sont constitutives de son identité culturelle* »²⁴. Autrement dit, les travaux portant sur l'interculturalité s'attachent davantage à comprendre les cultures à travers leurs différentes visions du monde, le sens qu'elles attribuent au réel et aux rapports humains. L'éducation interculturelle apparaît alors comme « *l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement, une école, dans le but d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves de cultures différentes* »²⁵. Ainsi, sans essentialiser les cultures, ce mémoire traduit une tentative de compréhension, à partir d'un point focal précis - celui du droit à l'éducation des peuples autochtones- des enjeux de la reconnaissance du pluralisme culturel en droit international des droits de l'Homme.

En effet, les intérêts de la rencontre interculturelle n'ont jamais été aussi cruciaux que dans le monde globalisé d'aujourd'hui. L'actualité des phénomènes sociaux contemporains montre un réel foisonnement des mouvements de crispations identitaires. Le sociologue Michel Wieviorka évoque en ce sens la montée d'une nouvelle forme de racisme, un « racisme culturel ». Alors que le racisme d'hier s'appuyait sur la thèse de l'inégalité des races, les données biologiques d'aujourd'hui démentent ces argumentations. Toutefois, la discrimination raciale n'a pas pour autant disparu puisqu'aujourd'hui les pourfendeurs de discours racistes tentent de légitimer leurs paroles en soutenant l'inégalité des cultures. « *Dans le discours néo raciste contemporain, ce ne sont souvent plus les « races » qui sont déclarées incompatibles ou inégales, ce sont les coutumes, les croyances et les civilisations.* »²⁶. L'idéologie raciste s'est muée en une théorie fondée sur la nationalité et la culture, retournant de façon paradoxale le slogan traditionnel des antiracistes (qui, eux,

politiques qui témoignent de la diversité culturelle. Toutefois, le risque essentialiste du multiculturalisme consiste à considérer ces cultures distinctes comme des « choses » qui n'évolueraient pas. L'identité culturelle d'un individu deviendrait alors une identité fixe. Le risque est donc aussi celui d'une hiérarchie entre des cultures fixées. Or la culture et l'identité culturelle sont en perpétuelle évolution, par le biais notamment d'échanges, de découvertes. Le terme interculturalité permet d'apporter une dimension supplémentaire à la compréhension de la coexistence des cultures puisqu'il désigne l'ensemble des expériences d'interactions entre des cultures différentes, qui ne sont pas fixes et qui évoluent. En ce sens, Édouard Glissant a souligné avec le concept de créolisation le refus d'une conception de l'identité culturelle comme « identité-racine » et considère davantage d'appréhender l'identité comme le produit jamais fixe d'une relation.

²⁴ Jennifer KERZIL, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », *Carrefours de l'éducation*, vol. 14, no. 2, 2002, p. 123

²⁵ *Ibid.* pp. 123-124

²⁶ Michel BOURSE, « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique » *Signes, Discours et Sociétés*, 2008, [En ligne], consulté le 21 juillet 2018.

invoquaient le droit à la différence) pour certifier l'impossible « assimilation » des étrangers et la crainte du métissage comme facteur de perte de son identité culturelle.

Les droits culturels sont donc potentiellement sources d'un risque d'essentialisation, dont les conséquences peuvent directement nuire aux bénéficiaires de ces droits. Le rapport essentialisé à la culture peut faire de la différence ethnique et culturelle une différence morale, provoquant une certaine hiérarchisation des cultures selon une morale dite universelle. La reconnaissance des droits culturels, si elle n'est pas accompagnée d'une réflexion « *sur les schémas explicatifs hégémoniques ou le fonctionnement des systèmes normatifs des majorités* »²⁷ peut être un obstacle à l'appréhension d'un droit émancipateur. L'essentialisation est d'autant plus risquée que ce processus peut négliger le caractère proprement politique de certains problèmes et enjeux, abordés du strict point de vue culturel.

Il apparaît ainsi pertinent de refonder le lien social et le vivre ensemble par l'expression d'une citoyenneté plus cosmopolite, sous le signe du pluralisme culturel.²⁸ L'éducation interculturelle semble donc un enjeu crucial de notre contemporanéité.

Outre certains États déjà sensibles à la question multiculturelle, ce sont principalement les organisations internationales, telles que l'UNESCO qui vont jouer un rôle prépondérant dans la reconnaissance du pluralisme culturel, favorisant, par la même, la diffusion du « *discours politique du multiculturalisme* »²⁹. Dans cette perspective fut adoptée la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, le 2 novembre 2001. Quatre années plus tard, le 20 octobre 2005, l'adoption de la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, devait se charger de sa mise en œuvre. Cette reconnaissance au niveau international met en évidence que « *la diversité ethnoculturelle prend de plus en plus le caractère d'une norme* »³⁰. La protection de

²⁷ Valérie AMIRAUX, « Penser les droits culturels au risque de l'essentialisation », *Droits et Libertés*, vol. 36, n° 1, printemps 2007, [En ligne], art. cit.

²⁸ « *Le remplacement des modèles de « gouvernement » hérités de la modernité occidentale par la « gouvernance », cette nouvelle mise en forme politico-juridique « en réseaux » – plus axée sur la participation responsable de toutes les parties prenantes aux projets qui les concernent, que fondée sur l'imposition d'une pyramide normative à travers l'État de Droit – en est une illustration qui ouvre des pistes pour des approches des droits de l'homme plus pluralistes et plus pragmatiques* » in Christoph EBERHARD, « Au-delà de l'universalisme et du relativisme : L'horizon d'un pluralisme responsable. » *Anthropologie et Sociétés*, vol. 33, n° 3, 2009, pp. 79-100

²⁹ Will KYMLICKA, *Multicultural Odysseys. Navigating the International Politics of Diversity*, Oxford, Oxford University Press, 2007, 374 p.

³⁰ Patrick SAVIDAN, *Le multiculturalisme : « Que sais-je ? »* n°3236, Paris, PUF, 2^{ème} édition 2011, 128 p.

la diversité culturelle va progressivement évoluer vers une plus forte reconnaissance à l'échelle du droit international. Si la notion de droits culturels était déjà présente dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948³¹ et dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966³², elle a pourtant considérablement évolué depuis. De droits individuels, les droits culturels sont désormais aussi compris en tant que droits collectifs « *d'où leur ambivalence et le rapprochement de la problématique des droits culturels avec celle du multiculturalisme* ». ³³

Les peuples autochtones ont su bénéficier de cet engouement puisque les politiques de prise en compte de la diversité culturelle leur permettaient d'être pris en compte dans leur singularité culturelle. Nous nous bornerons à simplement évoquer le processus de construction de l'identité globalisée des « peuples autochtones » sur la scène internationale³⁴ qui, par-delà la diversité des conditions de vie de chacun de ces peuples, a su porter les valeurs communes de ces derniers pour la reconnaissance de leur existence et de leurs droits.³⁵

³¹ « Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent », AGNU, Déclaration universelle des droits de l'homme, art. 27, 10 décembre 1948.

³² L'article 15 du PIDESC oblige les États à reconnaître à chacun le droit de participer à la vie culturelle notamment (alinéa 1).

³³ Danièle LOCHAK, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, Paris, PUF, 2015, 256 p.

³⁴ De nombreux travaux ont décrit ce processus. Cf. Irène BELLIER, « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », *Autrepart*, 2006/2, n°38, p. 104

Irène BELLIER, Leslie CLOUD et Laurent LACROIX, *Les droits des peuples autochtones. Des Nations Unies aux sociétés locales*, Paris, L'Harmattan, 2017 458 p.

Irène BELLIER et Veronica GONZALEZ-GONZALEZ, « Peuples autochtones. La fabrique onusienne d'une identité symbolique », *Mots. Les langages du politique*, N° 108 juillet 2015, pp.131-150

Irène BELLIER, *Peuples autochtones dans le monde. Les enjeux de la reconnaissance*, Paris, L'Harmattan, 2013, 372 p.

Françoise MORIN, « Les Nations Unies à l'épreuve des peuples autochtones » in Christian GROS et Marie-Claude STRIGLER, *Être indien dans les Amériques*, Paris, Institut des Amériques, 2006, pp. 43-54.

Françoise MORIN, « L'autochtonie, forme d'ethnicité ou exemple d'ethnogénèse ? », *Parcours anthropologiques*, no 6, 2006, pp. 54-64

Françoise MORIN, « L'ONU comme creuset de l'autochtonie », *Parcours anthropologiques*, n° 5, 2005, pp. 35-42

³⁵ « En 1977, fut organisée à Genève, à l'initiative des Nations Unies, la première Conférence internationale des ONGs des Nations Unies portant sur « la discrimination à l'égard des populations autochtones Amériques », à l'issue de laquelle fut adoptée une déclaration aux termes de laquelle les délégués Amérindiens demandèrent à ce que leurs peuples soient reconnus comme « peuples autochtones » et non plus comme « minorités ethniques ». Tout ce mouvement ayant eu pour effet de susciter « l'intérêt et l'inquiétude de la communauté internationale pour l'un des secteurs les plus importants, les plus faibles et les plus défavorisés de l'humanité ». En 1981, une nouvelle étape fut franchie. L'ECOSOC décida, en effet, de mettre en place un Groupe de travail sur les populations autochtones (GTPA), ayant pour mission d'élaborer un projet de déclaration des droits autochtones. L'Assemblée générale s'empara également de la question : 1993 fut proclamée « Année internationale des peuples autochtones du monde », puis fut instaurée la première Décennie internationale des populations autochtones (1994-2004), au cours de laquelle fut instituée, le 28 juillet 2000, par l'ECOSOC, l'Instance permanente sur les questions autochtones (UNPFII). Cette instance est composée à parité de membres gouvernementaux et de membres nommés par les organisations autochtones. Puis fut lancée la

L'apparition du concept de « peuples autochtones »³⁶ dans la novlangue onusienne, en tant que catégorie représentant une identité générique renvoie au processus de « *globalisation de l'ethnicité* »³⁷. Dans cette perspective l'individu qui est autochtone ne peut être dissocié du peuple auquel il appartient. Cette conception bouleverse donc l'appréhension des droits culturels collectifs par le droit international des droits de l'Homme et ce nouveau paradigme philosophique irrigue la Déclaration des droits des peuples autochtones signée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 septembre 2007. Il ne s'agissait plus pour les peuples autochtones de renier leur identité mais de la faire valoir.

*« Dans ce contexte d'un ordre juridique international évolutif, les représentants autochtones se sont attachés à faire ressortir leur spécificité en revendiquant une parole légitime fondée sur leur reconnaissance en tant que « peuple ». Ces évolutions doivent être mises en rapport avec le nouvel état du monde post colonial. Le bloc occidental, puissant sur le plan idéologique et notamment responsable des grands modèles de développement, est mis en question aussi bien par les pays émergents que par les populations autochtones dont les représentants critiquent les avancées de la mondialisation économique et financière. »*³⁸

Ainsi, la Déclaration des droits des peuples autochtones a conduit à concevoir les peuples autochtones, en tant que sujets de droits. Ces derniers deviennent le symbole d'une notion opérant à la fois dans la mise au jour d'enjeux localisés au sein même des communautés ainsi que dans les espaces globalisés où interviennent leurs représentants : « *Entre le village local et le village global s'est constituée une communauté épistémique dont les acteurs se répartissent dans les espaces de décision.* »³⁹ La Déclaration de 2007 présente en réalité deux enjeux, d'une part celui de souligner les droits collectifs culturels comme moyen de protection de l'identité culturelle de ces peuples, d'autre part, celui de ne pas créer de nouveaux droits spécifiques qui pourraient atténuer la portée universelle des droits de

deuxième Décennie internationale des populations autochtones (2005-2014), dont l'acmé fut l'adoption de la Déclaration des droits des peuples autochtones. » in Albane GESLIN, « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative », *Annuaire Français de Droit International*, CNRS, 2011, p. 661

³⁶ « *Pour saisir la différence entre « minorité » et « peuple », il faut tenir compte de la revendication du caractère collectif des droits qui occupe dans l'esprit des acteurs autochtones une place centrale, pour signaler que malgré leurs différences, fussent-elles à l'échelle locale, régionale ou transcontinentale, ils constituent un ensemble qui établit une fraternité entre ses membres, porteurs des mêmes revendications liées à une vision non individualiste du monde* » in Irène BELLIER, « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », *Autrepart*, vol. 38, no. 2, 2006, p. 107

³⁷ Élisabeth CUNIN, (dir.), *La globalisation de l'ethnicité ? Autrepart. Revue de Sciences sociales au Sud*, 38, Paris, IRD/Armand Colin, 2006, 203 p.

³⁸ Irène BELLIER, « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », art. cit. p. 123

³⁹ Irène BELLIER, « Les peuples autochtones aux Nations unies : un nouvel acteur dans la fabrique des normes internationales », *Critique internationale*, n° 54, 2012, pp. 61-80

l'Homme. Ainsi les droits proclamés par la Déclaration complètent le dispositif des droits individuels, mais en aucun cas ne s'y substituent.

Ce faisant, la doctrine multiculturaliste a connu un fort écho au niveau des instances internationales. Et si, à l'instar de Francesco Fisetti, étudier le multiculturalisme nécessite de le considérer comme partie intégrante de la question de la reconnaissance, il est aisé de comprendre alors que cette doctrine politique a eu pour conséquence de faire évoluer la doctrine internationaliste, afin de renforcer l'effectivité du droit des peuples autochtones. Toutefois, cette reconnaissance questionne les rapports entre universalisme et particularisme ethnique et culturel. Comment les droits humains fondamentaux considérés comme universels peuvent-ils prendre en compte ce pluralisme culturel ? Parfois considérées comme trop générales et trop abstraites, les grandes déclarations universalistes en deviennent inefficaces. Comment, dès lors, la reconnaissance des spécificités culturelles de chaque société humaine peut-elle être un gage d'une meilleure effectivité des droits humains ? Ce questionnement entre en résonance avec les évolutions que connaît la société globalisée et les demandes de reconnaissance des peuples souvent niés et oubliés.

Le droit à l'éducation des peuples autochtones : une voie pour appréhender ce dilemme ?

Comme il a déjà été dit, ce mémoire présente les évolutions théoriques portées par le DIDH en se penchant sur l'étude d'un droit précis : le droit à l'éducation des peuples autochtones. Après avoir présenté le contexte général dans lequel s'inscrit ce mémoire, il est temps d'explicitier sa démarche. La reconnaissance des droits des peuples autochtones n'est pas qu'une simple « avancée » normative pour le respect des droits de ces peuples, elle peut s'inscrire dans une attitude que l'on pourrait qualifier de « décoloniale »⁴⁰ car elle permet de s'interroger sur les piliers théoriques et philosophiques des droits de l'Homme tels qu'ils ont été conçus. Il s'agira de s'interroger sur les évolutions que doit connaître le contenu normatif du droit à l'éducation pour être effectif envers les peuples autochtones. Ainsi la problématique de ce mémoire est la suivante :

⁴⁰ L'adjectif décolonial est important à préciser ici : Comme nous le verrons par la suite, une distinction doit être faite entre décolonisation et décolonialité. Certains penseurs latino-américains du courant Modernité/Colonialité ont souligné dans le processus de décolonisation une certaine absence de rupture épistémologique à l'égard des cadres conceptuels posés par le colonialisme. Au contraire, le tournant décolonial souligne que la pensée occidentale perdure en tant que source de production de la connaissance. Les auteurs décoloniaux se penchent donc sur les enjeux de la colonialité du savoir comme source d'oppression pérenne des peuples anciennement colonisés. Le terme décolonial entend donc effectuer une rupture épistémologique, manquée par la décolonisation.

Dans quelle mesure la proclamation du droit à l'éducation des peuples autochtones souligne-t-elle la nécessité d'une compréhension nouvelle du rôle du droit international des droits de l'Homme, dans une perspective décoloniale ?

Cette problématique ouvre la voie à une myriade de réflexions : le droit à l'éducation reflète-t-il dans son évolution l'influence des facteurs à l'origine des changements du droit international des droits de l'Homme ? La reconnaissance des droits des peuples autochtones est-elle, à elle seule, suffisante pour en assurer l'effectivité ? L'émergence d'un droit à la reconnaissance et d'une interculturalité normative ne commande-t-elle pas un changement de paradigme du droit à l'éducation des peuples autochtone à portée universelle impliquant l'exigence primordiale de la mise en œuvre d'une éducation interculturelle inspirée d'une interculturalité normative ?

Pourquoi aborder la thématique du droit des peuples autochtones ? Au risque de surprendre, il paraît éthiquement plus juste de répondre à cette question par la première personne du singulier. N'étant moi-même pas issue de ce que l'on nomme communément une « communauté autochtone », je préfère justifier mon approche. L'engouement pour traiter un sujet si éloigné de ma contemporanéité est né d'un goût de plus en plus prononcé pour l'analyse de l'interculturalité normative. Comprendre comment l'interculturalité peut être développée et mise en place au sein d'un monde de plus en plus globalisé, où les identités des individus sont multiples et dépassent les critères de nationalité des « États-nations » est un enjeu contemporain majeur. Réfléchir aux conditions de possibilité d'une reconnaissance des droits des populations considérées comme « minoritaires » au sens où leur culture et identité ne sont pas reconnues pleinement par les volontés souveraines est essentiel, d'autant plus du fait des flux migratoires que le monde contemporain connaît, et notamment des flux diasporiques et de réfugiés⁴¹. En découvrant les réflexions des courants doctrinaux tels que les *post-colonial studies*, et *subaltern studies*, incarnés par des chercheurs et laboratoires issus du monde entier qui reflètent le « *cosmopolitisme vernaculaire* »⁴² du monde académique, il était intéressant de comprendre les rapports de pouvoir épistémique des représentations occidentalo-centrées sur le monde⁴³. Or choisir de traiter un sujet comprenant la

⁴¹ Ceci a motivé la réalisation d'un premier travail de recherche en sciences politiques effectué sur les *Mobilisations transnationales des exilés d'une Nation sans État : Le cas des Kurdes de l'agglomération lyonnaise*. Mémoire de 4^{ème} année du diplôme de Sciences Po Lyon sous la direction de Samadia Sadouni.

⁴² Conception forgée par le professeur et philosophe américain Homi Bhabha, notamment dans Homi BHABHA, *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot, 2007, 411 p.

⁴³ « *Il est grand temps que s'instaure, entre chercheurs, praticiens et politiciens, un débat transculturel approfondi sur la question cruciale du savoir pertinent nécessaire pour résoudre les problèmes tant locaux que*

reconnaissance des populations autochtones est aussi et avant tout tenter de formuler un certain point de vue critique sur le travail d'une codification des normes « fondamentales », émanant principalement de l'hégémonie de l'Occident. Cela permet d'inscrire ce travail de recherche de façon plus légitime dans la lignée des travaux des études décoloniales. Ainsi, il semblait presque évident d'élaborer une réflexion sur l'évolution du DIDH dans la perspective d'une reconnaissance effective des populations autochtones par la société internationale. Toutefois, parler de « peuples autochtones » sans étudier une réalité anthropologique précise ne semble pas pertinent, à la fois théoriquement et éthiquement.

Ces peuples, appelés également les « peuples premiers » « premières nations », ou encore quelquefois « indigènes » constituent près de 370 millions de personnes dans le monde. Les Nations unies dénombrent près de 5 000 peuples autochtones répartis dans plus de 70 pays sur cinq continents⁴⁴. Aucune définition n'est donnée par la Déclaration des droits des peuples autochtones puisque : « *The right to define what is an indigenous person be reserved for the indigenous peoples themselves. Under no circumstances should we let artificial definition (...) tell us who we are* ». ⁴⁵ Chaque demande de reconnaissance est particulière car elle s'inscrit dans un contexte sociohistorique qui lui est propre. Et comme le précise Michel Izard, « *[i]dentifier les cultures n'autorise (...) pas à en réifier l'existence* »⁴⁶. Les définitions peuvent donc se présenter comme des systématisations du terme « peuple autochtone » en représentant ces peuples comme un « donné » essentialisé tandis que « *les peuples autochtones ne demandent (...) rien d'autres que d'être les principaux acteurs de leur propre construction sociale* »⁴⁷. Toutefois, cette catégorie de « peuple autochtone » est aussi devenue

planétaires (environnementaux, par exemple). » in Hans-Dieter EVERS, Markus KAISER, et Christine MÜLLER, « Savoir et développement : les appareils épistémiques dans le contexte mondial », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 195, n°1, 2010, p. 67

⁴⁴ Ces chiffres proviennent de la page des Nations Unies consacrée aux peuples autochtones que l'on retrouve sur le site : <http://www.un.org/fr/rights/overview/themes/indigenous.shtml>, consulté le lundi 19 mars 2018.

⁴⁵ World Council of Indigenous Peoples, cité par Albane GESLIN, « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative », art. cit. p. 664. Toutefois il est important de souligner que bien plus tôt, en 1982, et à l'issue de dix années de travail, José R. Martinez Cobo alors Rapporteur spécial des Nations Unies chargé d'une étude sur les discriminations à l'encontre des populations autochtones, proposait une « *working definition* » qui sera très largement reprise par l'OIT pour la Convention n°169: « *Indigenous communities, peoples and nations are those which having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of the societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present non-dominant sectors of society and are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as peoples, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal system* ».

⁴⁶ Michel IZARD, « Culture », in Pierre BONTE et Michel IZARD (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 2004, p. 191

⁴⁷ Albane GESLIN, « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative », art. cit. p. 665

un instrument loin d'être simplement rhétorique puisque le terme peuple engage un principe du droit international⁴⁸. Ainsi, selon les propos d'Irène Bellier :

*« À partir de la scène internationale, s'identifie une sorte de « communauté globale autochtone » dont l'horizon est plus proche de la « communauté imaginée » par Benedict Anderson (1991) que de la communauté de sang ou d'origine qui renvoie à des processus classificatoires étatiques. »*⁴⁹

De ce fait, il semblait pertinent de s'intéresser à une réalité géopolitique, anthropologique et juridique particulière, celle des communautés mayas du Guatemala⁵⁰. En mobilisant une perspective plus attentive aux réalités de terrain, il est possible de procéder à un examen plus approfondi des réalités liées à la reconnaissance des droits collectifs culturels.

Par ailleurs, à travers l'exemple du Guatemala, il est possible d'accéder aux leçons tirées d'expériences similaires par les peuples autochtones relevant d'autres États latino-américains. Tous ces peuples ont fait d'une éducation décoloniale le pilier fondamental d'une reconnaissance effective de leurs droits culturels, civils et politiques. La trajectoire empruntée pour obtenir satisfaction peut être assez différente mais la politique de reconnaissance poursuivie par le mouvement international a poussé, avec bien d'autres facteurs, les pays latino-américains à des changements constitutionnels significatifs : un glissement vers le multiculturalisme puis vers la construction d'un État plurinational. Les effets de ces dispositifs sont lents, complexes à observer du point de vue ethnographique, et l'on note d'évidents décalages entre les positions des États sur la scène internationale et leurs pratiques politiques « domestiques ». L'enjeu pour les représentants autochtones reste de sortir du cercle des experts onusiens pour se positionner comme interlocuteurs légitimes des autorités nationales.

Cette réflexion a ensuite évolué vers la prise en compte d'un droit spécifique : le droit à l'éducation, droit à la fois culturel et collectif. Quelles sont les conditions de possibilités d'efficience du droit à l'éducation pour ces peuples ? Plus généralement, que signifie le droit à l'éducation pour tous, ou encore l'« éducation de masse » ? Celui-ci évoque-t-il le droit à

⁴⁸ « Tous les peuples ont le droit de disposer d'eux-mêmes. En vertu de ce droit, ils déterminent librement leur statut politique et assurent librement leur développement économique, social et culturel. » Article 1^{er} du PIDCP, 1966.

⁴⁹ Irène BELLIER, et Veronica GONZALEZ-GONZALEZ, « Peuples autochtones. La fabrique onusienne d'une identité symbolique », *Mots. Les langages du politique*, vol. 108, no. 2, 2015, pp. 131-150

⁵⁰ Ce choix est venu à la suite d'une première étude et découverte réalisée à Tecpán, lors de l'été 2017. Il s'agissait d'un travail d'observation et de sensibilisation sur les droits des femmes des communautés mayas cakchiquel, notamment quant à leur accès aux soins. Toutefois, une fois sur le terrain, je me suis très vite interrogée sur les conditions d'effectivité de l'objectif de développement que l'on nomme « éducation de base pour tous ».

l'instruction de façon universelle pour les deux sexes au niveau primaire ou s'étend-il au-delà ? Sur quels indices faut-il se baser pour assurer l'instruction d'une population ? La gratuité de l'enseignement est-elle suffisante ? Toutes ces questions m'ont donné envie d'approfondir davantage ce sujet. Si les peuples autochtones sont titulaires de droits, ont une capacité procédurale active (notamment devant des Cours régionales de protection des droits de l'Homme) et une capacité normative internationale limitée mais réelle, alors pourquoi le droit à l'éducation des populations autochtones est-il encore difficilement mis en place ? En réalité, la reconnaissance des droits culturels collectifs ne peut ni ne doit faire l'économie d'une prise en compte d'un droit à l'éducation inclusive notamment au sein d'un pays tels que le Guatemala où près de la moitié de la population est autochtone. Par ailleurs, le droit à l'éducation des populations autochtones comprend deux enjeux entremêlés qu'il convient d'aborder.

Tout d'abord le droit à l'éducation est, en tant que tel, l'un des 17 objectifs du développement durable (ODD)⁵¹ qui, en 2016, ont pris la relève des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) des Nations-Unies. Ce droit s'inscrit donc au cœur des politiques de développement, l'éducation permettant aux individus de se doter de « *capabilités* »⁵² afin de détenir les acquis primordiaux pour pouvoir s'émanciper. L'éducation concourt donc à l'autonomisation des individus, et fait partie d'un ensemble de droits que l'on pourrait qualifier d'*empowerment rights*. À travers cet objectif de développement, il s'agit de mettre en place une éducation permettant à tout un chacun de se doter des savoirs essentiels pour vivre en tant que personnalité informée dans un monde aujourd'hui globalisé. Toutefois, l'instauration effective de ce droit concernant les peuples

⁵¹ « *Les Objectifs de développement durable (ODD), également nommés Objectifs mondiaux, sont un appel mondial à agir pour éradiquer la pauvreté, protéger la Planète et faire en sorte que tous les êtres humains vivent dans la paix et la prospérité. Ces 17 Objectifs s'appuient sur les succès des Objectifs du Millénaire pour le développement, tout en y intégrant de nouvelles préoccupations telles que les changements climatiques, la paix et la justice, entre autres priorités. Ces objectifs sont étroitement liés les uns aux autres, le succès de l'un dépendant souvent de la résolution de problématiques généralement associées à un autre objectif.* » Définition du PNUD in <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals.html>, consulté le 27 février 2018.

⁵² Selon Amartya Sen, le concept de « *capabilité* » dont il est l'auteur, recouvre la capacité des individus de faire des choix parmi les bien auxquels ils peuvent avoir accès en fonction de priorités explicitant la manière dont ils entendent conduire leur propre existence. La notion de *capabilité* de Sen vise essentiellement à corriger l'approche rawlsienne de la justice sociale, qui selon Sen, en vient à défendre simplement l'égalité des moyens que sont les « *biens sociaux premiers* » de Rawls. Pour Sen, il s'agit plutôt de défendre l'égalité des possibilités effectives d'accomplir diverses activités. « *Une capabilité est donc un vecteur de modes de fonctionnement exprimant la liberté, pour un individu, de choisir entre différentes conditions de vie.* » in Eric MONNET, « La théorie des « *capabilités* » d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, [En ligne], 12 | 2007, consulté le 26 février 2018.

autochtones interroge quant à la mise en place de politiques de développement inclusives. Il semble opportun de réfléchir aux conditions de possibilité d'une mise en œuvre de ce droit indépendante de toute interférence néocoloniale. Or, cette réflexion sur les conditions d'une éducation que l'on qualifiera de « *décoloniale* », ne peut se faire sans la prise en compte du second enjeu.

Celui-ci a trait à une nouvelle conception de la philosophie des droits de l'Homme en matière d'éducation. Admettre que la façon dont le droit à l'éducation a été consacré en droit international des droits de l'Homme est l'émanation d'une conception occidentale⁵³ enjoint d'entrevoir les conditions de possibilité d'une interculturalité normative des droits de l'Homme. La reconnaissance des droits collectifs culturels des peuples autochtones a conduit à repenser le droit à l'éducation « *considéré non seulement comme un droit en soi mais aussi comme un moyen de favoriser la paix et le respect des droits de l'homme en général* »⁵⁴. Aussi, son évolution ne peut-elle qu'aller de pair avec une déconstruction théorique du droit international des droits de l'Homme. Il s'agit ici de comprendre comment le droit à l'éducation est pensé directement par les populations autochtones, et comment cette vision du droit peut et devrait être prise en compte dans le droit international des droits de l'Homme. Au sein du Programme de développement durable à l'horizon 2030, c'est l'UNESCO qui a en quelque sorte la charge d'accompagner les États en leur fournissant ces nouveaux éléments. Précisément, il est question de considérations sur la consistance des référents culturels des peuples autochtones au regard d'une éducation inclusive et interculturelle.

Ces deux enjeux font ressortir la proximité entre une éducation dite « formelle » et une éducation proprement « autochtone », deux conceptions de l'éducation souvent mises en opposition. Or, à la lecture des derniers rapports de l'UNESCO, on peut constater que la communauté internationale commence à prendre en compte l'importance d'une reformulation du concept d'« éducation » propre aux conceptions des peuples autochtones.

Objectifs poursuivis et démarche retenue dans ce mémoire :

⁵³ Comme l'énonce très judicieusement Émile Littré « *Il faut reconnaître que l'instruction s'enseigne, mais que l'éducation s'apprend par un autre mode d'action du maître, quel qu'il soit* » in Émile LITTRÉ, *Dictionnaire de la langue française*, Tome 3, Gallimard, 1958, p. 476. A leur insu, cette distinction est reprise par Madina Tlostanova et Walter Mignolo [KULT special Issue, 2009, p.140] dans les termes suivants : "From a decolonial perspective, education could be divided into 'instruction' (skill, knowledge for practical purposes) and 'nurturing' (knowledge and understanding for personal and collective well-being)".

⁵⁴ UNESCO, *Le droit à l'éducation, vers l'éducation pour tous tout au long de la vie, Rapport mondial sur l'éducation 2000*, Paris, Éd. UNESCO, 2000, p. 16

La première partie est consacrée à une mise en perspective de l'évolution du droit à l'éducation resituée dans le contexte plus général de l'évolution du droit international des droits de l'Homme. L'objectif est de montrer le caractère paradoxal de l'articulation entre ces deux évolutions : dans un premier temps, de la DUDH de 1948 jusqu'au milieu des années 1990, le droit à l'éducation compris en tant qu'objectif de développement ne fait que refléter les exigences posées par les nouvelles modalités de coopération internationale, notamment les normes énoncées par les institutions en charge de l'aide au développement et de la coopération bi ou multilatérale. Les changements géopolitiques intervenus entre la crise du pétrole de 1973 et la chute du mur de Berlin et les nouvelles préoccupations environnementales mettent au jour de nombreux échecs. D'abord ceux de l'aide au développement, à l'origine de l'explosion des flux migratoires et ensuite ceux d'une éducation formelle limitant la scolarité obligatoire au primaire, ignorant de surcroît les parties prenantes d'une éducation interculturelle et inclusive. Dès lors une priorité est reconnue au droit à l'éducation revêtant les caractères d'une éducation dite « de qualité »⁵⁵, condition de l'effectivité d'un droit au développement durable. L'examen de cette évolution paradoxale fait l'objet d'un premier chapitre, en soulignant les effets de l'évolution de la conception du contenu du droit à l'éducation vis-à-vis de la reconnaissance du droit à l'éducation des peuples autochtones. Le chapitre suivant qui clôt cette première partie va procéder à l'examen de l'inscription des évolutions du DIDH en matière d'éducation au sein d'un État précis : le Guatemala. Ce second chapitre permet de présenter les fondements des instruments juridiques du droit à l'éducation des peuples autochtones au Guatemala et les dispositifs censés en assurer l'effectivité. L'objectif est de montrer que les progrès indéniables accomplis dans le domaine législatif ne sont cependant en aucune façon de nature à satisfaire les obligations liées à la mise en œuvre effective du droit à l'éducation des peuples autochtones. Il s'agit donc de comprendre les raisons d'être de cet écart entre la reconnaissance et la proclamation des droits culturels collectifs et leur manque d'effectivité poignant. Cette compréhension

⁵⁵ La qualité est un souci croissant des économistes de l'éducation dans les années 1990, mais également des institutions internationales telles que l'UNESCO. Du point de vue des économistes, la préoccupation portant sur la qualité de l'éducation va de pair avec la multiplication des tentatives de mesure des acquis des élèves. Pourtant un second indicateur sera davantage souligné par l'UNESCO : « *le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif* ». Il s'agit donc de déterminer si les élèves apprennent bien, et si l'éducation se traduit aussi par un ensemble de bénéfices à la fois personnels, mais également sociaux et développementaux, s'appuyant sur les droits des élèves en s'assurant qu'ils bénéficient d'un environnement d'apprentissage approprié. Cf. UNESCO, *Éducation pour tous, l'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, Résumé*, Paris, Éditions UNESCO, 2004, 45 p.

suppose de s'interroger sur les enjeux théoriques et politiques sous-jacents de l'effectivité du droit à l'éducation interculturelle. Ceci est l'objectif de la seconde partie de ce mémoire.

D'où l'adoption pour la seconde partie d'un changement de perspective, davantage théorique. Comme l'éducation est un droit essentiel pour l'émancipation et la compréhension de ses propres droits, un véritable accès au droit à l'éducation des peuples autochtones ne serait-il pas le point de départ pour réinterroger dans une perspective décoloniale le DIDH ? En effet, si l'éducation se doit d'être interculturelle pour assurer aux peuples autochtones une éducation effective, reconnaissant leurs propres conceptions de l'éducation, qu'en est-il du droit lui-même ? N'est-il pas nécessaire - pour mettre en place effectivement une éducation interculturelle - de repenser plus globalement l'interculturalité normative des droits humains, tenant compte des différentes conceptions des droits fondamentaux ? Cette interrogation plus théorique sera enrichie par l'étude des limites du droit guatémaltèque, afin de comprendre les enjeux de l'interculturalité normative et de la participation des peuples autochtones dans la fabrique des normes à la fois nationales et internationales. Dans un premier chapitre l'objectif poursuivi est de rendre compte des enjeux sous-jacents d'une éducation interculturelle effective. Comme il s'agit d'un enjeu politique qui mobilise les communautés autochtones au niveau communal et régional dans un contexte de décolonialisation des politiques publiques, les sources et les modalités d'une éducation décoloniale conformes aux exigences des peuples autochtones seront explicitées. Ce travail de recherche se veut aussi être un questionnement sur la doctrine même du droit international des droits de l'Homme. En effet, on s'interrogera sur la pertinence, dans le cadre des bouleversements que connaissent la société internationale et le droit international, à continuer à concevoir le droit international des droits de l'Homme de la même façon. La prétention universaliste des droits de l'Homme ne doit-elle pas être questionnée de façon plus générale ? Les exigences de l'interculturalité doivent-elles se limiter seulement au droit à l'éducation ? Aussi le deuxième chapitre sera -t-il consacré à l'objectif de comprendre les enjeux du droit international de la reconnaissance prenant en compte les nécessités d'une co-construction normative de l'universalité. La démarche engagée à cette fin nous permettra de souligner les enjeux de la mise en place d'un tel droit international de la reconnaissance, droit émancipateur reposant sur des rapports de non-dominance épistémique. Plus encore, pour que la décolonialité du droit international des droits de l'Homme puisse s'inscrire de façon pérenne, il s'agira de re-penser les conditions d'enseignement des droits de l'Homme. La dernière section de ce mémoire s'attache en effet à comprendre la connexion essentielle entre le droit à l'éducation et l'éducation aux droits. Si le

droit à l'éducation est essentiel pour pouvoir s'émanciper, c'est aussi dans la définition de son contenu que peuvent être appréhendés par les apprenants la teneur des droits de l'Homme. Or pour empêcher la domination épistémique à l'œuvre dans une conception universalisante trop occidentalocentrée de l'enseignement des droits de l'Homme, il semble nécessaire de pérenniser les évolutions des conceptions épistémiques des droits humains au sein même de l'enseignement de ces droits. Or, nous verrons que si la pédagogie des droits humains doit être repensée au niveau de son contenu (davantage entendu comme décolonial), elle doit aussi être repensée au niveau de ses modalités et de son approche, selon une perspective plus horizontale, qui elle seule peut s'inscrire dans le cadre d'une éducation aux droits de l'Homme interculturelle. Cette nouvelle pédagogie serait, par ses nouvelles modalités, ancrée dans la réalité contemporaine des apprenants, tout soulignant le rôle actif de ces derniers dans leur réflexion sur le contenu des droits. De même, une pédagogie des droits de l'Homme sans rapport de domination épistémique devrait désormais être mise en place en tenant compte des importants courants doctrinaux critiques émergents en sciences sociales. Ces derniers peuvent en réalité être mobilisés pour tenter de mieux appréhender la façon dont le droit international peut devenir effectivement source d'émancipation.

PARTIE 1 : Origines et enjeux d'un droit à l'éducation des peuples autochtones.

« La situation est paradoxale sur notre Terre. Les interdépendances se sont multipliées. (...) La communication triomphe, la planète est traversée par des réseaux, fax, téléphones portables, modems, Internet. Et pourtant, l'incompréhension demeure générale. Il y a certes de grands et multiples progrès de la compréhension, mais les progrès de l'incompréhension semblent encore plus grands. Le problème de la compréhension est devenu crucial pour les humains. Et, à ce titre, il se doit d'être une des finalités de l'éducation du futur. » Edgar MORIN⁵⁶

Emilio García Méndez définissait le droit à l'éducation comme le « *droit habilitant l'exercice d'autres droits* »⁵⁷, faisant de ce droit une priorité pour mener au développement. Grâce à l'éducation, les membres d'une communauté, marginalisés économiquement et socialement, peuvent obtenir les moyens de participer pleinement à la société. Ce droit est donc l'une des conditions essentielles pour surmonter la pauvreté car comme l'a souligné la Conférence de Dakar⁵⁸, avec un manque d'accès généralisé à l'éducation de base, les populations placées en marge de notre planète n'ont aucune chance d'échapper à la pauvreté, et ce, y compris dans les pays dit « développés ». L'éducation fonctionne donc comme un multiplicateur permettant de rendre possible et d'approfondir la jouissance des autres droits et libertés. Le Comité des droits économiques sociaux et culturels (CODESC)⁵⁹ affirme d'ailleurs que « *les enfants privés de la possibilité de recevoir une éducation sont souvent plus exposés à d'autres violations des droits de l'homme* »⁶⁰. Le droit à l'éducation est effectivement un droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu. Il est une ressource

⁵⁶ Edgar, MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p. 113

⁵⁷ Emilio GARCÍA MENDEZ, « Infancia, ley y democracia : Una cuestión de justicia », in Emilio GARCÍA MENDEZ, Mary BELOFF (dir.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Bogotá, Temis, 1998, p. 14. Opus cité in Marcela GUTIERREZ, « Pédagogie en matière de droits humains : éduquer pour la démocratie », in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp. 237-243

⁵⁸ Le Forum mondial sur l'éducation s'est tenu dans la capitale du Sénégal les 26, 27 et 28 avril 2000, sous l'égide de l'UNESCO. Ce fut le premier événement en matière d'éducation du XXI^{ème} siècle.

⁵⁹ Le CODESC est un organisme de contrôle de mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC). Ses observations générales sont des outils qui permettent aux États parties de faire une lecture plus précise du Pacte et de leurs obligations. Elles visent notamment à réduire l'écart entre le texte et la pratique des États (dans leur interprétation du Pacte), ainsi qu'à sauvegarder l'intégrité du texte. Il faut cependant rappeler qu'elles ne sont pas juridiquement contraignantes contrairement au Pacte. Le droit à l'éducation est reconnu aux articles 13 et 14 du PIDESC.

⁶⁰ CODESC, *Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, Observation générale n°11, 10 mai 1999.

indispensable à l'exercice d'autres droits, et contribue au développement complet de la personnalité humaine. Le CODESC affirme également que le droit à l'éducation :

« a été, selon les cas, classé parmi les droits économiques, les droits sociaux et les droits culturels. Il appartient en fait à ces trois catégories. En outre, à bien des égards, il est un droit civil et un droit politique, étant donné qu'il est aussi indispensable à la réalisation complète et effective de ces droits. Ainsi, le droit à l'éducation incarne l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits de l'homme⁶¹ ».

Ce droit est donc l'un des piliers essentiels de l'ossature du droit international des droits de l'Homme.

L'objectif de cette première partie du mémoire est de comprendre les changements de conceptions se rapportant au contenu du droit à l'éducation tel qu'il s'inscrit en droit international des droits de l'Homme. Quel impact la reconnaissance du droit à l'éducation des peuples autochtones a-t-elle sur la conception de ce droit ? Quels sont les enjeux juridiques qui se retrouvent derrière l'appréhension de droits culturels collectifs tel que le droit à l'éducation des peuples autochtones ? Ces questionnements permettent de révéler les conceptions de l'éducation portées par le droit international des droits de l'Homme et les raisons qui ont poussé la société internationale à proclamer un droit à une éducation interculturelle⁶².

C'est pourquoi, au sein de cette partie, il s'agira dans un premier temps d'appréhender le contenu normatif du droit à l'éducation en droit international des droits de l'Homme, puis de mesurer ses évolutions du fait de la reconnaissance du droit des peuples autochtones. Toutefois, comme la proclamation d'un droit n'est pas toujours suivie par son effectivité, il semblait judicieux d'observer les transpositions des normes internationales en matière d'éducation autochtone au sein d'un pays particulier. Le Guatemala est emblématique pour cette étude puisque les peuples autochtones, pourtant minoritaires politiquement y sont bien majoritaires numériquement.⁶³ Pour autant, ils sont encore aujourd'hui nettement discriminés quant à l'accès au droit à l'éducation. À la lecture du rapport du groupe de travail sur l'Examen périodique universel du Guatemala⁶⁴, plusieurs recommandations invoquent la nécessité de renforcer le droit à l'éducation des populations autochtones. À ce titre, la

⁶¹ *Ibid.* p. 1

⁶² La question de l'interculturalité est une problématique essentielle en ce qui concerne l'éducation des peuples autochtones, comme nous le verrons. Toutefois, il ne faut pas se méprendre : le droit des peuples autochtones n'épuise pas le champ des enjeux de l'éducation interculturelle.

⁶³ La Bolivie et le Groenland ont eux aussi une population autochtone majoritaire numériquement au sein de leurs territoires. Il est difficile toutefois de parvenir à un pourcentage précis puisque ces chiffres sont très controversés : Au Guatemala, le discours officiel en dénombre 40% tandis que les diverses ONG présentent sur le terrain énoncent des pourcentages aux alentours des 60%.

⁶⁴ L'EPU a eu lieu lors de la trente-septième session du Conseil des droits de l'homme du 26 février au 23 mars 2018.

recommandation du Costa Rica mentionne le devoir de « *continuer de lutter contre les causes structurelles de la discrimination raciale dont les peuples autochtones font l'objet, de manière à garantir l'accès à des services de santé et à une éducation de qualité* »⁶⁵. Or la mention d'une « éducation de qualité » interroge quant au contenu même de l'éducation que doit convoquer le droit qui s'y rapporte. Il paraît donc opportun de comprendre l'émergence d'un tel concept au regard du droit des peuples autochtones.

CHAPITRE 1 : De l'instruction obligatoire à une approche holistique de l'éducation : les évolutions du droit à l'éducation en droit international des droits de l'Homme.

Pour comprendre les enjeux théoriques posés par la reconnaissance du droit à l'éducation des peuples autochtones, il semble nécessaire, en premier lieu, de présenter comment le droit à l'éducation, aujourd'hui inscrit comme objectif n°4 des ODD, est appréhendé en droit international.

SECTION 1 : L'éducation universelle : entre droit de l'Homme et objectif de développement.

Avant même l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH) du 10 décembre 1948, l'acte constitutif de l'UNESCO adopté en 1945, dont les États signataires se déclarent « *résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation* »⁶⁶, précise en son article 2b :

*« À ces fins, l'Organisation[...] imprime une impulsion vigoureuse à l'éducation populaire [...] en instituant la collaboration des nations afin de réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale »*⁶⁷.

Il apparaît ainsi que le droit à l'éducation est en quelque sorte investi d'une priorité puisqu'une institution des Nations Unies lui est dédiée avant même l'adoption de la DUDH.

Dans un premier temps, compte tenu de la situation économique et sociale des différents États membres, et au-delà des différents pays non membres, les Nations Unies vont assigner au droit à l'éducation une finalité essentielle à savoir, l'instruction obligatoire. La DUDH énonce au début du paragraphe 1 de son article 26 : « *Toute personne a droit à*

⁶⁵ Conseil des droits de l'Homme, *Rapport du Groupe de travail sur l'Examen périodique universel – Guatemala*, 26 février-23 mars 2018, 26 p.

⁶⁶ UNESCO, *Acte constitutif*, article 1 §2 b, 16 novembre 1945. La convention portant création de l'UNESCO entre en vigueur en 1946, ratifiée par 20 États.

⁶⁷ *Ibid.* p. 2

*l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. (...)*⁶⁸

Cependant, dès le début des années 1990, l'UNESCO prend conscience des limites de l'éducation formelle et énonce cette mise en garde : « *si l'éducation dispensée aux jeunes, en particulier l'éducation de base, n'a pas pour résultat des acquisitions suffisantes, l'utilité même de l'éducation devient discutable* »⁶⁹. Quinze conférences mondiales prendront place dans la décennie 1990 pour tenter « *de concourir à la solution de problèmes planétaires dans des domaines variés* »⁷⁰. C'est à l'examen des sources et des effets de cette évolution sur le droit à l'éducation, son contenu et son applicabilité que cette section est consacrée.

§1 Le droit à l'éducation en droit international des droits de l'Homme : quel contenu normatif ?

Pour appréhender le contenu normatif du droit à l'éducation en droit international des droits de l'Homme, il convient d'examiner comment ce droit est défini par les outils juridiques internationaux qui le protègent. Cette étude permet d'identifier deux points :

- D'une part, les obligations pour les États qui découlent de ces textes internationaux
- D'autre part, le manque d'effectivité de ces outils juridiques par rapport aux réalités autochtones.

Le premier instrument normatif international sur le droit à l'éducation est la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) qui, outre la discrimination, aborde les principes d'égalité des chances et d'accès à un enseignement primaire gratuit. Il faut cependant attendre les contributions de Katerina Tomaševski pour disposer d'une description plus complète des obligations découlant du cadre normatif propre au droit à l'éducation.

⁶⁸ Assemblée Générale des Nations Unies, *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, Article 26, 10 décembre 1948.

⁶⁹ UNESCO, *Le droit à l'éducation, vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*, Rapport mondial sur l'éducation 2000, Paris, Editions UNESCO, 2000, p. 79

⁷⁰ *Ibid.* p. 79

a) Les obligations tirées des textes internationaux : les « 4A » de K. Tomaševski.

En droit international général, l'arsenal juridique de protection du droit à l'éducation est remarquable. En premier lieu, une présentation de ce droit est faite à l'article 26 de la DUDH. Le premier paragraphe de cet article déjà cité dispose que :

1. *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.*

Puis cet article assigne à l'éducation deux fonctions fondamentales au sein du second paragraphe. Il dispose que :

2. *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1)*
*Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. (2)*⁷¹

Dès 1948, le droit à l'éducation est compris comme une fin en soi, mais aussi comme un moyen pour favoriser l'émancipation et l'épanouissement des individus, le respect des droits humains et la promotion des valeurs pacifiques, par l'appréhension et la compréhension possible de l'autre. Des générations d'instruments normatifs internationaux développent ces idées. L'étude de ce droit est donc fondamentale pour appréhender l'effectivité des droits humains.

À l'inverse des simples déclarations, les conventions, traités ou pactes sont des éléments contraignants pour les États parties car ils génèrent des obligations légales. Il convient donc de prendre en compte les formulations de ces conventions et traités⁷². Il ressort de ces textes que le contenu du droit à l'éducation comprend le droit à un enseignement primaire, qui doit être obligatoire et gratuit. C'est la principale obligation des États en matière d'éducation afin de lutter contre l'analphabétisme des nouvelles générations. L'enseignement

⁷¹ Assemblée Générale des Nations Unies, *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, Article 26, 10 décembre 1948.

⁷² Le droit à l'éducation est inscrit dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et aux articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) de 1966, la Convention internationale pour l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale de 1965 aux articles 2 et 5, la Convention internationale pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes de 1979 à l'article 10, la Convention 117 de l'Organisation internationale du travail (OIT) sur la politique sociale de 1962, la Convention de l'UNESCO contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 aux articles 28 et 29, ou encore à l'article 24 de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées de 2006.

secondaire doit être accessible à tous, et sa gratuité doit être instaurée de façon progressive, selon le pouvoir économique des États. Enfin, le droit à un enseignement supérieur accessible à tous doit lui aussi devenir gratuit à terme. En outre, ce droit prend en compte l'éducation de base destinée à ceux qui n'ont pas reçu d'instruction primaire. Enfin, l'enseignement doit être de qualité, tant dans les écoles publiques que privées. Ce dernier point souligne la liberté des parents de choisir des écoles conformes à leurs convictions. Cette liberté des parents est aussi le pendant de la liberté académique des professeurs et des étudiants.

L'accessibilité du droit de l'éducation à tous est rendue possible par le principe de gratuité. Dès 1960, l'UNESCO reconnaît le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement primaire par l'article 4 de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Pour définir les contours de cet enseignement, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous signale :

« Le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire. L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté ainsi que des possibilités offertes par celle-ci » (art. 5).

Les « besoins éducatifs fondamentaux » sont définis à l'article 1er de la Déclaration :

« Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre »⁷³

Ainsi, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases en mathématiques par les futurs citoyens, durant l'enfance entre 5 et 11 ans, est une obligation positive pour les États parties qui doivent mettre en œuvre les moyens financiers et les infrastructures nécessaires pour l'effectivité d'un tel droit. En ce sens, *« ni les parents, ni les tuteurs, ni l'État ne doivent considérer l'accès à l'enseignement primaire comme facultatif »⁷⁴*. Le principe de gratuité de l'enseignement primaire signifie que toutes les activités d'enseignement primaire se déroulant dans les établissements scolaires publics ne doivent pas être à la charge des parents d'élèves. Les frais d'inscription ou tout autre frais indirects, telle que l'obligation de porter un uniforme, restent un frein à l'exercice du droit et nuisent à sa pleine réalisation.

Après un long et dense travail, la première rapporteure spéciale de l'ONU sur le droit à l'éducation, Katarina Tomaševski a fait valoir en 2001 la nécessité de prendre en compte

⁷³ UNESCO, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, 5-9 mars 1990.

⁷⁴ CODESC, *Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, Observation générale n°11, 10 mai 1999, point 6.

l'existence de quatre caractéristiques essentielles et interdépendantes du droit à l'éducation, aussi appelées les « 4A » :

- « **À disposition** – *L'éducation est gratuite, financée par le gouvernement et doit bénéficier d'une infrastructure appropriée et d'enseignants formés capables de soutenir l'offre éducative.*
- **Accessibilité**– *Le système éducatif doit être accessible à tous sans discrimination, et des mesures positives doivent être prises pour inclure les populations les plus marginalisées.*
- **Acceptabilité**– *Le contenu de l'éducation doit être pertinent, non discriminatoire, adapté à la culture et de qualité ; l'école doit être sûre et les enseignants professionnels*
- **Adaptabilité**– *L'éducation évolue en fonction de la transformation des besoins de la société et permet de lutter contre les inégalités telles que la discrimination entre les sexes ; elle s'adapte à un niveau local afin de correspondre à des besoins et des contextes spécifiques. »⁷⁵*

L'auteur présente sous la forme d'un tableau reproduit ci-dessous les critères de mise en œuvre associés à ces quatre caractéristiques.

Box 1: Conceptual framework		
RIGHT TO EDUCATION	AVAILABILITY	<ul style="list-style-type: none"> – fiscal allocations matching human rights obligations – schools matching school-aged children (number, diversity) – teachers (education & training, recruitment, labour rights, trade union freedoms)
	ACCESSIBILITY	<ul style="list-style-type: none"> – elimination of legal and administrative barriers – elimination of financial obstacles – identification and elimination of discriminatory denials of access – elimination of obstacles to compulsory schooling (fees, distance, schedule)
RIGHTS IN EDUCATION	ACCEPTABILITY	<ul style="list-style-type: none"> – parental choice of education for their children (with human rights correctives) – enforcement of minimal standards (quality, safety, environmental health) – language of instruction – freedom from censorship – recognition of children as subjects of rights
	ADAPTABILITY	<ul style="list-style-type: none"> – minority children – indigenous children – working children – children with disabilities – child migrants, travelers
RIGHTS THROUGH EDUCATION		<ul style="list-style-type: none"> – concordance of age-determined rights – elimination of child marriage – elimination of child labour – prevention of child soldiering

Le cadre conceptuel du droit à l'éducation selon Katerina TOMASEVSKI⁷⁶

Ces « 4A » ont ensuite été adoptés par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels dans son Observation générale n°13 sur le droit à l'éducation.

⁷⁵ Katarina TOMASEVSKI, *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Lund, Sweden, Raoul Wallenberg Institute, 2001, 43 p.

⁷⁶ *Ibid.* p. 12

Ainsi, les États ont à la fois des obligations dites « négatives » en ce qu'ils doivent éviter les mesures entravant l'exercice du droit à l'éducation et des obligations « positives » car ils doivent prendre toutes les mesures nécessaires permettant d'aider les individus et les communautés à exercer leur droit à l'éducation.

b) Le contenu normatif du droit à l'éducation face aux réalités autochtones.

En 1999, l'observation générale n°11 du CODESC intitulée « Plan d'action pour l'enseignement primaire » déclarait que l'enseignement proposé doit être « *de bonne qualité, adapté à l'enfant et propice à la réalisation des autres droits de l'enfant* »⁷⁷. Pourtant, l'éducation primaire, telle qu'appliquée par les États dans lesquels se trouvent des populations autochtones, s'apparente davantage à une éducation formelle conforme aux visions occidentales de ce que doit être l'éducation. Les systèmes éducatifs sont encore conçus, pour la plupart, par des institutions dominantes qui ne tiennent pas compte des savoirs traditionnels, considérés comme désuets. Au sein des institutions scolaires, l'empreinte liée à l'histoire coloniale des États peut encore sembler prédominante. De fait, un système hiérarchique entre savoirs formels et les coutumes culturelles se met en place là même où l'éducation est pourtant gratuite et obligatoire. Certes, l'éducation formelle permet de donner accès à des compétences devenues nécessaires pour s'intégrer dans les sociétés d'aujourd'hui et s'avère être le point de départ d'une possible émancipation. Toutefois, cette éducation peut aussi avoir pour envers la disparition des cultures et langues autochtones et traditionnelles. Paradoxalement, l'éducation formelle en vient à nier les droits culturels des populations autochtones plutôt que de leur permettre de mieux exercer leurs propres droits. Les premiers systèmes classiques d'enseignement mis en place ont souvent été l'œuvre des puissances colonisatrices et ont été une arme à double tranchant. S'ils ont permis aux peuples autochtones d'acquérir des compétences nécessaires pour tisser des relations avec le reste du monde, ces systèmes scolaires ont aussi été un outil précieux pour imposer l'assimilation voire l'annihilation de leurs cultures. Les internats mis en place expressément pour les enfants autochtones, comme au Canada, sont emblématiques de cette assimilation forcée :

« Très souvent, les internats permettent de garantir l'accès à un établissement scolaire et l'assiduité des élèves tout en assurant éventuellement une alimentation suffisante et des services de santé, surtout quand la population est dispersée et les communications sont difficiles. Mais d'un autre côté, dans de nombreux cas, les internats ont été d'implacables machines à couper des générations entières d'élèves autochtones de leurs

⁷⁷ CODESC, *Plans d'action pour l'enseignement primaire* (art. 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels), Observation générale n°11, 10 mai 1999, point 6.

*racines culturelles et bien souvent de leur famille, causant un préjudice irréparable pour la survie des cultures et des sociétés autochtones. »*⁷⁸

Ainsi, le droit à l'éducation des peuples autochtones proclamé en droit international des droits de l'Homme fait aujourd'hui l'objet d'une certaine tension. Il semble primordial de savoir ce qu'il faut entendre par éducation autochtone et comment le droit fondamental à l'éducation doit être interprété dans le contexte des sociétés autochtones d'aujourd'hui.

Par ailleurs l'éducation peut aussi être déconnectée des réalités socio-économiques de ces enfants et « *il semble qu'il y ait un danger à faire de l'éducation de masse un mythe* »⁷⁹. Selon les estimations des Nations Unies, les peuples autochtones constituent 5% de la population mondiale, mais 15 % du nombre d'individus qui vivent dans l'extrême pauvreté.⁸⁰ À ce titre, dans leur ouvrage *Repenser la pauvreté*, Abhijit V. Banerjee et Esther Duflo font le constat d'un fort taux d'absentéisme dans les écoles primaires. Parfois, l'éducation est aussi le pendant d'une perte d'un certain savoir-faire des enfants qui était nécessaire à la survie de la communauté. L'un des enjeux des politiques publiques d'éducation est donc de faire venir les enfants à l'école. Mais cet absentéisme est aussi le fait des professeurs, qui pour certains, doivent cumuler les emplois pour subvenir à leurs besoins. Ainsi, les politiques publiques d'éducation des États doivent aussi se concentrer sur l'offre d'éducation. Les communautés autochtones rurales et reculées⁸¹ ne sont pas toujours dotées d'infrastructures nécessaires, ce qui peut entraver le développement d'une éducation inclusive et respectueuse de la diversité culturelle. De surcroît, si l'État n'offre aucune garantie quant à la possibilité pour un enfant autochtone de pouvoir poursuivre ses études à l'échelon du secondaire - dont les institutions sont souvent situées en ville - rien ne viendra sanctionner ce manquement à l'échelle de la communauté internationale. Seule la Déclaration des droits des peuples autochtones (DDPA), affirme au sein du paragraphe 2 de son article 14 : « *Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public,*

⁷⁸ Rodolfo STAVENTHAGEN, *Droits de l'homme et questions autochtones*, Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, Conseil économique et social, 6 janvier 2005, 23 p.

⁷⁹ Edward A TIRYAKIAN. « Quelques aspects négatifs de l'éducation de masse dans les pays sous-développés. » *Tiers-Monde*, tome 1, n°1-2, 1960. La planification de l'éducation et ses facteurs économiques et sociaux. Colloque international de Paris (9-18 décembre 1959) pp. 161-173

⁸⁰ United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, *Indigenous Peoples and the Millennium Development Goals*. 24 février 2008.

⁸¹ Même si la majorité des peuples autochtones vit encore en zone rurale, ils ont de plus en plus tendance à émigrer vers des zones urbaines, que ce soit ou non de plein gré. En réalité, ils ressentent avec acuité les impacts de l'urbanisation. Celle-ci représente un certain danger quant à la préservation de leur culture.

sans discrimination aucune. »⁸². Toutefois, en tant que simple déclaration, cette dernière ne produit pas de contraintes pour les États signataires.

§2 Le droit à l'éducation : un objectif au cœur des politiques de développement.

- a) Un accès à l'éducation conditionné par les caractéristiques socio-économiques des pays.

Il est notable de remarquer qu'en droit international des droits de l'Homme, l'obligatorité de l'enseignement primaire n'est pas pérennisé à l'échelle du secondaire. Pourtant, dans son Observation générale n°13, le CODESC affirme en 1999 que « l'enseignement secondaire doit satisfaire aux critères des dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux »⁸³. En réalité, le CODESC, tout comme l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant, sous-entend la très grande difficulté que partagent les pays en voie de développement à assurer effectivement le droit à l'éducation primaire et secondaire. Au point 14 de l'observation générale n°13, il est affirmé que :

« L'expression l' « instauration progressive de la gratuité » signifie que les États doivent certes donner la priorité à la gratuité de l'enseignement primaire, mais qu'ils ont aussi l'obligation de prendre des mesures concrètes en vue d'assurer à terme la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. »⁸⁴

Le CODESC vient préciser ce qu'il entend par la « réalisation progressive »⁸⁵ du droit à l'éducation : les mesures doivent être prises dans un nombre raisonnable d'années et ce délai doit être fixé par le plan d'action. Autrement dit, ce plan doit expressément fixer une série de dates prévues pour chacune des étapes de sa mise en œuvre. De même le CODESC affirme :

« Un État partie ne peut s'affranchir de l'obligation explicite d'adopter un plan d'action au motif qu'il ne dispose pas des ressources voulues. Si cet argument suffisait à se dégager de cette obligation, rien ne justifierait l'exigence singulière contenue dans l'article 14 qui s'applique, pratiquement par définition, dans les cas où les ressources financières sont insuffisantes. De même, et pour la même raison, la référence à "l'assistance et la coopération internationales" au paragraphe 1 de l'article 2 du Pacte, ainsi qu'aux "mesures d'ordre international" en son article 23, est en l'occurrence particulièrement pertinente. Lorsqu'un État partie manque manifestement des ressources financières ou des compétences nécessaires pour "établir et adopter" un plan détaillé, la communauté internationale a indéniablement l'obligation de l'aider. »⁸⁶

Ainsi, le droit à l'éducation est aussi un objectif de développement et est inscrit dans les politiques d'aide au développement. Or cette autre facette du droit à l'éducation, en tant

⁸² Assemblée générale des Nations Unies, *Déclaration des Nations Unies sur le droit des peuples autochtones*, 13 septembre 2007.

⁸³ CODESC, *Le droit à l'éducation (article 13 du Pacte)*, Observation générale n°13, 8 décembre 1999.

⁸⁴ *Ibid.* p. 5

⁸⁵ *Ibid.* p. 11

⁸⁶ CODESC, *Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, Observation générale n°11, 10 mai 1999.

que droit économique, social et culturel peut soulever de nombreuses interrogations. Dans quelle mesure l'aide financière apportée par les organisations internationales en charge d'aide au développement inscrit-elle le droit à l'éducation au sein d'une certaine idéologie ? Si l'éducation est aussi un objectif pour assurer le développement des pays dits « en voie de développement » (PED) ou « moins avancés » (PMA), il paraît nécessaire de comprendre la conception des organisations internationales en charge de l'aide au développement concernant l'éducation.

b) Un droit vecteur d'une conception occidentalocentrée du développement.

La conception contemporaine du terme « développement » est apparue à la suite de la Seconde Guerre mondiale, notamment avec le discours inaugural du Président américain Harry Truman de 1949⁸⁷. Ce dernier évoquait le développement en faisant référence à un processus de « progrès économique et social » dans les pays du « Sud », à savoir les pays colonisés et bientôt postcoloniaux. Le modèle de développement envisagé dès lors est celui que connaissent les États occidentaux tout au long de la seconde moitié du XIX^e et du XX^e siècle. Les pays coloniaux sont considérés comme en « retard » par rapport aux puissances occidentales dans leur processus de développement économique et social.

En suivant la typologie de Tristan McCowan, il existerait cinq paradigmes majeurs en termes de développement⁸⁸. Celui proposé par Truman, - qui correspond aussi au modèle dominant déployé par les organisations internationales aujourd'hui - est celui du développement « capitaliste-libéral » cherchant à favoriser la croissance économique des PED et des PMA pour retrouver le niveau de développement des puissances occidentales⁸⁹. Assurément, « *la croissance économique et la compétitivité mondiale restent parmi les visées prioritaires du développement* »⁹⁰.

⁸⁷ « *All countries, including our own, will greatly benefit from a constructive program for the better use of the world's human and natural resources. Experience shows that our commerce with other countries expands as they progress industrially and economically. Greater production is the key to prosperity and peace. And the key to greater production is a wider and more vigorous application of modern scientific and technical knowledge. Only by helping the least fortunate of its members to help themselves can the human family achieve the decent, satisfying life that is the right of all people.* Harry TRUMAN, *Inaugural Presidential Address, January 20th, Washington, 1949* Consulté en ligne le 27 mai 2018.

⁸⁸ Tristan MCCOWAN, « Theories of Development », in T. MCCOWAN, E. UNTERHALTER, *Education and International Development*, London, Bloomsbury Publishing, 2015, pp. 31-48

⁸⁹ Les autres paradigmes cités par Mc Cowan sont les suivants : le paradigme marxiste, le paradigme post-colonial (qui déconstruit les conceptions dominantes du développement), le paradigme égalitaire-libéral qui a pour concept clés les droits de l'Homme et les libertés fondamentales, et enfin le paradigme humaniste-radical dont l'objectif est l'empowerment des sociétés et individus par l'éducation et leur prise de pouvoir.

⁹⁰ Thibaut LAUWERIER, « Quel développement pour quelle éducation ? La vision des organisations internationales », *L'Éducation en débats : analyse comparée*, 2017, pp. 1-4

Les organisations internationales influencent nécessairement les politiques éducatives appelées à être mises en place dans les États, au sens où les investissements en matière d'éducation sont censés être au service de la croissance économique et du développement capitaliste. C'est d'ailleurs ce que prône la Banque mondiale en affirmant que « *l'éducation est plus importante que jamais pour le développement économique* »⁹¹. Le développement est donc aussi un instrument des puissances économiques pour affirmer de façon hégémonique ce que doit être l'éducation. Il est donc utile de rappeler que le droit n'est pas seulement un savoir, il est aussi et surtout le fruit d'un rapport de force qui se retrouve dans toute société. Cette approche centrée sur l'efficacité optimale de l'éducation comme vectrice de croissance économique peut sembler réductrice. De nombreux auteurs, à commencer par Gilbert Rist⁹², ont mis en exergue le caractère occidental-centré et hégémonique des politiques de développement, éloignées des problématiques locales. Serge Latouche, quant à lui, critique la façon dont le développement peut être imposé comme une référence « sacrée »⁹³.

Dans cette perspective critique, le 27 avril 2018, l'instance permanente des questions autochtones (IPQUA) du Conseil économique et social des Nations Unies s'est déclarée inquiète vis-à-vis de certaines lacunes du Programme 2030⁹⁴ portant sur la mise en place des objectifs de développement durables dits ODD⁹⁵. Pour certains représentants autochtones, les ODD comportent aussi des risques car ils ne font pas référence aux droits collectifs en matière de santé, d'éducation, de culture, de mode de vie et surtout en matière de propriété des territoires. Ils omettent aussi d'évoquer le principe d'autodétermination, pourtant nécessaire à l'effectivité du droit des peuples autochtones. Le développement est encore très centré sur la croissance du PIB des États et l'augmentation de la production. Ainsi, les politiques de développement en matière d'éducation peuvent être aisément éloignées des réalités autochtones, surtout si elles ne sont considérées qu'au prisme de la croissance économique. La fiche thématique de l'instance permanente sur les questions autochtones portant sur le Programme 2030 évoque donc comme suggestion :

⁹¹ Banque mondiale, 1995, p. 10 cité dans l'article de Thibaut LAUWERIER, « L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO » *L'Éducation en débats : analyse comparée*, 2017, pp. 43-58

⁹² Gilbert RIST, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007, 484 p.

⁹³ Serge LATOUCHE, *Faut-il refuser le développement ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, 216 p.

⁹⁴ L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté le 25 septembre 2015 un programme de développement durable à l'horizon 2030 (Programme 2030), repris dans un document intitulé « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 ».

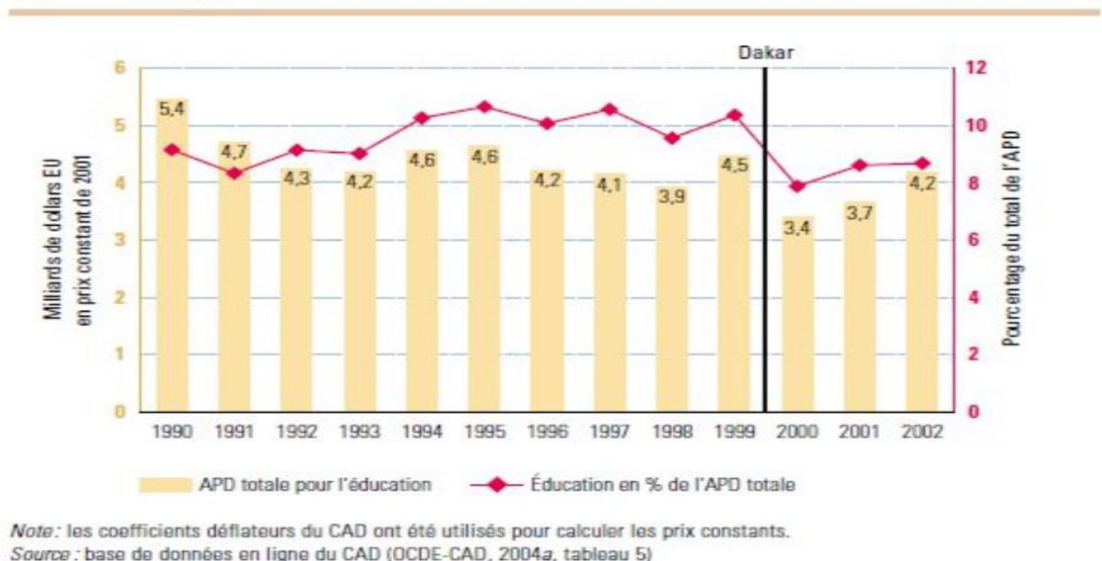
⁹⁵ IPQUA, *Les peuples autochtones et le Programme 2030*, Fiche thématique, [En ligne], consulté le 26 mars 2018.

« Les cadres mondiaux et nationaux de suivi des objectifs de développement durable devraient mieux refléter la situation des peuples autochtones, (...) Il faudrait élaborer des indicateurs propres aux peuples autochtones pour que ces derniers puissent mesurer les progrès accomplis en fonction de leurs propres priorités de développement et l'état d'avancement de la mise en œuvre du Programme 2030. »⁹⁶

c) L'aide publique au développement en faveur de l'éducation : une efficacité mitigée.

Dans la réalité, la part de l'aide à l'éducation dans le total de l'aide publique bilatérale aux pays en développement conforte l'idée que celle-ci n'est en fait qu'un complément jugé nécessaire à un programme d'aide économique destiné à conforter la croissance économique des partenaires commerciaux.

Figure 5.2 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2002



Source : Rapport mondial sur l'éducation pour tous 2005, Chapitre 5, p.215

En 1990 les engagements au titre de l'aide publique bilatérale pour l'éducation représentent 5,4% d'une aide globale s'élevant à plus de 5 milliards de dollars alors qu'en 2002 la part correspondante n'est plus que de 4, 2% d'un montant total réduit à 4,5 milliards de dollars. La Banque Mondiale, dont nous avons vu qu'elle prenait une part active au développement d'une aide multilatérale en faveur de l'éducation pour tous, n'ignore pas les contraintes pesantes qu'imposent les programmes d'aide liées. Dès 1968, Gorge D. Woods, alors président de la Banque Mondiale le reconnaissait dans son discours prononcé à New-Delhi à l'occasion de la 2ème CNUCED⁹⁷.

⁹⁶ Ibid. p. 2

⁹⁷ « Il n'est pas moins vrai que jusqu'à ce jour un des principaux objectifs des programmes bilatéraux d'assistance a été d'aider les pays à haut niveau de revenu eux-mêmes. Ils ont surtout cherché à financer leurs ventes à l'exportation, à soutenir tactiquement leur diplomatie, à maintenir des positions militaires qu'ils

Au regard d'une aide multilatérale pour l'éducation qui s'élève annuellement en moyenne entre 1990 et 2000 à 800 milliards de dollars, la Banque mondiale apparaît comme étant de loin le principal pourvoyeur de fonds. Si les sommes versées sont considérables, cette constatation ne remet pas en cause les critiques portant sur la définition des contenus des programmes et projets soutenus. D'une part, l'aide n'est pas efficace si les capacités des États en matière de gestion sont faibles. D'autre part, les modèles des instances internationales en matière de bonnes pratiques ne sont pas toujours en phase avec les situations locales. Leur mise en œuvre au sein de programmes d'aide a donc moins de chance d'être efficace. Luis Enrique López met en évidence le rôle de la Banque Mondiale quant à l'évolution des politiques d'aide au développement en matière d'éducation :

« Jusqu'aux années 1980, le bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine (OREALC) plaidait en faveur de l'éducation autochtone bilingue (...). Mais lorsque les réformes éducatives devinrent l'apanage principal de la Banque mondiale et de la Banque interaméricaine de développement et que de nouvelles contraintes budgétaires s'imposèrent, l'élan pour l'apprentissage de pair à pair fut quasiment perdu et des conseils professionnels experts sur l'éducation furent donnés à chaque pays directement par les banques »⁹⁸.

L'insuffisance des programmes d'aide était telle que l'UNESCO revient aujourd'hui sur la manière dont il a fallu reconsidérer totalement la stratégie qui en était à l'origine :

« Le mouvement en faveur d'une coopération internationale accrue en matière d'éducation a débuté en 1990 avec l'adoption de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, à Jomtien (Thaïlande), par près de 150 organisations gouvernementales et non gouvernementales. L'objectif était de créer un accès universel à l'éducation de base pour tous les enfants, jeunes et adultes avant la fin de la décennie. Cet objectif n'a pas été atteint en 2000. date à laquelle un nouvel élan a été donné au mouvement lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar, où 164 gouvernements se sont engagés à atteindre six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) intégrant les concepts d'égalité des genres et d'éducation de qualité. »⁹⁹

Pour rechercher les sources de l'échec des années 1990 on peut s'intéresser, à titre d'exemple, à l'Amérique latine. On observe qu'en 1995, 62 % de l'aide au développement que recevaient les pays latino-américains provenait de l'Union européenne¹⁰⁰, et une bonne partie du reste provenait de l'Amérique du Nord. Pour les pays d'Amérique latine, l'Union Européenne apparaissait comme un modèle achevé d'intégration régionale et représentait un

considéraient comme stratégiques » Allocution de George D. WOODS reproduite dans Le Monde, 10 février 1968, p. 21

⁹⁸ Luis Enrique LÓPEZ, « L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine » in Irène BELLIER, Jennifer HAYS *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 45

⁹⁹ UNESCO, *Historique : L'Éducation pour tous*, disponible sur le site internet de l'UNESCO : <https://fr.unesco.org/node/265966>, consulté le 20 avril 2018.

¹⁰⁰ Pablo BERCHENKO, « La politique de l'Union Européenne et de l'Espagne dans les domaines de l'éducation et de la culture en Amérique latine » in Jean-Michel BLANQUER (dir.) Hélgio TRINIDADE (dir.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, Paris, IHEAL Éditions, 2000, p. 264

véritable modèle dans le domaine de l'éducation notamment en vue de former des prochains cadres internationaux. De fait, le financement de l'Union Européenne est davantage tourné vers des investissements au niveau de la formation universitaire. Ceci illustre le manque d'intérêt porté au droit à l'éducation des populations autochtones.

Différents sommets ibéro-américains ont renforcé la coopération en matière d'éducation. En octobre 1995, le Sommet de Bariloche était entièrement consacré à l'éducation :

« Dans la deuxième partie de la Déclaration finale de Bariloche, les chefs d'État et de gouvernement affirment l'idée selon laquelle il faut renforcer l'espace culturel ibéro-américain. On se met aussi d'accord sur l'existence d'une base linguistique commune entre toutes les nations ibéro-américaines, produit de deux langues sœurs, l'espagnol et le portugais ; ainsi que dans leurs substrats historiques, culturels, moraux et éducatifs »¹⁰¹.

On comprend donc l'importance majeure de la communauté linguistique, et des « résidus » de la colonisation espagnole et portugaise dans les politiques de développement des États du Nord. Les Chefs d'État, selon les termes employés par Berchenko, se montrent surtout « préoccupés par la formation des élites et des générations de remplacement »¹⁰². Dès lors il est évident que le droit à l'éducation des populations autochtones, en tant qu'objectif de développement, semble souffrir d'un défaut d'effectivité par un manque de prise en compte de ces populations au sein des politiques de développement des États européens. « Actuellement, les subventions versées par les gouvernements, des organisations internationales ou des organismes des Nations Unies servent essentiellement à construire des infrastructures et à fournir des ressources humaines. »¹⁰³ Toutefois, pour que les lois relatives au droit à l'éducation des peuples autochtones puissent prendre effet dans la pratique, ces subventions doivent aussi être dévolues à l'émergence de projets éducatifs autochtones. Il semble donc difficile de voir émerger une évolution rapide quant à la prise en compte des spécificités autochtones sans la volonté des États, ni des structures internationales qui financent les projets.

SECTION 2 : Limites d'un droit restreint à la seule mise en œuvre d'une éducation formelle.

En 2015 l'UNESCO et l'UNICEF publient un rapport élaboré conjointement et intitulé « Réaliser la promesse non tenue de l'Éducation pour tous ». Ce rapport dresse un

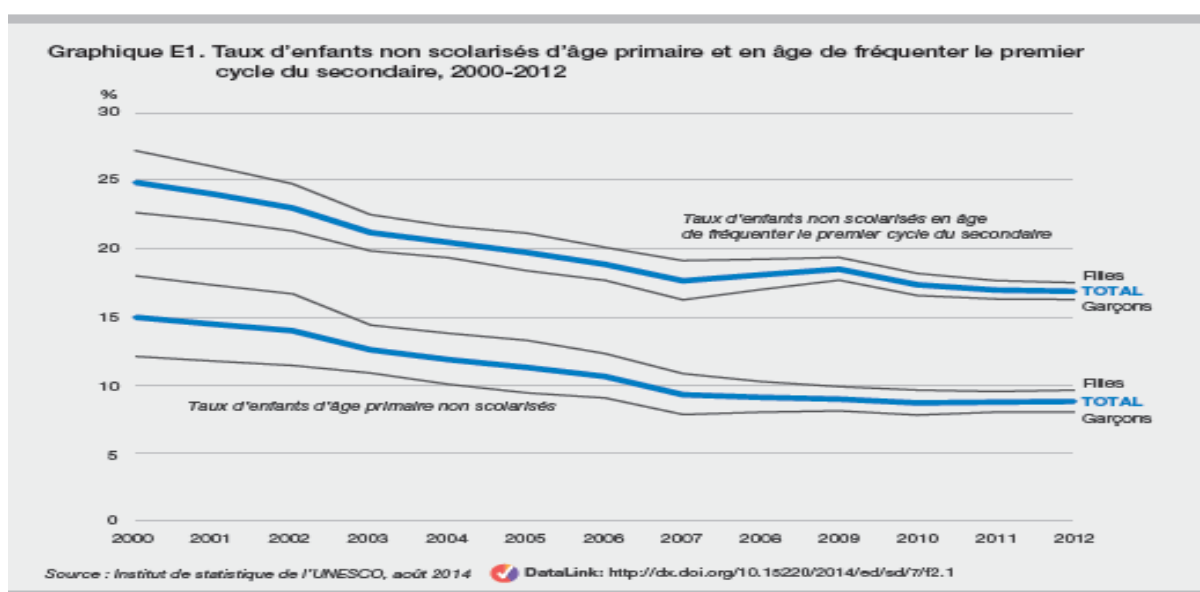
¹⁰¹ *Ibid.* p. 271

¹⁰² *Ibid.* p. 271

¹⁰³ Conseil des droits de l'homme, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

constat implacable de l'échec des programmes successifs de mise en place d'un service public de l'éducation. Ce dernier est limité à la mise en œuvre d'institutions scolaires, sans garantir pour autant la possibilité d'accéder à ces structures. Aucune mesure adaptée à la situation des populations concernées n'est mise en œuvre. Il y a lieu d'énoncer quelques faits les plus saillants :

« Presque aucun changement n'a été observé quant au taux mondial ou quant au nombre d'enfants non scolarisés depuis 2007. Bien que l'accessibilité à l'éducation se soit améliorée au début des années 2000, il y a eu peu ou pas de changement dans le nombre total d'enfants non scolarisés depuis 2007. Le taux d'enfants d'âge primaire non scolarisés dans le monde se maintient actuellement à près de 9 % – environ 60 millions d'enfants – depuis les sept dernières années. Quant au taux d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et non-scolarisés, il se maintient à près de 18 % (voir Graphique E1). Dans ces deux groupes d'âge, les filles sont



plus susceptibles que les garçons d'être non scolarisés »¹⁰⁴.

L'objet de cette section est de montrer comment une conception du droit à l'éducation limitée à l'objectif d'une instruction obligatoire ne prenant pas en compte la diversité des situations locales est la source majeure de l'échec de l'éducation pour tous telle qu'envisagée jusqu'ici.

§1 L'éducation formelle : entre nécessaire réalité et inadéquation des modèles éducatifs.

Après avoir analysé plus en profondeur le contenu du droit à l'éducation, il est aisé de constater que l'éducation dite « formelle »¹⁰⁵, s'appuyant sur l'apprentissage de la lecture, de

¹⁰⁴ UNESCO, UNICEF, *Réaliser la promesse non tenue de l'éducation pour tous. Résultats de l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés*, Montréal, Institut Statistique de l'UNESCO, 2015, p.6. Le graphique E1 reproduit ci-dessus figure à la page 7.

l'écriture et du calcul, reste le socle d'une certaine autonomisation des populations. Toutefois, considérer le droit à l'éducation des populations autochtones comme synonyme d'éducation formelle risque d'engendrer – et engendre déjà – une certaine violence symbolique, loin d'être vectrice d'émancipation pour ces populations.

a) L'éducation formelle : un prérequis indispensable.

Dans le monde globalisé d'aujourd'hui, il paraît naïf et utopique de nier la nécessité de savoir lire, écrire et compter pour pouvoir détenir les conditions minimums d'une certaine émancipation. Ce sont des compétences essentielles pour pouvoir être un individu informé, connaissant ses propres droits et devoirs au sein de la société. L'éducation formelle est donc bien une condition essentielle d'autonomisation de la jeunesse autochtone, grâce à l'acquisition de compétences linguistiques, de modes de penser, et des « bonnes pratiques » dominantes au sein des États. Toutefois le constat de la quasi-ineffectivité du droit à l'éducation pour les populations autochtones tel qu'il est promu par les textes de droit international des droits de l'Homme interroge. En effet, *« l'application du droit à l'éducation n'est pas qu'une affaire quantitative de taux de scolarisation. Elle est aussi une question qualitative reliée au bénéfice réel que les populations concernées retirent de l'éducation de base et des instruments d'alphabétisation »*¹⁰⁶. Or, il s'avère que la prédominance de modèles qui favorisent la scolarisation formelle comme forme exemplaire d'éducation et qui discréditent les modèles alternatifs rendent difficile l'étude critique de ce que peuvent retirer les populations autochtones de ce genre d'enseignement. Certains craignent que les modèles éducatifs alternatifs marginalisent encore davantage les peuples autochtones. Deux anthropologues, Irène Bellier et Jennifer Hays, rappellent, face à cet enjeu, la nécessité de questionner la distinction entre éducation formelle et autochtone :

« [D]ans certains cas, ce sont les parents et les enfants autochtones eux-mêmes qui résistent à de tels modèles, pensant qu'ils pourraient être de valeur inférieure à l'école formelle. Ils demandent à être pleinement inclus dans les systèmes éducatifs en langue dominante : c'est particulièrement le cas dans les régions où les gens ont fait l'expérience d'une « école inférieure » au plan institutionnel, sous le joug de lois coloniales racistes comme ce fut le cas en Afrique australe et dans le sud de l'Océanie. Ces dynamiques étant dorénavant connues, il est important de questionner la ligne de partage entre éducation « formelle » et « autochtone », sachant que

¹⁰⁵ « Enseignement organisé et dispensé à l'école et qui est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). » Définition consultée en ligne : <http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/education-formelle-non-formelle-informelle> (consulté le 20 juin 2018).

¹⁰⁶ Valérie LIECHTI, Patrice MEYER-BISCH, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Fribourg, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'Homme, Université de Fribourg, Documents de travail de l'IIEDH No 7, 2003, p. 5

nombreuses sont les communautés qui veulent des modèles hybrides qui leur donnent accès aux multiples compétences dont elles ont besoin pour survivre dans un monde changeant. »¹⁰⁷

b) L'éducation formelle et le principe de non-discrimination.

Le principe de gratuité de l'enseignement n'est pas le seul moyen assurant l'accessibilité de l'éducation. Le tableau ci-dessous met en évidence le faible taux de succès des jeunes autochtones dans les écoles dominantes :

Primary education in Latin America (10 countries)

Percentage of population aged 15 to 19 having completed primary education, by ethnicity and sex and gender ratio, based on census data (2000-2002)

Countries and date of census	Percentage of youth aged 15 to 19 that completed primary school						Gender ratio (per 100)	
	Indigenous			Non-Indigenous			Indigenous	Non-Indigenous
	Total	Men	Women	Total	Men	Women		
Bolivia 2001	73.7	79.5	68.4	86.4	86.6	86.3	116.2	100.3
Brazil 2000	63.7	63.0	64.4	78.6	74.6	82.9	97.8	89.9
Chile 2002	93.3	92.5	94.0	95.5	95.1	96.1	98.4	99.0
Costa Rica 2000	55.7	56.1	55.2	86.3	84.5	88.0	101.6	96.1
Ecuador 2001	70.2	74.1	66.7	74.2	72.3	76.2	111.1	94.8
Guatemala 2002	36.3	42.9	30.0	68.7	64.6	72.7	142.9	88.9
Honduras 2001	45.1	42.8	47.6	81.6	77.4	85.6	89.8	90.5
México 2000	68.7	72.4	65.0	90.0	89.7	90.2	111.3	99.4
Panamá 2000	55.8	61.2	50.2	93.3	92.0	94.7	121.8	97.1
Paraguay 2002	21.4	25.6	16.8	82.8	82.0	83.7	151.9	97.9

Source : ONU – DESA *State of The World's Indigenous Peoples, ST/ESA/328, New York, p.137*

L'analyse des deux tableaux ci-dessous est frappante : si le taux d'analphabétisme des peuples autochtones au Guatemala a diminué de 7 points entre 1994 et 2002 passant de 55,62% à 47,72%, il reste que le nombre de personnes de plus de 10 ans ayant accompli au plus 3 ans d'études ne progresse que de 16% alors que ce nombre progresse de 26% pour la population non autochtone.

¹⁰⁷ Irène BELLIER, Jennifer HAYS, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? » in Irène BELLIER, Jennifer HAYS *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 20

Cuadro 13d / Table 13d

GUATEMALA: TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS, INDÍGENA Y NO INDÍGENA, POR SEXO Y ÁREA DE RESIDENCIA, CENSOS 1994 Y 2002

GUATEMALA: ILLITERACY RATE AMONG THE POPULATION AGED 15 AND OVER, INDIGENOUS AND NON-INDIGENOUS, BY SEX AND AREA OF DISTRIBUTION, 1994 AND 2002 CENSUSES
(por cien / per cent)

Sexo y área de residencia / Sex and area of residence	1994			2002		
	Total	Indígena / Indigenous	No indígena / Non-indigenous	Total	Indígena / Indigenous	No indígena / Non-indigenous
Ambos sexos / Both sexes	35,78	55,62	22,42	30,90	47,72	20,41
Urbano / Urban	16,80	37,59	10,50	17,96	35,46	11,61
Rural	47,79	60,82	34,22	44,04	54,31	33,62
Hombres / Male	28,29	42,83	18,33	24,58	36,32	17,19
Urbano / Urban	11,18	24,92	6,89	13,00	24,68	8,63
Rural	38,43	47,82	28,80	35,90	42,51	29,33
Mujeres / Female	42,72	67,69	26,15	36,66	58,27	23,33
Urbano / Urban	21,62	48,97	13,56	22,33	45,31	14,20
Rural	56,89	73,25	39,59	51,75	65,28	37,77

Cuadro 13f / Table 13f

GUATEMALA: POBLACIÓN DE 10 AÑOS Y MÁS, INDÍGENA Y NO INDÍGENA, SEGÚN AÑOS DE ESTUDIO APROBADOS Y SEXO, CENSOS 1994 Y 2002

GUATEMALA: POPULATION AGED 10 AND OVER, INDIGENOUS AND NON-INDIGENOUS, BY YEARS OF SCHOOLING COMPLETED AND SEX, 1994 AND 2002 CENSUSES

Años de estudio aprobados y sexo / Years of schooling completed and sex	1994			2002		
	Total	Indígena / Indigenous	No indígena / Non-indigenous	Total	Indígena / Indigenous	No indígena / Non-indigenous
Ambos sexos / Both sexes	5 642 603	2 313 060	3 329 543	7 967 465	3 129 522	4 837 943
0-3	3 372 280	1 829 855	1 542 425	4 075 893	2 133 354	1 942 539
4-6	1 322 628	372 964	949 664	2 106 919	710 505	1 396 414
7-12	788 180	101 186	686 994	1 450 772	259 518	1 191 254
13 y más / 13 and over	159 515	9 055	150 460	333 881	26 145	307 736
Hombres / Male	2 745 240	1 136 591	1 608 649	3 847 231	1 520 207	2 327 024
0-3	1 540 615	833 721	706 894	1 809 323	934 084	875 239
4-6	710 041	232 700	477 341	1 111 494	412 652	698 842
7-12	398 377	63 907	334 470	740 010	156 523	583 487
13 y más / 13 and over	96 207	6 263	89 944	186 404	16 948	169 456
Mujeres / Female	2 897 363	1 176 469	1 720 894	4 120 234	1 609 315	2 510 919
0-3	1 831 665	996 134	835 531	2 266 570	1 199 270	1 067 300
4-6	612 587	140 264	472 323	995 425	297 853	697 572
7-12	389 803	37 279	352 524	710 762	102 995	607 767
13 y más / 13 and over	63 308	2 792	60 516	147 477	9 197	138 280

Source des tableaux : ECLAC/ CEPAL Latin America and The Caribbean Demographic Observatory, *Indigenous Peoples* n°6 octobre 2008, pp. 140 -141

L'obstacle à l'accessibilité de ce droit n'est donc pas seulement d'ordre économique. Il peut aussi consister en des « *pesanteurs culturelles et sociologiques impossibles de négliger et difficiles à contourner* »¹⁰⁸. Jannie Lasimbang, une leader autochtone responsable de l'étude du Mécanisme d'experts sur les droits de peuples autochtones, identifie trois caractéristiques de la situation des peuples autochtones dans le monde : un faible taux de succès dans les écoles dominantes, une discrimination continue que l'école relaie, et enfin, la perte des langues autochtones.¹⁰⁹ Les services publics d'enseignement dans les régions à majorité autochtones sont, en outre, très généralement insuffisamment financés. La qualité des enseignements y est donc moindre car ils sont dépourvus d'équipements suffisants. Ainsi, une

¹⁰⁸ Jean-Marc THOUVENIN, Anne TREBILCOCK, *Droit international Social – Droits économiques sociaux et culturels*, Bruxelles, Éditions Bruylant, 2013, 2072 p.

¹⁰⁹ Irène BELLIER, Jennifer HAYS, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? », art. cit. p. 11

autre discrimination est présente du fait que les enfants autochtones fréquentent plus généralement des écoles moins dotées en ressources matérielles et humaines. Par ailleurs, comme le souligne M. Rodolfo Stavenhagen :

« Il existe aussi des cas attestés de formes de discrimination diverses à l'encontre des enfants autochtones à l'École, en particulier quand ils sont mélangés à la population non autochtone, et surtout dans les villes où des autochtones récemment arrivés ont des conditions de vie précaires. Comme ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, ils sont totalement négligés en classe et leurs résultats scolaires sont en général bas. Ensuite, ils sont souvent considérés comme des enfants à problèmes, ce qui aggrave leur situation. Si les enseignants ne connaissent pas la culture autochtone, ils ne peuvent pas bien communiquer avec leurs élèves autochtones qui se trouvent, dès le départ, stigmatisés. »¹¹⁰

Pourtant, le principe de non-discrimination en milieu scolaire doit permettre à tous les enfants, mêmes issus de milieux défavorisés et vulnérables, de bénéficier du droit à l'éducation. Qui plus est, *« la notion d'acceptabilité implique également que l'État veille à ce que le système éducatif soit conforme à toutes les normes relatives aux droits de l'homme. »¹¹¹* Pour s'assurer que le système éducatif satisfasse aux exigences du droit international des droits de l'Homme, il convient donc de se fonder aussi sur les dispositions qui concernent les droits des peuples autochtones. De fait, les gouvernements sont tenus de s'assurer que les enseignements prescrits soient adaptés aux différentes cultures et langues. En ce sens *« l'intérêt supérieur d'un enfant autochtone pourrait ne pas toujours être identique à celui d'enfants non autochtones en raison de la différence de culture et de mode de vie et du caractère collectif de la vie des autochtones »¹¹²*. Nous verrons donc, dans le chapitre suivant, en quoi la reconnaissance du droit des peuples autochtones, et *in fine*, de leurs droits culturels viendra jouer un rôle prépondérant dans la reformulation des conceptions de ce que recouvre le terme « éducation » dans la formule « droit à l'éducation ».

Les discriminations vis-à-vis des enfants autochtones sont persistantes en ce que les compétences autochtones, distinctes d'une vision purement formelle de l'éducation n'ont généralement été que très peu intégrées dans les politiques de développement des États, qui préfèrent formuler des programmes d'une éducation dite « nationale »¹¹³. Toutefois, plusieurs

¹¹⁰ Rodolfo STAVENHAGEN, *Droits de l'homme et questions autochtones*, Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, Conseil économique et social, 6 janvier 2005.

¹¹¹ Conseil des droits de l'homme, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

¹¹² *Ibid.* pp. 8-9

¹¹³ C'est ce qu'observe le rapporteur spécial des Nations Unies pour les peuples autochtones dans son rapport annuel 2005 *« The systems of formal education historically provided by the State or religious or private groups have been a two-edged sword for indigenous peoples. On the one hand, they have often enabled indigenous children and youth to acquire knowledge and skills that will allow them to move ahead in life and connect with the broader world. On the other hand, formal education, especially when its programmes, curricula and*

auteurs ont montré la nécessité de se défaire d'une vision purement utilitariste de l'éducation, synonyme de scolarisation et souvent inadaptées aux réalités locales, ne répondant pas aux besoins essentiels des enfants.

c) Une conscience nouvelle des finalités de l'éducation.

Le contenu du droit à l'éducation a toujours été constamment repensé et actualisé.

L'UNESCO affirme que :

« (L')éducation pour le nouveau millénaire doit se fonder sur les quatre piliers que propose l'Unesco : apprendre à connaître, apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres, apprendre à faire, apprendre à être »¹¹⁴.

En s'interrogeant sur les valeurs du vivre ensemble et sur ce que signifie « apprendre à être », il est aisé de se rendre compte que le droit à l'éducation ne peut être déconnecté d'une culture et d'un sentiment d'appartenance donnés. Si le droit à l'éducation pose certains principes universels et communs pour les États, tel que nous l'avons vu, les modalités de mise en œuvre de ces principes peuvent en revanche être multiples et variées. Comme le souligne la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien à l'article 1.1: « *Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps* »¹¹⁵. Le respect des différences culturelles n'est pas simplement une exigence d'ordre éthique. Plutôt, il est une condition essentielle du renforcement du système éducatif, car une telle démarche peut permettre d'atteindre les objectifs mondiaux de paix, de tolérance, éléments fortement préconisés dans les modalités de mise en œuvre du droit à l'éducation. Déjà en 1990, au sein du Préambule de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, il était rappelé la nécessité de prendre en compte « *le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone (qui) ont une valeur et une validité propres* »¹¹⁶. De même, sept années plus tard, la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes de 1997 exprime, en son paragraphe 15 que « *l'éducation des adultes*

teaching methods come from other societies that are removed from indigenous cultures, has also been a means of forcibly changing and, in some cases, destroying indigenous cultures. » Rodolfo STAVENHAGEN, « Indigenous Peoples and Education Systems: Human Rights Challenges », *Fourth Annual Report to the Commission on Human Rights by the Special Rapporteur*. UN Doc. E/CN.4/2005/88, 2005, p. 7

¹¹⁴ Marcela GUITTIEREZ « Pédagogie en matière de droits humains : éduquer pour la démocratie » in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS (Dir) *Pédagogie et droits de l'Homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2014, pp. 237-243

¹¹⁵ UNESCO, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, 5-9 mars 1990.

¹¹⁶ *Ibid.* p. 5

doit refléter la richesse que représente la diversité des cultures et respecter les savoirs et systèmes d'apprentissage traditionnel des peuples autochtones »¹¹⁷.

En définitive, si l'éducation formelle doit être universalisée, ses modalités de mise en œuvre, quant à elles, doivent être modelées en fonction des réalités culturelles et sociales des populations concernées dans chaque coin du globe. Cette compréhension subjective et relative de l'éducation ne peut être appréhendée sans prendre en compte la nécessaire transformation des institutions scolaires.

§2 L'égalité devant le droit à l'éducation dans et par l'école.

a) De l'importance du milieu social éducatif.

À l'écriture d'un commentaire sur l'article 26 de la DUDH, Jean Piaget évoquait le droit à l'éducation en ces termes :

« Le développement de l'être humain est fonction de deux groupes de facteurs : les facteurs d'hérédité et d'adaptation biologiques, dont dépend l'évolution du système nerveux et des mécanismes psychiques élémentaires ; et les facteurs de transmission ou d'interaction sociales, qui interviennent dès le berceau et jouent un rôle toujours plus important, au cours de la croissance, dans la constitution des conduites et de la vie mentale. Parler d'un droit à l'éducation, c'est donc d'abord constater le rôle indispensable des facteurs sociaux dans la formation même de l'individu »¹¹⁸.

En insistant sur le rôle d'instance sociale primaire jouée par l'école, Jean Piaget s'insurgeait contre l'école dite traditionnelle, où il suffisait que les élèves parviennent à cumuler les savoirs et connaissances. Cette perspective, selon Piaget, ne questionne pas le rôle de l'environnement pédagogique sur la formation de l'élève. L'école, en tant que « *centre d'activités réelles et expérimentales* »¹¹⁹ est le lieu de formation de la raison humaine, et pour Piaget, cette formation de la raison s'établit en fonction de son environnement pédagogique. Si « *toute personne a droit à l'éducation* » comme il est mentionné au sein de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, alors, cette éducation doit être pourvue dans un milieu scolaire propice au développement des facultés logiques et intellectuelles des élèves. Mais l'éducation n'est pas seulement liée à la formation de la logique, elle est aussi morale. Selon Piaget :

« le droit à l'éducation morale (...), comme le droit à la formation de la raison, (est) un droit à construire réellement, tout au moins à participer à l'élaboration de la discipline qui obligera ceux-là mêmes qui auront collaboré à sa construction. Il se pose donc, en éducation morale, un problème de self-government, parallèle à celui de l'autoformation de la raison au sein d'une collectivité de recherche »¹²⁰.

¹¹⁷ UNESCO, *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, 14-18 juillet 1997.

¹¹⁸ Jean PIAGET, *Le Droit à l'éducation dans le monde actuel*, Paris, Editions UNESCO, 1949, p. 3

¹¹⁹ *Ibid.* p. 11. L'auteur précise que cette conception qu'il préconise n'est pas retenue à l'époque.

¹²⁰ *Ibid.* p. 6

Le milieu scolaire doit donc être un lieu ouvert à la pédagogie dite horizontale, qui s'imprègne des discours des élèves pour formuler le savoir acquis. L'école peut devenir ainsi un lieu propice au dialogue interculturel, notamment en ce qui concerne le droit à l'éducation des populations autochtones.

Si l'éducation primaire est nécessaire, de bonnes conditions sociales au sein desquelles cette éducation est dispensée sont primordiales pour que cet enseignement soit effectif. Ceci s'éprouve donc dans la construction d'un milieu scolaire disposant d'une atmosphère et d'un climat social propice à la reconnaissance des différences culturelles de tout un chacun. Cela peut advenir en assurant la prise de parole des élèves, la prise en compte de leur raisonnement dans l'élaboration des connaissances, l'égalité de traitement de chacun et enfin leur non-soumission. Si toute personne humaine a droit à l'éducation, il est donc important de comprendre que le milieu social éducatif est la condition du développement des structures mentales de l'élève. Parler alors de « droit à l'éducation » revient à « *engager une responsabilité beaucoup plus lourde que d'assurer à chacun la possession de la lecture, de l'écriture et du calcul : c'est proprement garantir à tout enfant l'entier développement de ses fonctions mentales et l'acquisition des connaissances ainsi que des valeurs morales correspondant à l'exercice de ces fonctions, jusqu'à l'adaptation à la vie sociale* »¹²¹. Ainsi une éducation qui peut être qualifiée de « qualité » doit être dotée de ressources suffisantes afin de tenir compte des spécificités culturelles des apprenants.¹²² Piaget évoque d'ailleurs le droit à l'éducation comme « *le droit à trouver dans (les) écoles tout ce qui est nécessaire à la construction d'une raison agissante et d'une conscience morale vivante* »¹²³. En ce sens, quand l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme évoque le « *plein épanouissement de la personnalité humaine* »¹²⁴, il s'agit surtout de prendre en compte dans

¹²¹ *Ibid.* p. 7

¹²² L'éducation de qualité « *peut être définie comme étant une éducation dotée en ressources suffisantes, qui tient compte des spécificités culturelles, respecte le patrimoine et prend en compte l'histoire, ainsi que la sécurité et l'intégrité culturelles, porte sur les droits de l'homme, vise au développement de la collectivité et des individus et est conçue de manière à pouvoir être mise en œuvre* » in Conseil des droits de l'homme, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009

Le Rapport signale : « *Le manque d'accès à une éducation de qualité (...) privant des millions d'enfants autochtones du droit fondamental à l'éducation, est un élément important ayant contribué au maintien des peuples autochtones dans une situation défavorisée.* »

¹²³ *Ibid.* p. 25

¹²⁴ Article 26 §2 : « *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.* »

l'éducation, à la fois ses aspects intellectuels, mais aussi l'ensemble des rapports sociologiques, émotionnels, et affectifs qui composent le quotidien des élèves dans leur école et qui sont indissociables de tout apprentissage.

b) Les enjeux de la prise en compte de la dignité inhérente de l'enfant.

Le Comité des droits de l'enfant, organe de contrôle de mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE), joue un rôle pertinent pour redéfinir les objectifs du droit à l'éducation. En 2001, sa première observation générale a pour objectif de préciser les buts de l'éducation, par une interprétation détaillée de l'article 29 de ladite Convention. L'article 29 est un complément de l'article 28 qui reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation. Il se présente comme suit :

« Observation générale sur son application

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

2. Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites. »¹²⁵

À la lecture de cet article, une première remarque quant à sa portée très large peut être faite. En ce sens, le Comité des droits de l'enfant affirme :

« Les dispositions du paragraphe 1 de l'article 29 non seulement ajoutent au droit à l'éducation énoncé à l'article 28 une dimension qualitative reflétant les droits et la dignité inhérente de l'enfant, mais soulignent également clairement qu'il importe que l'éducation soit axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante et sur le fait que les processus d'éducation doivent être fondés sur les principes mêmes qui y sont énoncés¹²⁶. L'éducation à laquelle chaque enfant a droit est une éducation qui vise à doter l'enfant des aptitudes nécessaires à la vie, à développer sa capacité à jouir de l'ensemble des droits de la personne et à promouvoir une culture imprégnée des valeurs appropriées relatives aux droits de l'homme. L'objectif est de développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la

¹²⁵ AGNU, *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, Article 29, 20 novembre 1989.

¹²⁶ À cet égard, le Comité prend note de l'Observation générale No 13 (1999) du Comité des droits économiques, sociaux et culturels sur le droit à l'éducation, qui traite notamment des buts de l'éducation en vertu du paragraphe 1 de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Le Comité appelle également l'attention sur les Directives générales concernant la forme et le contenu des rapports périodiques que les États parties doivent présenter conformément au paragraphe 1 b) de l'article 44 de la Convention (CRC/C/58), par. 112 à 116.

*dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi. Dans ce contexte, l'éducation "dépasse de loin les limites de l'enseignement scolaire formel et englobe toute la série d'expériences de vie et des processus d'apprentissage qui permettent aux enfants, individuellement et collectivement, de développer leur propre personnalité, leurs talents et leurs capacités et de vivre une vie pleine et satisfaisante au sein de la société. »*¹²⁷

Selon le Comité, le droit à l'éducation ne répond pas seulement à l'enjeu de l'accès à des institutions éducatives mais concerne bien plus largement la manière dont l'enseignement est dispensé. Il s'agit plutôt de promouvoir une approche équilibrée de ce que doit être l'éducation, et ce, notamment pour promouvoir le respect des droits humains. Ce que préconise précisément le comité en 2001 c'est avant tout que le contenu de l'éducation doit savoir s'adapter aux différents enfants, à leur milieu culturel, social, économique et même environnemental. Ce sont donc les méthodes et le contenu des enseignements qui doivent s'adapter aux besoins des différents enfants, tout en s'assurant que chacun « *acquière les compétences essentielles à la vie et qu'aucun enfant n'achève sa scolarité sans avoir acquis les moyens de faire face aux défis auxquels il sera confronté au cours de sa vie* »¹²⁸. Ces compétences essentielles ne peuvent donc se limiter à la capacité de lire, d'écrire et de compter car il est essentiel d'apprendre à détenir un esprit à la fois critique et créatif, d'établir des liens sociaux appropriés, ou encore de faire preuve d'autonomie. Le Comité fait donc une lecture holiste du paragraphe 1 de l'article 29, « *visant à ce que les possibilités d'éducation offertes reflètent un équilibre approprié entre la promotion des aspects physiques, mentaux, spirituels et affectifs de l'éducation, des valeurs intellectuelles, sociales et concrètes et des aspects touchant l'enfance et la vie entière* »¹²⁹. Toutefois, dans les faits, les politiques et programmes nationaux et internationaux consacrés au domaine de l'éducation négligent assez facilement ce qui est énoncé dans cette observation.

La seule appréhension de l'éducation sous un angle dit « formel » n'épuise pas le champ du droit à l'éducation et de nombreux penseurs ont mis en exergue l'importance des facteurs sociaux culturels dans l'effectivité du droit à l'éducation. À ce titre, les acteurs du droit international ont su retranscrire par des observations la nécessité de l'adaptation de l'éducation aux besoins de la diversité des profils des apprenants. À titre d'exemple, le rapport du mécanisme d'expert sur les droits des peuples autochtones rappelle que :

« Le droit de l'enfant autochtone à l'éducation n'est pas simplement une affaire d'accès ou de disponibilité mais aussi de contenu. La forme et le contenu de l'enseignement, y compris des programmes et des

¹²⁷ Comité des droits de l'enfant, *Les buts de l'éducation (Paragraphe 1 de l'article 29)*, Observation générale n°1, 17 avril 2001. p. 2

¹²⁸ *Ibid.* p. 5

¹²⁹ *Ibid.* p. 6

*méthodes d'enseignement, doivent être adaptées à la culture des peuples autochtones et acceptables pour ceux-ci, c'est-à-dire pertinents, de haute qualité, culturellement sûrs et appropriés. »*¹³⁰

En définitive, le droit à l'éducation semble être appréhendé de façon plus étroite par les instances internationales d'aide au développement qui le restreignent aisément à un droit à la scolarisation sans nécessairement comprendre les complexités locales et les besoins des élèves. L'UNESCO ainsi que les instances internationales qui surveillent l'application des traités et conventions ont développé une approche plus holistique de l'éducation, notamment à travers l'émergence de l'expression « éducation de qualité ».

Ce premier chapitre a permis d'aborder les enjeux propres à l'éducation des peuples autochtones. La reconnaissance de leurs droits culturels est un facteur essentiel¹³¹ dans la reconsidération du contenu du droit à l'éducation, permettant de réfléchir davantage aux conditions d'un droit à une éducation interculturelle, appelant un cadre et des indicateurs reposant sur une conception holistique de l'éducation.

¹³⁰ Conseil des droits de l'homme, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

¹³¹ Bien sûr, il n'est pas le seul facteur. Les migrations de diasporas et les flux de personnes réfugiées sont parmi d'autres facteurs à ne pas négliger dans l'émergence d'une éducation interculturelle. « *Durant le 20ème siècle, trois facteurs sont venus progressivement perturber cette certitude bien établie d'une école monoculturelle au service d'une nation conçue comme culturellement homogène : la décolonisation, la démocratisation croissante de la vie publique et l'internationalisation des migrations.* » in Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2009, 125 p.

CHAPITRE 2 : Genèse et mise en œuvre du droit à l'éducation des peuples autochtones.

En vertu du droit international des droits de l'Homme, il incombe aux États de fournir les ressources économiques, financières et humaines nécessaires à l'exercice du droit à l'éducation. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'éducation est au fondement du développement humain, et les États se trouvent obligés d'y consacrer une part de leurs finances publiques. Il est donc aisé de penser que le cadre juridique qui promeut le droit à l'éducation permet de garantir que les systèmes éducatifs seront financés à hauteur suffisante et de manière continue, par la mise en place d'un appui politique et budgétaire pérenne. Est-ce pourtant le cas ? Qu'en est-il lorsque les bénéficiaires de ce droit détiennent une toute autre conception de l'éducation que celle mise en place par les politiques publiques ? Comment la reconnaissance du droit à l'éducation des peuples autochtones retentit-elle sur les conceptions de ce que recouvre plus généralement le droit à l'éducation ? Tandis qu'au sein du premier chapitre étaient présentées les évolutions du droit à l'éducation, appréhendé désormais de façon plus holistique, le second chapitre est l'occasion de comprendre dans quelle mesure ce droit peut devenir une réalité pour les peuples autochtones.

La DDPA, adoptée le 13 septembre 2007, affirme expressément le contenu du droit à l'éducation de ces peuples au sein de ses articles 13, 14 et 15 :

« Article 13

1. Les peuples autochtones ont le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature, ainsi que de choisir et de conserver leurs propres noms pour les communautés, les lieux et les personnes.

2. Les États prennent des mesures efficaces pour protéger ce droit et faire en sorte que les peuples autochtones puissent comprendre et être compris dans les procédures politiques, juridiques et administratives, en fournissant, si nécessaire, des services d'interprétation ou d'autres moyens appropriés.

Article 14

1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune.

3 Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.

Article 15

1. Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations.

2. Les États prennent des mesures efficaces, en consultation et en coopération avec les peuples autochtones concernés, pour combattre les préjugés et éliminer la discrimination et pour promouvoir la tolérance, la compréhension et de bonnes relations entre les peuples autochtones et toutes les autres composantes de la société. »

Cette déclaration, par définition, n'est pas contraignante pour les États signataires et selon le Rapport State of the World's Minorities and Indigenous Peoples de 2009, la majorité (entre 50 et 70%) des enfants (101 millions en 2008) qui n'a pas accès à l'éducation est issue des minorités ou des peuples autochtones. Malgré la reconnaissance juridique d'un droit à l'éducation des peuples autochtones, celui-ci peine beaucoup à devenir effectif.

La première section de ce chapitre dévoile les enjeux du droit à l'éducation des populations autochtones et la manière dont les acteurs du droit international des droits de l'Homme se sont emparés de ce sujet en repensant à la fois la pédagogie, l'enseignement et le contenu de l'éducation pour les rendre adéquats aux modes de penser autochtone. L'objectif est celui de comprendre les évolutions théoriques qu'entraîne l'appréhension de ce droit culturel collectif, notamment au regard de la mise en œuvre d'une éducation interculturelle.

La seconde section, quant à elle présente la complexité de l'effectivité d'un tel droit : La proclamation des droits est loin de suffire à assurer leur mise en œuvre, et comme le souligne Véronique Champeil-Desplats « *l'attribution d'un droit n'entraîne pas nécessairement sa réalisation ou sa protection.* »¹³² L'auteure ajoute même :

« *Il semble que le lien entre la proclamation d'un droit et sa réalisation tende à s'inverser. S'affirme ainsi de plus en plus l'idée selon laquelle un droit n'existe pas s'il n'est pas garanti ou effectif. Autrement dit, ce n'est plus l'existence normative ou l'attribution du droit qui conditionne son effectivité, mais l'effectivité qui conditionne l'existence du droit.* »¹³³.

Ce faisant, pour rendre compte de l'effectivité des normes internationales concernant le droit à l'éducation des peuples autochtones, l'étude de la transposition de ces normes internationales au sein d'un pays semblait essentielle et pertinente. Il était donc opportun d'étudier les réalités du droit international des droits de l'Homme au Guatemala, où, comme il a déjà été dit, les peuples autochtones sont aujourd'hui encore majoritaires.

¹³² Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, « Effectivité et droits de l'homme : approche théorique », in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS et Danièle LOCHAK, *À la recherche de l'effectivité des droits de l'homme*, Presses universitaires de Paris, Nanterre, 2008, pp. 11-26

¹³³ *Ibid.* p. 24

SECTION 1 – Des systèmes éducatifs interculturels et inclusifs.

L'éducation interculturelle est une des réponses au défi de dispenser une éducation de qualité universelle. Elle se présente parfois comme une alternative à l'éducation multiculturelle où les différences culturelles sont reconnues mais où les cultures n'interagissent que très peu entre elles¹³⁴. L'éducation interculturelle tente de « dépasser le hiatus du multiculturel en mettant en avant l'idée d'interaction et de mise en relation entre deux ou plusieurs groupes culturels. »¹³⁵ Elle met donc l'accent sur la nécessité d'un dialogue entre différents groupes culturels et sur une conception métissée, multiple et mouvante de l'identité, éloignée de toute perspective culturaliste. Il importe de se prémunir contre toute définition essentialiste du concept même de culture pour appréhender l'éducation interculturelle¹³⁶.

Cette conception de l'éducation est en rupture totale par rapport aux pratiques pédagogiques traditionnelles qui prévalaient et « dans lesquelles l'éducation était surtout conçue comme une socialisation monoculturelle »¹³⁷. Ces changements de paradigmes éducatifs ayant notamment eu lieu dans les années 1990 n'auraient pas été possibles sans les mutations des régimes juridiques destinés à les mettre au jour et à en accompagner leur mise

¹³⁴ « Le multiculturalisme n'a pas permis de résoudre ni le problème des relations entre les groupes, ni la paix sociale (cf. les violences ethniques sporadiques). (...) Au nombre des limites, des contradictions et des échecs, on notera :- L'accentuation des comportements de rejet et d'exclusion. (...) Le multiculturalisme, tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence, des groupes et des individus. Chacun cultive sa différence en opposition, au mieux passive, avec autrui. Cette structuration est potentiellement conflictuelle car les relations inégalitaires ne sont pas remises en cause. Le fait d'assigner à chacun une place, symbolique ou réelle, ne résout pas la question des inégalités sociales et économiques. C'est pourtant au nom de l'égalité des chances qu'a été instituée la reconnaissance des différences. - La limitation de la mobilité sociale par enfermement sur le groupe (...) - L'occultation du caractère de plus en plus polychrome et polymorphe des groupes et des cultures (...) - La surdétermination des variables culturelles. (...) La dérive culturaliste consiste à réduire la complexité et la pluridimensionnalité du réel en privilégiant l'explication culturelle au détriment des autres niveaux d'analyse : sociologique, psychologique, économique, historique... Elle est réductionniste et s'inscrit dans une logique unicausale. Le culturalisme qui s'appuie sur des catégorisations culturelles correspond à une vision marquée par des nomenclatures et des descriptions qui ne permettent ni de résoudre des problèmes complexes ni de rencontrer autrui comme sujet singulier et universel. Il convient donc d'éviter de sombrer, soit dans l'inventaire d'aspects particuliers et irréductibles (qui se traduit par la recherche des caractéristiques culturelles), soit dans l'élaboration de grandes synthèses, comme le culturalisme, fondées sur l'hypertrophie d'une signification unique, ici la culture présentée comme justificatrice des comportements. » in Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, « Chapitre III - L'interculturalisme en perspective », dans *L'éducation interculturelle*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2017, pp. 45-80.

¹³⁵ Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, op. cit. p. 92

¹³⁶ « La culture n'est pas un catalogue de caractéristiques figées mais se présente avec des symboles, des liens, des hiérarchies, des ambivalences, des tensions, des emprunts à d'autres cultures et des bricolages permanents. La diversité des cultures, qui ont toutes une histoire, ne vient pas de leur éloignement, mais des relations qu'elles entretiennent (Lévi-Strauss, 1952). » in Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, op. cit. p. 15

¹³⁷ *Ibid.* p. 91

en œuvre. L'objectif est donc de rendre compte de ces transformations, en pointant les conséquences entraînées par la reconnaissance des droits des peuples autochtones au niveau de l'appréhension du contenu même du droit à l'éducation.

§1 - Les défis et recommandations soulevés par les instances internationales du droit international des droits de l'Homme.

a) La reconnaissance de droits collectifs culturels.

Tel qu'il était énoncé par le PIDESC ou la CIDE, le droit à l'éducation ne répondait pas de manière adéquate aux besoins des peuples autochtones¹³⁸. Plus précisément et à titre d'exemple, l'article 30 de la CIDE garantit un droit spécifique pour tout enfant appartenant à des communautés minoritaires ou autochtones et non pour la communauté en elle-même :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. »¹³⁹

La Convention n° 169 de l'Organisation internationale du Travail (OIT) relative aux « peuples indigènes et tribaux » présentait, au sein des articles 26 à 30, certaines dispositions faisant nettement progresser les droits des peuples autochtones¹⁴⁰, notamment en soulignant l'obligation des États à l'égard des enfants autochtones en matière d'éducation. On peut notamment lire à l'article 29 :

¹³⁸ Même le bénéfice de la protection des minorités nationales ne semblait guère pertinent pour les peuples autochtones eux-mêmes. Mais pour se faire reconnaître comme peuple, certains peuples autochtones ont entrepris préalablement de se faire reconnaître comme minorités et bénéficier de la dite protection énoncée ainsi dans le paragraphe 5 alinéa C de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 entrée en vigueur le 22 mai 1962 : *« Qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue, à condition toutefois: (i) Que ce droit ne soit pas exercé d'une manière qui empêche les membres des minorités de comprendre la culture et la langue de l'ensemble de la collectivité et de prendre part à ses activités, ou qui compromette la souveraineté nationale, (ii) Que le niveau de l'enseignement dans ces écoles ne soit pas inférieur au niveau général prescrit ou approuvé par les autorités compétentes ; et (iii) Que la fréquentation de ces écoles soit facultative.*

¹³⁹ AGNU, *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, article 30, 20 novembre 1989.

¹⁴⁰ L'Observation générale n°9 relative à la convention ILO 169 remarque ainsi que les articles 2 et 33 entraînent pour les gouvernements une obligation de partenariat que l'on pourrait assimiler à une obligation de consentement : *« Les articles 2 et 33 de la convention, lus conjointement, disposent que les gouvernements ont l'obligation de développer, avec la participation des peuples indigènes et tribaux, une action coordonnée et systématique en vue de protéger les droits de ces peuples et de garantir le respect de leur intégrité. Des institutions et autres mécanismes appropriés doivent être créés pour administrer les programmes, en coopération avec les peuples indigènes et tribaux, à tous les stades que cela implique, depuis la planification jusqu'à l'évaluation des mesures proposées dans la convention. »* Commission d'experts, Observation générale sur la convention N° 169, 79e session, 2008, publiée en 2009.

« L'éducation doit viser à donner aux enfants des peuples intéressés des connaissances générales et des aptitudes qui les aident à participer pleinement et sur un pied d'égalité à la vie de leur propre communauté ainsi qu'à celle de la communauté nationale. »¹⁴¹

Ainsi fait, le droit protégeait toujours l'éducation de l'individu autochtone et non pas le peuple à part entière. Il s'avère pourtant que l'éducation est indispensable pour que les valeurs, les langues et les pratiques culturelles puissent être transmises de générations en générations et perdurer. Il faut attendre 2007 et l'adoption de la DDPA pour que soient reconnus des droits collectifs culturels propre aux populations autochtones¹⁴². Cette reconnaissance requiert des États qu'ils reflètent fidèlement la diversité des cultures des peuples autochtones dans l'enseignement et les moyens d'informations, tout en prenant les mesures nécessaires pour éliminer toute forme de racisme et de discriminations envers les peuples autochtones¹⁴³. Il est donc opportun de s'interroger sur la façon dont les droits collectifs culturels, reconnus de manière abstraite et générale en droit international des droits de l'Homme, s'accommode des paradigmes nationalistes étatiques. L'étude du Guatemala dans la seconde section de ce chapitre est sur ce point révélatrice.

La DDPA souligne que l'éducation des peuples autochtones est indispensable à la préservation de leur culture et de leur langue. Par conséquent, c'est la collectivité toute entière qui doit être sujet du droit à l'éducation. Une nouvelle conception théorique est donc véhiculée par la DDPA : le droit à l'éducation n'est plus seulement compris comme un droit individuel, mais comme un droit comportant nécessairement une dimension collective. De fait, de nouveaux enjeux apparaissent, relatifs notamment à la participation des communautés autochtones à l'élaboration des contenus propres à l'éducation.

¹⁴¹ OIT, *Convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, article 29, 27 juin 1989.

¹⁴² Il y a une reconnaissance explicite des droits collectifs dans le préambule de la DDPA, ainsi que dans les articles du dispositif, ce qui reflète l'importance primordiale des droits collectifs pour la protection de la culture, de l'identité et de l'existence des peuples autochtones. Le paragraphe 21 du Préambule dispose ainsi :
« Considérant et réaffirmant que les autochtones sont admis à bénéficier sans aucune discrimination de tous les droits de l'homme reconnus en droit international, et que les peuples autochtones ont des droits collectifs qui sont indispensables à leur existence, à leur bien-être et à leur développement intégral en tant que peuples. »

¹⁴³ Irène Bellier remarque que la rapide ratification de la DDPA par un grand nombre d'États est un succès à double tranchant : « ayant été adopté par 144 États sur 193, les 4 CANZUS qui seuls s'y opposèrent sont revenus sur leur position pour endosser la Déclaration en 2009 et 2010, et que des 11 abstentionnistes (Azerbaïdjan, Bangladesh, Bhoutan, Burundi, Colombie, Géorgie, Kenya, Nigeria, Fédération de Russie, Samoa et Ukraine), 2 ont manifesté leur soutien depuis lors (Colombie et Samoa). Ces retournements témoignent d'une acclimatation du côté des États d'un texte conçu pour protéger les peuples autochtones, parce qu'ils comprennent mieux comment en circonscrire les effets. Du point de vue des acteurs autochtones, il s'agit pourtant de normes minimales. » in Irène BELLIER, *Échelles de gouvernance. Penser l'autodétermination des peuples autochtones dans la globalisation*. Conférence AFEA 2012, atelier 21, p. 6

b) Les obstacles soulevés par les instances des Nations Unies.

1. L'Instance permanente sur les questions autochtones.

Créé en 2000 par le Conseil économique et social dans sa résolution 2000/22, l'Instance permanente sur les questions autochtones (IPQA) est un organe subsidiaire du Conseil chargé d'examiner les questions autochtones relevant du mandat du Conseil, en matière de développement économique et social, de culture, d'environnement, d'éducation, de santé et de droits de l'Homme¹⁴⁴. Une fois par an, à l'appel de l'IPQA, des leaders et intellectuels autochtones se rendent à New-York pour examiner les conditions dans lesquelles une éducation est donnée à leurs peuples. En 2005, à l'occasion de sa quatrième session de travail, l'IPQA se penche sur les enjeux liés à la protection des enfants et de la jeunesse autochtone contre les discriminations qui les accablent. Elle formule le constat suivant :

*« L'Instance constate avec une profonde préoccupation que les enfants et la jeunesse autochtones se heurtent à une discrimination et à des problèmes particuliers, qui sont liés notamment à l'éducation, à la santé, à la culture, à l'extrême pauvreté, à la mortalité, à l'emprisonnement et au travail. »*¹⁴⁵

Pour combattre ces discriminations, l'IPQA recommande aux instances internationales d'encourager des possibilités de financement à destination des organisations de jeunes autochtones afin que soient mises en place des activités d'éducation non-scolaires destinées aux filles et aux femmes¹⁴⁶. En ce sens, l'IPQA en appelle à la participation des jeunes autochtones dans leur propre éducation afin que celle-ci corresponde à leurs besoins. Cet enjeu de participation des autochtones est essentiel : il suppose que pour qu'une éducation interculturelle puisse être mise en œuvre, les instances politiques et normatives doivent donc elles-aussi être interculturelles. La participation des populations autochtones dans les sphères normatives en appelle à un enjeu crucial : l'interculturalité normative.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Dans cette résolution, l'IPQA reçut le mandat de « discuter des questions autochtones sur le développement économique et social, l'environnement, la culture, l'éducation, la santé et les droits de l'homme ». Elle est composée de 16 experts indépendants, 8 nommés par les gouvernements et 8 par les organisations autochtones dans leur région.

¹⁴⁵ Instance permanente sur les questions autochtones, *Les enfants et les jeunes*, Projet de recommandations présenté par le Rapporteur, Conseil économique et social, 25 mai 2005

¹⁴⁶ *Ibid.*

¹⁴⁷ Cet enjeu sera davantage explicité dans la seconde partie de ce mémoire.

2. Les mandats des Rapporteurs spéciaux de la Commission des droits de l'Homme.

De son côté, la Commission des droits de l'Homme a établi deux mandats à caractère thématique se rapportant au droit des peuples autochtones et 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.

C'est ainsi qu'en 2005, le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'Homme et des libertés fondamentales des populations autochtones a soumis à la Commission un rapport thématique sur l'éducation et les populations autochtones¹⁴⁸. Dans ce rapport, il est ainsi expliqué que les populations autochtones n'ont pas un plein accès au droit à l'éducation du fait de nombreux obstacles : d'une part, la dispersion démographique et d'autre part, l'absence de moyens de transports. L'enseignement secondaire et supérieur est davantage dispensé dans les villes et aucune infrastructure n'existe pour faciliter l'accès à ces villes pour les populations rurales. Au demeurant, le contenu des programmes scolaires est davantage adapté aux enfants urbains et éloignés des réalités locales des milieux ruraux autochtones. Le manque de moyens budgétaires, de ressources économiques nuit aussi à la qualité des enseignements. Le Rapporteur spécial estime toutefois que la tendance assimilationniste s'amenuiserait. Mais cela n'empêche pas que les élèves autochtones soient les premières victimes de discrimination dans le système éducatif. L'enseignement bilingue et interculturel était souvent considéré comme un moyen permettant d'améliorer l'éducation des enfants autochtones, en reconnaissant leurs langues propres, cependant les États, souvent, ne donnent pas les moyens nécessaires pour disposer en quantité suffisante d'enseignants et de matériels bilingues pour mettre en œuvre de manière effective les programmes correspondants. À cela s'ajoute le fait que les enfants autochtones fréquentent moins l'école que les autres car les facteurs de pauvreté et de malnutrition restreignent davantage leur fréquentation scolaire. De surcroît, à certaines périodes de l'année, lors des récoltes ou lors de la saison de pâturage des animaux, les familles autochtones ont besoin de l'aide de leurs enfants, et préfèrent qu'ils n'aillent pas en classe. Le Rapporteur souligne les discriminations intersectionnelles que subissent davantage les filles du fait d'être à la fois filles et autochtones. Elles sont moins

¹⁴⁸ Rodolfo STAVENHAGEN, *Droits de l'homme et questions autochtones*, Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, Conseil économique et social, 6 janvier 2005.

scolarisées que les garçons « en raison de préjugés sexistes dans la famille »¹⁴⁹. Or, les discriminations subies par les filles ont des conséquences très néfastes pour les sociétés autochtones. Le manque d'instruction contribue à l'augmentation des taux de fécondité, de mortalité maternelle et infantile, mais aussi à l'augmentation des taux de malnutrition. Pour surmonter les obstacles susmentionnés, le Rapporteur spécial :

*« recommande aux gouvernements de donner une priorité élevée aux objectifs et aux principes de l'Éducation autochtone et de doter les organismes et institutions publics et privés qui s'occupent de promouvoir l'Éducation autochtone des moyens matériels, institutionnels et intellectuels suffisants; il les engage à élaborer, en étroite collaboration avec les communautés autochtones, des programmes permettant de former un nombre suffisant d'enseignants en Éducation bilingue et interculturelle pendant la deuxième décennie internationale des populations autochtones, et invite l' UNESCO et la communauté internationale en général à se joindre à cet effort. »*¹⁵⁰

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 (§71). Une attention particulière devrait être accordée à un enseignement spécial dans le domaine de la justice pénale (§72), à l'éducation des femmes, à l'enseignement à distance, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue (§ 94). Les cours sur les peuples autochtones devraient être plus nombreux et enseignés dans un esprit pluriculturel et axés sur le respect des cultures des peuples autochtones et le rapport qu'ils entretiennent avec l'environnement (§92). 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 (§93).

3. Le Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones.

En 2006 la décision est prise de dissoudre la Commission des droits de l'Homme et de la remplacer par le Conseil des Droits de l'Homme qui assume désormais la plupart des mandats, mécanismes, fonctions et responsabilités qui lui étaient précédemment confiés. Le Conseil des droits de l'Homme, par ses résolutions 6/12 et 8/4 a prorogé les deux mandats se rapportant au droit des peuples autochtones et à l'éducation. Le Conseil a également créé en décembre 2007 le Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones par la résolution 6/36 et décide que ce mécanisme fera tous les ans rapport au Conseil sur ses

¹⁴⁹ *Ibid.* p. 11

¹⁵⁰ *Ibid.* p. 2

travaux. Les rapports du Mécanisme d'experts ont lieu en même temps que ceux du Rapporteur spécial sur les droits des peuples autochtones.

Après l'Adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, le Conseil des droits de l'Homme, dans sa résolution 9/7, a enjoint 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* »¹⁵¹. La lecture de cette étude fait apparaître que l'éducation est un moyen indispensable pour garantir le droit des peuples autochtones à l'autodétermination et que ces derniers ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et institutions d'éducation (§15). Dans cette perspective il est précisé que l'éducation autochtone comprend l'éducation traditionnelle ou les modes d'apprentissage et institutions traditionnelles ainsi que l'intégration d'une politique progressive de promotion de toutes les langues autochtones dans les institutions et le système général d'éducation (§18).

Le mécanisme d'expert présente expose parmi les enseignements tirés les priorités suivantes :

- La reconnaissance constitutionnelle des peuples autochtones et l'adoption de lois nationales et de politiques connexes sont une priorité pour que le droit des peuples autochtones à l'éducation soit une réalité (§ 54)

-La mise à disposition de ressources par les gouvernements, les organismes des Nations Unies, les institutions internationales doit correspondre au caractère de grande priorité reconnue au droit à l'éducation des peuples autochtones (§58)

- L'obligation pour les gouvernements, les peuples autochtones, les donateurs et les organisations de la société civile de se concerter pour mettre au point des approches particulières qui coïncident avec les aspirations des peuples autochtones, dans le contexte des stratégies nationales visant à l'éducation pour tous ¹⁵² (§114)

Ainsi, les enjeux soulevés par la signification de ce que recouvre l'expression « droit à l'éducation des peuples autochtones » soulignent l'importance d'un changement de paradigme

¹⁵¹ CDH, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

¹⁵² Les six objectifs de l'éducation pour tous, qui font également partie des objectifs du Millénaire pour le développement sont: 1) développer la protection et l'éducation de la petite enfance; 2) rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous; 3) développer l'apprentissage et les savoir-faire auprès des jeunes et des adultes; 4) accroître de 50 % le taux d'alphabétisation des adultes; 5) atteindre la parité entre les sexes d'ici à 2005 et l'égalité d'ici à 2015; et 6) améliorer la qualité de l'éducation.

dans la conception du droit à l'éducation, qui se doit d'être interculturel et inclusif. Or, ces transformations conceptuelles doivent être prises en compte par les États. De fait, c'est par l'intermédiaire des politiques d'engagement des institutions spécialisées des Nations Unies que ce changement peut devenir effectif.

§2 *Les politiques d'engagement des organismes et institutions spécialisées des Nations Unies.*

Étant donné que l'article 41 de la DDPA, dispose que : « *les organes et les institutions spécialisées du système des Nations Unies et d'autres organisations intergouvernementales contribuent à la pleine mise en œuvre des dispositions de la présente Déclaration* »¹⁵³, il y a lieu de se pencher sur les politiques d'engagements mises en place par ces organismes. En effet, pour étudier le droit à l'éducation des peuples autochtones en droit international des droits de l'Homme et les obligations qui en découlent, il ne faut pas prêter attention seulement aux textes normatifs internationaux et aux constitutions nationales car le contenu normatif des droits sociaux en général, et du droit à l'éducation en particulier, se nourrit aussi essentiellement des apports techniques des documents programmatiques liés aux diverses dimensions de l'éducation.

a) Le rôle de l'UNESCO.

Le droit à l'éducation est au cœur des missions de l'UNESCO qui doit relever le défi d'assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation. D'ailleurs cette institution détient de nombreux mandats dans les domaines de l'éducation des peuples autochtones. En ce sens, l'Agenda 2030 appelle à « *ne laisser personne derrière* ». Cet engagement de l'UNESCO donne un nouveau souffle à la priorité selon laquelle les peuples autochtones doivent être entendus. Dans cette optique, l'institution internationale a mis en place un programme « LINKS » traitant des systèmes de savoirs locaux et autochtones. Cette initiative interdisciplinaire s'évertue à :

*« - assurer un rôle actif et équitable aux communautés dans le domaine de la gestion des ressources,
- renforcer la transmission intra et intergénérationnelle des savoirs,
- explorer les chemins vers un équilibre entre les savoirs communautaires et les connaissances de l'éducation formelle et informelle,
- soutenir l'intégration significative de savoirs locaux et autochtones dans la conservation et la gestion de la biodiversité, ainsi que l'évaluation et l'adaptation au changement climatique ».*¹⁵⁴

Le projet Links souhaite donc renforcer les savoirs locaux autochtones (*Indigenous*

¹⁵³ AGNU, *Déclaration des Nations Unies sur le droit des peuples autochtones*, article 41, 13 septembre 2007.

¹⁵⁴ Description du projet LINKS disponible à : <http://www.unesco.org/new/fr/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/about-us/> [En ligne], consulté le 09 mars 2018.

and Local Knowledge ILK) par le biais de l'éducation formelle d'une part, mais aussi en fournissant des opportunités d'« empowerment » pour les communautés d'autre part. L'objectif clairement affiché de l'UNESCO est celui d'encourager les modèles d'éducation en vigueur tout en renforçant au sein de ces modèles les « ILK ».

Serena Heckler, anthropologue et spécialiste du programme Links de l'UNESCO de 2010 à 2016 souligne la façon dont le projet Links a tenté de « *surmonter les obstacles auxquels les projets de développement international font souvent face, afin de garantir la création d'espaces et les possibilités de transmettre les savoirs autochtones (ILK).* »¹⁵⁵ Le projet vise notamment à créer une série de livres traitant des savoirs autochtones dans les langues à la fois locales et les langues nationales majoritaires.

Ainsi, au côté des Conventions, les programmes d'action adoptés par l'UNESCO en matière de droit à l'éducation sont d'un intérêt majeur puisque d'une part, ils réaffirment les principes des textes conventionnels internationaux et d'autre part ils en dévoilent le contenu concret sans quoi les traités et conventions demeureraient à l'état de simples « principes » recevant une difficile application. À titre d'exemple, du 5 au 9 mars 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien, les représentants de 155 États, les fonctionnaires d'une vingtaine d'organisations internationales, et plus de 150 ONG représentées ont adopté la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. L'objectif premier de cette conférence mondiale était de traiter de la place occupée par l'éducation dans les politiques de développement afin de s'assurer de la mise en œuvre de la DUDH selon laquelle « Toute personne a droit à l'éducation ». La valeur juridique de ces diverses recommandations, déclarations, cadres d'actions est incertaine mais leur importance politique ne fait aucun doute.

Plus récemment, l'UNESCO a organisé conjointement avec l'UNICEF, la Banque mondiale, le FNUAP, le PNUD, ONU-Femmes et le HCR, le Forum mondial sur l'éducation du 19 au 22 mai 2015 à Incheon. Lors de ce Forum, plus de 1600 participants de 160 pays dont des ministres, chefs et membres de délégations, des chefs et hauts responsables d'organisations multilatérales et bilatérales, des représentants de la société civile et de la

¹⁵⁵ Serena HECKLER, « Penser l'éducation autochtone avec les communautés : le projet UNESCO-Links avec le peuple mayangna du Nicaragua » in Irène BELLIER, Jennifer HAYS, *Quelle éducation pour les peuples autochtone ?*, Paris, L'Harmattan, 2016 pp. 129-145

profession enseignante, ont adopté la Déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030, définissant une nouvelle vision de l'éducation. À l'article 7, il est signalé que « *l'inclusion et l'équité, dans l'éducation et à travers elle, constituent la pierre angulaire d'un agenda pour l'éducation transformateur.* »

Progressivement l'UNESCO se distingue des autres organisations internationales en affirmant que sa mission primordiale vis-à-vis de l'éducation est avant tout celui de valoriser l'éducation pour la paix et l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ainsi prise au mot, l'institution internationale semble détenir une vision davantage progressiste que les autres institutions. En réalité, la vision du développement de l'UNESCO englobe plus largement des dimensions sociales et culturelles ce qui est moins le cas des autres institutions telles que l'OCDE et la Banque Mondiale. L'UNESCO a donc une mission de plaider pour la prise en compte à l'échelle des institutions internationales d'une vision alternative du développement, notamment en tant qu'institution leader du quatrième ODD qui vise une éducation de qualité pour tous.

b) Organismes ayant des mandats distincts de celui de l'éducation et la culture.

Après l'adoption de la DDPA par l'Assemblée générale des Nations Unies ainsi que l'adoption des Lignes directrices du Groupe des Nations Unies pour le Développement (GNUD) sur les questions relatives aux peuples autochtones, publiées en 2008, les agences des Nations Unies furent priées de se pencher davantage sur la manière dont elles pourraient jouer un rôle significatif dans l'amélioration de l'effectivité des droits des peuples autochtones. Dans cette optique, le CODESC affirme l'importance des obligations incombant aux acteurs de la société internationale autres que les États parties pour rendre effectif le droit à l'éducation dans son observation générale n°13. :

« Il conviendrait de déployer des efforts coordonnés en faveur de l'exercice du droit à l'éducation, afin d'améliorer l'harmonisation et l'interaction des mesures prises par tous les acteurs concernés, dont les diverses composantes de la société civile. L'UNESCO, le Programme des Nations Unies pour le développement, l'UNICEF, le BIT, la Banque mondiale, les banques régionales de développement, le Fonds monétaire international et les autres organismes des Nations Unis compétents devraient intensifier leur coopération aux fins de la mise en œuvre du droit à l'éducation au niveau national, compte dûment tenu de leurs mandats spécifiques et en fonction de leurs compétences respectives. »¹⁵⁶

Ce paragraphe est l'occasion d'étudier comment les organisations internationales autres que l'UNESCO ont tenté, elles aussi, de répondre à ces enjeux.

¹⁵⁶ CODESC, *Le droit à l'éducation (article 13 du Pacte)*, Observation générale n°13, 8 décembre 1999.

1. L'UNICEF et l'OIT.

L'UNICEF a participé à de nombreux projets d'éducation interculturelle bilingue dans diverses régions du monde. Le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'Homme et des libertés fondamentales des populations autochtones explicite les actions de l'UNICEF au regard de l'éducation autochtone :

« L'UNICEF participe à plusieurs projets d'éducation interculturelle bilingue mis en œuvre dans diverses régions du monde. En Bolivie par exemple, il soutient quatre conseils d'éducation autochtone chargés de guider le Gouvernement dans ce domaine, et au Brésil il a collaboré avec un conseil autochtone du peuple guarani. Il a également contribué à la réalisation d'une étude sur les besoins en matière d'enseignement des communautés nomades de Tanzanie. (...) Au Venezuela, l'UNICEF encourage l'inscription au registre d'état civil de tous les enfants, ce qui facilite ensuite leur entrée à l'école, tandis qu'au Mexique il appuie la mise en place d'une infrastructure scolaire suffisante dans certaines zones autochtones. »¹⁵⁷

On comprend donc que l'approche de l'UNICEF est parcellaire car elle souhaite répondre aux besoins spécifiques de chaque localité autochtone. Il en est de même pour l'OIT qui mène différentes activités localisées pour l'élimination du travail des enfants autochtones et travaille à la mise en œuvre de programme de formation d'enseignements autochtones. De plus, comme il a déjà été souligné, dès 1989, l'OIT adoptait la Convention relative aux peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants dont les articles 26 et 27.1 stipulaient que les membres des communautés autochtones devaient pouvoir acquérir une éducation à tous les niveaux au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale :

« Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en œuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles (...). Ces mesures comprennent aussi l'attribution de ressources financières en tant que facteur important du succès et de la durabilité d'une éducation de qualité. »¹⁵⁸

2. Le PNUD et le cadre juridique du droit au développement.

Bien antérieurement à l'adoption le 4 décembre 1986 par l'Assemblée générale des Nations unies de la déclaration sur le Droit au développement, le PNUD a élaboré un document de politique générale intitulé « *Integrating human rights with sustainable human development. A UNDP policy document* ». Publié en janvier 1998, ce document montre la nécessité pour le PNUD de prendre désormais en compte dans tous ses domaines d'activités,

¹⁵⁷ Rodolfo STAVENHAGEN, *Droits de l'homme et questions autochtones*, Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, Conseil économique et social, 6 janvier 2005, 23 p.

¹⁵⁸ OIT, *Convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, article 27, 27 juin 1989.

en tant qu'agence spécialisée de l'ONU, les droits économiques, sociaux, culturels, civils et politiques.¹⁵⁹

Comme le rappellera en 2001 la note directionnelle intitulée « *Le PNUD et les Peuples Autochtones : Une Politique d'Engagement* » le document directif de janvier 1998 :

« définit le cadre juridique et formule les principes directeurs d'engagement avec les peuples autochtones, outre les conventions, déclarations et programmes d'action internationaux qui reconnaissent les droits des peuples autochtones et leur rôle vital dans le développement et la gestion de l'environnement. Qui plus est, le *Mémorandum d'accord entre le PNUD et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les droits de l'homme, signé le 14 mars 1998, souligne l'importance d'agir en partenariat vers la réalisation des objectifs de la « Décennie internationale des peuples autochtones et de la troisième Décennie internationale contre le racisme »*¹⁶⁰.

Par ailleurs, le 21 octobre 1999 à l'occasion de la 54^{ème} session de l'Assemblée générale des Nations Unies, le secrétaire général présente un rapport consacré au Programme d'activités de la décennie internationale des populations autochtones, dans lequel il assigne 3 priorités au PNUD. La troisième priorité permettra au PNUD d'intervenir de façon continue et efficace au niveau du droit à l'éducation des peuples autochtones et ceci bien avant l'adoption en 2007 de la DDPA :

« La troisième priorité assignée au PNUD est d'étudier la possibilité de fournir directement appui aux communautés autochtones et à leurs organisations. Il faudrait à cette fin améliorer les communications entre le PNUD et les populations autochtones et permettre aux représentants de ces populations de participer pleinement à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des projets et programmes. Le PNUD devrait réexaminer les modalités existantes en ce qui concerne la prestation d'une assistance directe et fournir une aide financière et technique accrue à ces populations par le biais de nouvelles modalités. »¹⁶¹

En application de cette directive le PNUD financera de multiples programmes dans le domaine de la santé et de la réduction de la pauvreté.

Pour conclure, l'éducation des peuples autochtones pose de nombreux défis soulignés en large part par les instances internationales. Ces réflexions accentuent la proximité nécessaire de l'éducation dite « formelle » à une éducation proprement « autochtone », deux conceptions pourtant souvent mises en opposition. Évitant cette conception dualiste simpliste, les acteurs de la communauté internationale ont commencé, depuis le nouveau millénaire, à

¹⁵⁹ « UNDP's approach to human rights is universal and holistic, stressing the indivisibility and interrelatedness of all human rights-economic, social, cultural, civil and political. Given that UNDP is a development agency, special attention will be paid to economic, social and cultural rights (by developing indicators to measure realization of these rights, for example) and to the human right to development. Special attention will also be paid to ensuring that civil and political rights are fully respected in UNDP's sustainable human development programming and implementation. » UNDP, *Integrating human rights with sustainable human development. A UNDP policy document*, 1998 p. 18

¹⁶⁰ PNUD, *Le PNUD et les Peuples Autochtones : Une Politique d'Engagement*, 2001, 14 p.

¹⁶¹ AGNU, *Programme d'activités de la Décennie internationale des populations autochtones*, 21 octobre 1999, §36, pp. 10-11

prendre au sérieux les enjeux des contenus éducatifs attendus lorsqu'est proclamé « le droit à l'éducation ». De nouvelles considérations sur la consistance des référents culturels des peuples autochtones apparaissent au regard d'une éducation plus inclusive et interculturelle. Toutefois, l'élaboration d'un droit à une éducation interculturelle soulève de nombreux enjeux politiques qui peuvent échapper au domaine du droit tout en amenuisant son effectivité. Pour tenter d'appréhender ces enjeux, il est intéressant d'observer l'étude de la mise en œuvre de ces droits au sein d'un État particulier, le Guatemala.

SECTION 2 : De l'existence d'un fossé entre proclamation et effectivité.

Comme le souligne Éric Millard, « *À défaut d'être effectifs, les droits de l'homme ne sont pas des droits mais de simples prétentions* »¹⁶². Cette section présente dans un premier temps les enjeux des procédés méthodologiques d'une évaluation de l'effectivité d'un droit de l'Homme, tel que le droit à l'éducation. Ensuite, l'objectif sera d'observer si ces procédés ont été pris en compte au Guatemala.

§1 Mesurer l'effectivité du droit à l'éducation.

a) Enjeux de l'élaboration d'une méthodologie appropriée.

1. Les enjeux de la mesure de l'effectivité d'un droit de l'Homme.

Si l'on affirme que l'effectivité d'une norme « *renvoie à la question générale du passage du devoir être à l'être ou, en d'autres termes, de l'énoncé de la norme juridique à sa concrétisation ou à sa mise en œuvre dans le monde* »¹⁶³, alors l'étude de l'effectivité n'est au premier abord pas le travail du juriste, car « *il reviendrait aux juristes d'articuler leurs réflexions autour de la question de la validité alors que les sociologues auraient à se concentrer sur l'effectivité et l'efficacité du droit* »¹⁶⁴. Dès lors, pour les juristes s'interroger sur l'effectivité d'une norme juridique revient à « *faire l'effort d'acquérir des méthodes et des savoirs qui ne sont pas les siens ou de travailler avec des spécialistes d'autres disciplines* »¹⁶⁵.

¹⁶² Éric MILLARD, « Effectivité des droits de l'homme », in J. ANDRIANTSIMBAZOVINA, H. GAUDIN, J.-P. MARGUENAUD, S. RIALS, F. SUDRE (dir.), *Dictionnaire des droits de l'homme*, Paris, PUF, 2008, 1024 p.

¹⁶³ Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, « Effectivité et droits de l'homme : approche théorique », in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, Danièle LOCHAK *À la recherche de l'effectivité des droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2008, p. 14

¹⁶⁴ *Ibidem*

¹⁶⁵ *Ibidem*

En réalité, la mesure de l'effectivité d'une norme implique de comprendre précisément le contenu de cette dernière. S'agissant des énoncés normatifs propres aux droits de l'Homme, il arrive que ceux-ci soient généraux et abstraits. En outre, les droits de l'Homme étant toujours interdépendants les uns des autres, leur contenu normatif n'en est que plus général, et la mesure de leur effectivité en est rendue davantage difficile. La part interprétative du juriste et sa potentielle subjectivité est donc importante. L'étude de l'effectivité des droits de l'Homme pose la question du choix des mécanismes institutionnels qui sont créés pour assurer cette effectivité. Il est essentiel d'étudier la façon dont la construction d'indicateurs a été justifiée et mise en place par les institutions internationales car, « à l'encontre d'un point de vue dominant, il n'est pas certain que le recours juridictionnel soit dans tous les cas le mécanisme le plus adapté pour assurer l'effectivité des droits de l'homme »¹⁶⁶. En matière de droits de l'Homme, le juge n'est pas forcément l'institution la plus armée pour assurer l'effectivité de ces droits :

« Dans nombre de cas, l'effectivité des droits de l'homme repose sur des facteurs plus ou moins extérieurs au droit, et donc au juge, comme des rapports de force, la mobilisation de certains acteurs (associations, habitants de quartiers, syndicats, pouvoirs publics, travailleurs sociaux, entreprises), ou la « capacité » des personnes et leur propension à connaître, s'approprier et mobiliser le droit. »¹⁶⁷

Enfin, la mesure de l'effectivité d'un droit de l'homme est éminemment politique, et de fait, en tant qu'exercice fondamentalement démocratique, il est essentiel de prendre en compte tous les acteurs qui composent la collectivité. Il ne suffirait pas de se borner à introduire davantage de dotations en ressources humaines et en moyens matériels pour améliorer l'effectivité du droit à l'éducation des communautés autochtones. Une politique ne peut être ajustée aux réalités de sa société que si elle commence par être démocratique en établissant un espace public « rassemblant tous les acteurs pour discuter de la complexité des objectifs et des moyens, et décider ensemble des stratégies les plus appropriées »¹⁶⁸.

2. La construction d'indicateurs d'effectivité.

Le Rapport sur l'utilisation d'indicateurs pour la promotion et la surveillance de la mise en œuvre des droits de l'Homme publié par les Nations Unies en juin 2008 stipule :

« 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

¹⁶⁶ Ibid. p. 24

¹⁶⁷ Ibid. p. 25

¹⁶⁸ Valérie LIECHTI, Patrice MEYER-BISCH, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, op. cit. p. 13

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. »¹⁶⁹

La construction d'indicateurs d'effectivité d'un droit de l'Homme est une entreprise très complexe car des indicateurs simplistes méconnaissant les interdépendances qu'entretiennent les droits de l'Homme entre eux et peuvent mener à une mauvaise mise en œuvre du droit. Une méthode rigoureuse consiste à considérer un droit de l'Homme dans une approche systémique, où son effectivité est toujours une aptitude à exercer d'autres droits¹⁷⁰. À titre d'exemple, le droit à l'éducation n'est pas qu'un enjeu de ressources humaines et financières car comme nous l'avons vu au sein du premier chapitre, un autre pari est celui de l'adéquation des systèmes éducatifs avec les populations apprenantes (quant à leurs besoins ou à leurs cultures). Le droit à l'éducation est un droit corrélé à d'autres droits tels que le respect de l'identité culturelle, la liberté d'employer sa propre langue à l'école, la liberté d'exercer une activité culturelle etc. Les indicateurs du droit à l'éducation doivent faire part de la situation réelle des potentiels « apprenants », notamment en prenant compte les différents acteurs qui interviennent dans la concrétisation de ce droit.

Pour tenter d'éviter, dans une moindre mesure, la subjectivité latente et risquée du juriste lors de son appréhension de la définition du champ du droit à l'éducation, le commentaire de l'article 13 du PIDESC faite par l'Observation générale n°13 semble essentiel. Pour rappel, cette observation s'est inspirée des travaux de Katarina Tomaševski et de ses « 4A ». Il convient donc de mesurer les capacités des institutions quant à leur acceptabilité, adaptabilité, accessibilité et leur mise à disposition au service des sujets de droit. Comme l'ont constaté Valérie Liechti et Patrice Meyer-Bisch :

¹⁶⁹ Haut-Commissariat Des Nations Unies aux Droits de l'Homme, Instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, *Rapport sur l'utilisation d'indicateurs pour la promotion et la surveillance de la mise en œuvre des droits de l'homme*, 16 mai 2008.

¹⁷⁰ « On pourrait ainsi évaluer le degré d'application de la norme relative à la non-discrimination dans le contexte du droit à l'éducation, en tant que droit essentiel, en utilisant un indicateur tel que la proportion des filles d'âge scolaire qui sont scolarisées par rapport aux garçons du même groupe d'âge. De même, la ventilation par groupe ethnique ou par minorité des données relatives à la proportion des personnes accusées qui demandent et obtiennent une aide juridictionnelle contribuerait à évaluer la non-discrimination et l'égalité dans la mise en œuvre du principe des recours effectifs et des garanties de procédure. Point plus important, lorsque l'on mesure l'application de la norme relative à la non-discrimination et à l'égalité, il s'agit de privilégier les indicateurs qui illustrent la nature de l'accès aux biens et services permettant à une personne d'exercer ses droits, et pas simplement la disponibilité de ces biens et services. » in HRI, Instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, *Rapport sur l'utilisation d'indicateurs pour la promotion et la surveillance de la mise en œuvre des droits de l'homme*, HRI/MC/2008/3, 16 mai 2008 p. 8

« Ces quatre dimensions de la capacité des institutions (...) se sont révélées être une bonne méthode pour classer et organiser les indicateurs de l'effectivité du droit. (...) L'institution, l'école en particulier, est le lieu où se déroule l'éducation ; elle est un patrimoine à approprier puis à respecter, à adapter, à doter de façon adéquate en personnes et en matériels, et enfin à rendre pleinement accessible. Le but est d'évaluer ces capacités au service de l'effectivité du droit pour chaque individu, et donc de refuser toute diminution de considération de chaque personne particulière, derrière des majorités statistiques ». ¹⁷¹

Comme le soulignent les mêmes auteurs :

« Trop d'analystes confondent mesure de l'éducation et mesure du droit à l'éducation. Une statistique comparative sur les taux de redoublement dans l'enseignement secondaire ne dit rien en tant que tel sur le droit à l'éducation. Il en est ainsi également pour les modalités de gestion qui concernent l'efficacité (le rapport moyens/résultats) des systèmes éducatifs et non leurs objectifs ou leur impact sur la distribution des richesses. » ¹⁷².

Ainsi, la mesure de l'effectivité d'un droit humain ne peut être mise en œuvre par la seule évaluation des moyens mis en œuvre et des résultats institutionnels. Il paraît essentiel de mesurer aussi les « capacité réelles » ¹⁷³ des êtres humains. Enfin, les indicateurs du droit à l'éducation doivent aussi mesurer l'équité dans l'application de ce droit envers les différentes populations. Les indicateurs doivent par conséquent mettre en évidence les disparités spatiales et celles relatives au genre.

b) L'évaluation de l'effectivité du droit à l'éducation : « un processus de l'espace public ». ¹⁷⁴

La construction d'indicateurs doit aussi s'intéresser aux acteurs qui sont les débiteurs du droit. Les États sont les acteurs majeurs de l'application du droit à l'éducation. Toutefois, ils ne sont pas les seuls. Des écoles privées, des associations, des ONG ou encore des entreprises intègrent eux aussi des objectifs d'éducation. Or cette pluralité des acteurs est loin d'être pleinement reconnue par les spécialistes qui mesurent l'effectivité du droit à l'éducation en se limitant aux données qui concernent les systèmes publics d'éducation. L'autorité publique n'est que le « dernier garant ». Affirmer cela n'est pas adopter une approche néolibérale du « moins d'État possible », mais bien plutôt, il s'agit d'un renforcement d'une obligation de résultat qui intègre et prend en compte tous les différents acteurs concernés. « Les autorités publiques à toutes les échelles (commune, région, nation,

¹⁷¹ Valérie LIECHTI, Patrice MEYER-BISCH, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, op. cit. p. 14

¹⁷² *Ibid.* p. 6

¹⁷³ « Les capacités reflètent les libertés réelles dont jouissent les individus pour la possibilité de mener le type de vie qu'ils préfèrent » in Amartya SEN, « Welfare, freedom and social choice : a reply », *Recherches économiques de Louvain*, 1990, n°56, pp.451-485.

¹⁷⁴ « L'acceptabilité définit la légitimité démocratique : le droit à l'éducation, dans l'ensemble des droits humains, est le développement de valeurs que les acteurs doivent constamment contrôler et s'approprier au sein d'un espace public auquel ils peuvent tous participer. », Valérie LIECHTI, Patrice MEYER-BISCH, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, op. cit. p. 45

agences de coopération) sont, dans une “société de droit”, garantes du jeu des acteurs. La responsabilité est en réalité plus grande, mais c'est une responsabilité commune en partage, non un partage cloisonné des responsabilités. ».¹⁷⁵ C'est pourquoi, la mesure de l'effectivité du droit à l'éducation et les indicateurs qui en découlent doivent aussi prendre en compte les données relatives aux systèmes non formels d'éducation, car ceux-ci peuvent mettre en exergue l'inadéquation de l'éducation formelle par rapport à la demande des populations. Par exemple le rôle du langage dans l'apprentissage est fondamental. Et de fait, les initiatives non formelles qui intègrent le bilinguisme doivent être valorisées. Les indicateurs doivent aussi éclairer les différents enjeux liés à la reconnaissance de la diversité culturelle au sein des systèmes éducatifs. On peut alors s'interroger quant à la pertinence de distinguer encore le formel et le non formel. Il n'est plus si aisé de croire que le premier serait mesurable et l'autre non. Cette pensée ne serait-elle pas simplement les restes de notre héritage colonial ? À l'inverse :

« ne faut-il pas retrouver la richesse démocratique dans la mesure où tous les acteurs ont pour mission de ne pas monopoliser l'acte d'éducatif, mais au contraire de renvoyer chacun à la richesse de son tissu social et culturel, de l'aider à le valoriser, d'en renforcer les capacités ? Cette dualité entre formel et non formel ne paraît pas correspondre à une culture démocratique, car il ne peut y avoir deux systèmes parallèles, dont l'un aurait le monopole de l'organisation structurée. »¹⁷⁶

Par conséquent, mesurer l'effectivité d'un droit de l'Homme ne peut se réduire à une analyse statistique des engagements pris par les institutions. De nombreux autres acteurs ont un rôle à jouer dans la définition du champ du droit à l'éducation. Ainsi, le respect de la diversité culturelle, notamment en ce qui concerne le droit à l'éducation des peuples autochtones, implique le respect de l'égalité entre les individus. Ce respect est aussi le pendant d'une égalité de responsabilité qui doit être prise en compte. En fin de compte, *« l'effectivité du droit à l'éducation, c'est aussi la reconnaissance de tous à être responsables de ce droit »*.¹⁷⁷ La construction d'un espace public où chaque acteur confronte ses objectifs est une action démocratique où chacun est comptable du droit d'autrui.

En conclusion, une construction méthodologique d'indicateurs assurant l'effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones et répondant aux exigences de contrôle tant des institutions internationales que des ONG et de l'ensemble des parties prenantes sur le terrain, doit satisfaire aux critères essentiels suivants :

¹⁷⁵ Valérie LIECHTI, Patrice MEYER-BISCH, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, op. cit. p. 16

¹⁷⁶ *Ibid.* p. 18

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 21

– L'élaboration des indicateurs ne doit pas se limiter à ce qui est exigé mais prendre en compte les réelles attentes et les demandes des acteurs concernés afin de garantir une plus grande effectivité du droit.

– Le rôle des indicateurs ne doit pas être limité au contrôle *ex post* en vue d'assurer les ajustements nécessaires des mesures, mais aussi de concourir à la définition même des objectifs *ex ante*, dans la mesure où les indicateurs sont forgés au cours d'un processus permanent engageant les acteurs concernés, dans un processus de gouvernance démocratique.

§2 Situation au Guatemala : Écarts entre rhétorique et pratique.

En 2012, le Mécanisme d'Experts sur droits des peuples autochtones présente son 3ème avis thématique au Conseil des droits de l'Homme. Les experts formulent à l'intention des États l'obligation suivante :

*« Les États, en partenariat avec les peuples autochtones, doivent promouvoir la protection, la promotion et le respect des cultures, langues, traditions et coutumes autochtones. Les lois et politiques mises en œuvre en la matière doivent être plus que symboliques et être efficaces en pratique, prévoir des mesures claires et concrètes propres à aider les peuples autochtones dans les activités qu'ils mènent eux-mêmes pour promouvoir et protéger leurs langues et leurs cultures, conformément à leur droit à l'autodétermination ».*¹⁷⁸

L'allusion aux politiques symboliques est révélatrice. À travers l'exemple du Guatemala, pays dont la législation en matière d'éducation interculturelle est pourtant conséquente, nous verrons qu'effectivement l'écart entre les obligations proclamées et la réalité sur le terrain est important.

Le Mécanisme d'experts considère que : *« La reconnaissance constitutionnelle des peuples autochtones et l'adoption de lois et de politiques nationales connexes sur l'éducation sont une priorité pour que le droit des peuples autochtones à l'éducation soit une réalité »*¹⁷⁹. Si l'on souhaite étudier la situation du droit à l'éducation des peuples autochtones au Guatemala, la date d'entrée en vigueur des lois nationales relatives à la mise en œuvre de ce droit est un indicateur structurel¹⁸⁰ puisque les lois prennent en considération les enjeux liés à la discrimination en matière d'éducation et les enjeux liés à la création d'établissements

¹⁷⁸ CDH, *Étude sur le rôle des langues et de la culture dans la promotion et la protection des droits et de l'identité des peuples autochtones*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 30 avril 2012.

¹⁷⁹ CDH, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

¹⁸⁰ Ce n'est pas un hasard évidemment si la réforme éducative intervient après la signature en 1995 de l'accord sur l'identité et les droits des peuples autochtones qui proclame que : *« la nation guatémaltèque a un caractère multiethnique, pluriculturel et multilingue »*.

d'enseignement ouverts à tous¹⁸¹. Toutefois cet indicateur structurel n'est pas suffisant. Comme le souligne l'étude sur les défis à relever pour faire du droit à l'éducation des peuples autochtones une réalité, les indicateurs de l'effectivité du droit à l'éducation des populations autochtones doivent découler d'interrogations telles que :

«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?». ¹⁸²

Étudier la présence de telle directive permet donc d'avoir un indicateur de méthode. Mais cet indicateur n'est pas suffisant non plus car il ne s'agit pas seulement d'évaluer l'institution scolaire étatique. Il est important de prendre en compte le rôle des représentants des peuples autochtones dans la création de politiques publiques pour s'assurer de la mise en œuvre d'une éducation interculturelle dans le pays. Ainsi, un autre indicateur pourrait étudier dans quelle mesure les représentants autochtones sont parties prenantes de la mise en œuvre du droit à l'éducation au Guatemala. Enfin, l'indicateur de résultat permettrait de s'assurer de l'effectivité à la fois au niveau individuel et collectif de ce droit.

a) La situation des communautés autochtones du Guatemala : un lourd passif colonial.

1. Du nationalisme exclusif au génocide des populations mayas.

Pour comprendre la situation des populations autochtones du Guatemala d'aujourd'hui, un bref détour historique s'impose car le Guatemala est encore profondément marqué par la prégnance de son passé colonial. On dénombre dans ce pays 23 communautés autochtones distinctes. Ainsi, l'Espagnol, qui est la langue officielle du Guatemala, côtoie le Garífuna, le Xinca, et 21 langues Mayas dont les langues K'iche', Q'eqchi', Cakchiquel et Mam.

En 1524, l'arrivée des colons espagnols bouleverse l'histoire des communautés autochtones, devenues *indígenas*. Lors de la période coloniale, la discrimination est légalisée, elle repose sur les codes juridiques élaborés par les colons espagnols. Une hiérarchie sociale, politique, et économique est instaurée dans laquelle les colons blancs dominent l'ensemble de la société. Il fallut attendre près de 300 ans pour que le Guatemala devienne, en 1840, un État

¹⁸¹ La réforme éducative destinée à mettre en œuvre un droit à l'éducation en harmonie avec cette nouvelle définition de la nation sera mise en route en 1996 (cf. pages suivantes).

¹⁸² CDH, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

proprement indépendant¹⁸³. Ce bouleversement politique ne va pas de pair avec une amélioration de la condition des peuples autochtones du pays. L'héritage de la colonisation est éminemment cristallisé dans le processus politique d'indépendance. Un nationalisme très exclusif se met en place et marginalise les populations autochtones. Ainsi comme le résume Emilie Mendonça :

« du repartimiento et de la ségrégation spatiale des deux Républiques de l'ère coloniale au régime de travail forcé favorisé par la République indépendante, l'asservissement des populations indigènes a été synonyme jusqu'au XX siècle de discrimination raciale et culturelle, envers des hommes considérés comme des barbares, dont l'assimilation apparaissait comme la condition sine qua non pour la construction d'une nation civilisée – autrement dit blanche, catholique, hispanophone et occidentale. »¹⁸⁴

L'histoire du XXe siècle guatémaltèque est marquée par la guerre civile. À la suite du coup d'État de 1954 qui renverse le gouvernement socialiste démocratiquement élu, le Guatemala entre dans une période de troubles politiques et sociaux. Les mouvements paysans sont démantelés et face à la répression une guérilla éclate. La participation de la population autochtone est très marginale, pourtant la répression des militaires envers les populations mayas est accentuée jusqu'à son paroxysme lors de la prise de pouvoir du général Efraín Ríos Mont, après son coup d'État d'août 1983. Il ordonne une campagne généralisée d'éviction des communautés autochtones, faisant des milliers de morts. Dès le 19 septembre 1994, le processus de paix est placé sous le contrôle des Nations Unies et un accord de paix est signé le 29 décembre 1996 entre le gouvernement et l'Unité révolutionnaire nationale guatémaltèque (URNG).

2. De l'émergence d'une nation multiethnique et multiculturelle.

Malgré les crimes subis par les communautés autochtones, la guerre civile a accentué le réveil et la résistance des populations autochtones. Notamment, des processus d'ethnogenèse¹⁸⁵ émergent au long du XXème siècle, impliquant de nombreux changements subjectifs de la part des personnes d'ascendance autochtone : elles s'affirment et se

¹⁸³ Le Guatemala avait proclamé une première fois son indépendance le 15 septembre 1821. Toutefois il intégra directement l'Empire du Mexique puis les Provinces unies d'Amérique centrale avant que celles-ci ne soient démantelées lors de la guerre civile de 1838-1840.

¹⁸⁴ Emilie MENDONÇA « Réformer l'éducation pour reconstruire la nation : le Guatemala et la réforme éducative 2005 », *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* n°16, 2008, [En ligne], consulté le 20 juin 2018.

¹⁸⁵ « Un phénomène qui renvoie à des transformations d'ordre objectif et subjectif en grande partie inconscientes ainsi qu'à la capacité d'adaptation de sociétés longtemps considérées comme « sans histoire ». Loin de se limiter à l'émergence d'un nouveau sentiment identitaire et aux débats qui se déploient autour de la culture d'un groupe dans l'arène publique, l'ethnogenèse implique une nouvelle relation au territoire, une restructuration de la société, une transformation en profondeur de l'économie, du politique et du système de représentations des sociétés dans l'histoire. » in Guillaume BOCCARA, « Cet obscur objet du désir... multiculturel (III) : ethnogenèse, ethnicisation et ethnification », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Matériaux de séminaires, 2010, mis en ligne le 14 juin 2010, consulté le 20 mars 2018.

positionnent à la fois socialement et politiquement comme *indígenas*. Aujourd'hui beaucoup de personnes en viennent à revendiquer leur identité autochtone alors qu'autrefois elles s'assimilaient davantage comme étant *mestizas*. Comme le souligne l'anthropologue Guillaume Boccara, l'adaptation et la résistance mène à une ré-ethnification qui conduit pour les populations autochtones à se réapproprié également les objectifs des politiques publiques¹⁸⁶. Ces évolutions conduisent, en 1985, à la reconnaissance officielle du caractère multiculturel et multilingue de la nation guatémaltèque dans la nouvelle Constitution¹⁸⁷. De la même manière la Convention 169 de l'OIT relative aux peuples indigènes et tribaux de 1989 est ratifiée en 1996. Présents lors des négociations des Accords de Paix, les représentants des peuples autochtones font entendre leur voix et détiennent l'opportunité de participer à la formulation de projet de reconstruction du pays. Dans ce contexte, est aussi adopté l'Accord sur l'identité et les droits des peuples indigènes (AIDPI), le 31 mars 1995. Dans cet accord sont réaffirmés les droits culturels des peuples autochtones, ce qui a eu des effets significatifs sur la définition ou l'orientation des politiques publiques d'éducation au Guatemala. Il est fait mention au paragraphe G portant sur la réforme éducative que :

*« Le système d'éducation est l'un des véhicules plus importants pour la transmission et le développement des valeurs et des connaissances culturelles. Celui-ci doit répondre à la diversité culturelle et linguistique du Guatemala en reconnaissant et en renforçant l'identité culturelle indigène, les valeurs et systèmes éducatifs mayas et des autres peuples indigènes, l'accès à l'éducation formelle et non formelle, en incluant dans les programmes nationaux les concepts indigènes. »*¹⁸⁸

En 1995, l'Accord de Paix sur les Droits et Cultures Autochtones, a également été signé, toutefois il n'a pas été intégré à la constitution du pays, ce qui était pourtant attendu, car le referendum populaire sur cette question n'a pas obtenu la majorité espérée.

Dans les années 1990, les peuples autochtones du Guatemala sont devenus les acteurs d'un mouvement transnational afin de dénoncer le racisme et les discriminations dont ils sont les victimes depuis le début de la colonisation espagnole. Les leaders autochtones, ont tiré parti de la réaffirmation de leur ethnicité, en adoptant souvent un positionnement essentialiste

¹⁸⁶ Guillaume BOCCARA, « Cet obscur objet du désir... multiculturel (III) : ethnogenèse, ethnicisation et ethnification », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Matériaux de séminaires, 2010, mis en ligne le 14 juin 2010, consulté le 20 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/nuevomundo/59984>

¹⁸⁷ *Constitución Política de la República de Guatemala*, 1985 con reformas de 1993, texte disponible à : <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/gt/gt031es.pdf>
« ARTICULO 58.- Identidad cultural. Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres.
ARTICULO 66.-Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradición es, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos. »

¹⁸⁸ Acuerdo sobre identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, 1995, p. 73

afin de faire face à l'ordre social et politique hégémonique, et donc au nationalisme étatique. Progressivement, les populations mayas du Guatemala ont acquis un plus large écho à l'échelle nationale tout comme internationale, comme l'a illustré le Prix Nobel de la Paix décerné à Rigoberta Menchú Tum en 1992. État multiculturel, le Guatemala présente donc un nouveau constitutionnalisme pluraliste du fait de la reconnaissance des peuples autochtones comme sujets politiques. Ces processus ont permis notamment l'émergence d'importantes réformes constitutionnelles au Guatemala.

b) La réforme éducative, instrument essentiel de mise en œuvre d'une société multiculturelle.

1. Les prémisses de la réforme.

La prise en compte des besoins des populations autochtones en matière d'éducation intervient dès le milieu des années 1980. En 1985, le Guatemala met en place le Programme national d'éducation bilingue (PRONEBI), qui repose sur une formation spéciale pour les professeurs bilingues et une traduction partielle des programmes scolaires nationaux correspondant aux premières années de l'enseignement primaire dans les quatre principales langues mayas¹⁸⁹. En 2004, après avoir indiqué que l'éducation, la culture et la lutte contre la pauvreté constituent les trois domaines dans lesquels l'AIDPI et le mouvement maya ont eu des effets significatifs sur l'orientation des politiques publiques, Shelton H. Davis énonce le bilan suivant :

« En 1991, 96 194 enfants indigènes, sur un total de 653 413 (soit 14,7 % des enfants indigènes en âge d'aller à l'école primaire), étaient inscrits dans les écoles du PRONEBI. Dans le même temps, de nombreux instituteurs mayas créaient leurs propres écoles privées destinées aux enfants indigènes, beaucoup d'entre elles panachant l'éducation bilingue et l'apprentissage des valeurs, coutumes et croyances spirituelles mayas (...) Plus, peut-être, que dans tout autre domaine, les débats et discussions touchant à la réforme de l'éducation ont montré le pouvoir grandissant du mouvement maya, rendant manifeste son influence de plus en plus marquée sur les grandes questions de société et de politiques publiques . »¹⁹⁰

Ainsi avant même le lancement officiel de la réforme éducative de 2005, des initiatives étaient à l'œuvre. Un projet mobilisateur de soutien à l'éducation maya est aussi lancé à l'initiative de l'UNESCO dans les années 1990 (PROMEM). L'UNESCO assure la responsabilité de la direction technique et de l'exécution du projet, le Ministère de l'éducation guatémaltèque agissant en tant que contrepartie nationale de l'Organisation, et le CNEM (Conseil national de l'éducation maya) en tant que partenaire civil. Le projet, financé par le Gouvernement des Pays-Bas, a commencé en 1995 (phase I, 1995-1999 et phase II, 1999-

¹⁸⁹ Les langues K'iche', Q'eqchi', Cakchiquel et Mam.

¹⁹⁰ Shelton H. DAVIS, « Mouvement maya et culture nationale au Guatemala », *Journal de la société des américanistes*, vol. 90 n°2, 2004, pp. 137-166

2002). Le projet tente de mobiliser les efforts nationaux afin d'assurer aux enfants mayas une éducation bilingue et interculturelle après trois décennies de conflit armé. L'objectif est de lutter contre la discrimination et l'exclusion dont ont souffert les enfants autochtones grâce à des stratégies éducatives qui renforcent leur identité et leur sentiment d'appartenance à une nation multi-ethnique, multilingue et multiculturelle. Le projet est présenté et analysé par Katherine Grigsby¹⁹¹ qui exerça la responsabilité technique du projet au titre de l'UNESCO. Le bilan de la mise en œuvre du projet est quant à lui présenté au sein du Rapport final publié conjointement par le Ministère de l'Education du Guatemala, l'UNESCO et les Pays Bas¹⁹². L'évaluation finale du projet porte sur quatre objectifs : l'application de la réforme éducative du point de vue de l'enseignement bilingue et interculturel maya (EMBI) ; le renforcement des capacités par un soutien à la consolidation du Conseil national de l'éducation maya (CNEM) ; le renforcement des capacités dans les unités locales d'éducation maya (ULEM) ; et la valorisation et la formation des ressources humaines pour l'EMBI. En ce qui concerne les unités locales d'éducation maya il semble que leur mise en place et leur fonctionnement seraient un succès :

UNIDADES LOCALES DE EDUCACION MAYA-ULEM-

Comunidades Lingüísticas	Centros Educativos Comunitarios	Centros Educativos Oficiales			TOTALES
		DIGEBI	PRONADE	OFICIALES	
Achi	4	1		1	6
Awakateko	1	5			6
Multilingüe			2		4
Ixil	3	1		1 (PAIN)	5
Kaqchikel	8		1		9
K'iche'	6	2	3		11
Mam	2	8			10
Q'anjob'al	1	2	1		4
Q'eqchi'	7		1		8
Tz'utujil	1	1	2		4
TOTALES	33	20	10	4	67

Source : Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educacion Maya Unesco/ Paises Basos / Gobierno de la Republica de Guatemala (2002)

¹⁹¹ Katherine GRIGSBY « Guatemala: Mobilizing Project in Support of Mayan Education » in Linda KING and Sabine SCHIELMANN (Eds) *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*, UNESCO, 2004, pp. 123-138

¹⁹² - UN Office of Internal Oversight Service Evaluation Section IOS/EVS/PI/20, *Evaluation of the PRONEM Project External Evaluation Report*, 2002, 78 p. [En ligne], consulté le 18 juin 2018.

- MINEDUC/UNESCO/THE NETHERLANDS PROJECT MOBILIZATION FOR MAYAN EDUCATION, *Final Report (systematization of project's outcomes) 1994-2004*, Guatemala, 2004, 82 p. [En ligne], consulté le 18 juin 2018.

Un autre succès relevé est celui la consolidation de la capacité institutionnelle du CNEM :

« [L]’octroi d’un statut juridique à cette entité, la légalisation de l’affiliation de 17 organisations mayas, la mise en place d’une équipe pour la création de l’Université maya et le soutien des deuxième et troisième congrès sur l’éducation maya, ainsi que le soutien financier fourni, ont constitué des étapes clés dans cette voie.. »¹⁹³

Ce pronostic favorable quant aux indicateurs est renforcé par la vague de réformes intervenues ultérieurement. Ainsi la loi sur les langues nationales qui appelle au respect des langues autochtones est adoptée dès 2003. De même la création d’un vice-ministère de l’enseignement interculturel bilingue, intervient également en 2003, entraînant la création des instituts de formation d’enseignants bilingues et la mise en place de l’enseignement bilingue au niveau primaire. Comme le relèvera beaucoup plus tard le rapport de l’éducation pour tous EPT :

« Ces mesures ont eu un impact majeur dans un contexte où les taux d’achèvement du primaire étaient initialement faibles et où de nombreuses populations autochtones ne parlaient pas la langue dominante »¹⁹⁴.

Les auteurs du rapport relèvent également qu’entre 2000 et 2011 les écarts entre les enfants q’eqchi’ et les enfants non autochtones au Guatemala se sont sensiblement resserrés. Un obstacle de taille subsiste néanmoins : la pérennité de l’ancien *curriculum* qui renvoie à la loi sur l’éducation de 1996. L’enjeu éminemment politique de l’élaboration des *curricula* par les communautés autochtones est contourné. Cet obstacle tempère l’enthousiasme des promoteurs du programme et laisse entrevoir la nécessité absolue d’une réforme éducative globale : Il n’y a pas eu en parallèle du programme PROMEM de réforme du système éducatif national permettant de capitaliser les acquis et de les intégrer au système lui-même. L’élection d’un nouveau président en 2004 change la donne politique et la réforme éducative qui va prendre place comportera des avancées importantes au niveau législatif. Mais il faudra une bonne dizaine d’années pour commencer à les traduire dans les faits.

2. La réforme éducative : de 2005 à aujourd’hui.

La réforme éducative¹⁹⁵ s’inscrit au cœur d’une nouvelle conception¹⁹⁶ de la société guatémaltèque, de ses parties prenantes et de ses objectifs centrés sur l’articulation entre

¹⁹³ UNESCO, Conseil Exécutif 167ème session « Observations du Directeur General sur les rapports d’évaluation externe présentés au cours de l’exercice 2002-2003 » 4 août 2003, p. 15

¹⁹⁴ UNESCO, *Éducatons pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*, Paris, UNESCO, 2015, 518 p.

¹⁹⁵ Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, *Marco General de la Transformación Curricular*, Ministerio de Educación, 2003.

¹⁹⁶ « la Comisión Consultiva de la Reforma Educativa (CCRE), responsable de velar la ejecución del Diseño de Reforma Educativa, y el Ministerio de Educación redactaron el Marco general de la transformación curricular y currículum básico para la educación primaria, nivel de concreción nacional (Ministerio de Educación, 2003) que definió el nuevo paradigma curricular para Guatemala y que toma como base:« (La) visión de Nación que

Éducation pour tous et prise en compte des exigences du développement durable. Trois documents officiels permettent de prendre la mesure de l'engagement des pouvoirs publics guatémaltèques dans la mise en œuvre d'une éducation pour tous, interculturelle et inclusive :

- Le rapport publié par le PNUD Guatemala intitulé « *Hacia un Estado para el desarrollo humano, Informe Nacional de Desarrollo Humano* » de 2009-2010 qui comporte deux chapitres l'un consacré à l'État, la santé et l'éducation (chapitre 7) et l'autre dévolu à l'État, la sécurité et la justice (chapitre 8)¹⁹⁷.
- Le rapport établi par les autorités nationales compétentes en vue du Forum mondial sur l'éducation d'Incheon (19-22 mai 2015) intitulé « *Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 – 2013* ». Ce rapport comporte un premier chapitre consacré aux « Normes et politiques régissant le système éducatif national et consacre les trois derniers chapitres respectivement à « Égalité : genre, ethnicité et nécessités éducatives spéciales associées ou non au handicap » (chapitre 6), « Qualité de l'Éducation » (chapitre 7), « Principaux défis de l'éducation pour tous d'ici 2032 » (chapitre 8)¹⁹⁸.
- Le rapport. « *La Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional, Líneas Generales* » de mai 2013. Ce texte énonce les mesures prises au regard de l'EBI parmi lesquelles les plus importantes sont les suivantes :
 - Decreto número 19-2003 : « *Ley de idiomas Nacionales que oficializa el uso de idiomas indígenas en Guatemala.* » Ce décret énonce à l'article 8 une possibilité valable au sein des communautés linguistiques concernées d'utiliser sans restriction les langues mayas, garifuna et xinka dans tous les lieux publics ou privés, dans les activités éducatives, sociales, économiques, politiques et culturels et à l'article 13 une obligation valable au sein du seul système éducatif à tous les niveaux et dans toutes les activités de respecter, promouvoir l'utilisation des dits idiomes en conformité avec les particularités culturelles des communautés linguistiques concernées.
 - Decreto 14-2002. « *Ley General de Descentralización* » Cette loi indique quels domaines sont concernés par le transfert de compétences aux municipalités et autres ressorts territoriaux. Parmi ces domaines figurent l'éducation, la santé et la culture.
 - Decreto Número 11-2002. « *Ley de los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural* ». L'article 28 concernant l'éducation explicite : « *El Sistema de Consejos de Desarrollo en coordinación con el Ministerio de Educación, también impulsará la inclusión en los programas educativos contenidos referentes a la estructura y funcionamiento del Sistema de Consejos de Desarrollo en los idiomas de los Pueblos Mayas, Garífuna y Xinka* ».

todas las guatemaltecas y todos los guatemaltecos de hoy desean para sí y para las futuras generaciones. Esta visión se complementa con el perfil del nuevo ciudadano y ciudadana, así como los principios, fines, objetivos y características del nuevo currículum. Referentes importantes para esta visión han sido los Acuerdos de Paz, el Diseño de Reforma Educativa, los Resultados de los Diálogos y Consensos Municipales, Departamentales y Nacional para la Reforma Educativa » in Julio Cesar ORTIZ , « Estándares educativos para Guatemala », *Revista Guatemalteca de Educación* Año 1 Número 2 julio-diciembre de 2009. p. 67

¹⁹⁷ Publié en 2010, avec un premier tirage de 10.000 exemplaires, cet ouvrage de 489 pages indique à la page 302 « *el país requiere la implementación continuada de las reformas educativas de segunda generación, tales como el mejoramiento sustantivo de la calidad, la pertinencia y la transformación del nivel medio* ».

¹⁹⁸ Le rapport énonce page 137 parmi les principaux défis à relever d'ici 2032 celui de « *pourvoir une éducation interculturelle bilingue de qualité à tous les niveaux du système éducatif* ».

Toutefois, l'instrument fondamental à l'appui de la mise en œuvre de la réforme de 2005 était le *Curriculum Nacional Base*¹⁹⁹. Voici les 3 points essentiels d'application directe de la réforme curriculaire :

- Mise en œuvre de nouvelles méthodes centrées sur l'apprenant et formulées en termes d'acquisition de compétences, afin de répondre à l'objectif central de la réforme « *satisfaire le besoin d'un futur meilleur* »²⁰⁰. Autrement dit, former une société pluraliste, inclusive, solidaire, juste, participative, interculturelle, pluriculturelle, multiethnique et multilingue. A cette fin la compétence est définie comme une capacité, et non plus seulement comme un savoir : « *l'élève saura résoudre des problèmes de la vie quotidienne* ».²⁰¹

- Une réorganisation des contenus en phase avec les nouvelles méthodes et faisant une large place à l'éducation interculturelle. De nouvelles matières sont introduites pour satisfaire aux préceptes d'une éducation interculturelle. Ainsi en remplacement d'un ensemble de matières figurant sous l'intitulé « sciences sociales » il est introduit un champ « étude du milieu social et naturel ». Selon Emilie Mendocça, ce champ d'étude :

« *propose en effet des unités didactiques consacrées, entre autres, aux différents peuples, à leur histoire, à leurs cultures, dans un souci de découverte et de tolérance de l'Autre. L'expression artistique intègre quant à elle l'étude des cultures guatémaltèques, aux côtés de la musique, la danse, les arts plastiques, tandis que des matières aussi inattendues que les mathématiques ou l'éducation physique participent aussi de l'interculturalité en abordant l'étude des mathématiques mayas ou la pratique de jeux traditionnels* »²⁰²

- la décentralisation qui va permettre dans le prolongement des actions mises en place antérieurement l'adéquation du texte national du *Curriculum* aux réalités locales par différents comités et acteurs éducatifs et en associant notamment les communautés autochtones.

Il y a lieu de reconnaître les progrès récents accomplis. D'abord sur le plan de l'effectivité du droit à l'éducation :

« *Dans le domaine de l'éducation, la réduction du taux d'analphabétisme au Guatemala représente un défi pour l'État, en particulier pour ce qui est de l'alphabetisation des femmes autochtones des zones rurales.*

¹⁹⁹ Julio César ORTIZ, article cité pp. 67-68 : il identifie le caractère stratégique du CNB au regard de la réforme éducative lancée en 2005 de la façon suivante : « *Curriculum Nacional Base (CNB) define lo que la Nación, a través de los diferentes diálogos y consultas a nivel nacional, considera son los "contenidos nacionales mínimos" que nuestros ciudadanos deben aprender y aprender a hacer y ser en las escuelas del sistema oficial. Este proceso es uno de los logros más significativos de la Reforma Educativa, ya que responde directamente a la intencionalidad establecida en los Acuerdos de Paz: "Responder a la diversidad cultural lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena y los sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas"* (Acuerdos sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, 1995)

²⁰⁰ Ministerio de Educación, Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo -DICADE- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural – DIGEBI- , Curriculum Nacional de Base, Nivel de Educación Pre-primaria, 2005, 88 p.

²⁰¹ *Ibid.*

²⁰² Émilie MENDONÇA « Réformer l'éducation pour reconstruire la nation : le Guatemala et la réforme éducative 2005 », art. cit. [En ligne], consulté le 20 juin 2018.

L'écart entre le taux d'analphabétisme des hommes et celui des femmes a diminué progressivement, les femmes des zones rurales étant de plus en plus scolarisées. Ainsi, selon les données établies par le Comité national pour l'alphabétisation (CONALFA) pendant la période 2007-2011, 926 364 femmes et 372 553 hommes ont suivi des cours d'alphabétisation. Selon les informations figurant dans les registres, la majorité des femmes inscrites étaient des femmes mayas ; à titre d'exemple, en 2011, 108 780 femmes sur 194 874 femmes présentes étaient mayas. Afin de mener à bien ce processus d'alphabétisation, le Comité national pour l'alphabétisation s'est associé à des groupes de la société civile. »²⁰³

Ensuite sur le plan législatif :

« un protocole a été élaboré en 2011 pour recenser les actes de violence dans le système éducatif national, assurer leur suivi, les référencer et établir des procédures permettant d'identifier les actes de violence, de discrimination ou de racisme, conformément aux règles relatives à la coexistence pacifique et à la discipline; en 2012, ces actions ont été complétées par l'élaboration d'un manuel concernant les procédures d'identification, de suivi et de référencement de ces actes et la mise en place d'un système permettant de les enregistrer et de les surveiller »²⁰⁴.

Ainsi, les indicateurs structurels mettent en évidence une évolution spectaculaire dans la prise en compte du droit des peuples autochtones au Guatemala, et comme le souligne le Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous de l'UNESCO :

« Les réformes éducatives intervenues (...) ont défini des stratégies détaillées pour le renforcement d'une gestion décentralisée des écoles, par l'élargissement du Programme national d'autogestion pour le développement de l'éducation (PRONADE) et pour l'extension de l'éducation interculturelle et bilingue. En 2008, le PRONADE élargi avait atteint 465 000 enfants, dont la plupart dans des zones pauvres à population majoritairement autochtone. Cependant, les écoles souffraient d'une insuffisance de financement et d'un important taux de rotation des enseignants. L'une des raisons du manque de financement était l'incapacité des gouvernements successifs d'accroître les recettes et, progressivement, les dépenses publiques. Malgré ces difficultés et les injustices sociales auxquelles continuaient d'être confrontées les communautés autochtones, l'intégration de l'éducation dans les accords de paix a permis d'avancer et a servi de catalyseur à un dialogue suivi sur la place de l'éducation dans l'édification d'une société plus inclusive. »²⁰⁵

Sur le papier la législation en matière de droit à l'éducation du Guatemala est une transposition des instruments juridiques internationaux assez remarquable, assortie d'une évolution en phase avec celle des normes énoncées par les différentes conventions internationales successives. Toutefois, certains obstacles sont encore bien présents. Il ne suffit pas d'avoir mis en place les mesures autorisant la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et inclusive. Encore faut-il assurer l'existence de conditions d'environnement favorables à sa réalisation en pratique.

c) Un défaut d'application remarquable.

En s'inspirant du constat effectué dans le Rapport sur le développement humain de 2016, aux termes duquel « certains droits fondamentaux peuvent être reconnus sur papier

²⁰³ Conseil des Droits de l'Homme, *Rapport national soumis conformément au paragraphe 5 de l'annexe à la résolution 16/21 du Conseil des droits de l'homme ; Guatemala*, 7 août 2012, 20 p.

²⁰⁴ *Ibid.*

²⁰⁵ UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*, Paris, Ed. UNESCO, 2011, p. 250

mais pas appliqués ou accordés en pratique »²⁰⁶, il importe d'évaluer l'écart entre la législation mise en place au Guatemala au regard de l'éducation des peuples autochtones et la situation effective sur le terrain. En réalité, malgré des réformes législatives et institutionnelles importantes, il y a un réel défaut d'application dans les réalités quotidiennes de la majorité des peuples autochtones. La priorité étant mise sur l'alphabétisation, peu de réformes ont été effectuées au niveau du secondaire, là où l'éducation interculturelle paraît ultimement nécessaire pour combattre le racisme de la société guatémaltèque.

*« Comme le disent [les] représentants à l'Instance permanente sur les questions autochtones (IPQA), la jeunesse se retrouve souvent sans aucun choix, que ce soit pour construire son avenir dans l'économie dominante ou pour rester dans sa communauté »*²⁰⁷.

Le résultat de ce manque d'opportunités s'avère être l'augmentation alarmante du nombre de suicides chez les jeunes autochtones. Ainsi, la grande majorité des jeunes adolescents et étudiants autochtones connaissent encore d'énormes barrières et obstacles liés au racisme encore trop prégnant et à leur manque de qualification par rapport à la population dominante. La langue d'enseignement au secondaire est encore la langue nationale, et pourtant les discours de différents leaders autochtones ont présenté à quel point il est crucial pour les élèves autochtones de savoir que leurs langues maternelles sont reconnues à l'école et peuvent être parlées sans le « *sentiment de honte que les politiques assimilationnistes ont disséminé, faute de respect pour l'altérité des autochtones* »²⁰⁸. Si des progrès ont été réalisés au niveau primaire, ceux-ci doivent être prolongés au niveau secondaire pour lutter contre les discriminations structurelles que subissent les peuples autochtones, qui semblent contraint de s'assimiler pleinement pour avoir les moyens d'une éducation continue.

Le 9 décembre 2014 le CODESC publie ses Observations finales concernant le troisième rapport périodique du Guatemala sur l'application du PIDESC, où il y exprime ses regrets et préoccupations. Voici celles qui concernent l'éducation des peuples autochtones, qui illustrent tout particulièrement l'intersectionnalité des droits humains :

« - Le Comité prend note des efforts de l'État partie mais est préoccupé par les taux élevés d'abandon scolaire dans l'enseignement primaire, en particulier parmi les filles des zones rurales. Il prend note aussi avec inquiétude du taux élevé d'analphabétisme, principalement dans les zones rurales et parmi les peuples autochtones, en particulier chez les filles (art. 13 et 14) »

²⁰⁶ Les auteurs donnent l'exemple suivant qui s'applique pleinement à la situation des femmes et plus encore des femmes autochtones au Guatemala : « *Les femmes peuvent disposer du droit de vote mais être menacées de violence si elles quittent la maison. Dans ce cas, elles n'ont pas la possibilité d'exercer le droit fondamental à la participation à la vie politique.* » in PNUD, *Rapport sur le développement humain 2016. Le développement humain pour tous*, 2016, p. 96

²⁰⁷ Irène BELLIER, Jennifer HAYS, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? » art. cit. p. 10

²⁰⁸ *Ibid.* p. 18

« - *Éducation bilingue interculturelle. Le Comité prend note des efforts de l'État partie mais constate à nouveau avec préoccupation que les peuples autochtones ne jouissent pas toujours du droit à un enseignement délivré en langue autochtone. Il est aussi préoccupé par les restrictions concernant l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur et la poursuite de la scolarité dans ces cycles, en particulier pour les adolescents et les jeunes autochtones (art. 13 et 14).* »

« - *Le Comité recommande à l'État partie de redoubler d'efforts pour garantir l'accès des peuples autochtones à l'éducation interculturelle et dans leurs langues propres, et de faire en sorte que cette éducation soit adaptée aux besoins spécifiques des peuples. Il engage l'État partie à adopter des mesures urgentes pour préserver les langues autochtones et favoriser leur emploi.* »

Les extraits choisis montrent à quel point les manquements sont importants. La plupart des mesures prises sont inappliquées ou inapplicables pour diverses raisons : le manque de ressources certes mais surtout l'éviction des populations autochtones dans la prise de décisions au niveau des communes et autres échelons territoriaux liés à la mise en œuvre de la loi de décentralisation.

Enfin, il serait opportun de présenter comment le droit international des droits de l'Homme en matière d'éducation était appréhendé en droit interne par le biais des décisions des tribunaux guatémaltèques. Toutefois, l'accès à la justice des populations autochtones est encore difficile au Guatemala, comme en témoigne le fait que la plupart des événements survenus pendant le génocide maya restent encore impunis. Plus précisément, le droit de l'accusé de recourir aux services d'un interprète en langue maya a été introduit dans le Code pénal dès 1992 et, depuis 1998, des interprètes judiciaires ont été effectivement embauchés.²⁰⁹ En 1995, l'Accord sur l'identité et les droits des peuples autochtones a souligné la nécessité d'un nouveau système judiciaire national adapté au modèle d'un État pluriculturel doté d'un mécanisme institutionnel de justice ordinaire ; ainsi que d'un mécanisme proprement autochtone où le droit autochtone, en tant que système de règles, permettrait la résolution des conflits au sein des communautés autochtones. Toutefois, ce modèle n'a pas encore été en mesure de répondre aux multiples aspects de la justice auxquels sont confrontés les peuples autochtones. En pratique, l'administration de la justice ordinaire ignore généralement les droits des peuples autochtones. La langue est souvent l'un des principaux obstacles qui empêchent les populations autochtones d'avoir accès à la justice ordinaire, aux registres nationaux et aux procédures judiciaires qui se déroulent en espagnol, même dans les zones à forte concentration de personnes autochtones. Enfin, le nombre de professionnels ou

²⁰⁹ Rodolfo STAVENHAGEN, *Los pueblos indígenas y sus derechos, Informes Temáticos del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas*, México, Oficina en México de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008, 185 p.

d'interprètes judiciaires bilingues est absolument insuffisant. Mais la situation des femmes autochtones est plus grave encore car elles ont des taux de monolinguisme et d'analphabétisme plus élevés du fait d'une plus grande difficulté d'accès au droit à l'éducation. On comprend donc que l'étude des décisions des tribunaux autochtones pourrait être biaisée du fait de ce conséquent manque d'accès à la justice.²¹⁰

Pour conclure ce chapitre, il semble opportun de souligner les préoccupations exprimées par le Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'Homme et des libertés fondamentales des populations autochtones qui concluait en 2009 que le plein exercice du droit à l'éducation n'est pas encore une réalité pour la plupart des peuples autochtones en raison :

*« a) du manque de contrôle des initiatives prises dans le domaine de l'enseignement à l'intention des enfants autochtones ;
b) du manque de consultation sur l'élaboration et la mise en œuvre de services éducatifs pour les peuples autochtones ;
c) de l'absence de consultation des dirigeants autochtones sur des propositions de textes législatifs sur l'éducation autochtone ;
d) du peu de considération accordée à l'autonomie et à la participation des peuples autochtones à la fourniture des services éducatifs, y compris dans le domaine de l'enseignement multiculturel et de l'enseignement bilingue axé sur la langue maternelle (...) »²¹¹.*

Si cette logique législative semble remarquable, ses effets sont pourtant très incertains, voire discriminatoires. Pour comprendre cet état des faits, un détour théorique est nécessaire. La deuxième partie de ce mémoire illustre en quoi cet écart est dû à des formes diverses de colonialité du pouvoir, mises en place de longue date par les *ladinos* (guatémaltèques non autochtones) qui limitent - voire rendent impossible - l'exercice par les peuples autochtones des droits qui leur sont reconnus en matière d'éducation.

²¹⁰ Au sein du chapitre 2 de la 2^{ème} partie de ce mémoire, l'éducation aux droits sera abordée comme composante essentielle d'un droit à l'éducation pouvant être source d'émancipation. En effet, il semble opportun que les rapports de domination structurels et discriminatoires existant au Guatemala puissent être dépassés par le biais de la mise en œuvre d'une éducation qui appréhende l'enjeu de l'accessibilité à la justice des peuples autochtones. C'est à cette condition que l'éducation peut être comprise comme assurant une potentialité émancipatrice. L'éducation aux droits peut donc être un moyen de compréhension des difficultés structurelles à surmonter pour les peuples autochtones.

²¹¹ Rodolfo STAVENHAGEN, *Droits de l'homme et questions autochtones*, Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, Conseil économique et social, 6 janvier 2005, 23 p.

PARTIE 2 : Les fondements décoloniaux du droit à l'éducation des peuples autochtones.

« Dans un contexte où l'universalisme est de fait l'effet d'une globalisation homogénéisante et ethnocentrique (universalisme monologique), et face aux revendications de la différence comme identités préfixées et closes faisant courir le risque d'un fondamentalisme, un nouvel et véritable universalisme comme dialogue interculturel se présente comme une alternative intéressante au dilemme entre universalisme et particularisme. »²¹²

Fátima Hurtado López (2017)

Le contenu de l'éducation n'étant pas envisagé de la même manière par toutes les cultures de l'humanité, la prise en compte d'un droit à une éducation interculturelle est nécessaire pour une reconnaissance pleine et entière des cultures autochtones. Cependant, comme nous l'avons vu, la proclamation de ce droit n'a pas été suffisante pour garantir une meilleure effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones. Certaines difficultés structurelles empêchent les sociétés d'assurer pleinement la participation des peuples autochtones à la mise en œuvre de leurs systèmes éducatifs. Ce chapitre est l'occasion de les dévoiler.

La conception du contenu de l'éducation au sein du système juridique international est le reflet de rapports de domination épistémiques engendrés par la prééminence de la culture occidentale. Alors qu'il doit pouvoir être effectif pour tous, le droit international des droits de l'Homme a longtemps ignoré les autres conceptions épistémiques. Si cette tendance semble évoluer avec la prise en compte de l'éducation interculturelle, qu'en est-il de l'enjeu plus implicite de l'interculturalité normative ?

Une question centrale émerge : comment le droit à l'éducation peut-il répondre à l'exigence de l'interculturalité si l'ensemble du système normatif, lui, ne la satisfait pas ? Le caractère multidimensionnel du droit à l'éducation²¹³ qui met en jeu le principe d'indivisibilité des droits de l'Homme révèle que la nécessité d'une prise en compte de l'interculturalité ne

²¹² Fátima HURTADO LÓPEZ, « Universalisme ou pluriversalisme ? Les apports de la philosophie latino-américaine », *Tumultes* 2017/1 (n° 48), 2017, pp. 39-50

²¹³ « De nombreux droits fondamentaux, en particulier les droits liés à l'emploi et à la sécurité sociale, ne sont pas accessibles à ceux qui n'ont pas reçu d'instruction. L'éducation a un effet multiplicateur. Lorsque le droit à l'éducation est garanti, le respect des droits et libertés individuels s'en trouve renforcé. Inversement, lorsque ce droit est nié ou violé, les individus sont privés de nombreux droits et libertés. » in Commission des Droits de l'Homme, *Rapport annuel présenté par Mme Katarina Tomaševski*, Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, conformément à la résolution 2000/9 de la Commission des droits de l'homme, 11 janvier 2001, p. 8

peut se borner au contenu de l'éducation. L'exigence d'une interculturalité normative au sein de l'ordre juridique international est la garantie assurant que toute l'humanité puisse être en mesure d'exercer ce droit à l'éducation.

Ce faisant, l'étude du droit à l'éducation des peuples autochtones nous mène naturellement à nous interroger sur les impensés épistémiques du droit international des droits de l'Homme et sur les rapports sociaux de domination qui sous-tendent ces impensés. Comme le souligne Albane Geslin, « *la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones offre l'opportunité de réfléchir aux conditions d'émergence d'un droit des gens contemporain reposant, notamment, sur des rapports de non-domination* »²¹⁴. Cette seconde partie sera l'occasion de présenter ces réflexions, tout en démontrant l'importance d'une nouvelle conception de la pédagogie des droits de l'Homme.

Pour ce faire, un premier chapitre vient mettre en lumière les impensés du droit international des droits de l'Homme, inscrit depuis les prémices de son existence dans une épistémologie coloniale. En partant d'une réflexion sur le constat d'une inefficacité des politiques multiculturelles en matière d'éducation au Guatemala, il est intéressant de se concentrer sur les rapports de domination qui préexistent aux ordres juridiques et qui empêchent le droit à une éducation interculturelle d'être pleinement effectif. Si la proclamation de la règle de droit n'est pas émancipatrice, il est opportun d'en souligner les raisons structurelles.

Le second chapitre met en lumière les solutions envisagées par certains juristes internationalistes pour que le droit puisse effectivement devenir source d'émancipation, et ce, notamment pour les peuples anciennement colonisés, tels que les peuples autochtones. Ce chapitre est donc l'occasion de présenter le droit international de la reconnaissance et d'étudier comment ce nouveau paradigme peut être mis en œuvre pour assurer l'effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones. S'aventurant dans le domaine de l'interculturalité normative, ce nouveau paradigme en appelle à formuler une nouvelle pédagogie des droits humains au fondement de cette révolution « copernicienne » du droit international des droits de l'Homme.

²¹⁴ Albane GESLIN, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones » in Emmanuelle TOURME JOUANNET; Horacia WATT MUIR; Olivier DEFROUVILLE, Jean MATRINGE *Droit international et reconnaissance*, Paris, Pedone, 2016, pp. 139-174

CHAPITRE 1 : Les limites d'un droit en présence des séquelles majeures de la colonisation.

« Face à la distance entre ce qui constitue l'idée motrice initiale d'un droit, c'est-à-dire ce qui est écrit, et ce qui est finalement appliqué, il est évident que le droit demeure un outil partiellement efficace d'un point de vue pratique. Autrement dit, il est doté d'une effectivité relative. »²¹⁵

Cette affirmation montre l'importance de redéfinir les droits à partir de la prise en compte des besoins des usagers de ces droits, pour qu'ils puissent être reformulés en s'appuyant sur les réalités concrètes du terrain. En ce sens, il est primordial de prendre en compte les différentes perspectives culturelles, lorsque cela est envisageable. L'un des enjeux implicites et extrêmement politiques du droit à l'éducation des peuples autochtones est bien celui de la participation de ces derniers à l'élaboration des normes qui les concernent. Une éducation de qualité mise en œuvre pour et par ces peuples est un moyen essentiel de permettre leur autodétermination. *De facto*, l'enjeu majeur du droit à l'éducation des peuples autochtones est celui de la reconnaissance de savoirs longtemps bafoués par la prééminence des sociétés coloniales, engageant un processus de décolonisation de l'éducation.

Il s'agit dans un premier temps de questionner d'un regard critique les enseignements tirés des expériences de mise en œuvre d'un droit à l'éducation autochtone, telles celles introduites au Guatemala (1). Cette réflexion mène alors à s'interroger sur un enjeu bien plus théorique mais inhérent à l'effectivité du droit à l'éducation : la décolonialité²¹⁶ des savoirs et du droit international des droits de l'Homme (2).

SECTION 1 : Enseignements tirés de l'expérience du Guatemala : succès relatifs de la promotion normative d'une éducation interculturelle.

§1 Le Guatemala, un multiculturalisme restreint.

Le récit d'Augusto Willemsen Díaz, fonctionnaire international au Secrétariat général des Nations Unies illustre la nécessité d'une prise en compte de la vision des peuples autochtones pour une meilleure effectivité de leurs droits :

« Dans mon pays, le Guatemala, la présence des peuples autochtones est millénaire. Ils sont déterminés à maintenir et à protéger leur identité différente, leurs cultures, coutumes, traditions et institutions

²¹⁵ Carlos GONZALEZ-PALACIOS, « Redéfinir les droits de l'homme : perspectives à partir d'une pédagogie horizontale », in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS (dir.), *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2014, p. 100

²¹⁶ Comme nous l'avons déjà souligné en introduction, le concept de décolonialité doit être distingué de décolonisation. En effet, certains auteurs ont mis en exergue qu'au sein du processus de décolonisation, les rapports de domination épistémique de l'Occident n'ont pas été critiqués et remis en cause, soulignant alors une certaine « colonialité du savoir » empêchant l'émancipation effective des peuples anciennement colonisés.

*propres, ainsi que leurs terres et territoires, qui furent objets de tentatives d'usurpation et de dépossession. Ils en appellent, en outre, au respect. Alors que je travaillais dans le domaine des droits de l'homme, je pensai qu'il me fallait peut-être travailler à la reconnaissance et au respect des droits des peuples autochtones, d'un point de vue plus proche de leurs désirs et de leurs aspirations. Il me parut particulièrement important que soit respectée leur vision collective particulière du cosmos et d'eux-mêmes, leur vision du monde différente, notamment le respect de la Terre-Mère et de la nature, d'importance vitale pour eux. Confiant que le succès était possible, je me dévouai à cette cause, tout en remplissant mes obligations de fonctionnaire du Secrétariat général des Nations unies ».*²¹⁷

L'une des premières conséquences des réformes éducatives interculturelles est l'implication des communautés autochtones à la création de *curricula* pédagogiques. Cette section essaiera de comprendre les enjeux politiques et juridiques que soulève cette participation des peuples autochtones à la mise en forme de ces *curricula*.

a) Du manque de participation des acteurs autochtones.

Comme le rappellent Irène Bellier et Jennifer Hays, le droit à l'éducation est un droit pour soi qui pose nécessairement la question du collectif concerné par le projet éducatif.²¹⁸ Le projet d'une éducation interculturelle ne peut donc se mettre en œuvre sans que les communautés autochtones prennent part à sa formation. L'éducation autochtone renvoie à la façon dont les différents peuples autochtones parviennent à transmettre leurs propres savoirs, coutumes et valeurs d'une génération à l'autre. L'objectif est celui de comprendre comment le droit à l'éducation est pensé directement par les populations autochtones, et comment ces visions peuvent et doivent être prises en compte dans le droit international des droits de l'Homme. Si l'intention est bien celle de garantir de façon durable le droit à l'éducation des peuples autochtones, l'articulation entre le monde de l'institution scolaire et celui des communautés autochtones doit être repensée. En effet « *l'éducation des populations autochtones n'est pas la même lorsqu'elle est placée sous le patronage des gouvernements que lorsqu'elle est un produit de la capacité d'agir des autochtones* »²¹⁹. En rapprochant les milieux familiaux autochtones de l'école, les savoirs traditionnels peuvent être plus facilement revalorisés et intégrés. « *Cela contribue à sa reproduction [des savoir-faire autochtones], ce qui n'est pas non négligeable au regard des forces tendancielle*s poussant à

²¹⁷ Willemsen DIAZ, « Comment les droits des peuples autochtones sont entrés à l'ONU », in Claire CHARTERS, Rodolfo STAVENHAGEN, *La Déclaration des droits des peuples autochtones. Genèse, enjeux et perspectives de mise en œuvre*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 22 cité in Irène BELLIER, Veronica GONZÁLEZ-GONZÁLEZ « Peuples autochtones. La fabrique onusienne d'une identité symbolique », *Mots. Les langages du politique*, vol. 108, no. 2, 2015, pp. 131-150

²¹⁸ Irène BELLIER, Jennifer HAYS, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? », art. cit. p. 14

²¹⁹ Luis Enrique LÓPEZ, « L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine » art. cit. p. 40

la disparition des langues non dominantes, non centrales dans les systèmes de communication étatiques ou internationaux »²²⁰.

Les peuples autochtones doivent donc pouvoir participer librement à toutes les étapes de la planification de leur propre éducation, de l'élaboration des *curricula* jusqu'à leur mise en œuvre et leur évaluation. Les plans et programmes d'éducation ne doivent donc pas être élaborés par une administration technique lointaine des réalités des communautés autochtones. La distinction encore trop prégnante entre éducation formelle et informelle rend compte de nombreux défis car beaucoup d'étudiants autochtones choisissent encore aujourd'hui de s'assimiler complètement à la culture dominante pour assurer leur éducation. Il y a donc urgence à ce que les États se penchent « *sur les erreurs qui ont été faites et de les réparer afin de réformer les systèmes d'éducation ordinaire* »²²¹. Ce travail n'est possible qu'en vertu de la mise en place d'un espace public démocratique, où tous, y compris les représentants des peuples autochtones, peuvent décider du champ du droit à l'éducation.

Ce faisant, la mise en œuvre du paragraphe 1 de l'article 29 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant²²² doit obliger les États à réviser les contenus des programmes scolaires, et à reformuler les techniques d'enseignement. Les États doivent veiller à ce que les programmes scolaires, les ressources pédagogiques et particulièrement les manuels d'histoire fournissent une description documentée, non teintée de colonialisme, des sociétés et des cultures des peuples autochtones. Au Guatemala, par exemple, l'État n'a pas officiellement reconnu le génocide maya qui eût lieu lors du conflit menant aux Accords de paix de 1996. Cela ne peut que contribuer à renforcer les rapports de domination existant au sein des institutions en défaveur d'une reconnaissance pleine et entière des peuples autochtones. Pour les États parties, le simple fait de transposer dans leur législation interne les

²²⁰ Irène BELLIER, Jennifer HAYS, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? », art. cit. p. 8

²²¹ *Ibid.* p. 22

²²² L'article 29 est intitulé : Observation générale sur son application. Le paragraphe 1 énonce : 1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ; c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ; d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ; e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

valeurs promues par l'article 29, sans mettre en œuvre des changements structurels pour modifier le contenu du droit à l'éducation, n'est pas suffisant. Les enseignants, les responsables pédagogiques, les gestionnaires et l'ensemble du personnel de l'éducation ont un rôle essentiel pour faire advenir et promouvoir les principes énoncés à l'article 29. Ainsi, aujourd'hui, l'enjeu du droit à l'éducation des peuples autochtones est surtout celui d'une reformulation du rôle des institutions éducatives en tenant compte de l'interconnexion entre formel et informel et de la diversité culturelle des acteurs. Au sein de nombreux pays du monde, l'éducation est standardisée, les résultats des politiques d'éducation sont évalués et établis sur la base de conceptions sociales dominantes. Mais cette éducation ne prend pas en compte la complexité des savoirs autochtones. L'école a surtout été un outil de répression vis-à-vis de ces populations. Encore aujourd'hui, les élèves autochtones peuvent faire face à des politiques éducatives discriminantes. Au sein des programmes scolaires et des *curricula*, des visions stéréotypées et des représentations racistes peuvent perdurer. Ces pratiques sont violentes, et ce, en dépit des prescriptions énoncées à l'article 31 de la Convention 169 de l'OIT selon lequel :

*« Des mesures de caractère éducatif doivent être prises dans tous les secteurs de la communauté nationale, et particulièrement dans ceux qui sont le plus directement en contact avec les peuples intéressés, afin d'éliminer les préjugés qu'ils pourraient nourrir à l'égard de ces peuples. A cette fin, des efforts doivent être faits pour assurer que les livres d'histoire et autres matériels pédagogiques fournissent une description équitable, exacte et documentée des sociétés et cultures des peuples intéressés. »*²²³

Le Comité des droits de l'enfant affirme dans son observation générale n°11 de 2009 que les services d'éducation, les ressources et les contenus pédagogiques, devraient être conçus et réalisés en coopération avec les peuples autochtones, conformément à l'article 27 de la Convention n° 169 de l'OIT. De même, les mesures spéciales en vue de l'éducation des enfants autochtones devraient être toujours prises en consultant les communautés concernées. Les États devraient permettre aux peuples autochtones de créer leurs propres institutions et leurs propres moyens d'éducation. C'est pourquoi :

*« En ce qui concerne la législation, les politiques et les programmes qui touchent les enfants autochtones en général, la communauté autochtone devrait être consultée et avoir la possibilité de participer à la prise de décisions concernant la manière dont l'intérêt supérieur des enfants autochtones en général pourrait être défini en tenant compte des sensibilités culturelles. Dans la mesure du possible, les enfants autochtones devraient participer activement à ces consultations »*²²⁴.

De même, l'Instance permanente sur les questions autochtones souligne la nécessité d' :

²²³ OIT, *Convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, article 31, 27 juin 1989.

²²⁴ Comité des droits de l'enfant, *Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention*, Observation générale n°11, 12 février 2009, p.14

« offrir aux jeunes la possibilité de faire part de leurs vues, (...) de leur permettre de dialoguer avec leurs dirigeants nationaux, et faciliter l'établissement de liens entre les différentes associations de jeunes et leur permettre ainsi de constituer de nouveaux projets. »²²⁵

Toutefois, si les normes prescrivent l'enseignement interculturel bilingue pour tous les enfants autochtones, les expériences pédagogiques alternatives se réduisent très généralement à un simple cours hebdomadaire de « langue et culture autochtones » que les enseignants sont rarement aptes à assurer, et ce, dans une poignée d'écoles²²⁶. Ces services sont donc à disposition d'un nombre réduit d'élèves autochtones. Et si dans les textes, l'éducation interculturelle bilingue est belle et bien proclamée, comme pour le Guatemala, l'objectif de ce modèle reste implicitement celui d'assimiler culturellement et linguistiquement les autochtones au reste des guatémaltèques. De fait, pour les *ladinos*, il n'y a aucune nécessité de mettre en œuvre cette éducation interculturelle car la langue espagnole jouit *de facto* d'un statut de langue officielle²²⁷. On comprend donc que si l'éducation interculturelle n'est comprise comme devant être mise en œuvre seulement pour une seule partie de la population – à savoir les peuples autochtones - mais pas pour les enfants *ladinos*, alors tout l'enjeu de l'interculturalité comme étant source d'émancipation des peuples autochtones tombe. En effet, le risque serait alors d'affirmer la différence culturelle des peuples autochtones, mais sans inscrire cette différence comme étant pleinement égale à la culture *ladina*.

La participation des communautés autochtones aux *curricula* est plus difficile encore au niveau secondaire. Il n'existe pas au Guatemala de système global d'enseignement interculturel et bilingue adapté aux valeurs des communautés autochtones qui soit effectivement appliqué dans les écoles. De nombreuses ONG tentent de répondre à ces défis, mais là encore, il est difficile d'évaluer leur impact ainsi que le caractère « décolonial » de leurs approches. De fait, la question hautement politique de la participation des peuples autochtones à la formulation d'un contenu éducatif de qualité reste souvent mise de côté. Cet enjeu pose la question des multiplicités d'approches possibles concernant l'éducation des

²²⁵ Instance permanente sur les questions autochtones, *Les enfants et les jeunes*, Projet de recommandations présenté par le Rapporteur, 25 mai 2005.

²²⁶ « Les documents consultés par le Rapporteur spécial montrent aussi que les crédits alloués à l'enseignement des enfants autochtones au titre des budgets sont généralement inférieurs à ceux qui sont dégagés pour d'autres secteurs de la population, que les enseignants qui exercent dans des écoles autochtones sont en général moins rémunérés et bénéficient de moins d'incitations que les autres et que leur formation est également d'un niveau inférieur à la moyenne », in Rodolfo STAVERNAGEN, *Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones*, 6 janvier 2005, §32, p. 11

²²⁷ Au Guatemala, « (...) malgré tous les efforts déployés, il n'existe pas encore de système global d'enseignement interculturel et bilingue qui se traduise par des plans d'étude adaptés à la langue et aux besoins, valeurs et systèmes des autochtones, et qui soit effectivement appliqué dans les écoles des petites localités. Dans la pratique, le modèle d'enseignement en espagnol perdure. » *Ibid.* §50, p. 14

êtres humains, autres que la conception occidentale prédominante. Dès lors, avec ce manque de reconnaissance, la situation est telle que « *dans la pratique, les enfants autochtones sont moins susceptibles que les autres d'être inscrits à l'école et continuent d'afficher des taux d'abandon scolaire et d'analphabétisme supérieurs à ceux de leurs pairs.* »²²⁸

b) Des limites d'un multiculturalisme inspiré d'une idéologie néolibérale.²²⁹

Deux chercheurs et spécialistes de l'éducation interculturelle, Luis Enrique López et Sheila Aikman, signalent l'existence d'un certain hiatus entre la rhétorique des gouvernements d'Amérique latine – comme le Guatemala – et la mise en œuvre du droit à l'éducation interculturelle.²³⁰ En effet, cette dernière suppose une remise en question de la culture nationale sur laquelle s'est fondée la construction des États. Or, il est important de souligner le fait que la construction de l'État-nation au Guatemala a été synonyme d'une imbrication étroite entre citoyenneté et scolarisation. L'école s'est instituée au Guatemala comme un outil essentiel de consolidation du nationalisme. Par conséquent, l'institution scolaire « *s'est constituée dès l'origine avec un ethnocentrisme par rapport à certains groupes sociaux* »²³¹, tels que les peuples autochtones, mais aussi les femmes, et les catégories sociales défavorisées. L'éducation était pensée de façon à assurer une certaine homogénéisation culturelle, pour assurer une citoyenneté nationale niant les revendications autochtones. En ce sens, si les progrès dans la reconnaissance du droit des peuples autochtones à l'éducation au Guatemala sont notables aujourd'hui, cela est loin d'être suffisant :

²²⁸ Comité des droits de l'enfant, *Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention*, Observation générale n° 11, 12 février 2009, p. 14

²²⁹ « *Pierre Bourdieu décrit le mécanisme de formation de l'idéologie néolibérale sous forme d'une chaîne d'autorité qui part d'économistes mathématiciens prestigieux (caution sacrée et inaugurale), puis descend vers les banquiers, directeurs, comptables, journalistes, etc. (Bourdieu P., Anthropologie économique p. 145). Ce discours tout puissant prétend régir non seulement l'économie, mais aussi la société. (Bourdieu P., Sociologie générale, p. 608).* » in Patrick JUIGNET « Néolibéralisme - De l'idéologie néolibérale à la pratique du gouvernement » in *Philosophie, science et société*, 2018 [En ligne], consulté le 5 juin 2018.

²³⁰ L'éducation interculturelle se réfère aux adaptations nécessaires des systèmes éducatifs à la réalité pluriculturelle. Elle s'inscrit dans la législation d'États ayant adoptés une politique multiculturelle, assurant la reconnaissance de la pluralité des cultures. Les approches interculturelles en éducation « *sous-tendent des efforts réciproques de compréhension et d'acceptation entre les individus, les groupes et les pays. Elles supposent une conception dynamique de la culture. Toutes les cultures font l'objet d'évolutions internes et d'influences externes. La culture nationale historiquement constituée et stable est un mythe incompatible avec l'idée même d'ouverture du système scolaire à la diversité culturelle.* » Or si l'éducation interculturelle suppose nécessairement une remise en question fondamentale de la culture nationale considérée comme mythe, certains États peuvent donc la voir d'un œil suspect. D'où la réticence encore prégnante de l'évolution des systèmes éducatifs, malgré pourtant la proclamation de l'éducation interculturelle. Citations tirées de l'ouvrage : Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, op. cit. p. 12

²³¹ Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, op. cit. p. 8

« L'inertie de cinq cents ans d'un mode de pensée colonial et de deux siècles de pratiques libérales, qui ont transposé une vision intacte de l'État-nation européen ainsi qu'une vision monoculturelle de la vie et de la démocratie, empêchent toute avancée supplémentaire. »²³²

Les gouvernements et les enseignants restent encore majoritairement réticents à l'idée d'une gestion autonome des programmes d'études scolaires par les communautés autochtones, et ce « *sur fond de controverses quant à la capacité des peuples à déterminer leurs formes d'éducation* »²³³. Ce décalage entre les discours et les faits provient d'une certaine réserve des gouvernements guatémaltèques successifs à accepter pleinement les erreurs du passé colonial. Mais pour Luis Enrique López et Sheila Aikman, ce décalage provient surtout des contradictions existantes entre les valeurs des communautés autochtones et les modèles d'économie néolibérale des États d'Amérique latine. Luis Enrique López note un certain transfert du raisonnement économique sur l'éducation qui lui semble fortement lié au discours idéologique des institutions internationales en charge de l'aide au développement. Ces discours sont loin de prendre en compte les enjeux réels de l'éducation interculturelle puisque cette dernière est davantage perçue comme « *un bien consommable plutôt que comme un droit de tous et de chacun* »²³⁴. Ainsi la compréhension de l'éducation interculturelle se trouve biaisée par des objectifs économiques. De manière paradoxale, les indicateurs portant sur la qualité de l'éducation sont inspirés de discours managériaux qui accentuent les mérites de l'efficacité et de l'efficacité économique :

« *Cette vision économique de l'éducation utilise des résultats quantitatifs mesurables en guise de mesure de la qualité, tels par exemple les ratios d'inscription et les taux de présence, les taux de retour sur investissement dans l'éducation en termes de gains et de réussites cognitifs ainsi qu'ils sont mesurés dans des test nationaux ou internationaux* »²³⁵

Malgré la proclamation d'une éducation interculturelle, de nombreuses dimensions de l'apprentissage sont donc nécessairement laissées de côté, si seul le résultat économique est attendu. Ainsi, les gouvernements omettent certains objectifs tels que :

²³² Luis Enrique LÓPEZ, « L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine » art. cit. p. 53

²³³ Marie SALAÜN, Bruno BARONNET, « Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 2016, p. 12

²³⁴ Luis Enrique LÓPEZ, art. cit. p. 40

²³⁵ « *The "economist" view of education uses quantitative measurable outputs as a measure of quality, for example enrolment ratios and retention rates, rates of return on investment in education in terms of earnings and cognitive achievement as measured in national or international tests. The progressive/humanist tradition tends to place more emphasis on educational processes* » in A. BARETT, R. CHAWLA-DUGGAN, J. LOWE, J. NIKEL, E UKPO, *The Concept of quality in Education : Review of the "International" Literature and the Concept of the Quality in Education*, Working Paper n°3, Edqual, Bristol, 2006, p. 2

« l'éducation globale de citoyens engagés et conscients des problématiques de justice sociale, d'inégalités, de racisme, de discrimination et des autres iniquités qui inhibent la construction d'un nouvel ordre socioculturel au sein duquel près de 40 millions d'Amérindiens et plus de 500 sociétés distinctes pourraient s'insérer »²³⁶.

Le concept de « qualité », emprunté au milieu économique, aurait beaucoup à gagner s'il prenait en compte le respect des différences culturelles. Les enfants pourraient acquérir bien d'autres compétences sur la vie en commun, ou encore sur l'interaction des hommes avec la nature.

Il est notable de rappeler que les relations interculturelles sont aussi entachées des asymétries de pouvoir préexistantes qui contribuent à déterminer ce qui est ou non pertinent d'être étudié à l'école, en vue d'un intérêt pragmatique pour le développement du pays. En raison des injonctions d'un « multiculturalisme néolibéral »²³⁷, l'éducation interculturelle est davantage comprise comme une nécessité de « *flexibiliser les programmes scolaires pour permettre l'interculturalisation transversale des contenus pédagogiques à moindre coût* »²³⁸. Il n'est pas étonnant que les promesses de l'interculturalisme, elles-mêmes formulées selon des principes idéologiques dominants issus du multiculturalisme néolibéral, tardent à porter leurs fruits dans l'éducation des populations Mayas du Guatemala.

§2 De l'élucidation d'enjeux majeurs occultés.

Quel constat peut-on faire de la mise en place de l'éducation interculturelle dans un État néolibéral tel que le Guatemala ? Les élèves autochtones, et particulièrement les filles, ont encore un accès très limité à l'éducation. Il existe toujours un écart considérable entre les enfants des familles *ladinas* privilégiées et les enfants autochtones²³⁹. Les contenus de l'éducation formelle restent souvent culturellement inappropriés et d'une grande violence symbolique. De surcroît, les enfants autochtones sont très souvent exclus du système éducatif sans avoir pu finir d'achever leur cursus de base, et les écarts entre les zones rurales et les centres urbains continuent encore à se creuser. Le rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2015 observe ainsi que :

« [L]a langue interagit souvent avec la culture et la pauvreté pour accroître le risque d'être laissé pour compte. Au Guatemala, chez les élèves ruraux pauvres de 6e année qui parlent une langue minoritaire

²³⁶ Luis Enrique LÓPEZ, art. cit. p. 40

²³⁷ Charles R. HALE, « *Más que un indio* ». *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*, Ed. Avancso, Guatemala City, 2007, 351 p.

²³⁸ Bruno BARONNET, « La question de l'interculturalité dans les expériences d'éducation en terres zapatistes », in Christian GROS (dir.) ; David DUMOULIN-KEVRAN (dir.), *Le multiculturalisme au concret : Un modèle latino-américain ?* Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2012, pp. 309-319

²³⁹ Un exemple parmi d'autres « In Guatemala, average years in school range from 6.7 for Spanish speakers to 1.8 for Q'eqchi' speakers » UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*, Summary, UNESCO, Paris, 2010 p. 24

(généralement autochtone) à la maison, seuls 47 % parviennent au niveau minimum en mathématiques, contre 88 % des élèves urbains riches hispanophones »²⁴⁰.

Une appréhension réduite des complexités sociologiques et politiques de la mise en œuvre de l'éducation, limitée à une perspective « court-termiste » inscrite dans une idéologie néolibérale, pourrait bien être responsable de ces échecs.

- a) De l'interculturalité critique susceptible d'inspirer des politiques éducatives pertinentes.

Selon la pédagogue Catherine Walsh, l'éducation interculturelle doit s'inscrire dans une lecture des rapports sociaux existants en Amérique latine. La marginalisation sociale des communautés autochtones est, selon elle, une conséquence de la « colonialité des pouvoirs »²⁴¹ qui les gouvernent. Elle s'est donc attachée à développer une conception de l'éducation interculturelle critique, allant à l'encontre de ce qu'elle nomme l'« interculturalité fonctionnelle », qui caractérise la promotion des approches interculturelles au sein des instances internationales faisant abstraction des rapports de domination, pourtant essentiels à l'analyse. Pour Catherine Walsh, l'interculturalité fonctionnelle vient s'agréger au système éducatif existant sans le remettre en cause tandis que l'interculturalité critique est une rupture, puisqu'elle dénonce les enjeux structurels de domination à l'œuvre au sein même de l'éducation. L'éducation interculturelle critique propose donc à proprement parler un projet politique de décolonisation. *In fine*, un des enjeux cruciaux et hautement politiques de l'éducation interculturelle critique est bien celui du contenu des *curricula* autochtones, comme cela a déjà été souligné dans ce mémoire. Les peuples autochtones doivent pouvoir adopter les visions épistémiques issues de leurs communautés même si celles-ci sont en rupture avec les visions épistémiques dominantes. Ce n'est qu'à cette condition que peuvent être mises sur un même pied d'égalité des cosmovisions distinctes. De la même manière, le

²⁴⁰ UNESCO *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous*, 2015, chapitre 6, p. 210

²⁴¹ Aníbal Quijano a théorisé la notion de *colonialité du pouvoir* pour faire allusion au caractère incomplet de la décolonisation « aveugle à l'hétéarchie des multiples relations raciales, ethniques, sexuelles, épistémiques, économiques et de genre qu'elle laissait intactes. Deuxièmement, avec le terme « colonialité » au lieu de celui de « colonialisme, [il sagit de] signaler le fait que les relations coloniales de pouvoir ne se sont pas limitées aux dominations économiques, politiques et/ou juridico-administratives du centre sur la périphérie. Elles ont également impliqué une importante dimension épistémique et culturelle selon laquelle les formes subalternes de pensée ainsi que les modalités locales et régionales de configuration du monde se sont vu exclure, omettre, ignorer ou invisibiliser du domaine de la connaissance. Les connaissances liées aux savoirs ancestraux et aux autres traditions culturelles sont vues comme arriérées, prisonnières du mythe et préscientifiques et, finalement, comme une étape antérieure et inférieure de la connaissance humaine. » *in* Capucine BOIDIN, Fátima HURTADO LÓPEZ, « La philosophie de la libération et le courant décolonial », *Cahiers des Amériques latines*, 62, 2009, pp. 17-22

pédagogue catalan Jurjo Torres Santomé a développé le concept de « *justice curriculaire* »²⁴² afin de s'interroger sur la manière dont les *curricula* scolaires peuvent rendre justice aux groupes socialement minorisés. L'éducation interculturelle critique peut donc être un instrument de justice menant à une société décoloniale. Toutefois, cela n'est envisageable que si les législateurs reconsidèrent plus généralement les lois qui soulignent la pluralité des cultures au sein de l'État.

b) Des avantages différentiels d'un multiculturalisme critique.

Depuis les années 1990, face au constat des échecs du multiculturalisme²⁴³, un débat théorique s'est mis en place entre les tenants de la reconnaissance et ceux de la redistribution. Ces deux différents types de multiculturalisme sont liés à deux conceptions distinctes de l'égalité.

Les tenants de la reconnaissance supposent que l'égalité implique la formalisation de droits distincts qui protègent les différences culturelles existantes et assurent de fait l'égalité des cultures. Les tenants de la redistribution rejettent la différence culturelle et privilégient, quant à eux, la reconnaissance des différences économiques et sociales pour tenter de les pallier.

Comme le rappelle le philosophe Chin Liew Ten²⁴⁴, « *l'enjeu normatif n'est pas de savoir si nous voulons vivre dans une société multiculturelle mais de définir dans quel type de société multiculturelle nous voulons vivre* »²⁴⁵. La question n'est pas de savoir s'il faut ou non rejeter le multiculturalisme, mais plutôt de comprendre comment celui-ci peut outrepasser toute perspective essentialisante. Selon les deux perspectives, « *le débat est centré sur « la différence », sur son acceptation ou son rejet. (...) Mais dans tous les cas, « la différence » est essentialisée, la spécificité des groupes allant de soi* »²⁴⁶. Si les différences culturelles

²⁴² Jurjo TORRES SANTOMÉ, *La justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Ed. Morata, 2011, 312 p.

²⁴³ Pour rappel : nous entendons par multiculturalisme les programmes et initiatives politiques destinées à appréhender la diversité culturelle d'un pays, en la reconnaissant. Or la reconnaissance de la différence culturelle peut se risquer à essentialiser les cultures. Il semble donc opportun de souligner quel type de politique multiculturelle peut être effectivement émancipatrice pour les groupes dits minoritaires.

²⁴⁴ Chin Liew TEN, 1993, « Liberalism and Multiculturalism », in Gordon L. Clark, Dean Forbes et Roderick Francis (eds), *Multiculturalism, Difference and Postmodernism*, Melbourne, Longman Cheshire, pp. 54-67

²⁴⁵ Cité et traduit par Danielle JUTEAU, « Penser le multiculturalisme comme projet égalitariste », in Christian GROS (dir.) ; David DUMOULIN-KEVRAN (dir.), *Le multiculturalisme « au concret », un modèle latino-américain ?*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2012, p. 45

²⁴⁶ *Ibid.* p. 48

existent, elles sont différentes par rapport à un groupe majoritaire qui incarnerait la norme, qui défendrait l'universalisme et qui serait donc considéré comme « supérieur ».

Dans la lignée de la pensée de Nancy Fraser, il paraît nécessaire de concevoir la justice sociale internationale comme étant fondée sur les deux dimensions complémentaires que sont la redistribution et la reconnaissance, elles-mêmes associées à deux catégories d'injustice : l'injustice socio-économique (synonyme d'exclusion et d'exploitation économique) et l'injustice de type symbolique (recouvrant notamment la domination culturelle par l'imposition de modèles de vie occidental-centré dans le reste du monde). Selon Fraser, ces injustices sont enchevêtrées :

« Nous nous trouvons ainsi devant un dilemme complexe, (...) (le) dilemme redistribution/reconnaissance : les personnes qui sont objets simultanément d'injustice culturelle et d'injustice économique ont besoin à la fois de reconnaissance et de redistribution ; elles ont besoin à la fois de revendiquer et de nier leur spécificité »²⁴⁷.

Seule une approche à la fois transversale et constructiviste des rapports sociaux – s'appuyant notamment sur le concept d'intersectionnalité²⁴⁸ - donne aux politiques multiculturelles les moyens de devenir source de justice sociale. Ce n'est qu'à cette condition que le multiculturalisme a de meilleures chances de réussir, car *« ancré dans des sujets sexués, ethnicisés, racialisés et prolétariés, ce multiculturalisme reconnaît l'existence d'un terrain où s'affrontent des visions divergentes de l'égalité et des conditions de sa réalisation »²⁴⁹.*

L'exemple des peuples autochtones semble être représentatif de cette situation. Le droit à une éducation interculturelle serait davantage effectif s'il s'inscrivait dans un paradigme multiculturaliste recouvrant une approche relationnelle, transversale et constructiviste, comme l'a théorisée Stuart Hall. Ce sociologue incite à développer un paradigme multidimensionnel *« qui ne limite pas l'articulation des rapports sociaux à une seule ligne de détermination »²⁵⁰.*

La réduction d'une lecture explicative des inégalités à la seule dynamique des classes sociales ou à la seule appréhension des différences culturelles n'est donc pas envisageable. Il faut, en conséquence, que les groupes ethniques soient pensés comme des sujets construits et

²⁴⁷ Nancy FRASER, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, La Découverte, Découverte, coll. « La Découverte/Poche », 2011, p.13

²⁴⁸ Le concept d'intersectionnalité permet de comprendre qu'il est nécessaire d'observer les groupes sociaux et les individus par la pluralité de leurs oppressions. Ce concept révèle l'existence de plusieurs états d'oppression qui peuvent se superposer, créant des expériences d'injustice sociales uniques.

²⁴⁹ Danielle JUTEAU, « Penser le multiculturalisme comme projet égalitariste », art. cit. p. 54

²⁵⁰ Stuart HALL, 1986, « Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity », *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, n° 2, p. 11.

non des sujets donnés, « fluides et non statiques, hétérogènes et non homogènes, échappant ainsi à la réification et au substantialisme. »²⁵¹ C'est ainsi qu'en n'occultant aucun rapport de domination, le multiculturalisme devient porteur d'égalité. Le sociologue britannique Paul Gilroy a pu constater que les sociétés multiculturelles ne peuvent être étudiées sans prendre en compte les dynamiques plus globales d'impérialisme et de post-colonialisme.²⁵² Aussi, pour l'effectivité du droit à une éducation interculturelle, les théories doivent opérer un changement de paradigme²⁵³ :

« d'un discours de type juridique et philosophique universel et neutre, à un discours politico-historique qui reconnaît l'ancrage d'un ordre juridique non symétrique dans des structures de pouvoir. Au sujet juridique se substituent des sujets historiquement ancrés et politiquement décentrés, qui évoluent au sein de rapports sociaux de domination. »²⁵⁴

Ainsi, pour comprendre comment assurer l'effectivité d'un droit, une perspective pluridisciplinaire et multidimensionnelle est primordiale. Il résulte de ce constat que la proclamation de l'éducation interculturelle ne suffit pas à remettre en cause les systèmes de domination existant dans un pays tel que le Guatemala, entre les populations *ladinas* et les communautés autochtones. Ce sont surtout des changements structurels et non simplement conjoncturels qui permettront au Guatemala, et aux autres États d'Amérique latine concernés, d'améliorer l'éducation autochtone. Ces changements structurels ne peuvent se faire sans la nécessité cruciale d'impliquer les communautés autochtones dans les prises de décision en matière d'éducation autochtone.²⁵⁵

c) Les sources des écueils de la mise en œuvre des programmes d'éducation interculturelle.

1. La déresponsabilisation des leaders autochtones.

Pour prendre part aux négociations sur le contenu de l'éducation interculturelle, il est nécessaire que les peuples autochtones puissent aussi disposer de certaines capacités, d'un certain capital culturel qui leur est pourtant étranger. Les peuples autochtones doivent détenir les « bonnes pratiques » pour faire valoir leurs revendications. L'éducation formelle a effectivement permis à certains membres de communautés autochtones, pris individuellement,

²⁵¹ Danielle JUTEAU, « Penser le multiculturalisme comme projet égalitariste », art. cit. p. 51

²⁵² Paul GILROY. *Postcolonial Melancholia*, New York, Columbia University Press, 2005, 192 p.

²⁵³ Michel FOUCAULT *et al*, *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France, 1976*, Ed. Seuil, Paris, 1997, 304 p.

²⁵⁴ Danielle JUTEAU, « Penser le multiculturalisme comme projet égalitariste », art. cit. p. 52

²⁵⁵ Cette idée est également présente au sein des réflexions du PNUD portant sur le droit au développement durable et celles de l'UNESCO portant sur le droit à une éducation interculturelle et inclusive. Les deux étant appelées à converger aux termes des projets récents (2018) sur l'éducation.

de devenir bien souvent les leaders de la cause de leur communauté. Aujourd'hui d'ailleurs, de plus en plus d'avocats ou leaders politiques défendent la cause autochtone et les droits reconnus par la DDPA. L'éducation formelle a donc été l'un des piliers d'une possible évolution dans la reconnaissance de certains acteurs et certaines causes. Elle reste aujourd'hui la clé de production d'élites autochtones. En ce sens, l'anthropologue norvégienne Sidsel Saugestad, souligne d'ailleurs l'importance de soutenir l'accès des étudiants autochtones à l'enseignement supérieur, tout en évoquant les évolutions primordiales à mener dans la recherche universitaire. Il ne s'agit plus, selon elle, de travailler « sur » les différentes communautés autochtones mais bien plutôt « avec » les communautés concernées, afin de rendre davantage effective la lutte contre les discriminations raciales et sociales dont elles sont les victimes. Toutefois n'y a-t-il pas un certain paradoxe à soulever ? Ce sont ceux qui ont acquis les savoirs dominants et qui sont parvenus à assimiler les « bonnes pratiques » des systèmes de pouvoirs dominants qui deviennent les porte-paroles légitimes de leur autochtonie. Christian Gros pointe le fait que le « *néo-indigénisme multiculturel* »²⁵⁶ de l'Amérique latine du XXI^{ème} siècle n'est pas simplement le fruit des demandes propres aux communautés autochtones. Plutôt, il représente un nouvel interventionnisme des États qui tentent de convertir les leaders autochtones « *en de simples rouages de leurs programmes, afin de refonder leur hégémonie* »²⁵⁷. Il n'est pas rare que les gouvernements recourent à la rhétorique du multiculturalisme par sournoiserie politicienne afin de se libérer de thèmes de justice sociale. De même, ils peuvent réduire l'acte de reconnaissance des communautés autochtones à des questions de traditions folkloriques en ignorant les réels droits politiques des autochtones. Ainsi, en dépit de la reconnaissance juridique d'un droit à l'éducation interculturelle, les peuples autochtones restent inscrits dans une position de désavantage.

2. De l'ambiguïté de la transposition didactique des savoirs autochtones.

Jusqu'à présent, la transmission des savoirs autochtones s'est faite hors de l'école. L'impératif d'une scolarisation de ces savoirs peut donc en altérer leur transmission. En effet, pour être compatibles avec un système scolaire, le contenu des savoirs autochtones doit être « enseignable » et doit subir un processus de didactisation. Comme le souligne Yves

²⁵⁶ Guillaume BOCCARA, « Le gouvernement des « Autres ». Sur le multiculturalisme néolibéral en Amérique Latine », *Actuel Marx*, n° 50, 2011, p. 191-206

²⁵⁷ Guillermo DE LA PEÑA, « Racines latino-américaines du multiculturalisme » in David DUMOULIN KERVRAN, Christian GROS. *Un modèle latino-américain ? : Le multiculturalisme « au concret » en Amérique latine.*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2012, p. 81

Chevallard, le « *processus de transposition didactique* »²⁵⁸ suppose que ces savoirs doivent être décontextualisés et dépersonnalisés pour être transmis à travers l'école. Pourtant, les savoirs autochtones, définis comme des savoirs locaux et adaptés à une culture, une organisation sociale et un écosystème donnés, sont des savoirs hautement personnalisés. Or, les détenteurs de ces savoirs sont menacés d'extinction et peu nombreux. Il est d'autant plus difficile de les dissocier de leurs connaissances puisqu'ils sont les seuls à pouvoir les transmettre. Incrire les savoirs autochtones dans le milieu scolaire, n'est-ce donc pas les dénaturer ?

*« Quels rapports les « savoirs autochtones », une fois coulés dans le moule de la forme scolaire, entretiennent-ils avec la culture vécue d'une part mais aussi avec les savoirs scolaires conventionnels fondés en raison écrite d'autre part ? Que fait-on à la culture quand on l'enseigne, et réciproquement, que fait-on à l'école comme institution quand on lui demande de faire quelque chose qui n'est pas historiquement dans sa mission ? »*²⁵⁹

Lorsque les savoirs autochtones sont transmis par le biais de l'école, ils deviennent toujours des « produits dérivés »²⁶⁰. En ce sens, les contenus pédagogiques sont « *une création sui generis de l'école elle-même* »²⁶¹.

*« Cela semble le prix à payer pour parvenir à un compromis à la fois pédagogique et culturel, manière la moins conflictuelle, la moins coûteuse politiquement et symboliquement, de résoudre la contradiction entre le contenu de l'éducation et sa forme, et qui rend l'existence d'une éducation « différente » compatible avec l'impératif d'égalité citoyenne »*²⁶².

Ce compromis est-il suffisant ? En pratique, les leaders autochtones ne peuvent faire table rase de l'existant pour mener un projet pédagogique alternatif car leurs enfants sont soumis à l'obligation scolaire et les écoles autochtones doivent être à l'image des écoles traditionnelles. Toutefois, l'éducation autochtone ne peut-elle pas repenser la forme scolaire ? Jusqu'à quel point les projets alternatifs des leaders autochtones peuvent-ils s'émanciper de la forme scolaire ? Cela ne peut se faire qu'au prisme d'une plus grande ambition, probablement démesurée, qui serait celle d'une décolonisation de l'École²⁶³. En définitive, il s'agit de

²⁵⁸ Yves CHEVALLARD, « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné », *Revue française de pédagogie*, volume 76, 1986. pp. 89-91

²⁵⁹ Marie SALAÛN, Bruno BARONNET, « Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », art. cit. p. 26

²⁶⁰ Marie SALAÛN, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », art. cit. p. 227

²⁶¹ Marie SALAÛN, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 2016, pp. 217-236

²⁶² Marie SALAÛN, Bruno BARONNET, « Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 2016, pp. 7-26

²⁶³ Choix volontaire de mettre une majuscule au terme « école » afin d'accentuer le pouvoir de cette institution étatique.

remettre en cause l'institution scolaire elle-même, une institution que la colonisation a imposée. Comme le soulignent de manière lucide Marie Salaün et Bruno Baronnet :

« [C]omment alors, une fois la légitimité de leurs revendications reconnue et une fois qu'on leur accorde la possibilité de « décider pour eux-mêmes », les groupes autochtones peuvent-ils redéfinir l'École au prisme de deux intentions : le rejet des formes et des normes scolaires « occidentales », et la volonté de restauration d'une culture autochtone « authentique », mise au service de la réalisation d'un projet de société alternatif ? Comment le faire, surtout, sans prendre le risque d'une re-ségrégation scolaire postcoloniale, dans des contextes nationaux qui font de l'égalité de traitement entre les élèves la pierre angulaire de l'égalité entre leurs citoyens ? »²⁶⁴

En conclusion, l'étude du droit à l'éducation autochtone est un sujet idéal pour tester les limites de la volonté de concilier d'une part l'universalisme du droit à l'éducation avec la reconnaissance de la diversité culturelle et d'autre part, le besoin d'engager un processus de réparation des torts de la colonisation. L'étude de la situation au Guatemala présente un diagnostic clair : malgré la proclamation d'une éducation interculturelle bilingue et une évolution des politiques publiques en matière d'éducation, la situation des peuples Mayas, Garifunas et Xincas n'évolue que très peu. Le racisme structurel, les discriminations intersectionnelles, la pauvreté et le manque d'opportunités caractérisent toujours le sort de ces peuples. Si des projets pédagogiques alternatifs se mettent en œuvre, ceux-ci restent encore très marginaux car, de fait, ces enjeux dépassent la question des droits de l'Homme, et sont d'ordre politiques. Au Guatemala, les institutions qui ont permis les réformes concernant l'éducation maya sont elles-mêmes issues des institutions religieuses (catholiques et protestantes) qui ont accompagné les anciens colonisateurs²⁶⁵. Les approches interculturelles de l'éducation soulèvent donc des interrogations dérangeantes puisqu'elles questionnent la place que l'école laisse aux élèves de culture singulière par rapport à la culture historique prise comme norme ou référence. L'éducation interculturelle est un chantier ouvert qui implique d'avoir une perspective critique sur au moins trois plans : *« [L]a sélection des savoirs enseignés et les rapports à ces savoirs (1), l'interprétation des valeurs fondamentales de la démocratie, (2) la nature sociale de l'espace scolaire (3) »*.²⁶⁶

Ainsi, en suivant les propos de Abdeljalil Akkari, il semblerait qu'une approche transculturelle en éducation serait plus apte à transformer radicalement le rapport à la diversité, car celle-ci suppose : *« non seulement de travailler à partir des appartenances culturelles des apprenants mais aussi de les dépasser. (...) Autrement dit, il est nécessaire de*

²⁶⁴ Marie SALAÜN, Bruno BARONNET, « Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », art. cit. p. 14

²⁶⁵ Ces institutions représentent une part très importante des fonds attribués aux projets mis en place sous la responsabilité de la CONALFA.

²⁶⁶ Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, op. cit. p. 92

*définir l'éducation comme un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation, processus à la fois indissociable et toujours en tension. »*²⁶⁷

L'étude du droit à l'éducation autochtone est aussi l'occasion pour le juriste, le sociologue, l'anthropologue, ou encore le pédagogue de produire une connaissance à visée pratique au sens où « *la clarification des enjeux d'un enseignement autochtone devrait, en toute hypothèse, servir à éclairer les choix des acteurs sociaux, à leur fournir des repères pour l'action* »²⁶⁸. Or, il est remarquable de voir se dégager une forme de consensus sur l'évolution que doivent prendre les mesures permettant l'effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones, tant parmi les chercheurs, les anthropologues, les spécialistes des sciences de l'éducation que parmi les instances internationales. Les approches pédagogiques respectueuses de la diversité linguistique et culturelle des différentes communautés autochtones sont vivement recommandées. Toutefois, la promotion de cette diversité culturelle n'a pas pour objectif de souscrire à la défense du relativisme culturel ni d'autoriser toute sorte de traitements possibles en termes d'éducation. Ce respect des valeurs et savoirs autochtones invite plutôt à la redéfinition d'une éducation universelle pour tous, sensible aux spécificités des communautés autochtones. En définitive, les tenants des groupes majoritaires occidentaux ont tout autant à apprendre des systèmes éducatifs des différentes communautés autochtones. Le droit à l'éducation des peuples autochtones n'aspire pas simplement à s'assurer que ces derniers puissent établir pour eux-mêmes leurs propres systèmes d'éducation. Bien plus largement, cette réflexion concerne l'humanité toute entière :

*« Travailler à améliorer l'éducation autochtone est un investissement dans l'avenir de l'humanité, dans la mesure notamment où l'on cherche de meilleures façons d'habiter et de vivre sur cette planète, où l'on ambitionne d'améliorer l'éducation dispensée à tous et reçue par chacun, où l'on produit du vivre ensemble. »*²⁶⁹

C'est pourquoi la reconnaissance de la multiplicité des approches éducatives dévoilées par les peuples autochtones permet de s'interroger sur des conceptions viables et durables d'éducation. L'ouverture à de nouveaux modèles pédagogiques permet d'engager une réflexion plus globale sur la colonialité du savoir, sur la colonialité du droit international des droits de l'Homme et donc sur une nouvelle forme d'éducation aux droits de l'Homme plus interculturelle et plus inclusive. Ainsi, la réflexion sur le contenu et la portée du droit à l'éducation des peuples autochtones est aussi l'occasion de souligner les effets qu'exercent l'application des instruments normatifs sur les rapports de pouvoir et sur les processus de

²⁶⁷ *Ibid.* p. 93

²⁶⁸ Marie SALAÜN, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », art. cit. p. 236

²⁶⁹ *Ibid.* p. 21

légitimation de savoirs supposés être « universels ». C'est en dévoilant ces enjeux de pouvoirs que l'éducation autochtone et une « décolonisation » de l'école seront crédibles et réalisables.

SECTION 2 : De la « décolonialité » de l'École et des savoirs « universels » à celle des droits humains.

Historiquement, l'instauration d'une éducation formelle dans les communautés autochtones étrangères à ce mode de penser occidental s'est faite au travers de missions évangélisatrices des différentes obédiences religieuses. La reconnaissance du droit à l'éducation des peuples autochtones permet ainsi de rendre compte de la violence du système institutionnel scolaire formel. Cette seconde section est l'occasion de présenter les enjeux théoriques d'une décolonialité de l'institution scolaire pour la mise en œuvre effective d'un droit à l'éducation des peuples autochtones. Au-delà, c'est également la déconstruction des savoirs supposés « universels » qui s'impose comme étant l'enjeu principal d'une véritable effectivité de ce droit.

§1 : L'enjeu d'une déconstruction de l'École et des savoirs.

L'école, pendant longtemps a pu être assimilée dans le Nouveau Monde à un espace instrumentalisé par une idéologie coloniale s'efforçant d'éliminer l'histoire, les coutumes et les représentations des peuples autochtones. En conséquence, au lieu d'être une institution vectrice d'émancipation, l'école s'est avérée être une expérience traumatisante pour de nombreux enfants autochtones, assujettis à ce principal outil d'assimilation des États-nations²⁷⁰. Le droit à l'éducation des peuples autochtones en appelle donc à une déconstruction de l'hégémonie épistémique de l'Occident.

a) D'un savoir universel à un savoir géographiquement et historiquement situé

Dans son ambition de bâtir un savoir prétendument universel, la pensée occidentale a élaboré des connaissances en supposant que celles-ci étaient indépendantes du sujet pensant, c'est-à-dire indépendantes des conditions géographiques, historiques voire même biographiques des sujets qui les produisent. Or, comme le souligne le sémiologue argentin

²⁷⁰ À l'école, les compétences particulières que les enfants doivent acquérir sont trop souvent éloignées des réalités des communautés autochtones. Le mode de transmission par l'écrit a remplacé les traditions orales, discréditant les modes de transmission des communautés autochtones. L'éducation formelle comprise ainsi, « s'est avérée produire un véritable processus de 'disqualification' des communautés autochtones ». in Irène BELLIER, Jennifer HAYS, Quelle éducation pour les peuples autochtones ?, Paris, L'Harmattan, 2016 p.10

Walter Mignolo, l'Europe est devenue « *le lieu de l'énonciation épistémique* »²⁷¹, tandis que le reste du monde devenait l'objet à analyser, décrypter, appréhender ou décrire et ce, dans une perspective nécessairement eurocentrée. Ce faisant, les revendications d'universalité des penseurs européens permettaient de légitimer les relations coloniales mises en place durant l'ère de « la modernité », tout en les dissimulant²⁷². La conquête des Amériques est devenue synonyme de destruction des cultures autochtones du continent, de négation de leur système de croyances et d'éducation ainsi que de leurs systèmes économiques et politiques. En lieu et place fleurissaient sur le continent américain les modèles des universités européennes de la Renaissance, rejetant par-là même les langues et histoires des peuples autochtones. Comme le souligne López, encore aujourd'hui, « *de telles conditions historiques, profondément ancrées, régissent la colonialité du pouvoir et du savoir qui explique et justifie les injustices sociales persistantes et la distribution inégale du pouvoir entre les différentes nations qui composent un même État* »²⁷³.

Les principes épistémiques qui déterminent l'élaboration des savoirs, étant toujours socialement et géographiquement situés, un regard critique sur la prétention universaliste de la connaissance est nécessaire. Il s'agit de s'interroger sur le fait de comprendre qui, quand, où et pourquoi une connaissance est produite. En conséquence, l'éducation en tant que processus de transmission des connaissances peut, elle aussi, être analysée et critiquée. Qui est le sujet de la connaissance ? Quel type de connaissances est impliqué dans la production du savoir ?²⁷⁴. Une réflexion sur le contenu du droit à l'éducation des peuples autochtones en vient à nous interroger sur la colonialité de notre propre savoir par rapport à ce que *doit être* le contenu de l'éducation des êtres humains et nous permet de décentrer notre vision sur le savoir dit « universel ». Ainsi, évoquer l'expression d'« éducation décoloniale » revient à mettre en lumière les effets de pouvoir de la perspective occidentalocentrée sur le reste du

²⁷¹ Traduction personnelle de l'article de Michael BAKER, « Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities » *Interpreting, Researching, & Transforming Colonial/Imperial Legacies in Education* American Educational Studies Association, Annual Conference Seattle, Washington October 31 - November 4, 2012, 15 p.

²⁷² « *Partout doivent reculer les antiques puissances de l'ignorance, de la superstition, de la peur, de l'oppression de l'homme par l'homme. Ainsi l'action colonisatrice est-elle fondamentalement définie comme une œuvre d'émancipation : par elle, et à travers elle, se poursuit la lutte, entreprise depuis plus d'un siècle au nom de l'esprit de Lumière, contre l'injustice, l'esclavage, la soumission aux Ténèbres.* » Extraits du discours de Jules Ferry à l'Assemblée nationale, le 28 juillet 1885 cité par M. WINOCK « Une France très coloniale », *L'Histoire*, n°302, octobre 2005, [En ligne] consulté le 24 avril 2018.

²⁷³ Luis Enrique LÓPEZ, « L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine » art. cit. p. 53

²⁷⁴ Ces questions sont reformulées et inspirées de l'article de Michael BAKER, « Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities » *Interpreting, Researching, & Transforming Colonial/Imperial Legacies in Education* American Educational Studies Association, Annual Conference Seattle, Washington October 31 - November 4, 2012, p. 2

monde du fait de son ambition prétendument universelle. La décolonialité du savoir implique donc de reconceptualiser la géopolitique du savoir.

La pensée décoloniale n'est pas si novatrice. Déjà au XVI^{ème} siècle, on en retrouvait des prémices dans les régions andines. Comme le souligne Mickael Baker, le contexte colonial a créé une sorte d'« *interdépendance des cosmologies* »²⁷⁵ pour les peuples colonisés, ayant pris conscience de faire partie d'une culture parmi d'autres face à une culture dominante. Les écrits de Felipe Waman Puma de Ayala²⁷⁶ montrent l'existence d'une réflexion sur les moyens de préserver les cultures du savoir aymara et kechua tout en coexistant au sein du nouvel ordre mondial. Puis l'idée décoloniale a connu un renouveau au cours de la Guerre froide du fait des expériences cette fois-ci « politiques » de la décolonisation. Suivant le pas, de nombreux intellectuels et militants de ce qu'on nomme le « Sud » se sont opposés, dans les années 1950-1960 à l'impérialisme des puissances occidentales, comme en témoigne, par exemple, la conférence de Bandung d'avril 1955.²⁷⁷

b) Un nouvel écho de la pensée décoloniale vecteur d'une déconstruction théorique.

De nos jours, cette pensée décoloniale est reprise par les leaders et intellectuels autochtones du monde entier. En conséquence, de nombreux modèles d'éducation décoloniale ont vu le jour, représentant une formulation alternative de la connaissance, « *l'éducation pour la libération de la colonisation subjective et épistémique* »²⁷⁸. Les acteurs du droit international des droits de l'Homme ne peuvent alors plus se méprendre lorsqu'ils évoquent un droit à l'éducation pour tous. Ce droit à l'éducation, s'il veut prétendre à l'universalité, doit prendre en compte ce que signifie explicitement l'éducation pour les différentes cultures tout en permettant à chacun de pouvoir s'émanciper. « *L'éducation décoloniale consiste à apprendre à désapprendre pour réapprendre* »²⁷⁹. Cela signifie désapprendre ce qui est considéré comme

²⁷⁵ *Ibid.* p. 2

²⁷⁶ Felipe WAMAN PUMA DE AYALA, *Nueva Corónica y Buen Gobierno (Codex péruvien illustré)*, Abbeville, F. Paillart, 1968, 1178 p.

²⁷⁷ Les œuvres de Frantz FANON *Les damnés de la terre*, Paris, La Découverte, 1970, 311 p. et Aimé CESAIRE *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine, 1955, 92 p. sont devenues sans doute les références incontournables du procès à charge de la colonisation.

²⁷⁸ « *If changes cannot come from new laws and public policies, they should come from changes in people's minds, in their understanding of the historical roots that have formed their sensibilities and beliefs. And, to that end, the decoloniality of being and knowledge is of the essence.* » Madina Vladimirovna TLOSTANOVA, Walter MIGNOLO, *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, Columbus, The Ohio State University Press, 2012, p. 188

²⁷⁹ « *We take "learning to unlearn in order to relearn" as a guiding principle of this book and assume the goals and consequences of the radical proposal of Amawtay Wasi [The Intercultural University of the People and Nations of Ecuador]. We are not Indigenous Americans, but that does not mean that we cannot learn from them in order to unlearn what we have learned through our education or cultural environment and to relearn from the*

universel, mais qui a été interprété, compris, et tenu pour acquis, à travers une structure de connaissances et un système de relations de pouvoir qui ont émergé avec la colonisation des Amériques et la formation de l'Europe. Pour autant, il ne s'agit pas de relativiser toutes les connaissances scientifiques et le savoir acquis aujourd'hui – ce qui serait un non-sens épistémologique - mais bel et bien de dévoiler les enjeux de pouvoirs intrinsèquement liés aux discours et savoirs occidentaux sur le reste du monde²⁸⁰. De ce point de vue, si le droit à l'éducation se borne à transmettre ce que sont les bonnes pratiques au regard d'une conception occidentale du savoir, alors il est avant tout l'instrument officiel d'une forme de domination pédagogique. Par exemple, à regarder de plus près la dénomination du monde dans lequel nous vivons, de ses continents, de ses pays, il est assez aisé de réaliser à quel point les réalités ontologiques d'aujourd'hui sont les constructions de la pensée européenne et coloniale d'hier. Comme le soulignait l'anthropologue vénézuélien Fernando Coronil en 1997, ce qui a longtemps et est encore considéré comme la « *modernité* » est selon lui un « *récit régional d'une vision du monde eurocentrique* »²⁸¹ qui a été imposée au reste du monde, notamment lors de la conquête des Amériques, sous l'apparence de sa nature rationnelle et donc universelle. De ce point de vue, il est intéressant de constater que les civilisations hindoues et extrême-orientales ont pu préserver l'essentiel des traditions philosophiques véhiculées par leurs propres cultures. Pourtant, le progrès de l'humanité tel qu'il est conçu par les occidentaux serait surtout bâti au travers d'une domination épistémique de ces derniers sur le reste du monde. Partant, la revendication d'une déconstruction de l'éducation dans une perspective décoloniale s'inscrit dans le sillage de la critique de l'eurocentrisme.

Ce travail de déconstruction ne peut omettre d'analyser les théories juridiques et politiques issues des temps modernes. Pour Tlostanova et Mignolo, l'École de Salamanque fut l'instigatrice, en 1542 d'un nouveau concept, le terme *humanitas*, lors des débats sur le fondement de l'humanité et sur la question de savoir si les « indiens » d'Amérique pouvaient ou non être considérés comme en faisant partie. Pour ces auteurs, ce concept a permis de distinguer la production d'un savoir proprement occidental et, donc, légitime car rationnel,

point of view of knowledge and understanding generated by the people and communities that have been disavowed in their participation in education, in the state and public policy, and in international relations and whose view of economic administration has been cast as "traditional" and troublesome for "development" proper », in TLOSTANOVA & MIGNOLO, *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, op. cit. p. 16

²⁸⁰ Ramón GROSGOUEL, « Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global. Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale », *Multitudes*, vol. no 26, no. 3, 2006, pp. 51-74

²⁸¹ Fernando CORONIL, *The Magical State. Nature, Money, and Modernity in Venezuela*, Chicago, The University of Chicago Press, 1997, 466 p.

par rapport aux autres productions de connaissances.²⁸² Ainsi, les Européens se sont eux-mêmes considérés comme un groupe culturel distinct et supérieur, créant de ce fait un système de classification basée sur une hiérarchie entre le civilisé - détenant la production d'une connaissance universelle - et le barbare. Comme l'observe Michael Baker :

« L'idée de l'homme de la Renaissance a été utilisée comme point de référence pour identifier et inventer les frontières de l'humanité civilisée et pour classer hiérarchiquement les gens sur les marges et l'extériorité de ces frontières. Humanitas et anthropos sont les deux constructions européennes centrales pour les êtres humains qui ont émergé de cette formation intellectuelle qui classait et divisait les gens du monde entier en sujets connus et objets connus. De sa reformulation du XVI^e siècle, humanitas se réfère à l'autodéfinition de l'ethno-classe civilisée qui contrôle la connaissance à travers laquelle anthropos, l'objet de la connaissance, peut être construit, connu et géré. C'est au cours de cette transition de l'époque médiévale à l'époque moderne que le monde a commencé à être conçu hiérarchiquement et racialement par un groupe particulier d'agents épistémiques, soutenus par la théologie chrétienne, explorant, cartographiant et classifiant le monde entier pour la première fois. »²⁸³

Ainsi, la division puis la classification des hommes en fonction de leur origine ethnique et culturelle est devenue le support sur lequel s'est construit l'organisation politique économique et sociale des colonies dès le début du XVI^{ème} siècle. La structure raciale de la société internationale encore présente aujourd'hui est bel et bien le fait de cet eurocentrisme durable, ainsi que de la réfutation et condamnation de la production de savoirs alternatifs²⁸⁴.

Par conséquent, les savoirs, les croyances et les systèmes de valeurs autochtones paraissent obsolètes et sont considérés comme un réel obstacle au développement des pays. Et de fait cette hégémonie culturelle retentit directement sur la pédagogie : *« la mission de l'éducation reste comprise comme une mission de purge culturelle et d'assimilation, et s'appuie sur la supériorité des modèles chrétiens et occidentaux »*²⁸⁵. Les matières scolaires que l'on retrouve dans les institutions éducatives modernes occidentales implantées dans les pays anciennement colonisés participent en partie à une ambition de contrôle et de maintien des systèmes hiérarchiques et raciaux mis en place il y a près de 500 ans. Aujourd'hui encore, malgré des décennies et des variétés de multiculturalisme dans l'éducation, l'école moderne

²⁸² Madina Vladimirovna TLOSTANOVA, Walter, MIGNOLO, *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, op. cit. p. 173

²⁸³ Michael BAKER, « Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities » art. cit. p. 7 (notre traduction).

²⁸⁴ « [L]'hégémonie de l'Europe sur le nouveau modèle de pouvoir global a concentré toutes les formes de contrôle de la subjectivité, de culture, et particulièrement de savoir et de production du savoir, sous son hégémonie » in Anibal QUIJANO, « Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America », *Nepantla*, No. 3, Durham, Duke University Press, 2000, pp. 553-580

²⁸⁵ Luis Enrique LÓPEZ, « L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine » art. cit. p. 53

continue d'impliquer des formes particulières d'assimilation culturelle et de subjugation intellectuelle au sein d'une culture du savoir eurocentrique :

*« Le multiculturalisme est basé sur la diversité culturelle contrôlée par une épistémologie monoculturelle. L'occlusion des traditions de savoir non-occidentales dans le programme normalisé fait de l'éducation une institution épistémiquement raciste. Le racisme ici n'est pas une classification des êtres humains selon la couleur de leur peau, mais plutôt une classification selon un certain standard d'humanité qui trouve son origine dans la théorie moderne du droit naturel. »*²⁸⁶

c) De la nécessité d'une épistémologie alternative.

Selon les intellectuels et théoriciens décoloniaux²⁸⁷ tels que Gayatri Chakravorty Spivak, la domination intellectuelle de la pensée européenne moderne, accompagnée du monopole économique des puissances européennes impérialistes s'est construite en réduisant à néant les structures épistémiques relevant d'autres cultures. Bon nombre de ces intellectuels latino-américains ont puisé dans les théories poststructuralistes postmodernes et postcoloniales pour questionner cette violence épistémique²⁸⁸. Toutefois, ils ne se limitent pas à la critique de l'eurocentrisme et proposent des épistémologies alternatives en partant d'autres référentiels. Leur objectif est de parvenir au développement d'une conception du monde qui mette sur un pied d'égalité toutes les humanités, et non plus seulement celles qui se réclament d'un universalisme abstrait, eurocentré et excluant. Selon ces intellectuels :

*« [P]arler de décolonialité, c'est donc désigner l'effort de rendre leur humanité à des sujets et à des groupes qui en avaient été dépouillés, et ainsi rendre le monde véritablement humain. C'est avant tout entendre et écouter les voix de celles et ceux que l'on croyait avoir réduits au silence. »*²⁸⁹

Ainsi, si les moyens alloués dans les budgets des États ne suffisent pas pour assurer une effectivité réelle du droit des peuples autochtones, ce manque d'effectivité n'est pas uniquement lié à un manque de ressources économiques. En réalité, l'enjeu est bien plutôt celui d'une déconstruction du rôle de l'école et de l'enseignement dans la reproduction d'une hiérarchie sociale et raciale.

*« Les peuples autochtones ont été soumis à des systèmes d'éducation ordinaires monolithiques qui ont érodé leurs modes de vie et leurs langues traditionnels, leur ont imposé des idéologies et des systèmes de croyance étrangers et ont institutionnalisé des attitudes discriminatoires à leur égard, qui les ont encore marginalisés, et ont exacerbé les conflits, y compris les conflits armés »*²⁹⁰.

²⁸⁶ Traduction d'un extrait du texte de Michael BAKER, « Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities » art. cit. p. 9

²⁸⁷ Ce courant regroupe des intellectuels issus d'Amérique latine et de disciplines variées, tels Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres et bien d'autres.

²⁸⁸ Expression de Gayatri Chakravorty Spivak et qu'Edgardo Lander décrit comme « colonialité du savoir ».

²⁸⁹ Zahra ALI, et Sonia DAYAN-HERZBRUN. « Présentation », in « Pluriversalisme décolonial » *Tumultes*, vol. 48, n° 1, 2017, p. 6

²⁹⁰ CDH *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur le droit des peuples autochtones à l'éducation, 26 juin 2009, § 91, p. 22

Si le terme de décolonialité a été forgé par des penseurs latino-américains, de nombreux courants analogues se sont développés à la même période en Afrique²⁹¹ ou dans les Caraïbes²⁹², et le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos a vu dans ce mouvement intellectuel l'émergence d'épistémologies du Sud alternatives, en rupture avec la modernité européenne coloniale. Le réseau de pensée communément appelé « groupe Modernité/Colonialité »²⁹³, ou « postoccidentalisme »²⁹⁴ entend contribuer à dépasser le racisme épistémique :

*« qui exclue du domaine de la connaissance les pensées émises par des traditions de pensée considérées comme périphériques (dès lors occultées, méprisées, voire réprimées), et donc de reconnaître que ces traditions sont non seulement objets de connaissance, mais encore et surtout sujets créateurs de connaissances et partenaires égaux dans un dialogue philosophique Nord-Sud »*²⁹⁵.

Selon le philosophe Paul Ricœur, les différentes cultures ont chacune un noyau éthico-mythique²⁹⁶ au sens où elles développent une vision du monde propre. Le dialogue de ces philosophies régionales permet à chacune des traditions de pensées d'avoir des droits égaux d'argumentation.²⁹⁷ Le dialogue interculturel de ces différentes traditions de pensées entraîne un processus d'enrichissement philosophique permettant d'outrepasser l'eurocentrisme moderne dominant. Le philosophe Enrique Dussel, inspiré comme beaucoup d'autres penseurs décoloniaux par Édouard Glissant, introduit le concept de trans-modernité en voulant faire référence à « *un projet mondial qui essaie d'aller au-delà de la Modernité européenne et nord-américaine. Il s'agit au contraire (...) de développer les potentialités, les possibilités de ces cultures et de ces philosophies ignorées* »²⁹⁸.

²⁹¹ À titre d'exemple, on peut mentionner les travaux fondateurs du Kenyan Ngugi wa Thiong'o qui appelle à « lutter contre l'impérialisme culturel » et à « décoloniser l'esprit » dès les années 1980.

²⁹² Henry Paget et Gordon Lewis sont deux penseurs de la « décolonialité » caraïbéenne.

²⁹³ Arturo ESCOBAR, «Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano », *Tabula rasa*, n° 1, 2003, pp. 51-86

²⁹⁴ Expression proposée par W. Mignolo dans « Postoccidentalismo : el argumento desde América Latina », *Cuadernos Americanos*, XII, n° 64, 1998, pp. 26-49

²⁹⁵ Fátima HURTADO LÓPEZ, *Dialogues philosophiques Europe-Amérique latine : vers un universalisme ouvert à la diversité. Enrique Dussel et l'éthique de la libération*, Paris, Thèse de doctorat de philosophie, Université Paris 1, 2003, p. 24

²⁹⁶ Paul RICŒUR, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil, 1955, 2^e éd. augmentée, 1964 ; *Temps et récit*, Paris, Seuil, 3 vol., 1983-1985, rééd. « Points-Essais », 1991, 416 p.

²⁹⁷ À la demande de l'UNESCO, le comité des philosophes devait établir pour le Conseil économique et social un rapport sur l'universalité des droits de l'Homme. Cela manifeste l'existence et la reconnaissance de ces différentes philosophies. Toutefois, le Conseil économique et social a choisi de les ignorer par nécessité politique, pour arriver à un accord des représentants des États sur les attributs liés au caractère universel d'un droit. On trouvera une rapide évocation de ces péripéties dans Patrice VERMEREN *La philosophie saisie par l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 2003, 160 p.

²⁹⁸ Enrique DUSSEL, « Pour un dialogue mondial entre traditions philosophiques », *Cahiers des Amériques latines*, 62, 2009, pp. 111-127

Dans son observation générale n°11, le Comité des droits de l'enfant invite les États parties à mettre en œuvre des programmes d'éducation visant à faire évoluer les mentalités et modifier les rôles traditionnellement dévolus aux populations autochtones par rapport au reste de la population :

« Le cycle scolaire devrait tenir compte des pratiques culturelles, des saisons agricoles et des célébrations rituelles et être aménagé en conséquence. Les États parties ne devraient créer d'internats hors des communautés autochtones que lorsque cela s'avère nécessaire, car cela pourrait dissuader les parents autochtones de scolariser leurs enfants, en particulier les filles. Les internats devraient tenir compte des sensibilités culturelles et faire l'objet d'inspections régulières. Il faudrait aussi s'efforcer de garantir que les enfants autochtones vivant hors de leur communauté aient accès à l'éducation dans le respect de leur culture, de leur langue et de leurs traditions »²⁹⁹.

De même, les restrictions imposées au port des habits traditionnels et culturels devraient être évitées au sein des institutions scolaires. Au Guatemala, la discrimination dont souffrent parfois les filles et les filles autochtones qui portent des vêtements traditionnels à l'école est encore prégnante, et ce, malgré l'accord 483 du Ministère de l'éducation qui interdit cette pratique. Dans un rapport présenté à la Commission interaméricaine des droits de l'homme en 2003, le Médiateur des droits de l'homme du Guatemala souligne qu'il n'existe aucun mécanisme pour contrôler le respect de cet accord.

Dans ce contexte critique, les discours des leaders autochtones sont de plus en plus écoutés dans les forums internationaux, et sensibilisent petit à petit davantage d'acteurs gouvernementaux. Depuis les années 1980, les leaders autochtones parviennent à s'immiscer au sein des débats sur les enjeux sociétaux afin d'y apporter leur point de vue et de contribuer à l'orientation des politiques publiques. Leur objectif est celui de convaincre et persuader les autres membres des forums internationaux que le respect de leurs droits culturels est profitable à toute la société internationale dans son ensemble. C'est, selon eux, un approfondissement de la démocratie. La participation des leaders autochtones dans ces forums internationaux est un enjeu politique majeur puisqu'ils remettent en question ce qui était, dans l'ordre juridico-politique établi, considéré comme la norme naturelle et qui devient du pur construit³⁰⁰. Il semble opportun de souligner à titre d'exemple ici les mouvements politiques qui se sont inscrits au sein de cette épistémologie du Sud alternative. Les épistémologies alternatives ont suscité chez différents mouvements sociaux la revendication de nouveaux projets politiques en opposition à la modernité occidentale. À titre d'exemple, critiquant

²⁹⁹ Comité des droits de l'enfant, *Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention*, Observation générale n°11, 12 février 2009, 20 p.

³⁰⁰ Les leaders des peuples autochtones sont d'ailleurs au centre des débats qui concernent les enjeux liés au réchauffement climatique.

l'impasse du paradigme du développement, le concept de *Vivir bien*³⁰¹ s'est progressivement diffusé au cours des années 1990 au sein d'organisations autochtones. Il est aujourd'hui présent dans les constitutions de deux États latino-américains : la Bolivie³⁰² et de l'Équateur³⁰³. Ces deux États ont connu depuis près d'une décennie une réelle évolution politique et constitutionnelle qui a tenté d'inscrire dans ses réformes les critiques menées par les mouvements sociaux et les intellectuels critiques³⁰⁴.

Michel Alliot affirmait que la signification des dispositions juridiques est le reflet d'une vision du monde propre à la société qui a édicté ces dispositions.³⁰⁵ Ainsi, les mouvements sociaux en Équateur et Bolivie ont permis d'inscrire de nouvelles dispositions juridiques, soulignant l'importance de prendre en compte les compréhensions des peuples autochtones de leurs États. Toutefois, à l'échelle du DIDH, sous couvert de raison, et de progrès, les puissances occidentales ont survalorisé leur tradition juridique, reniant toute autre conception de régulation des faits sociaux. Dès lors, pour que le DIDH puisse être effectif pour les peuples autochtones, n'est-il pas opportun de déconstruire sa prétention à l'universalité, afin de donner à celle-ci des assises plus pertinentes ? En conclusion, si le débat transculturel sur la question du savoir est nécessaire, il l'est tout autant pour la question de la formulation d'un universalisme des droits de l'Homme.

§2 Itinéraires d'une déconstruction de l'universalité du DIDH dans sa conception actuelle.

À l'occasion de la célébration du soixante-dixième anniversaire de la DUDH, la prétention à l'universalité des droits de l'Homme est encore très contestée. Si la valorisation de l'universalité a d'abord été un sujet de réflexion philosophique et théorique, les débats ont

³⁰¹ Cette notion politique reprend la critique de la domination épistémique de l'Occident et entend dépasser le dualisme opposant l'homme à la nature issu du paradigme de la modernité occidentale.

³⁰² La notion de *Vivir bien* apparaît ainsi sept fois dans la Constitution bolivienne de 2009.

³⁰³ Le concept de *Buen vivir* est inscrit vingt-et-une fois dans la Constitution équatorienne de 2008. Pour plus de détails sur la distinction entre *Vivir bien* et *Buen vivir* voir : Victor AUDUBERT, « La notion de *Vivir Bien* en Bolivie et en Équateur, réelle alternative au paradigme de la modernité ? », *Cahiers des Amériques latines*, n° 85, 2017, pp. 91-108

³⁰⁴ Toutefois, le recul permis par la décennie écoulée permet de rendre compte d'un véritable « paradoxe du Bien vivre » qui semble révéler quelques ambiguïtés « Loin de constituer une « refondation ontologique » du droit, le *Vivir Bien* s'est vu dévoyé par les gouvernements actuels, au point d'être synonyme de développement. » in Victor AUDUBERT, « La notion de *Vivir Bien* en Bolivie et en Équateur, réelle alternative au paradigme de la modernité ? », art. cit. pp. 91-108

³⁰⁵ « Si les luttes et les consensus dont les effets constituent l'objet de la science du droit sont ceux qui interviennent dans les domaines qu'une société considère comme vitaux pour elle, c'est bien la vision qu'elle a du monde et d'elle-même qui définit pour elle les limites de la juridicité » Michel ALLIOT, *Anthropologie et juridique*. Sur les conditions de l'élaboration d'une science du droit *Bulletin de liaison du LAJP*, n°6, 1983 disponible à : <http://www.dhdi.free.fr/recherches/theoriedroit/articles/alliotanthropetjur.pdf>

très vite trouvé leur prolongement dans la sphère du droit, puisque l'universalité a toujours été sous-tendue par l'idée de l'égalité de dignité de tous les êtres humains. Une réflexion sur la décolonialité du savoir interroge donc sur le caractère universel des droits de l'Homme, du simple fait d'une présence relativement faible des cosmovisions non occidentales dans la construction même de ces droits. À propos du droit international, la juriste et philosophe Emmanuelle Jouannet écrit :

« Jusqu'à la décolonisation le droit international était un droit stigmatisant en soi, qui ne faisait que refléter la distorsion de pouvoirs entre États, le sentiment de supériorité de toute une classe politique et le racisme latent de toute une époque. Il était à lui seul un instrument de déni de reconnaissance et de domination car il était basé tout entier sur la discrimination fondamentale de base faite entre États civilisés et non civilisés. Plus précisément, le droit international classique posait l'existence d'un « standard de civilisation » auquel devait se conformer tout peuple qui souhaitait devenir sujet de droit international, et qui n'était autre que celui de la civilisation euro-américaine. »³⁰⁶

Cette remarque appelle à la réflexion quant au rôle des droits de l'Homme sur le plan international, et d'évaluer dans quelle mesure ils peuvent être eux aussi la traduction d'un impérialisme culturel³⁰⁷.

Au-delà d'une contestation sur le plan théorique, la prétention universaliste est également mise à mal sur un plan idéologique et politique par le démenti des réalités du monde contemporain. La communauté internationale ne peut empêcher les violations massives des droits de l'Homme dans de nombreux États. Plus encore, l'idéal d'interculturalité peut être instrumentalisé par les États sous la forme d'un relativisme culturel qui préserve leurs modes de gouvernance tout en leur permettant de rester indifférents aux violations des droits de l'Homme et des discriminations de toute nature qui s'exercent à l'égard de leur population. En cela, l'injonction du respect des particularismes culturels est devenue un argument premier pour relativiser l'universalité des droits de l'Homme.

³⁰⁶ Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », *Revue générale de droit international public*, Tome CXVI n°4, octobre-décembre 2012, pp. 769-800

³⁰⁷ L'histoire de la pensée juridique européenne est celle d'une ascension progressive accordée aux théories du droit naturel. Comme le souligne Danièle Lochak : « *Le propre de toutes les théories du droit naturel, en effet, c'est de distinguer, à côté du droit réel, du droit positif, créé par des hommes, un droit idéal, identifié à la justice. Contrairement aux normes du droit positif, les normes du droit naturel ne sont pas des actes de volonté humains, arbitraires et variables : elles sont immanentes à la nature et donc, par essence, universelles et immuables.* » Ainsi, l'ascension du crédit accordée aux théories du droit naturel va de pair avec une ascension de la valeur accordée à l'universalité de la norme juridique. Toutefois, les traditions des Lumières et de la Révolution française ont conduit à favoriser une conception abstraite et générale de l'universalité où tous les individus doivent être traités de façon identique. La loi « *doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse* », parce que tous les individus, égaux par essence, doivent être traités de façon identique. Toutefois, l'égalité réelle n'est possible que par la prise en compte des différences afin de lutter contre les discriminations, ce qui peut en venir à « *rompre de façon plus ou moins manifeste avec la formulation universaliste de la règle.* ». (Citations de Danièle LOCHAK, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, op. cit. p. 340)

Ces contestations pointent l'enjeu du rapport problématique entre universalisme et relativisme culturel. Aujourd'hui, il est urgent de répondre à la question posée par Martti Koskenniemi, « *existe-t-il quelque chose entre l'impérialisme et l'indifférence totale ?* »³⁰⁸ pour justifier l'universalisme des droits de l'Homme ? Car, si la perspective du relativisme culturel est condamnable³⁰⁹, comment une perspective universaliste peut-elle s'affranchir de tout présupposé néocolonial ? Comment admettre à la fois le postulat de l'universalité des droits de l'Homme et la reconnaissance de la pluralité des cultures ? Loin de supposer que la philosophie universalisante des droits de l'Homme est définitivement pervertie, comment mettre en exergue un universalisme co-construit, reconnaissant la diversité ethnoculturelle ? Seule une réflexion sur les impensés des droits de l'Homme permettrait d'assurer une réelle effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones. D'autant plus que ces derniers inscrivent leurs revendications au cœur des logiques contradictoires générées par la globalisation : assurer la reconnaissance de leur identité politique et culturelle et de leurs droits collectifs au sein d'un corpus juridique des droits de l'Homme enraciné depuis des décennies dans la pensée moderne occidentale. Ainsi, comment la conception d'un universalisme abstrait des droits de l'Homme peut-elle être déconstruite sans pour autant tomber dans le relativisme des particularismes régionaux ?

a) Critique de la réalité d'une symbiose entre universalisme et droit naturel.

L'idée que la pensée d'un droit naturel puisse fonder l'universalité des droits de l'Homme est arrivée à épuisement³¹⁰. Le droit international des droits de l'Homme, et les

³⁰⁸ Martti KOSKENNIEMI, « Les droits de l'homme, la politique, et l'amour » in Martti KOSKENNIEMI, *La politique du droit international*, Paris, Pedone, 2007, pp. 203-224

³⁰⁹ « [L]a question de l'égalité des cultures nous semble devoir être distinguée de celle, plus précise et particulière, de l'égalité des pratiques ou expressions culturelles dès lors qu'une culture ne se résume pas à une ou deux pratiques culturelles élaborées en son sein et qu'il serait particulièrement réducteur, et contraire à l'esprit des nouveaux textes internationaux, de disqualifier toute une culture en dénonçant l'une de ses pratiques ou expressions culturelles. Ce point est très rarement souligné alors qu'il nous semble capital pour sauvegarder ce qui fait toute la force singulière et nouvelle du principe juridique d'égalité des cultures dans notre monde post-guerre froide et postcolonial fondé sur la reconnaissance, sans compromette pour autant celui de l'égalité des personnes mais sans renoncer non plus à l'idée qu'une culture ne peut plus, endroit, se décréter supérieure aux autres et renouer avec une politique hégémonique contre laquelle est érigé le principe de diversité. La dénonciation du caractère dégradant de quelques pratiques ou expressions culturelles, au Nord comme au Sud, est en effet stratégiquement avancée par certains pour jeter le discrédit global sur certaines cultures dans leur ensemble et remettre en cause le principe d'égalité des cultures tout comme le besoin, parfaitement légitime, d'adapter les droits de l'homme à ces cultures. » in Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », art. cit. p. 796

³¹⁰ Le fondement des droits de l'Homme s'appuyant sur la nature humaine n'a été qu'illusion comme l'a souligné le théoricien italien Norberto Bobbio. « [M]ais ce dernier va néanmoins conférer aux droits de l'Homme une place centrale en les abordant par le prisme de la théorie politique ». in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS, « Kelsen et Bobbio, deux regards positivistes sur les droits de l'Homme », *Revue Droit et philosophie*, Institut Michel VILLEY, Volume 8, 2016 p. 193

normes qui sont mises en place à travers lui n'ont pas d'existence matérielle car le droit est d'abord et avant tout un discours. Toutefois, le droit est un discours qui détient un réel impact sur le réel car les normes sont des paroles performatives. Elles peuvent donc agir sur les situations des personnes à qui elles sont destinées, et ce dans un contexte socio-historique précis. Ce faisant, le droit en tant que discours n'est pas une parole auto-suffisante mais s'inscrit toujours dans un contexte précis et auquel il prend part. Comme tout autre discours, le droit est nécessairement construit, et en construction. Ce que nous enseignent les sciences sociales telles que l'histoire, la sociologie ou l'anthropologie qui prennent le droit pour objet, est bien que le DIDH est une construction occidentale, « *exportée non seulement par la colonisation, mais également par le développement d'un droit international dont les principales caractéristiques formelles sont héritées de la culture juridique européenne.* »³¹¹ De surcroît, Danièle Lochak explicite ainsi le caractère historiquement et géographiquement situé de la présomption universaliste des droits humains.

*« Les droits de l'homme, tels qu'ils ont été conçus et proclamés depuis la fin du XVIIIe siècle, sont sous-tendus par un système de représentations et de valeurs, par une vision de l'homme et de la société qui plongent leurs racines dans la philosophie politique occidentale. Ils postulent la primauté des droits de l'individu sur ceux de la collectivité, s'opposant en cela aux conceptions holistes, caractéristiques des sociétés traditionnelles, qui accordent la prééminence à l'harmonie du corps social. Or l'individualisme est bien une « invention » des sociétés occidentales modernes, tout comme le postulat de l'égalité des êtres humains : affirmer que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits », c'est énoncer un a priori qui découle d'un construit culturel et non de la nature des choses. »*³¹²

Toutefois, si le droit international des droits de l'Homme est un discours idéologiquement construit, il peut donc être librement déconstruit afin de dévoiler les enjeux politiques, économiques et sociaux qui sous-tendent ce discours. Il est également possible d'étudier les pratiques sociales qui lui donnent corps ou l'actualisent. En ce sens, l'étude du droit nécessite de prendre en compte une approche pluridisciplinaire. Dans la filiation des acteurs du mouvement « Critique du droit » des années 1970³¹³, la mouvance critique dans la doctrine juridique connaît un certain regain d'intérêts chez de nombreux juristes, et notamment des juristes internationalistes. Les tenants de cette approche critique restent encore minoritaires et insistent sur la prise en compte des phénomènes sociaux dans l'analyse juridique. La démarche du courant critique est marquée par une forte envergure axiologique,

³¹¹ Albane GESLIN, « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative », *Annuaire français de droit international* n°56, CNRS Editions, 2010, pp. 657-687

³¹² Danièle LOCHAK, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, op. cit. p. 340

³¹³ Pour ne citer qu'eux, on pense notamment à Jacques Chevalier, Jean-Jacques Gleizal, Danièle Lochak, Michel Miaille et Jacques Michel.

en s'appuyant sur une déconstruction des rapports de domination maintenus au sein du droit.³¹⁴

Le droit à l'éducation s'inscrit lui aussi dans un paradigme occidental-centré. Pourtant, avec la proclamation du droit à l'éducation des peuples autochtones, de nouvelles perspectives sont envisageables du fait de l'instauration d'une parité de participation dans l'élaboration normative.

b) L'universalisme : une construction théorique en perpétuelle réinvention.

L'approche abstraite de l'universalité, telle qu'elle était conçue par les penseurs de la tradition de la Révolution française, n'est plus acceptable en ce qu'elle a pu nier les différences culturelles. Toutefois, aucune spécificité culturelle ne peut devenir l'argument justifiant une atteinte à la dignité et l'intégrité humaine, et il ne faut pas abandonner le combat des droits de l'Homme. Ils restent une arme essentielle pour ceux qui luttent contre des régimes dictatoriaux et assurer le respect de la dignité de tous les êtres humains. Si la prétention à l'universalité doit être préservée, il faut toutefois montrer que cette notion d'universalité n'est pas naturelle, mais une construction théorique. Danièle Lochak rend compte du processus qui gouverne l'évolution des conceptions théoriques portant sur les droits de l'Homme :

« depuis qu'ils ont été énoncés pour la première fois en 1789, leurs réécritures (celle des droits de l'Homme) successives faites d'enrichissements, de mutations, de métamorphoses même, devrait suffire à nous convaincre que l'universalité à laquelle ils prétendent n'est pas un donné, immuable et intangible, mais vaut « à titre d'idée régulatrice : jamais satisfaite mais guidant indéfiniment la recherche »³¹⁵.

La trop grande place occupée par l'Occident dans la conception des droits de l'Homme alimente les critiques puisque leurs contenus sont issus d'une conception monoculturelle. L'élaboration d'un universel concret admettant le pluralisme culturel et

³¹⁴ En cela, l'approche critique se démarque profondément du formalisme des positivistes qui tente de neutraliser l'influence de tout contexte politique sur le droit. À l'inverse, les tenants du courant critique tiennent compte des différents rapports de force qui sous-tendent la réalité sociale dans laquelle le droit agit. Notamment, ils s'opposent aux normativistes sur la neutralité de la dogmatique juridique. Pour ces théoriciens, le droit n'est pas neutre et toute prétention à la neutralité ne peut échapper au risque de concourir à la reproduction des rapports de pouvoirs inscrits dans les normes. Comme le souligne Pierre Bourdieu, les rapports de force sont dissimulés derrière une vision naturelle du droit. Les outils de cette illusion proviennent notamment du langage juridique qui parvient à formuler une rhétorique impersonnelle, neutre et universelle. Par la codification, le travail juridique rattache continûment le présent au passé, il s'inscrit dans la logique de la conservation et est l'un des fondements majeurs du maintien de l'ordre symbolique. Ce faisant, « *le droit confère le sceau de l'universalité, facteur par excellence de l'efficacité symbolique* » écrit Bourdieu in Pierre BOURDIEU, « La force du droit, Éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, 1986, pp. 3-19

³¹⁵ Danièle LOCHAK, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, op. cit. p. 348

prenant en compte les différentes traditions de pensées peut être encouragé afin de les rassembler autour de valeurs communément partagées. « *Cette tentative repose sur le pari qu'il existe une voie médiane entre un universalisme éradicateur des différences et un relativisme généralisé niant l'existence de valeurs communes à portée universelle. Un pari qu'il n'est aisé de tenir ni intellectuellement ni concrètement.* »³¹⁶. Ce pari ne peut être mis en œuvre qu'au sein d'une société internationale juste, où les rapports de domination seraient dévoilés et combattus, comme nous le verrons dans le second chapitre. Ces présentations théoriques entrent en résonance avec l'enjeu fondamental de la participation des peuples autochtones à l'élaboration du contenu de leur éducation. Il en est de même pour la formulation de droits humains qui en appellent à être « universels ».

c) De la perspective pluriverselle.

Les auteurs des théories décoloniales d'Amérique latine visent à déconstruire la fausse dichotomie entre universalisme et particularismes culturels et régionaux. Ces penseurs ont eu comme projet de théoriser une nouvelle conception de l'universalité en relativisant la prétention hégémonique de la conception moderne de l'universalisme abstrait, sans défendre pour autant les thèses relativistes des postmodernes. Ils font donc « *le pari d'une universalité authentique : réaliser un véritable universalisme de facto, concret et pluriversel.* »³¹⁷

Selon Enrique Dussel, l'eurocentrisme et la tromperie développementiste ont occulté la compréhension de l'Autre. L'auteur à l'appui de son argumentation cite O'Gorman selon lequel, l'eurocentrisme est « *l'imposition violente à d'autres particularismes (Amérique latine, Afrique, Asie) du particularisme européen à prétention universelle* ». ³¹⁸ La tromperie développementiste quant à elle est la supposition selon laquelle le développement de l'Europe doit être le chemin emprunté par les pays « en développement ». Dans cette perspective un contraste radical s'établit entre Européens et non-Européens. L'universalisme de la modernité est alors un universalisme « *non universel, abstrait et régional qui a pensé l'ensemble de l'humanité à partir de sa propre expérience érigée en modèle de référence à imiter* »³¹⁹. Il faut plutôt en appeler à un universalisme laissant sa place à la diversité, qualifié en 1988 par

³¹⁶ *Ibid.* p. 349

³¹⁷ Fátima HURTADO LÓPEZ, « Universalisme ou pluriversalisme ? Les apports de la philosophie latino-américaine », *Tumultes* 2017/1 (n° 48), 2017, p. 39-50

³¹⁸ Enrique DUSSEL, *1492 L'occultation de l'Autre*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1992, p. 31

³¹⁹ Fatima HURTADO LÓPEZ, « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », *Revue interdisciplinaires de Travaux sur les Amériques (RITA)* n°2, Août 2009, [En ligne] consulté le 14 juin 2018.

Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant comme étant « (...) *la chance du monde diffracté mais recomposé, l'harmonisation consciente des diversités préservées : la Diversalité* »³²⁰

Dussel évoque quant à lui le « *besoin d'une mondialité analogue, et non d'une universalité univoque dominatrice* »³²¹. Ces conceptions relèvent d'une médiane, entre universalisme et relativisme, soulignant la nécessité du dialogue et de la préservation de l'altérité. La perspective des auteurs décoloniaux n'est donc pas une critique antieuropéenne essentialisante, car le rejet des penseurs européens et la sacralisation des théoriciens subalternes serait l'équivalent d'une simple inversion de l'eurocentrisme³²².

Une conception « pluriverselle » implique au sein du droit international des droits de l'Homme la reconnaissance pleine et entière de tous les particularismes « *afin de rendre possible l'émergence d'un nouvel et plus authentique universel à partir de la négociation et du dialogue horizontal et dans l'égalité* »³²³. La diversité culturelle et le dialogue interculturel constituent des moyens essentiels pour renforcer le consensus sur le fondement universel des droits de l'homme.

En définitive, une réflexion théorique sur les rapports de domination du savoir occidental est un apport essentiel pour comprendre la mise en œuvre effective de droits fondamentaux et en l'occurrence du droit à l'éducation des peuples autochtones. La théorie est essentielle puisqu'elle dévoile les valeurs sous-jacentes à l'adoption de certaines politiques publiques plutôt que d'autres. La théorie nous permet donc de souligner à quel point certaines solutions prônées par les politiques multiculturelles en viennent paradoxalement à renforcer les rapports de domination existants. Par la déconstruction théorique, le juriste réalise en quoi l'universalité des droits de l'Homme s'inscrit encore aujourd'hui dans une perspective herméneutique particulière du monde, de la connaissance et des savoirs sur l'humanité. Les conceptions du droit sont toujours liées à des perceptions du monde propres à chaque société et « *sous couvert de Raison et d'idéologie du Progrès, l'Occident a survalorisé sa culture*

³²⁰ Jean BERNABÉ, Patrick CHAMOISEAU, Raphaël CONFIAnt, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989. Citation tirée de l'édition bilingue de 1993, p. 54

³²¹ Enrique DUSSEL, « Expansión de la cristiandad, su crisis y el momento presente », p. 87 cité par Fátima HURTADO LÓPEZ, *Dialogues philosophiques Europe-Amérique latine : vers un universalisme ouvert à la diversité. Enrique Dussel et l'éthique de la libération*, Thèse de doctorat de philosophie, Université Paris 1, 2003, p. 346

³²² La théorie décoloniale critique tout autant l'eurocentrisme que les « fondamentalisme tiers-mondistes » puisque l'opposition binaire entre un « nous » et un « eux » est toujours de mise.

³²³ *Ibid.* p. 447

juridique au détriment des autres.³²⁴ » Il est donc plus aisé de comprendre la difficile mise en œuvre d'une éducation interculturelle, si la culture juridique qui l'implore s'inscrit dans un paradigme épistémique eurocentré. L'éducation interculturelle suppose donc la mise en œuvre d'un dialogue interculturel plus global, afin de « décoloniser » les mentalités et les paradigmes épistémiques dominants.

« Il est impératif de relier l'ouverture interculturelle de l'école aux politiques publiques destinées à réduire les inégalités scolaires. Autrement dit, c'est la progression de la justice et de l'équité sociale dans le système éducatif qui va indiquer si les approches et les politiques adoptées pour la gestion de la diversité culturelle sont fructueuses. La gestion féconde des cultures à l'école signifie aussi la conscientisation des apprenants et de tous les acteurs scolaires de cette diversité latente, qui ne devraient pas subir de nouvelles formes de catégorisation, même « positives », qui enferment et formatent les identités individuelles et collectives. »³²⁵

Ce détour conceptuel a eu pour objectif de montrer au lecteur l'importance de l'exigence d'élever sa réflexion sur les enjeux théoriques qui sont sous-jacents à la promotion de l'éducation interculturelle, et ce, afin de comprendre dans quelle mesure celle-ci pourrait effectivement se mettre en œuvre. D'autant plus que le droit est le seul outil à la disposition de la communauté internationale pour bâtir un espace de dialogue et de reconnaissance³²⁶. C'est pourquoi de nombreux juristes internationalistes en appellent à l'internormativité et à une approche interculturelle du droit. « *Encore faut-il accepter de prendre la mesure de cet* »

³²⁴ Albane GESLIN. « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones. », art. cit. p. 154

³²⁵ Abdeljalil AKKARI, « Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 2013, pp. 33-42

³²⁶ Sur ce point, il me paraît essentiel de faire un aparté. Certains auteurs comme Raimon Panikkar ou Robert Vachon ont émis une critique radicale sur les droits de l'Homme, Soulignant que toutes les cultures n'ont pas appréhendé « le droit » ou « la justice » comme base de l'organisation sociale. Appréhender les droits comme un concept impératif moral et universel, transcendant la pluralité des cultures, serait là encore un préjugé, voire même un « nouvel impérialisme culturel ». Ainsi, cette critique encore plus radicale en vient à questionner la notion de « droits » propres à l'Homme en se demandant si elle peut être considérée comme un invariant universel. Cette approche ne nie pas le fait que les droits humains puissent avoir une dimension transculturelle, « *mais elle n'en fait pas un concept universel qui transcenderait la pluralité des cultures. Elle ne nie pas qu'il puisse même exister des invariants et symboles transculturels, mais elle nie que les droits de l'Homme doivent constituer le point de référence universel pour toute problématique concernant la dignité humaine.* » Robert Vacheron rappelle que « *Deux-tiers de la population mondiale n'a pas la notion de droit. Le mot n'existe même pas dans leurs langues. Il leur est inconcevable, au fond, qu'un être humain puisse avoir des droits.* » Notre démarche ne cherche pas à suivre cette approche radicale, puisqu' elle s'inscrit déjà dans le paradigme du droit et s'intéresse aux moyens d'une meilleure effectivité d'un droit proclamé au sein de l'ordre juridique international. La problématique retenue vise à comprendre comment le droit, source d'oppression et de domination épistémique peut-il devenir aussi source d'émancipation. Toutefois, il est important de garder ces perspectives qui déconstruisent le paradigme du droit en têtes puisqu'elles soulignent tout autant la nécessité du dialogue et de l'apprentissage mutuel entre les différentes conceptions des hommes et femmes du monde. « *Nous prenons de plus en plus conscience que le pluralisme culturel, l'interculturalisme, est une exigence de la réalité et de chaque culture. Comme tout être est co-être, toute culture est co-culture. Nous reconnaissons de plus en plus aujourd'hui, que pour résoudre les problèmes humains, aucune culture/religion/tradition/cosmovision n'est auto-suffisante, qu'elle soit moderne ou traditionnelle, occidentale ou autochtone, africaine ou asiatique, chrétienne ou scientifique, juive ou islamique, chinoise ou vietnamienne, etc. Le dialogue est inévitable.* » [Citations de Robert VACHON, *Le mythe émergent du pluralisme et de l'interculturalisme de la réalité*, Conférence donnée au Séminaire I Pluralisme et Société, Discours alternatifs à la culture dominante, organisé par l'Institut Interculturel de Montréal, le 15 février 1997.]

inter » afin que les rapports d'échange, voire de réciprocité, qu'évoquent ce préfixe, se nouent sur une base moins occidentale »³²⁷ pour que des espaces de dialogue puissent être établis en commun. Or, il s'avère que les portes de ce dialogue pourraient s'ouvrir à l'initiative des peuples autochtones qui affirment en 2009, lors du Sommet d'Anchorage sur le changement climatique global : « *Nous offrons de partager avec l'humanité notre savoir traditionnel, nos innovations et pratiques concernant le changement de climat, si nos droits fondamentaux en tant que gardiens de ce savoir à travers les générations est totalement reconnu et respecté* »³²⁸.

Pour conclure, en étudiant les fondements occidentalo-centrés des droits humains, ce premier chapitre a permis d'entrevoir de façon plus radicale et théorique les manques à combler en matière de politiques publiques tentant de mettre en œuvre une éducation interculturelle effective. Le droit s'inscrit dans des rapports de domination et de pouvoirs qui doivent être dévoilés pour que celui-ci ne soit pas un instrument en faveur de la préservation de l'ordre établi mais permettent réellement une émancipation des communautés autochtones. Ainsi, à l'interculturalité fonctionnelle propre aux régimes néolibéraux est préférée une interculturalité critique qui pose donc des enjeux politiques majeurs en termes de démocratisation de l'accès aux institutions normatives et politiques. Pour que l'éducation soit un réel facteur d'émancipation des sociétés subalternes, celle-ci doit continuer à contribuer à la construction d'une vision interculturelle de la citoyenneté et doit mener à un processus nécessaire de décolonisation mentale et à une répartition plus juste du pouvoir. Ce chapitre a donc souligné les enjeux en matière de décolonialité du savoir qu'impliquait la mise en œuvre d'une éducation interculturelle « critique ». Le processus de décolonisation mentale n'est possible que par la reconnaissance et l'affirmation d'épistémologies alternatives dans les contenus éducatifs.

Le second chapitre de cette deuxième partie s'intéresse davantage aux fondements de l'éducation interculturelle nécessaires à la mise en œuvre d'une certaine émancipation des peuples autochtones. Par le biais de l'école et de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle, les mentalités peuvent évoluer vers une perspective décoloniale : à cette condition une vision interculturelle de la citoyenneté et des droits de l'Homme est possible, participant donc à une répartition plus juste du pouvoir.

³²⁷ Albane GESLIN. « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative », art. cit. p. 21

³²⁸ *Indigenous Peoples' Global Summit on Climate Change*, Déclaration d'Anchorage, 24 avril 2009.

Pourtant, ces fondements, quels sont-ils ? Il semblerait, que l'enjeu politique de participation à l'élaboration des *curricula* suppose plus profondément la mise en place d'une interculturalité normative.

CHAPITRE 2 : Paradigme de la reconnaissance : fondement et moyen de l'effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones

Après avoir effectué un retour théorique sur ce qui peut sembler être des insuffisances en matière de droit à l'éducation, il paraît opportun, au sein de ce second chapitre de révéler les nouvelles perspectives possibles du droit à l'éducation par le biais de l'émergence du droit international de la reconnaissance et de l'interculturalité normative. Si l'objectif est de s'interroger sur les fondements d'une interculturalité normative, il est important de distinguer ce qui ressort d'une analyse épistémique des contenus culturels et ce qui résulte du droit. Au fond l'investigation philosophique permet de repérer les caractères qui confèrent à une culture son identité alors que la problématique juridique va se focaliser sur ce qui la rend pérenne. Le droit à l'éducation est en ce sens au carrefour des deux problématiques puis qu'il pose la question de l'identité culturelle et des processus assurant sa survie. Le droit international de l'éducation, reconnu comme étant aussi un droit collectif, va énoncer des normes pour exercer un contrôle à partir d'indicateurs qui peuvent être relatifs à l'accès et la disponibilité de l'éducation, relatifs à la mise en œuvre des programmes scolaires de qualité, relatifs encore à la responsabilité des institutions. Or ces indicateurs omettent de considérer le propre de ce qui fait vivre une culture, à savoir le dialogue, mais aussi les œuvres de l'esprit, les pratiques rituelles, et la prise en compte des cosmovisions. Dans une publication officielle de l'UNESCO intitulée « les droits de l'Esprit » parue en 1950 se trouvaient déjà des réflexions sur les racines d'une interculturalité normative³²⁹. En outre, la question d'une interculturalité normative se situait à l'arrière-plan de nombreuses interrogations sur la portée tant symbolique que pratique de la DUDH, figurant dans un certain nombre de contributions du comité des philosophes avec notamment les textes de Quincy Wright et Aldous Huxley³³⁰. Il est essentiel de comprendre les enjeux de l'interculturalité normative et de sa possible mise en œuvre par le biais d'une réflexion sur la conception interculturelle et inclusive de la pédagogie des droits de l'Homme.

³²⁹ *Les droits de l'esprit, Six études sur les aspects culturels de la déclaration universelle des droits de l'homme, réunies par l'UNESCO*, collection Droits de l'Homme, Librairie du Recueil Sirey, Paris, 1950 Voir notamment la contribution de l'historien colombien German ARCINIEGAS « La culture, droit de l'Homme ».

³³⁰ « *Problèmes et aspects des droits de l'homme* » Manuscrit provisoire UNESCO, 15 juin 1948.

SECTION 1 : De l'éducation interculturelle à l'interculturalité normative : une mise en lumière des évolutions de l'ordre juridique international reposant sur des rapports de non-dominance.

La conciliation entre l'universalisme des droits de l'Homme et la relativité des cultures autochtones est un défi juridique mais aussi politique d'autant plus fort que « *les populations autochtones sont inscrites dans une position de subordination relative d'où elles cherchent à s'extraire par le dialogue ou par la lutte.* »³³¹ Les représentants des peuples autochtones occupent de plus en plus les institutions universitaires et académiques afin de former des leaders ayant les mêmes capitaux culturels et sociaux que les représentants de la société dominante, dans la volonté de construire plus amplement le droit autochtone. Aujourd'hui, de nombreux représentants autochtones à l'ONU sont titulaires de doctorats en droit, sont avocats, enseignants, ou encore, consultants, et mettent leurs compétences au service de leurs communautés. Il est donc intéressant d'observer que les droits des peuples autochtones ont été inscrits à l'agenda international à partir du moment où des leaders autochtones sont parvenus à s'acculturer et à adopter les bonnes pratiques juridiques. Quel serait donc l'intérêt de reconnaître un droit à une éducation interculturelle, s'il faut détenir un bagage scolaire formel pour pouvoir avoir l'opportunité d'être entendu et reconnu ? En réalité, les leaders autochtones remarquent qu'ils n'enregistrent que difficilement des avancées sur le plan juridique, au regard des multiples discriminations que subissent toujours les peuples autochtones et de la moindre effectivité des droits qui leur sont reconnus³³². La proclamation d'une éducation interculturelle met en exergue qu'il est essentiel de parvenir à faire « tomber » le soubassement colonial du système juridique international. Cela permettrait de mettre au même niveau les différentes épistémologies juridiques, et ainsi reconnaître la participation d'êtres humains ayant d'autres conceptions de la citoyenneté mondiale.

³³¹ Irène BELLIER, « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », *Autrepart*, n° 38, 2006, p. 115

³³² Si la Déclaration a amélioré la vie des peuples autochtones et permis quelques progrès, la Présidente de l'Instance sur les questions autochtones, Mme Mariam Wallet Aboubakrine, a d'ailleurs estimé qu'il existait toujours un décalage entre la reconnaissance des peuples autochtones et la réalité de terrain qui se résume souvent à une absence de droits politiques. Illustrant ces propos, la représentante du Congrès mondial amazigh, Mme Kamira Nait Sid a indiqué que « l'inscription de la langue amazighe dans les Constitutions marocaine et algérienne ne s'est traduite par aucun progrès concret sur le terrain, ni aucune reconnaissance du peuple amazigh. » in *L'Instance sur les questions autochtones ouvre sa session 2017, consacrée à l'application de la Déclaration sur les droits des peuples autochtones*, 24 avril 2017.

§1 Enjeux de la mise en œuvre d'un droit international de la reconnaissance.

Souligner les rapports sociaux et culturels de domination existant au sein de la fabrique du droit international des droits de l'Homme est une étape cruciale dans la compréhension des enjeux permettant d'assurer une réelle effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones. Le droit n'est ni autosuffisant, ni autoréférentiel, mais plutôt une construction sociale des êtres humains. Si le droit international a longtemps été un instrument d'assimilation des peuples autochtones – et donc d'enfermement normatif³³³ – il peut aussi être l'outil principal à déployer pour assurer leur émancipation effective. Il s'agit pour cela de comprendre les enjeux d'une évolution épistémique dans la construction de cette science normative. En tant que construit social, le droit peut subir les influences d'autres ordres normatifs. L'internormativité est définie par le *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit* comme « l'ensemble des phénomènes constitués par les rapports qui se nouent et se dénouent entre deux catégories, ordres ou systèmes de normes »³³⁴. Cette internormativité n'est-elle pas un premier pas nécessaire permettant de souligner les enjeux de la compréhension interculturelle au sein même du droit international ? Ce n'est qu'au sein d'un ordre juridique international interculturel que le droit à l'éducation des peuples autochtones parviendrait à être effectif.

a) Des insuffisances actuelles du cadre juridique international.

Par leurs revendications de reconnaissance sur la scène internationale, les peuples autochtones représentent une figure d'émancipation vis-à-vis de l'ordre établi, qu'il s'agisse de la prééminence des ordres étatiques au sein du système juridique international, ou encore du refus d'être assimilés à une culture dominante. Leurs engagements pour la singularité « *ne s'accommode(nt) pas de l'universalisme proclamé des droits fondamentaux, universalisme qui n'est autre, on le sait, qu'un européanisme.* »³³⁵ Toutefois la juriste Albane Geslin souligne un curieux paradoxe selon lequel les gestes d'émancipation des peuples autochtones n'ont pas été, dans les faits, des « gestes émancipateurs ». Pour la juriste, les contestations de ces peuples autochtones vont être inscrites dans un cadre juridique international donné qui,

³³³ Expression d'Albane Geslin, in Albane GESLIN, intervention au sein d'un atelier du Réseau de Philosophie plébéienne, datant du 6 février 2016 à Fertans, disponible sur le site : <http://reseau.philoplebe.lautre.net/2016/02/06/texte-de-l'intervention-de-albane-geslin/> (consulté le 23 avril 2018).

³³⁴ *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, p. 313-314 tel qu'il est cité dans Emmanuelle BERNHEIM, « Le « pluralisme normatif » : un nouveau paradigme pour appréhender les mutations sociales et juridiques ? », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, vol. volume 67, no. 2, 2011, pp. 1-41

³³⁵ Albane GESLIN, art. cit. intervention au sein d'un atelier du Réseau de Philosophie plébéienne, datant du 6 février 2016.

finalement, en vient à normaliser ces contestations par le biais de trois procédés permettant d'encadrer les critiques radicales. Ces trois procédés sont l'enfermement normatif, l'assignation et le déni de reconnaissance.

L'enfermement normatif revient à « normaliser » de façon implicite la contestation autochtone et « *prend en effet appui sur les revendications mêmes des peuples autochtones et sur la reconnaissance des droits de ces peuples.* »³³⁶ La reconnaissance des droits des peuples autochtones lors de leur colonisation est l'un des premiers actes de violence juridique puisqu'il s'agissait d'insérer ces peuples au sein d'un ordre normatif préétabli qui leur était étranger. Pour le sociologue Louis Assier-Andrieu, cette reconnaissance n'avait pour finalité autre qu'« *une entreprise d'acculturation, d'imposition de catégories extérieures, de forçage systématique d'une conception occidentale du juridique à l'intérieur des sociétés locales* »³³⁷. La reconnaissance juridique a conduit à projeter des valeurs exogènes sur les agents reconnus. La violence de l'enfermement normatif est donc une violence symbolique.

Le deuxième procédé, qui est l'assignation, est double selon Albane Geslin. En effet l'assignation des peuples autochtones est à la fois étatique et coloniale. À la lecture de l'article 1^{er} de Convention 169 de l'OIT, cette assignation est flagrante puisque les critères de reconnaissance des peuples autochtones sont exogènes en ce qu'ils proviennent d'une conception de l'Occident colonisateur :

« 1. *La présente convention s'applique : (...) (b) aux membres des populations tribales ou semi-tribales dans les pays indépendants, qui sont considérées comme aborigènes du fait qu'elles descendent des populations qui habitaient le pays, ou une région géographique à laquelle appartient le pays, à l'époque de la conquête ou de la colonisation et qui, quel que soit leur statut juridique, mènent une vie plus conforme aux institutions sociales, économiques et culturelles de cette époque qu'aux institutions propres à la nation à laquelle elles appartiennent.* »³³⁸

La catégorie juridique « peuple autochtone » en vient à uniformiser et essentialiser les différents peuples bénéficiaires de ces droits dans un discours universalisant. Comme le précisait Pierre Bourdieu, « *le droit est sans doute la forme par excellence du pouvoir symbolique qui crée les choses nommées et en particulier les groupes* »³³⁹.

Enfin, le troisième procédé de normalisation qu'évoque Albane Geslin est le déni de reconnaissance. On ne peut se contenter de croire que la reconnaissance du droit des peuples

³³⁶ Albane GESLIN, art. cit. intervention au sein d'un atelier du Réseau de Philosophie plébéienne, datant du 6 février 2016..

³³⁷ Louis ASSIER-ANDRIEU, *Le droit dans les sociétés humaines*, Paris, Nathan, 1996, p. 92

³³⁸ OIT, *Convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, article 1^{er}, 27 juin 1989.

³³⁹ Pierre BOURDIEU, « La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridiques », *ARSS vol. 64*, 1986, p. 13

autochtones est synonyme d'une reconnaissance pleine et entière des peuples autochtones. Et ce d'autant moins que des siècles durant, les autochtones représentaient pour l'Occident conquérant, l'altérité radicale qui devait être soit combattue, soit soumise. En droit international classique, la reconnaissance a longtemps été un acte juridique essentiel qui permettait aux États « civilisés » de reconnaître d'autres entités politiques, mettant fin à leur exclusion au sein de la communauté internationale. « *La reconnaissance était donc (...) le sésame pour l'entrée dans le club des États civilisés, sujets de droit international* »³⁴⁰. Toutefois, cet acte juridique essentiel était davantage un acte de reconnaissance de la similitude des valeurs du peuple en question avec la communauté d'États « civilisés » qu'une véritable reconnaissance des différences constitutive de l'identité des peuples reconnus. L'intégration dans la communauté internationale des États « civilisés » permettait donc une égalité de statut et de droits, qui n'était rendue possible toutefois que par le biais d'une assimilation forcée « *quand l'État nouvellement reconnu avait gommé, du moins en apparence, les différences culturelles ou civilisationnelles qui l'opposaient aux États euro-américains* »³⁴¹ et qu'il présentait un degré acceptable de « *conscience civilisée* ». S'il y avait bien reconnaissance juridique, celle-ci n'est aménagée qu'au sein d'un ordre normatif culturellement dominé. Les États anciennement colonisés restaient donc toujours soumis à l'hégémonie des anciennes grandes puissances colonisatrices, devant s'insérer dans la communauté internationale que ces dernières avaient façonnées à leur image. En ce sens, les peuples autochtones, en formant des leaders sur la scène internationale n'exigent pas une simple égalité juridique de statut, mais la reconnaissance de leurs spécificités et particularités culturelles : ils revendiquent donc un droit à la différence : « être égaux mais différents »³⁴². En réalité, une telle reconnaissance implique une posture herméneutique de compréhension de l'autre, composée d'échanges, « *une posture dynamique, un aller-vers l'autre* »³⁴³. La reconnaissance juridique des peuples autochtones, elle non plus, que ce soit à l'échelle nationale, ou internationale, n'a pas adopté une telle démarche, car si elle reconnaît bien l'existence des peuples autochtones et l'intègre dans un champ juridique déjà donné, cette démarche « *n'ouvre pas des horizons herméneutiques aussi complexes* »³⁴⁴ que celle engageant un véritable dialogue interculturel qui suppose la prise en compte des conceptions

³⁴⁰ Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », art. cit. p. 770

³⁴¹ *Ibid.* p. 771

³⁴² Alain TOURAINE, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, 395 p.

³⁴³ Albane GESLIN, art. cit. intervention au sein d'un atelier du Réseau de Philosophie plébienne, datant du 6 février 2016.

³⁴⁴ *Ibidem.*

du monde propre à ces différents peuples. Cette reconnaissance est donc d'autant plus douloureuse pour les systèmes autochtones qu'elle ne prend pas pleinement en compte leurs cosmovisions, ou leurs conceptions de la justice, du politique, de l'organisation sociale, etc.

En définitive ces trois procédés, loin d'être isolés, s'alimentent entre eux. La reconnaissance peut se muer en relation de domination lorsqu'elle contraint celui qui est reconnu à intégrer un système de valeurs qui lui est étranger. Selon la formule d'Albane Geslin, s'instaure alors un « *entre-soi dominateur* »³⁴⁵, qui est « *d'autant plus difficile à discuter, voire à contester qu'il est présenté comme universel* ». En conséquence, le droit est un instrument qui a pu permettre à une société dominante - étatique ou internationale - de maintenir un entre-soi conceptuel et de nier les spécificités autochtones tout en reconnaissant leur existence juridiquement.

Il importe de s'interroger sur les possibilités d'une décolonialité du système juridique international afin que le geste d'émancipation des peuples autochtones parvienne à devenir pleinement émancipateur. Puisque même dans l'acte de reconnaissance s'instaure une relation de pouvoir et de domination, il s'agit donc d'un enjeu éthique notable, résultant du fait qu' :

« *[ê]tre reconnu, c'est occuper une place dans l'esprit d'un ou de plusieurs autres et, d'une manière plus générale, dans la société. Il n'y a pas là seulement une question de justice ou d'injustice, mais, plus radicalement, l'enjeu d'être ou de ne pas être* »³⁴⁶.

Ainsi, au lieu d'être unilatéral, l'acte de reconnaissance pourrait devenir réciproque et mutuel, afin de promouvoir le dialogue interculturel des différentes traditions de pensées juridiques car comme le précise la philosophe Nancy Fraser, la reconnaissance est une question de justice sociale :

« *Il faut (...) déclarer injuste le fait que des individus et des groupes se voient déniés le statut de partenaire à part entière dans l'interaction sociale en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles à la construction desquels ils n'ont pas participé sur un pied d'égalité et qui déprécient leurs caractéristiques distinctives ou les caractéristiques distinctives qui leur sont attribuées* ».³⁴⁷

L'interculturalité normative est donc un enjeu éthique majeur pour promouvoir une décolonisation des esprits, un dialogue interculturel et finalement assurer un droit à l'éducation des peuples autochtones pleinement effectif. Prenant ainsi appui sur l'interculturalité, une telle reconnaissance des droits des peuples autochtones, « *permettrait de*

³⁴⁵ Albane GESLIN, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones », art. cit. p. 144

³⁴⁶ François FLAHAULT, « Reconnaissance et anthropologie générale », in Alain CAILLE (dir) Christian LAZZERI (dir), *La Reconnaissance aujourd'hui*, CNRS Editions, 2009, p. 461

³⁴⁷ Nancy FRASER, « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du MAUSS* 2004/1 (no 23), p.158

*donner corps, dans le champ normatif, à la parité de participation, condition indispensable à l'émergence d'un entre-autre(s)*³⁴⁸ »³⁴⁹.

b) Le droit comme outil de mise en évidence des rapports de domination.

L'enjeu épistémologique de l'évolution ainsi prescrite du modèle d'élaboration d'un savoir juridique à l'échelle internationale consiste à souligner l'altérité sans *a priori* d'un projet d'assimilation³⁵⁰. Ainsi « *peut-on dépasser le « malentendu tragique entre la culture juridique occidentale et les cultures juridiques autochtones traditionnelles* »³⁵¹ afin de surmonter l'acculturation, au cours de laquelle une culture en vient à dominer l'autre ? Les différentes cultures juridiques peuvent-elles, au sein d'un ordre juridique international, se retrouver sous un « *même horizon d'intelligibilité (...) ?* »³⁵²

Le soutien à la mise en œuvre d'un droit à l'éducation interculturelle des peuples autochtones peut être nul si leur participation dans les processus décisionnels de mise en œuvre de cette éducation est faible. Des mesures pour surmonter ces déficiences sont nécessaires telle que l'introduction des notions de pluralisme et de gouvernance au sein même du domaine de l'éducation. Or ces mesures sont avant tout politiques. Il est donc difficile pour le droit d'aller au-delà de sa portée, à moins qu'il ne devienne un outil de dévoilement des rapports de domination épistémique et politique, un remède à l'injustice culturelle. La reconnaissance juridique de la diversité culturelle peut permettre de consolider le droit des peuples autochtones : « *Dit autrement : la consécration juridique du principe de diversité culturelle devient l'instrument d'une plus grande égalité entre États.* »³⁵³.

En ce sens, le réveil des identités qui a pris une grande ampleur à la fin de la Guerre Froide a permis l'émergence d'une réflexion sur un droit international de la reconnaissance

³⁴⁸ Albane Geslin entend par « entre-autre(s) » : « *un espace politique, a fortiori normatif, au sein duquel la construction du commun est possible, plus précisément un espace rendant possible une co-construction du commun, fondé sur la valeur de justice et porté par une politique de reconnaissance égalitaire* » Albane GESLIN, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones », art. cit. p. 160

³⁴⁹ *Ibid.* p. 160

³⁵⁰ « *Cette parité de participation et la dynamique tout à la fois dialogique et diatopique qu'elle suppose, font ainsi de la reconnaissance non plus une connaissance en retour sur elle-même, mais une connaissance réciproque, portant en outre, sur la société, un regard critique guidé axiologiquement par la volonté de vaincre l'injustice. Cela suppose également, sur le plan anthropologique et sociologique « d'analyser les rapports de pouvoirs qui s'établissent dans la rencontre des mondes symboliques et matériels diversement organisés » et « d'affronter le risque d'une inter-ocularité* » Albane GESLIN, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones », art. cit. p. 162

³⁵¹ Albane GESLIN. « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative », art. cit. p. 23

³⁵² *Ibid.* p. 23

³⁵³ Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », art. cit. p. 781

qui traduirait le besoin de reconnaître au sein de l'ordre normatif international non seulement l'égalité de tous mais aussi et surtout l'importance de la diversité des identités³⁵⁴ culturelles (somme toute toujours mouvantes et multiples). Certains auteurs évoquent un véritable « *paradigme de la reconnaissance* »³⁵⁵ qui a su mettre en exergue que les injustices de ce monde ne sont pas seulement socio-économiques mais aussi d'ordre culturel³⁵⁶. Le droit international de la reconnaissance permettrait de ce fait de prendre en considération des exigences formulées par des besoins symboliques et non seulement des besoins proprement matériels.

La DDPA présente une première tentative de déracinement du droit international aux *topos* occidentaux. Avec cette déclaration, l'ordre juridique international commence à s'inscrire dans une volonté réelle d'échange dans un double aller vers l'autre, que d'aucun qualifierait d'interculturalité³⁵⁷.

*« Les normes régulatrices des sociétés autochtones ont le plus souvent principalement pour objet, non pas de planifier les activités de la collectivité, mais de régler des différends entre personnes ou entre être humain et être non-humain, de restaurer la paix, l'harmonie et la stabilité au sein du groupe, plutôt que de donner raison à l'un ou l'autre »*³⁵⁸

Cette affirmation souligne quelque peu cette autre conception. Il s'agit d'éviter de projeter sur les peuples autochtones des conceptions qui leur sont exogènes. Par ailleurs, il faut leur permettre d'investir le champ juridique, politique, économique ou social pour s'assurer qu'ils parviennent à mettre sur pied des politiques de redistribution indispensables à

³⁵⁴ « La notion d'identité renvoie en effet à un système de représentation mentale de soi et de l'autre qui est inscrit au plus profond de chaque individu (et de chaque groupe) et qui contribue à le définir. On peut ainsi considérer que le besoin de reconnaissance apparaît comme étant fondé plus généralement sur l'idée que l'individu ou le groupe visent pareillement à la reconnaissance de leur identité individuelle et collective et que cette identité est conditionnée en partie par le rapport à l'autre. (...) Et le besoin de reconnaissance de cette identité est analysé au plan sociologique comme une exigence fondamentale de l'être humain, lequel ne peut plus être défini par la seule recherche de son intérêt et ne peut plus être réduit à l'homo oeconomicus des utilitaristes, mais par le fait qu'il aspire tout autant, sinon plus, à être reconnu et estimé par les autres pour ce qu'il est. » Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », art. cit. p. 773

³⁵⁵ *Ibid.* p. 776

³⁵⁶ Voir notamment Nancy FRASER, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et distribution*, Paris, La découverte, 2005, p. 13

³⁵⁷ Jacques Demorgon soulignant que « la notion indispensable à la compréhension de l'évolution historique est moins l'acculturation que l'interculturalité. Celle-ci a le mérite de souligner les transformations réciproques qui, certes, peuvent être asymétriques. L'interculturalité est la vraie notion opératoire centrale des études historiques et sociologiques. Elle seule permet de poser clairement les questions : pas seulement entre qui et qui, mais entre quoi et quoi, y a-t-il interculturalité ? » in Jacques DEMORGON, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Paris, Economica, 2010, p. 19

³⁵⁸ Albane GESLIN, art. cité, intervention au sein d'un atelier du Réseau de Philosophie plébéienne, datant du 6 février 2016.

leur pleine reconnaissance. L'article 1 §2 de la Déclaration américaine sur les droits des peuples autochtones énonce :

*« L'auto-identification comme peuples autochtones constitue un critère fondamental pour déterminer les personnes auxquelles s'applique la présente Déclaration. Les États respectent le droit à cette auto-identification en tant qu'autochtone de manière individuelle ou collective, conformément aux pratiques et aux institutions propres à chaque peuple autochtone. »*³⁵⁹

Aujourd'hui, si nous sommes encore loin de constater le pluralisme normatif au sein de l'ordre juridique international, il est toutefois important de souligner la participation croissante des peuples autochtones à la création des instruments juridiques dont ils sont les sujets principaux, tels que la DDPA de 2007 ou la Déclaration américaine sur les droits des peuples autochtones de 2016. Les peuples autochtones participent également à l'élaboration de projets en cours menés par l'UNESCO visant à la création d'un Conseil d'experts des peuples autochtones du patrimoine mondial. En formulant leurs propres alternatives et leurs propres contre-propositions, les leaders des peuples autochtones sont désormais la voix de rapports au monde différents, de cosmovisions différentes, d'une vision de la justice et du droit différente. Les leaders autochtones sont les acteurs primordiaux pour assurer une traduction juridique de ces cosmovisions, élaborant ainsi une nouvelle grammaire normative.

Toutefois, le décentrement de l'ordre juridique international ne s'est pas produit sans résistance. Des mouvements de contestations des peuples autochtones au nom d'une plus grande visibilité et justice sociale ont commencé à émerger. La société internationale a donc été progressivement contrainte de prendre en compte les voix nouvelles des leaders autochtones.

En dévoilant les rapports de domination culturels inscrits au sein même du droit, les peuples autochtones deviennent des acteurs centraux dans l'émergence de discours critiques de déconstruction et de décolonisation des conceptions juridiques propres à l'ordre juridique international, et ce, en faveur d'une plus grande justice sociale globale. Adoptant le langage du droit, les peuples autochtones mettent en œuvre des pratiques émancipatrices en contestant les discriminations structurelles dont ils ont été, et sont encore les victimes. Leur requête est donc d'abord celle d'une parité de participation, nécessaire à la recomposition de l'ordre juridique international. Or, comme le souligne Diane Lamoureux :

³⁵⁹ OEA, *Déclaration américaine sur les droits des peuples autochtones*, 15 juin 2016, article 1 §2

« Les luttes pour les droits ne visent ni la conquête du pouvoir (que ce soit par les voies électorales ou par les armes) ni la destruction du pouvoir existant, mais plutôt à énoncer de nouvelles normes de justice »³⁶⁰.

Le droit, historiquement outil d'assimilation et d'oppression, peut être mobilisé pour devenir émancipateur, ouvrant de nouveaux espaces normatifs :

« [S]auf à ce qu'une communauté vive dans le plus parfait isolement, chaque culture s'élabore par co-construction et interculturation, les identités sont composites, métissées, et en reconfiguration constante. »³⁶¹

Pour que l'ordre juridique international puisse être capable d'une telle démarche, il est nécessaire que chacun modifie ses perspectives cognitives en admettant un horizon de reconnaissance bien plus élargi. Bien sûr une telle prescription n'est pas des plus aisées à mettre en œuvre, et ce, encore moins lorsque les États sont réticents à mettre en œuvre une telle reconnaissance au sein de leur propre ordre juridique. Au Guatemala, une telle avancée semble loin d'être aisée puisque le gouvernement guatémaltèque a rejeté l'existence du génocide maya en tant que composante du long conflit armé qui a duré des années 1960 aux années 1990. Pourtant le génocide subi par le peuple maya est largement reconnu par de nombreuses organisations internationales. Ce refus reflète le racisme et la discrimination structurelle subis par les peuples autochtones au Guatemala. Ainsi, on ne peut omettre de prendre en compte les nombreux obstacles, les rapports de forces, les contradictions, et les intérêts divergents qui empêchent de façon structurelle une telle ouverture interculturelle au sein du droit international. Toujours en guise d'exemple, le paradoxe du *Vivir Bien* en Équateur et Bolivie souligne que finalement malgré la nouvelle ontologie juridique qu'incarne cette notion, elle semble rester confinée dans le cadre de la modernité occidentale.³⁶² Selon Eduardo Gudynas, si les constitutions de l'Équateur et de la Bolivie prennent en compte le droit de vivre dans un environnement sain, ce droit reste inscrit dans la modernité occidentale en ce qu'il ne suppose pas d'être entendu comme un droit pour la nature, mais un droit subjectif pour les individus à vivre sainement³⁶³. De même, Victor Audubert, souligne que

³⁶⁰ Diane LAMOUREUX, « "Le droit d'avoir des droits". Que faisons-nous politiquement lorsque nous revendiquons des droits ? », in F. SAILLANT et K. TRUCHON (dir), *Droits et cultures en mouvements*, PUL, 2013, p. 51

³⁶¹ Albane GESLIN, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones », art. cit. p. 163

³⁶² « Ce paradoxe du Vivir Bien peut aussi trouver son origine dans une rédaction des droits qui, au lieu de respecter les principes du pluralisme et de l'interculturalité, s'est inspirée de la tradition moderne-occidentale. En effet, ces nouveaux droits sont liés à l'idée d'une émancipation de l'individu de sa communauté, tandis que le Vivir Bien se propose de réintégrer de manière harmonieuse et respectueuse l'individu dans sa communauté, avec la promotion de droits non pas individuels mais collectifs. De cette vision de départ, l'application effective de ces droits ne pouvait se faire qu'au sein du paradigme moderne-occidental. » in Victor AUDUBERT, « La notion de Vivir Bien en Bolivie et en Équateur, réelle alternative au paradigme de la modernité ? », art. cit. pp. 91-108

³⁶³ Eduardo GUDYNAS, *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*, La Paz, Plural editores, 2014, 317 p.

« l'apparition des droits défendus à l'origine par la pensée du Vivir Bien amène à l'extension de l'intervention de l'État à tous les niveaux de la société et sur tout le territoire national »³⁶⁴.

L'auteur finit son analyse en concluant :

« La pensée indigéniste inscrite dans les Constitutions bolivienne et équatorienne, centrée sur la reconnaissance d'espaces de décisions pour les peuples indigènes et l'intégration de valeurs des cultures indigènes comme le Vivir Bien dans le projet politique, ainsi que des notions qui en découlent comme la décolonisation, la plurinationalité ou l'interculturalité, ne permettent pas de générer une véritable « société du post-développement » qui dépasserait le paradigme de la modernité occidentale. Ce constitutionnalisme d'un nouveau genre, que certains qualifient de « constitutionnalisme transformateur » et porté par les Constitutions bolivienne et équatorienne, laisse alors transparaître sa véritable nature : une réactualisation post-moderne de l'État-Providence européen. »³⁶⁵

C'est pourquoi, la révélation des rapports de domination culturels inscrits au sein même du droit peut être source d'une meilleure compréhension des enjeux structurels à dépasser. Toutefois, dans les faits, l'interculturalité normative est complexe voire impossible à mettre en œuvre à l'échelle nationale dès lors que les institutions juridiques elles-mêmes d'États anciennement colonisés se sont formées en s'appuyant sur les compréhensions et traditions juridiques occidentales. Il est donc nécessaire de s'intéresser au rôle à jouer du droit international.

§2 *Le droit international de la reconnaissance : un droit émancipateur.*

Quels peuvent être les effets de l'émergence du droit international de la reconnaissance, inspiré d'un « humanisme normatif », sur les normes requises du droit international des droits de l'Homme et son application aux peuples autochtones ? D'une part, une nouvelle réflexion épistémologique doit être engagée en vue de s'assurer que le droit international de la reconnaissance puisse être effectivement source d'émancipation, d'autre part, il s'agit de réfléchir aux conditions de possibilités concrètes de l'interculturalité normative et ses enjeux sur le droit à l'éducation.

a) D'une épistémologie décoloniale pour une science juridique émancipatrice.

L'épistémologie de la science du droit permet de dévoiler les effets de domination que provoque la production de connaissances juridiques. Comme le souligne Albane Geslin :

« Les chercheurs en droit (...) reproduisent, sans l'interroger, ce que l'on peut qualifier d'épistémologie latente (...) à savoir l'épistémologie dominante dans les sciences du droit : descriptive, largement positiviste (tout à la fois au sens scientifique et juridique) et normativiste (...). Très schématiquement, on peut retenir que la matrice épistémologique classique, dominante en sciences du droit, est positiviste, au sens scientifique du terme :

³⁶⁴ Victor AUDUBERT, « La notion de *Vivir Bien* en Bolivie et en Équateur, réelle alternative au paradigme de la modernité ? », art. cit. pp. 91-108

³⁶⁵ *Ibid.*

descriptiviste, fondée sur l'idée selon laquelle les connaissances décrivent une réalité objective et expriment par-là même une vérité elle-même objective, le chercheur devant s'astreindre à la neutralité axiologique aux termes de laquelle tout jugement de valeur doit être banni de son analyse. À cela s'ajoute le fait que le positivisme juridique, lorsqu'il s'entend au sens restrictif de normativisme juridique (soit la posture adoptée par la grande majorité des juristes) impose d'analyser le droit positif pour lui-même, de l'interpréter sans que son contexte sociologique ou politique ne soit mobilisé dans l'étude pour en apprécier la validité. »³⁶⁶

En ce sens, la réflexion ouverte par Emmanuelle Jouannet sur le droit international de la reconnaissance, comme nouveau champ de recherche pour les juristes internationalistes, est une perspective intéressante en ce qu'elle soulève la possibilité pour ces derniers d'aiguiser un nouveau regard sur son objet – l'ordre juridique international. La réflexion sur l'épistémologie de cette nouvelle méthode de recherche requiert de s'être préalablement concentré sur les rapports de domination à l'oeuvre entre les différents types d'épistémologie. Le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos admettait qu'« *il ne peut y avoir de justice sociale globale sans justice cognitive globale* »³⁶⁷. Le droit international de la reconnaissance suppose la prise en compte de l'existence d'un pluralisme épistémologique pour instituer sur le plan normatif des instruments capables de consacrer effectivement cette justice sociale globale. « *Or, sur le plan cognitif et scientifique, la vision occidentale a établi des cadres conceptuels et analytiques devenus hégémoniques, conduisant à penser les alternatives comme n'étant pas crédibles, donc inférieures, voire non existantes* »³⁶⁸. Le droit international de la reconnaissance serait tributaire d'un nouveau paradigme dans le cadre duquel le droit serait élaboré à partir d'une réflexion sur les rapports sociaux de domination épistémologique et à donc à partir d'une connaissance décolonisée puisqu'il revendiquerait le pluralisme des points de vue épistémologiques. Admettre sur un pied d'égalité les autres formes de production de la connaissance juridique est l'une des « *conditions théoriques et empiriques du constat de l'altérité juridique* »³⁶⁹. En ce sens, le droit international de la reconnaissance deviendrait un outil émancipateur. En réalité, la doctrine juridique exerce des répercussions à la fois dans le cadre universitaire et pédagogique – et en cela se joue un enjeu de transmission du savoir juridique- et dans le cadre de la pratique : le savoir juridique influe alors directement sur les acteurs qui pratiquent le droit, et donc sur les modalités de la mise en

³⁶⁶ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s)? », 2017, [en ligne] consulté le 26 juin 2018.

³⁶⁷ Boaventura DE SOUSA SANTOS, *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*, Desclée de Brouwer, 2016, traduction de *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*, Routledge, 2016, p. 1

³⁶⁸ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s)? », art. cit. p. 5

³⁶⁹ Louis ASSIER-ANDRIEU, « La genèse réaliste de l'anthropologie du droit. Étude sur *La voie Cheyenne* », in K. N. LLEWELLYN, E. ADAMSON HOEBEL, *La voie Cheyenne*, Bruylant/LGDJ, 1999, p. 15

œuvre du droit. L'élaboration doctrinale du savoir juridique peut donc aussi avoir comme conséquence l'élaboration du droit positif, influençant de fait les juges et autres praticiens du droit. Ainsi la « *connaissance scientifique est donc susceptible d'être inspiratrice de nouveaux contenus juridiques, et donc de s'inscrire dans la chaîne du pouvoir normatif* »³⁷⁰. C'est pourquoi, en adoptant l'épistémologie du droit international de la reconnaissance, le juriste internationaliste en vient à « *une perspective contre-hégémonique* »³⁷¹ en déconstruisant les rapports de domination maintenue par les règles du droit international. Les juristes internationalistes assumeront alors que leur approche est essentiellement constructiviste³⁷² et donc produite pour un geste émancipateur. Or selon Albane Geslin :

*« Endosser une épistémologie constructiviste, c'est accepter d'adjoindre à la réflexion scientifique une dimension éthique. (...) En effet, en faisant le choix d'une approche constructiviste de la recherche en droit, on reconnaît au chercheur le rôle d'acteur du droit. Le chercheur ne porte pas sur le droit un regard en surplomb, n'est pas simple observateur d'une réalité qu'il décrit et à laquelle il ne participe pas. (...) [L]a posture constructive conduit, inévitablement, le juriste à adopter une posture critique, à admettre que lorsqu'il « décrit » une soi-disant « réalité » normative, il relaie en fait le discours de la norme, donc le discours du pouvoir, qu'il participe à la reproduction des rapports de domination qu'instaure la norme ».*³⁷³

Enfin, l'épistémologie dominante semble perpétuer les rapports de domination de l'Occident au sens où l'arrière-plan cognitif occidental a longtemps supposé de formuler une distinction conceptuelle très claire entre le sujet pensant et l'objet de connaissance. Or cette posture a eu pour conséquence d'essentialiser et de réifier les autres cultures en les présentant comme des « objets d'étude », ce qui est le propre d'une posture de domination épistémologique. Il est donc indispensable de mener une décolonisation de l'épistémologie, en supposant une relation cognitive de sujet à sujet³⁷⁴ ou aucun des sujets n'est pré-existant à l'autre. En ce sens, la connaissance produite par le droit international de la reconnaissance serait une connaissance intersubjective, celle-là même qui est demandée pour mettre en œuvre le droit à l'éducation interculturelle des peuples autochtones.

³⁷⁰ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s) ? », art. cit. p. 3

³⁷¹ *Ibid.* p. 8

³⁷² Le constructivisme met en exergue le fait qu'une connaissance scientifique est elle-même socialement construite et ne peut donc échapper aux influences et contextes sociologiques, voire politiques, contextes qu'elle pourra déterminer en retour : « [L]e savoir n'est pas produit par des individus mais bien par des communautés d'individus. Le savoir est toujours historique et socialement situé. Il est lié à des lieux, des temps, des pratiques. Le savoir se construit dans une histoire et un espace social, dans une temporalité qui dépasse en réalité la temporalité dans laquelle se situent les producteurs de savoir » in Éric MANGEZ, « Une sociologie de la connaissance, un impératif ! », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (hors-série), 2012, p. 15

³⁷³ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s) ? », art. cit. p. 7

³⁷⁴ Voir notamment Boaventura DE SOUSA SANTOS, « Vers un nouveau sens commun juridique », *LGDJ*, 2004, pp. 35-38

« L'on pourra opposer le fait que, en tant que chercheurs en droit, nous travaillons sur des instruments juridiques, des normes, des pratiques, des procédures, des textes, que l'objet-droit préexiste au sujet connaissant, lui est extérieur, voire lui est « imposé ». Le droit n'est, en effet, pas réputé comme résultant de l'activité du savant, mais de celle d'autorités spécifiques que sont, notamment, le législateur et/ou les magistrats. C'est oublier le fait que le droit est une création humaine, une création sociale. Et c'est ce social-là qu'il nous appartient, à mon sens, en tant que chercheurs en droit international de la reconnaissance, de ne pas transformer en objet. »³⁷⁵

La prise en compte de ce que d'aucuns qualifient l'interculturalité normative est le fait – principalement – de juristes internationalistes. Sur ce point, les écrits de Mikael Rask Madsen sur ce qu'il appelle les « *entrepreneurs juridiques* »³⁷⁶ souligne à quel point les théoriciens de la doctrine juridique peuvent être acteurs et créateurs d'une évolution de conception épistémologique du droit international. Madsen met en évidence la « *diplomatie juridique* »³⁷⁷ de nombreux juristes internationalistes au milieu du XX^e siècle affirmant que l'individu peut être considéré comme sujet du droit international. Qu'en est-il aujourd'hui ? Comment les juristes internationalistes d'aujourd'hui peuvent-ils parvenir à prendre en compte les rapports sociaux et culturels de domination de l'ordre juridique international ? L'engagement théorique des juristes internationalistes en ce XXI^e siècle semble être l'opportunité d'un changement de paradigme en droit international. Ils deviendraient ainsi de nouveaux entrepreneurs de causes juridiques³⁷⁸, dont les travaux théoriques auraient des effets performatifs, par l'émergence d'une société internationale plus juste. En ce sens, un regard transdisciplinaire s'avère indispensable à la compréhension des enjeux à l'œuvre dans l'acte complexe qu'est la reconnaissance des peuples autochtones afin que cette reconnaissance juridique soit assurée de ne véhiculer aucun rapport de domination puisque :

« Nombre de questions soulevées dans et par la recherche en droit international de la reconnaissance ne sont pas posées « en » droit ni même « au » droit, mais relèvent davantage, notamment, de la sociologie, de l'histoire, de la linguistique, de l'anthropologie, voire de la psychologie. (...) Le paradigme de la reconnaissance conduit à saisir et à construire simultanément le droit et son contexte macro et micro-social, politique, culturel, etc. Il s'agit de faire dialoguer – et non de seulement juxtaposer – les savoirs, ceux des juristes et ceux des autres sciences sociales. Le juriste est ainsi invité, sans se départir du strict discours juridique, à faire un pas vers les analyses sociales du droit. »³⁷⁹

³⁷⁵ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s) ? », art. cit. pp. 8-9

³⁷⁶ Mikael RASK MADSEN, « La fabrique des traités européens. Une analyse de la genèse et évolution de la charte des droits fondamentaux », *Revue française de science politique*, vol. 60, 2010, p. 286

³⁷⁷ Voir ce sur point : Bertrand BADIE, *La diplomatie des droits de l'homme. Entre éthique et volonté de puissance*, Paris, Fayard, 2002, 380 p.

³⁷⁸ Le concept d'« entrepreneurs de morale » a été forgé par le sociologue Howard Becker dans son ouvrage *Outsiders* (1963). Madsen fait référence à cette expression quand il évoque les entrepreneurs juridiques.

³⁷⁹ Albane GESLIN, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s) ? », art. cit. p. 10

Ainsi, les nouvelles perspectives épistémologiques ouvertes par la critique du droit et l'émergence du droit international de la reconnaissance autorisent de nouvelles « *conceptualisation[s] des rapports entre le droit et les autres formes de normativité, ce qui permet entre autres de préciser le rôle et l'importance du droit dans la sphère sociale* »³⁸⁰, ainsi que de souligner « *le jeu permanent entre régulation sociale et régulation juridique* »³⁸¹. Ce changement de paradigme suppose de repenser la définition de ce qui est proprement juridique, afin de prendre en compte les formes de normativités étrangères à ce qui était auparavant intégré comme étant proprement juridique. En ce sens, l'effacement des frontières propres à l'ordre juridique international permet l'inclusion de nouveaux acteurs, dans la définition de la normativité juridique ainsi que de nouvelles conceptions de ce qui composent le « juridique ». Certains juristes, à l'instar de Roderick MacDonald, intègrent dans leur conception du pluralisme juridique la normativité dite « proprement sociale » puisqu'il y aurait une confusion entre la normativité juridique et la normativité sociale³⁸². Selon MacDonald, ce sont les sujets détenant le pouvoir qui imposent leur conception de ce que doit être le droit. Ainsi, la déconstruction critique du paradigme dominant est nécessaire « *lorsque les outils positivistes se révèlent inefficaces face aux nécessités des destinataires des droits* »³⁸³.

En définitive, le rôle des juristes internationalistes est très important pour la construction d'un projet de société décoloniale. Les auteurs qui promeuvent le droit international de la reconnaissance sont en charge d'une autre exigence de ce droit : ils sont les promoteurs de la décolonialité des mentalités. On comprend donc que le droit à l'éducation interculturelle ne peut être mis en œuvre que par un détour sur les conceptions d'un savoir juridique décolonial qui permet l'appréhension des épistémologies autres, que ce soit au niveau de la fabrique du droit qu'au niveau de sa pratique. Si d'un premier abord ce détour sur l'épistémologie de la science juridique peut sembler éloigné du droit à l'éducation des peuples

³⁸⁰ Emmanuelle BERNHEIM, « Le « pluralisme normatif » : un nouveau paradigme pour appréhender les mutations sociales et juridiques », *R.I.E.J.*, vol. 67, 2011, pp. 1-41

³⁸¹ Jacques COMMAILLE, « La sociologie et les sens du droit », *Droits Rev. Fr.*, n°10, 1989, p. 26 cité par Emmanuelle BERNHEIM, « Le « pluralisme normatif » : un nouveau paradigme pour appréhender les mutations sociales et juridiques », *R.I.E.J.*, vol. 67, 2011, p.13

³⁸² Roderick MACDONALD, « Les Vieilles Gardes. Hypothèses sur l'émergence des normes, l'internormativité et le désordre à travers une typologie des institutions normatives », in Jean-Guy BELLEY (dir.), *Le droit soluble : contributions québécoises à l'étude de l'internormativité*, 2^{ème} Partie Chapitre 3, LGDJ, Paris, 1996, p. 258

³⁸³ Carlos GONZALEZ PALACIOS « Redéfinir les droits de l'homme : perspectives à partir d'une pédagogie horizontale », art. cit. p. 105

autochtones, en réalité ce détour est nécessaire pour comprendre comment éviter d'alimenter les rapports de domination à l'œuvre qui empêchaient ce droit d'être pleinement effectif.

- b) Les attributs d'une éducation interculturelle conforme aux canons d'une interculturalité normative.

Le droit international de la reconnaissance nous permet de réfléchir à la manière de mettre en œuvre au sein de l'ordre juridique international un espace commun, où la parité de participation des différents acteurs serait pleinement reconnue afin de se départir d'un droit international néocolonial. Cet espace serait permis grâce à la création d'un espace normatif qui s'ouvrirait à ce que d'aucuns qualifient la « juridiversité »³⁸⁴. S'il est aujourd'hui encore trop tôt pour mesurer la part du recul de l'ethnocentrisme occidental dans l'élaboration des normes à l'échelle internationale, « *les conditions sont posées pour que s'élabore un ordre juridique véritablement universel* »³⁸⁵.

L'objectif est de comprendre dans un premier temps comment l'interculturalité normative se met en place dans le domaine du droit à l'éducation pour ensuite observer si cette interculturalité permet effectivement une répartition plus juste du pouvoir au niveau de la reconnaissance des peuples autochtones.

Lors de la Conférence internationale de Tromsø de 2013 sur les questions d'éducation et d'apprentissage au regard des droits des peuples autochtones, chercheurs, militants autochtones et non-autochtones ont tenté d'identifier les différentes approches éducatives qui pourraient permettre d'améliorer de manière effective la situation éducative des populations autochtones. Cette conférence de 2013 montre que la reconnaissance du droit des communautés autochtones conduit à la mise en place de politiques publiques visant à la mise en œuvre de façon incrémentale d'une hétéarchie normative³⁸⁶ menant à un polycentrisme juridique³⁸⁷.

³⁸⁴ Notamment Ghislain OTIS « Les figures de la théorie pluraliste dans la recherche juridique », in G. OTIS (dir.), *Méthodologie du pluralisme juridique*, Paris, Karthala, 2012, p. 18

³⁸⁵ Albane GESLIN, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones » art. cit. p. 33

³⁸⁶ Les normes juridiques ne s'organiseraient plus de façon verticale et hiérarchique, mais de manière horizontale où les divers pôles de normativité formeraient une sorte de réseau pluraliste, dans la lignée des postulats des professeurs belges François Ost et Michel Van der Kerchove. Ici, ce concept est employé afin de mettre en

Par ailleurs, en reprenant les réflexions de Pagé, A. Akkari rappelle que :

« [L]es approches interculturelles visent en réalité trois objectifs principaux: (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité sociale, (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité et (3) participer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. »³⁸⁸

Si l'éducation interculturelle ne peut être élaborée que par le biais d'un dialogue interculturel, celle-ci est aussi l'outil ultime pour contrer la tendance habituelle des êtres humains à produire des comportements ethnocentriques, comportements qui empêchent d'ailleurs la reconnaissance des droits culturels collectifs tel que le droit à l'éducation des peuples autochtones. Tout dialogue interculturel met donc aux prises des locuteurs inspirés de cosmovisions différentes : la tolérance et le respect sont non seulement des conditions du dialogue, elles sont de surcroît requises en vue d'éviter leur instrumentalisation par des tiers à des fins discriminatoires.

Dans son récent rapport sur la diversité culturelle l'UNESCO dresse un terrible constat d'échec des modalités de prise en charge de la diversité culturelle qu'elle impute d'une part à l'enfermement du dialogue interculturel dans le paradigme des civilisations et d'autre part à :

« [N]otre propension à hypostasier les autres cultures, à les concevoir comme des entités figées, comme si des lignes de faille les séparaient. Lorsque de telles lignes de faille sont considérées comme absolues, souvent du fait d'idéologies ou de croyances totalitaires, on passe dans le domaine de l'affrontement ou du conflit. L'une des principales objections formulées envers la thèse du 'choc des civilisations' de Huntington, outre le risque qu'elle puisse devenir une prophétie autoréalisatrice, est qu'elle présuppose des affiliations plutôt singulières que multiples entre communautés humaines et qu'elle ne tient pas compte de l'interdépendance et de l'interaction culturelles (Huntington, 1996). Décrire comme des lignes de faille les différences entre les cultures – même celles qui se caractérisent par des croyances divergentes ou opposées – revient à négliger la porosité des frontières culturelles et le potentiel créatif des individus qu'elles englobent. »

Bien évidemment, il y a là une alerte quant à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle qui ne procéderait pas d'une décolonisation des savoirs. En s'attachant à comprendre les facteurs ayant conduit à ces « décennies perdues »³⁸⁹, l'UNESCO dénonce la

exergue la nécessité de prise en compte des conceptions des systèmes juridiques des représentants des peuples autochtones.

³⁸⁷ Existence d'une pluralité de foyers normatifs, annihilant tout paradigme étato-centré. L'idée est que la prise en compte en droit international des droits de l'Homme d'un polymorphisme juridique qui se met à l'œuvre permettrait de lutter contre la mauvaise volonté étatique, notamment en ce qui concerne la reconnaissance effective des droits des peuples autochtones.

³⁸⁸ Abdeljalil AKKARI, *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, op. cit. p. 11

³⁸⁹ « Les deux dernières décennies, malgré le nombre croissant de manifestations consacrées au dialogue entre les cultures et les civilisations, semblent avoir été des décennies perdues. La plupart des efforts ont été investis sur un concept trop limité du dialogue, qui reste inscrit dans la logique du scénario du 'choc' prédit par Huntington, fût-ce pour en contester les conclusions. » Rapport mondial de l'UNESCO « Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel », Encadré 2.2 « Pour quoi le dialogue entre les cultures n'a pas fonctionné ? Editions de l'UNESCO, Paris, 2010, p.47.

conception passive des cultures héritées des conceptions encore largement dominantes de cultures nationales érigées en dogme aux XIX^{ème} siècle :

« [C]ette vision passive de la culture s'enracine dans les traditions de construction nationale issues du XIX^e siècle. Le concept correspondant de 'cultures nationales' réduit la dimension créative de la culture à un instrument collectif de cohésion et d'identité nationales. Cette définition est opposée au droit à l'autodétermination culturelle, qui est l'une des valeurs figurant au cœur de toutes les conventions et de tous les accords internationaux relatifs aux droits de l'homme »³⁹⁰.

Aussi l'UNESCO va privilégier l'élaboration d'une problématique susceptible de faire face aux exigences de la mise en œuvre d'une éducation interculturelle garantissant la parité de participation, le consentement et l'égalité épistémique. S'agissant plus spécifiquement de l'éducation interculturelle, l'UNESCO énonce deux exigences principales : l'une concernant les méthodes et contenus éducatifs, et l'autre relative aux modalités d'apprentissage.

Pour les contenus, après avoir observé que la question émergente de l'éducation autochtone a contribué à mettre en lumière le fait que « *le manque de pertinence des approches dominantes importées d'Europe a conduit à un regain d'intérêt pour une définition locale des contenus des programmes scolaires, avec une participation accrue des apprenants au choix de leurs propres stratégies éducatives* »³⁹¹ l'UNESCO précise que l'objectif essentiel retenu est de faire entrer le réel dans les écoles ce qui suppose, en termes d'élaboration des programmes scolaires, la mise en place de programmes multiculturels et multilingues qui seraient fondés sur la multiplicité des perspectives, favorisant ainsi une approche décentrée des savoirs et valeurs. Autrement dit, les contenus des programmes scolaires doivent être discutés avec les communautés autochtones en application de l'obligation de consentement, en respectant la parité en termes de participation à l'élaboration des programmes, tout en laissant une large place aux spécificités locales (géographiques, historiques culturelles), ce qui implique une décentralisation en matière de fonctionnement du système éducatif.

S'agissant des méthodes éducatives, l'objectif central résulte directement des contenus prioritaires retenus puisqu'il énonce l'exigence d'« ouverture au monde réel » :

En fait l'UNESCO reprend à son compte l'analyse de T. SCHOEFTHALER, *Challenges in Assuring the Dialogue Between Cultures*, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2006, 11 p.

³⁹⁰ *Ibid.* p.47

³⁹¹ « *La diversité culturelle peut être un puissant levier pour garantir la pertinence contextuelle des méthodes éducatives, et elle nous rappelle que l'éducation n'est jamais un processus culturellement neutre : l'enseignement et l'apprentissage en classe n'ont pas lieu dans le vide, isolément de leur contexte social et culturel, et les facilitateurs (les enseignants), tout comme les apprenants, ne sont pas soustraits à l'influence d'orientations culturelles spécifiques. L'objectif doit donc être de prendre conscience de la diversité culturelle, de l'accueillir favorablement et, ainsi, d'aider les apprenants à développer leurs capacités, qui ont elles-mêmes des racines culturelles* ». *Ibid.* p. 103

« L'ouverture de la classe au monde réel est donc une voie prometteuse vers une plus grande reconnaissance de la diversité culturelle des apprenants. De nouvelles catégories d'enseignants et de contributeurs, tels que les conteurs locaux, les assistants de langues étrangères et les élèves étrangers des écoles associées pourraient contribuer à diversifier le personnel enseignant et à atteindre des niveaux élevés de professionnalisme et de compétence. Le souci de promouvoir des méthodes d'enseignement pertinentes pour l'ensemble des publics de l'éducation requiert aussi la diversification des méthodes et des médias éducatifs, spécialement avec le concours du secteur privé et en partenariat avec des ONG. »³⁹²

Les deux enjeux fondamentaux pour la mise en place du droit à l'éducation des peuples autochtones sont donc la multiperspectivité et le pluralisme culturel. La multiperspectivité peut se caractériser par « *une manière de voir les événements historiques, les personnalités, les développements, les cultures et les sociétés selon des points de vue différents* »³⁹³. Le pluralisme culturel, quant à lui, donne sa place, au sein de l'institution scolaire, à la diversité culturelle des sociétés, sans imposer une référence culturelle comme norme. Dans les écoles et les différentes structures d'enseignement, il est essentiel d'assurer une interaction harmonieuse entre des personnes et groupes aux identités culturelles plurielles, variées et dynamiques. Les politiques d'inclusion et de participation de tous les élèves sont des garanties de cohésion sociale au sein des institutions scolaires, et plus généralement au sein d'une société. Concrètement, cela suppose de repenser les *curricula* en assurant une co-écriture de ces derniers avec les leaders autochtones de chaque communauté locale.

En ne retenant que les perspectives les plus récentes issues des expériences acquises en matière d'éducation interculturelle, l'objectif principal de l'UNESCO en matière de modalités d'apprentissage est celui de « *compléter l'éducation par la diversité culturelle par une éducation pour la diversité culturelle* »³⁹⁴ afin de « *surmonter les obstacles au dialogue interculturel (dont la méfiance, les stéréotypes et l'incompréhension)* »³⁹⁵. Se mettent donc au jour assez aisément les limites de ce que peut offrir le droit international de la reconnaissance. Entre la reconnaissance sur le plan des principes, du respect envers une culture différente, et l'adoption de comportements manifestant cette adhésion et la traduisant par une écoute bienveillante,³⁹⁶ il y a toute la distance entre un énoncé normatif et son effectivité pratique. Comme l'analyse M. Mellouki :

« *La reconnaissance purement théorique de l'autre n'est pas suffisante pour éliminer les obstacles à la communication tant qu'elle ne se traduit pas dans mes comportements concrets, tant qu'elle ne me sert pas de*

³⁹² *Ibid.* p. 108

³⁹³ UNESCO, *Making Textbook content inclusive: A focus on Religion, Gender, and Culture*, Paris, 2017, 27 p.

³⁹⁴ *Ibid.* p. 272

³⁹⁵ *Ibid.* p. 122

³⁹⁶ « *[D]ans une rencontre interculturelle, les compétences fondamentales sont notamment la capacité à écouter, à dialoguer et à s'émerveiller : L'écoute est entendue ici comme le fait d'entrer en résonance avec un vécu* », UNESCO, *Rapport mondial Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, 2010, p. 48

guide dans ma rencontre quotidienne avec l'autre, tant qu'elle ne m'aide pas à décoder la signification exacte de ce qu'il dit ou fait, tant qu'elle ne m'oblige pas de facto, à le considérer comme mon égal et à prendre ses manières de penser, d'être et d'agir pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire pour des modèles culturels qui ne sont ni meilleurs ni moins bons que ceux que me dicent la société et la culture au sein desquelles j'ai été élevé. »³⁹⁷

De fait, le concept même de reconnaissance suppose ce que ni le droit, ni la justice ne pourront jamais combler entièrement, puisque cette reconnaissance est avant toute chose l'acceptation d'autrui dans ce qu'il est et cela ne peut ni se calculer ni se mesurer uniquement par le droit. De nombreux théoriciens, à l'instar de Paul Ricœur, ont su mettre en exergue des « ordres de la reconnaissance intersubjective »³⁹⁸, figurant donc « qu'il existe des structures de reconnaissance qui anticipent ou excèdent le juridique »³⁹⁹. Pour assurer le droit à l'éducation interculturelle des peuples autochtones, la solution n'est pas seulement d'ordre juridique, et les enjeux liés à l'interculturalité sont aussi d'ordre politique, éducatif, social et enfin, culturel. Comme le souligne Emmanuelle Jouannet :

« [C]e que peut apporter le droit par le formalisme d'un texte de reconnaissance générale de responsabilité, qui restent inévitablement limités, seuls l'enseignement, l'éducation ou la création de nouvelles institutions peuvent permettre aux générations suivantes des ex-colonisés et des ex-colonisateurs de tirer les leçons des errements et des crimes du passé en aidant à déconstruire les structures politiques et morales, les représentations culturelles sous-jacentes qui ont permis ces crimes et à débusquer la perpétuation de règles, de pratiques et d'institutions stigmatisantes. A ce stade il faut donc différencier, d'un côté, le discours juridique internationaliste contenant une reconnaissance officielle, liée à une décision de justice ou un acte de repentance ou de responsabilité et, d'un autre côté, le travail historique, éducatif et culturel de déconstruction/réhabilitation qui ne peut prendre la forme d'un texte juridique ou d'une décision judiciaire. »⁴⁰⁰

Ainsi, la reconnaissance institutionnelle ne suffit pas car elle ne peut être pleinement effective par le biais unique de la justice. Plutôt, il s'agit de comprendre ce qui, dans le contenu même de l'éducation, pourrait permettre de déconstruire les rapports sociaux de domination qui empêchent, au sein d'une société donnée, de prendre en compte pleinement les droits des peuples autochtones. Il s'agit donc de comprendre comment l'éducation peut être au service d'un combat contre les discriminations et injustices inscrites dans les mœurs de la société, et que le droit seul ne parvient pas à modifier. En définitive, au-delà des dispositifs juridiques, l'enjeu fondamental est celui d'une pédagogie qui soit conforme aux exigences normatives et appropriée à une éducation interculturelle. Il est inutile d'attendre de la science juridique ce qui n'est pas en son pouvoir, c'est pourquoi, il est nécessaire de réfléchir aux conditions de mise en œuvre d'une nouvelle pédagogie plus inclusive, horizontale et interculturelle qui puisse inscrire dans les consciences humaines des valeurs qui permettront

³⁹⁷ M'Hammed MELLOUKI, *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Laval, Les Presses de l'Université de Laval, 2004, pp. 13-14

³⁹⁸ V. par ex. sur ce point Paul RICOEUR, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Éditions Stock, 2004, p. 295

³⁹⁹ *Ibid* p. 14

⁴⁰⁰ Emmanuelle TOURME-JOUANNET, « Le droit international de la reconnaissance », art. cit. p. 794

de rendre effective la décolonisation des esprits et donc l'interculturalité normative. Or, il semblerait que ces enjeux doivent avoir nécessairement une répercussion sur la manière d'enseigner les droits de l'Homme. En effet, si aucune critique n'est faite sur le caractère instrumental du droit en général et des droits humains en particulier, au service de la pérennisation d'un système de domination, il semblera alors difficile de souligner comment ces mêmes droits peuvent devenir à contre-courant source d'émancipation en s'appuyant sur des rapports de non-dominance. En outre, la pédagogie horizontale est importante du point de vue de la formation des citoyens aiguisés d'un esprit critique et peut être utile à l'exercice de la participation politique. C'est donc par le biais d'une pédagogie des droits de l'Homme repensée à l'aune de ces objectifs que peuvent être apportées les valeurs sur lesquelles reposent le dialogue et l'ouverture interculturels.

SECTION 2 : Rôle d'une pédagogie horizontale des droits humains en vue de l'effectivité d'une éducation interculturelle se réclamant d'une interculturalité normative.

Ainsi que le souligne le Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones de 2009 sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité :

« L'enseignement des droits de l'homme fait partie intégrante de la promotion et de la réalisation de relations stables et harmonieuses entre les communautés et du développement de la compréhension mutuelle, de la tolérance et de la paix.. »⁴⁰¹

Cette citation présente de façon emblématique le rôle de l'éducation aux droits de l'Homme pour la défense du droit à l'éducation interculturelle. L'enseignement des droits de l'Homme est une première étape essentielle pour promouvoir le respect des droits, notamment des droits culturels, pour les personnes autochtones au sein d'un État tel que le Guatemala. Les outils juridiques ne sont pas les seuls moyens pour tenter d'améliorer l'effectivité de ce droit. Bien plutôt, l'apprentissage des droits humains peut constituer un premier pas vers la voie du respect et de la défense des cultures des peuples autochtones. En outre, l'ineffectivité des droits de l'Homme de façon plus générale provient aussi du fait de leur méconnaissance par les usagers. En Amérique latine par exemple :

« 32 % de la population ignore la signification du concept de démocratie et seulement 2 % l'assimile à l'État de droit. Ce phénomène peut trouver ses causes dans l'absence d'instruction dans les écoles, mais aussi dans une forme de désintérêt, produit du manque de confiance à l'égard des mécanismes institutionnels capables

⁴⁰¹ Conseil des droits de l'homme, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009.

d'apporter des solutions aux situations de violation des droits de l'homme. »⁴⁰².

Dès lors si l'éducation aux droits de l'Homme peut sembler être un outil nécessaire pour une meilleure effectivité des droits, il semble opportun de réfléchir à sa pédagogie. En effet, pour que le droit puisse devenir un outil d'émancipation pour les peuples autochtones, il semble nécessaire de donner les moyens aux populations de s'en servir par le biais d'une pédagogie décoloniale des droits humains, où leurs droits culturels et leurs cosmovisions sont reconnus et acceptés, où les rapports sociaux et culturels de domination qui existent au sein de l'ordre juridique international sont dévoilés. Ainsi, en ayant commencé par présenter les évolutions du droit à l'éducation en DIDH, la réflexion menée dans ce mémoire se concentre pour finir sur l'éducation aux droits de l'Homme (EDH) et sa pédagogie.

§1 Genèse du paradigme onusien de l'éducation aux droits de l'Homme et de sa pédagogie.

a) L'EDH, un objectif aux énoncés conventionnels peu pris en compte.

De nombreux textes internationaux défendent l'importance de l'enseignement des droits de l'Homme. Tout d'abord, il faut souligner que l'EDH figure à l'agenda de l'UNESCO depuis 1953, sous la forme d'un des principaux thèmes de travail du Réseau des écoles associées à l'UNESCO. Qualifiée par les Nations Unies de partie intégrante du droit à l'éducation, l'EDH semble longtemps être la prérogative exclusive du Bureau international de l'Éducation (BIE), qui rejoint l'UNESCO en 1969 en tant qu'Institut spécialisé. Dès 1970 le BIE crée la revue *Perspectives*, Revue trimestrielle de l'éducation, qui constitue pendant deux décennies au moins le seul support onusien de réflexion sur la question. Le constat dressé en 1999 dans la résolution 16 « *Stratégie globale relative à l'éducation aux droits de l'homme* »⁴⁰³ de la Conférence Générale de l'UNESCO lors de sa 30^{ème} session est révélateur de l'étendue des retards ou échecs observés dans ce domaine (le § j est même sans appel) :

« (h) *Pour améliorer les contenus et les méthodes de l'éducation aux droits de l'homme au moyen d'exemples et de matériels concrets, l'UNESCO devrait mener les activités suivantes : (i) analyses comparatives des contenus des manuels relatifs aux droits de l'homme ; (ii) identification des pratiques optimales en matière d'éducation aux droits de l'homme ; (iii) examen par pays de l'éducation aux droits de l'homme ; (iv) conception et utilisation d'exercices de simulation en tant qu'outils pédagogiques efficaces, concernant, par exemple, le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme ou d'autres organes de suivi des traités des Nations Unies. Il sera nécessaire de mettre en place une procédure de suivi et d'évaluation dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme.*

⁴⁰² Carlos GONZALEZ-PALACIOS, « Redéfinir les droits de l'homme : perspectives à partir d'une pédagogie horizontale », art. cit. p. 99

⁴⁰³ UNESCO, *Actes de la Conférence générale, 30^{ème} session, 26 octobre-17 novembre 1999, Volume 1 Résolutions*, Paris, UNESCO, 2000, pp. 36-38

(i) *Les questions touchant à la diversité culturelle devraient être examinées dans le cadre des débats visant à améliorer l'éducation aux droits de l'homme. L'UNESCO devrait encourager et aider davantage les États membres à mettre en place des plans nationaux et des points focaux pour l'éducation aux droits de l'homme, conformément au Plan d'action de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004).*

(j) *L'éducation aux droits de l'homme exige une attention constante et ne devrait pas se limiter à la célébration de journées, d'années ou de décennies.* »⁴⁰⁴

Ce constat est conforté en 2004 par le rapport du Haut-Commissaire présenté à la Commission des Droits de l'homme et intitulé : « *Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004) : Rapport sur les succès et les échecs de la Décennie et sur les activités futures des Nations Unies dans ce domaine* »⁴⁰⁵. En effet, au sein du treizième paragraphe dudit rapport, il est écrit que durant la décennie écoulée : « *Deux gouvernements seulement ont indiqué qu'ils avaient entrepris d'élaborer des plans d'action portant spécifiquement sur l'éducation dans le domaine des droits de l'homme* »⁴⁰⁶. Il apparaît ainsi que ce n'est qu'au début des années 2000 que l'éducation aux droits de l'Homme revêt une importance significative. En 2002, le Conseil exécutif de l'UNESCO procède « *au renouvellement de l'engagement de l'UNESCO en faveur de l'éducation aux droits de l'homme* » et lui assignera les 3 objectifs stratégiques suivants⁴⁰⁷ :

- 1) *Préconiser que l'éducation aux droits de l'homme fasse partie intégrante du droit à l'éducation.*
- 2) *Soutenir l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme dans les systèmes éducatifs nationaux*
- 3) *Mise en réseau et mobilisation de la communauté et ainsi que des groupes qui s'occupent d'éducation aux droits de l'homme*

Ce retard considérable s'explique, d'ailleurs, par les retentissants échecs des mesures prises sur le terrain en application du droit à l'éducation, traduisant tout à la fois une méconnaissance totale des réalités locales et des erreurs de conception révélatrices d'une incompréhension radicale des besoins des publics cibles. Pourtant dès 1983, dans un article intitulé « *La nouvelle crise de l'enseignement dans les pays en développement* » publié dans le n°48 de la revue *Perspectives*, János Timár, spécialiste reconnu de ces questions montre que :

⁴⁰⁴ La résolution 49/184 de l'Assemblée générale, en date du 23 décembre 1994, dans laquelle l'Assemblée a proclamé la période de dix ans commençant le 1er janvier 1995 : « *Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme* », a accueilli favorablement le Plan d'action en vue de la Décennie tel qu'il figure dans le rapport du Secrétaire général et a prié le Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme de coordonner l'exécution du Plan d'action.

⁴⁰⁵ HCDH, *Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004) : Rapport sur les succès et les échecs de la Décennie et sur les activités futures des Nations Unies dans ce domaine*, 26 février 2004.

⁴⁰⁶ *Ibid.* p. 6

⁴⁰⁷ UNESCO, Conseil exécutif 165ème session, 20 septembre 2002.

- La priorité absolue en faveur d'un enseignement primaire universel mobilise des moyens considérables concentrés sur les établissements scolaires urbains avec des effectifs de 60 élèves par classe en présence de maîtres mal formés et tout cela pour des résultats très médiocres au détriment de la lutte contre l'analphabétisme des adultes et de la prise en charge des élèves du primaire en milieu rural
- L'introduction des langues autochtones dans l'enseignement multiplie le travail de rédaction, de composition, d'impression et de distribution des manuels et augmente les difficultés de formation et de répartition des maîtres :

*« C'est pourquoi les pays qui, dans une intention louable, se sont hâtés d'introduire les langues autochtones dans l'enseignement avant d'en avoir créé les conditions favorables ont fait très sensiblement régresser l'enseignement primaire, et ce, pour longtemps ».*⁴⁰⁸

En gardant à l'esprit cet arrière-plan significatif, il est possible de mesurer les enjeux et d'éclairer les stratégies de mise en œuvre de l'éducation aux droits de l'Homme. Avec l'avènement d'une pédagogie critique accompagnant une éducation décoloniale, il sera temps de faire le point sur le degré de satisfaction des revendications des peuples autochtones en la matière.

b) Une éducation aux droits l'Homme de qualité visant à conférer aux droits de l'Homme « une compétence de la vie courante ».⁴⁰⁹

Ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'on peut voir apparaître des recommandations explicitant le contenu et les méthodes souhaitables d'une pédagogie des droits de l'Homme. Cela tient en grande partie à la nature des indicateurs qui ne s'intéressent qu'à l'instruction primaire obligatoire et mettent l'accent sur son universalité et son accès. Auparavant déjà, la Convention sur les droits de l'enfant proclamait en 1989 que « l'éducation de l'enfant doit viser à [...] inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales »⁴¹⁰. En 1993, lors de la Conférence de Vienne sur les droits de l'Homme, la Déclaration adoptée précise que les droits de l'Homme doivent avoir une place éminente dans tous les programmes scolaires. Les Nations Unies annoncent la

⁴⁰⁸ János TIMAR « La nouvelle crise de l'enseignement dans les pays en développement » *Perspectives*, n°48 vol. XIII, 1983, p. 432

⁴⁰⁹ « L'EDH devrait être comprise comme un processus global, favorisant le développement des connaissances, des compétences, et des comportements en matière de droits de l'homme, en vue de faire des droits de l'homme une « compétence de la vie courante ». Ainsi, les processus d'apprentissage devraient évoluer pour mettre en évidence non plus « ce que j'apprends » mais « ce que je peux faire ». » UNESCO, *Réunion d'experts sur « la pratique des droits dans l'éducation : un engagement renouvelé pour l'éducation aux droits de l'homme », Rapport final*, Paris, Ed. UNESCO, 30-31 janvier, 2003, p. 6

⁴¹⁰ AGNU, *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989

décennie 1995-2004 comme étant la décennie de l'éducation aux droits de l'homme, aujourd'hui prolongée par un programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme.

Par ailleurs la Conférence internationale de l'éducation de 1994, entérinée par la Conférence générale de l'UNESCO de 1995 explicite les objectifs et méthodes d'une pédagogie des droits de l'Homme. Parmi les objectifs et finalités énumérés au §2 du cadre d'action intégré, le 3^{ème} souligne le caractère holistique de l'éducation aux droits de l'Homme qui appelle précisément une pédagogie appropriée :

« L'éducation doit développer la capacité de reconnaître et d'accepter les valeurs qui existent dans la diversité des individus, des sexes, des peuples, des cultures et de développer la capacité de communiquer, de partager et de coopérer avec "l'autre". Les citoyens d'une société pluraliste et d'un monde multiculturel devraient être en mesure d'admettre que leur interprétation des situations et des problèmes découle de leur vie personnelle, de l'histoire de leur société et de leurs traditions culturelles et que par conséquent aucun individu ou groupe ne détient la réponse unique aux problèmes et que pour chaque problème il peut exister plus d'une solution. Ils devraient donc se comprendre et se respecter les uns les autres et négocier sur un pied d'égalité en vue de rechercher un terrain d'entente. Ainsi l'éducation doit renforcer l'identité personnelle et favoriser la convergence d'idées et de solutions qui renforcent la paix, l'amitié, la fraternité entre les individus et les peuples. »⁴¹¹

Au §4 du cadre intégré les ministres s'intéressent aux politiques et lignes d'action et énoncent des directives relatives aux contenus, aux matériels et ressources pédagogiques, aux programmes de lectures, d'expression et de promotion des langues étrangères, aux manuels et aux matériels, aux établissements, à la formation des enseignants ainsi qu'à bien d'autres questions. On retiendra ici ce qui figure à l'alinéa 29 relatif aux populations vulnérables :

« En outre, pour favoriser la compréhension entre les différents groupes représentés au sein de la société, il importe de veiller au respect des droits à l'éducation des personnes faisant partie de minorités nationales, ethniques, religieuses ou linguistiques, ainsi que des populations autochtones, et de faire en sorte que cette attitude se reflète aussi dans les programmes, les méthodes et les modalités d'organisation de l'enseignement.⁴¹² »

En dépit de ces recommandations et de l'adoption du cadre d'action de Dakar, en 2003 la réunion d'experts sur "La pratique des droits dans l'éducation : un engagement renouvelé pour l'éducation aux droits de l'homme" se montre très critique à l'égard de lacunes du programme de l'EPT tant au niveau des objectifs que de leur mise en œuvre. Les experts incriminent le cadre type proposé dans le rapport de suivi sur l'EPT qui à leur avis :

« identifie des apports à partir de nombreux facteurs ayant trait à l'école, aux étudiants, aux communautés, ainsi que des processus et des produits. Il ne fait cependant aucune référence à une approche de l'éducation de qualité et de l'éducation aux droits de l'homme fondées sur les droits. Si la vision stratégique de

⁴¹¹ UNESCO, *Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'Éducation pour la Paix, les Droits de l'Homme et la Démocratie*, Paris, Novembre, 1995, p. 8

⁴¹² *Ibid.* p. 12

l'UNESCO place l'EDH au cœur de l'éducation de qualité, il est indispensable que le Rapport de suivi sur l'EPT intègre l'EDH. Ce point devrait évoluer à titre prioritaire »⁴¹³

Il faudra attendre la 66^{ème} session de l'Assemblée générale des Nations Unies pour que soit votée lors de sa 83^{ème} séance plénière le 19 décembre 2011 la résolution 66/137 aux termes de laquelle est adoptée la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme. Au paragraphe 2.2 de la Déclaration⁴¹⁴ (qui est le premier instrument dans lequel les normes internationales pour l'éducation aux droits de l'homme sont officiellement proclamées par les Nations Unies⁴¹⁵), les caractéristiques de l'EDH sont explicitées ainsi :

« L'éducation et la formation aux droits de l'homme englobent : a) L'éducation sur les droits de l'homme, qui consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits de l'homme, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent ; b) L'éducation par les droits de l'homme, notamment l'apprentissage et l'enseignement dans le respect des droits de ceux qui enseignent comme de ceux qui apprennent ; c) L'éducation pour les droits de l'homme, qui consiste à donner aux personnes les moyens de jouir de leurs droits et de les exercer et de respecter et de défendre les droits d'autrui. »⁴¹⁶

Ce n'est qu'en 2015, avec l'énoncé des objectifs du développement durable, que la question d'un véritable programme d'éducation universelle aux droits de l'Homme est posée. C'est ainsi que figure au § 4 intitulé : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » de la résolution 70/1 « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 », l'alinéa 4.7 qui énonce la recommandation suivante :

« D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».⁴¹⁷

Reste qu'un constat s'impose quant à la période de mise en œuvre du programme mondial d'Éducation Pour Tous de 2005 à 2015. Le rapport de suivi de 2015 montre éloquentement que le programme EPT n'a pas réalisé les objectifs qui lui étaient assignés par

⁴¹³ UNESCO, Réunion d'experts sur « la pratique des droits dans l'éducation : un engagement renouvelé pour l'éducation aux droits de l'homme », Rapport final, siège de l'UNESCO, Paris, 30-31 janvier 2003, pp. 9-10

⁴¹⁴ Telle qu'elle figure en annexe de la résolution 66/137

⁴¹⁵ Alison E.C. STRUTHERS, « Human rights education: educating about, through and for human rights », *The International Journal of Human Rights*, 19:1, 2015, pp. 53-73

⁴¹⁶ AGNU, Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux Droits de l'Homme, Annexe de la résolution 66/137, 16 février 2012, p. 3

⁴¹⁷ AGNU, Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015, 21 octobre 2015, p. 19

manque de volonté politique⁴¹⁸, il n'est question que de réformes des *curricula* et des formes et acquis d'apprentissages sans à aucun moment (sauf pour en rappeler l'intérêt) analyser le contenu, les supports, les modalités de la pédagogie d'une éducation de qualité, « *celle qui prépare à la vie* ». Or, c'est sur ce plan que se joue l'un des grands défis de ce siècle.⁴¹⁹

c) L'interculturalité à l'origine de la reformulation des enjeux de l'EDH.

Dans la liste des objectifs que les États membres s'engagent à réaliser, figurant dans l'annexe 2 de la Déclaration Universelle de l'UNESCO sur les droits culturels, les objectifs 7 et 8 concernent la pédagogie d'une éducation interculturelle aux droits de l'homme :

« 7. *Susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants ; 8. incorporer dans le processus éducatif, en tant que de besoin, des approches pédagogiques traditionnelles afin de préserver et d'optimiser des méthodes culturellement appropriées pour la communication et la transmission du savoir* »⁴²⁰

Comme on peut le constater la formulation est vague, floue et suggère que l'opportunité est laissée à l'appréciation des États membres. En définitive, la reconnaissance des droits des peuples autochtones et la multiplicité des registres sous lesquels se décline désormais l'éducation aux droits de l'homme (éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale, éducation à la citoyenneté démocratique, éducation à la diversité culturelle), vont requérir un changement de paradigme⁴²¹. Les objectifs assignés à l'EDH pour assurer l'appropriation par leurs détenteurs de droits tels que ceux liés au développement durable, à la santé, à l'environnement, dont la reconnaissance relève des effets de la

⁴¹⁸ « L'UNESCO a tenté par trois fois d'élaborer un cadre mondial, initiative qui lui a pris beaucoup de temps mais qui n'a suscité que peu d'intérêt et de soutien politique chez les autres organisations initiatrices de l'EPT, les principales ONG internationales et les organismes de développement bilatéraux. En outre, en grande partie en raison du manque de ressources financières, l'UNESCO avait peu de poids au niveau national pour mener des efforts de coordination sectorielle. (...) Bien qu'il ait été conçu pour renforcer l'engagement politique, le Groupe de haut niveau sur l'EPT, qui s'est réuni tous les ans pendant dix ans, ne laisse aucune preuve attestant clairement de son succès » in UNESCO, *Éducation Pour Tous 2000-2015 : Progrès et enjeux. Rapport mondial de suivi de l'Éducation Pour Tous*, Paris, 2015, p. 62

⁴¹⁹ « Cette préparation à la vie ne se fait pas par la seule transmission de savoirs aux élèves, mais également et surtout en développant chez eux des compétences. Ainsi, tous les systèmes éducatifs s'accordent aujourd'hui sur le fait que les savoirs et apprentissages ne sont utiles hors de l'école que si les élèves parviennent à les mobiliser à bon escient et en temps opportun pour identifier et résoudre les problèmes concrets qu'ils auront à affronter dans leur vie quotidienne. Or, cette mobilisation des savoirs acquis en classe ne se fait pas spontanément et requiert un entraînement, quel que soit d'ailleurs le domaine d'apprentissage. Comment effectuer cet entraînement ? Tel est l'un des grands défis actuels de l'école. » in Mmantsetsa MAROPE, « Avant-Propos » in UNESCO, *Guide pédagogique pour le développement, Des compétences en éducation à la santé reproductive, au vih et au sida*, Paris, Ed. UNESCO, 2014, pp. 4-5

⁴²⁰ UNESCO, *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, 2 novembre 2001.

⁴²¹ « We therefore need a paradigm shift that recognizes curriculum as indispensable to the realization of education quality, effective lifelong learning and relevance to holistic development » in UNESCO, *Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living*, Genève, UNESCO/IBE, 2015, p. 3

mondialisation sur la gouvernance internationale⁴²² vont placer au cœur de l'éducation aux droits de l'homme la problématique d'une pédagogie transversale appropriée. Au sein du Plan d'action adopté par les Nations Unies sur le Programme mondial d'éducation dans le domaine des droits de l'homme, on peut lire :

« Les activités d'éducation [...] devraient revêtir un caractère pratique en mettant les droits de l'homme en relation avec ce que vivent réellement les apprenants et en amenant ces derniers à s'inspirer des principes relatifs aux droits de l'homme présents dans leur propre culture. Grâce à ces activités, les apprenants auront la capacité de cerner leurs besoins s'agissant des droits de l'homme, d'y répondre et de rechercher des solutions conformes [à leur propre réalité]. [Cet enseignement doit] favoriser la participation et créer des conditions d'apprentissage qui excluent la frustration et la peur. »⁴²³

Ce faisant, l'activité pédagogique des droits de l'Homme est repensée par les instances internationales d'une façon plus critique. Présenter ce changement de conception est essentiel car c'est cette nouvelle façon d'engager l'EDH qui permet de comprendre en quoi cette EDH peut devenir un outil essentiel pour assurer l'efficacité d'une éducation interculturelle et inclusive, caractéristique du droit à l'éducation des peuples autochtones.

§2 La pédagogie critique comme gage de l'opérationnalité d'une EDH décoloniale.

a) L'avènement d'une pédagogie des droits de l'Homme conçue comme horizontale.

Le changement de paradigme qui affectera non seulement la conception de l'éducation des droits de l'Homme, ses finalités, ses méthodes repose aussi, si ce n'est principalement, sur la remise en cause des formes désuètes, inappropriées recouvrant des méthodes obsolètes de l'activité qui en assure l'effectivité, à savoir la pédagogie des droits de l'homme⁴²⁴. Le vecteur principal de cette remise en cause est l'exigence d'une éducation de qualité leitmotiv de la déclaration d'Incheon et des déclarations relatives à l'éducation au développement

⁴²² « L'État n'est plus cette pyramide normative qui se projette sur un espace donné à côté d'autres pyramides normatives liées entre elles par le droit international. Il devient un des éléments de réseaux d'acteurs plus vastes : certains englobent l'État (unions régionales), d'autres non (régions infra-étatiques), certains sont plus puissants que lui, d'autres moins. De fait, l'État en vient à reconnaître qu'il n'a pas le monopole de l'organisation du vivre ensemble et qu'il doit partager cette tâche avec d'autres acteurs, les stakeholders ou « parties prenantes » dans le langage de la gouvernance. » in Christoph EBERHARD, « L'approche pluraliste du droit. Un enjeu central pour une gouvernance légitime », *Chronique de la gouvernance*, 2010, pp. 87-92

⁴²³ AGNU, Résolution 59/113 B, *Plan d'action pour 2005-2009*, 14 juillet 2005, cité dans Noyelle NEUMANN DAS NEVES, « La pédagogie, un outil au service de l'effectivité des droits de l'homme » in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, p. 72

⁴²⁴ « La mauvaise qualité de l'éducation conduit souvent à une acquisition incomplète des connaissances de base, même lorsque les enfants sont scolarisés. Des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences de base. On estime que 130 millions d'enfants ne sont toujours pas capables de lire, d'écrire ou de compter correctement, même après avoir passé quatre ans et plus à l'école. Enfin, quelque 780 millions d'adultes, dont près des deux tiers de femmes, ne possèdent pas les compétences qui leur permettraient de participer pleinement à la société du XXI^e siècle » UNESCO, Forum mondial sur l'éducation, *Rapport final*, 2016, p. 13

durable et à l'éducation à la citoyenneté démocratique. L'EDH repose ainsi sur un changement de paradigme construit autour de 2 piliers :

- les apprentissages en lien avec les 17 Objectifs de développement durable du cadre mondial de développement,
- les compétences requises par les différents types d'éducation aux droits de l'homme et comme garant de la cohérence de l'ensemble une pédagogie transversale.

L'éducation au droit de l'homme « *exige une pédagogie orientée vers l'action et la transformation, qui peut se caractériser par des aspects tels que l'apprentissage guidé par l'élève lui-même, la participation et la collaboration, la recherche de solutions aux problèmes, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et le lien entre apprentissage formel et apprentissage informel* »⁴²⁵.

L'apprentissage et plus particulièrement l'apprentissage coopératif⁴²⁶ constitue un facteur clef d'une éducation de qualité centrée sur l'apprenant, en délaissant les notions d'enseignement, de formation et d'instruction qui transmet au profit d'un apprentissage tourné vers l'épanouissement personnel et la découverte.

Il reste à préciser le caractère essentiel d'une pédagogie horizontale des droits de l'homme. Pour lutter contre les effets négatifs de la verticalité de la science positive du droit, la pédagogie devrait tenter de rendre les êtres humains autonomes dans leur rapport à la science et au savoir juridique :

*« La mise en pratique d'une relation de transmission de connaissances la plus horizontale possible engagerait à la fois le juriste et le sujet de droit, et rendrait à ce dernier sa capacité d'acteur de droit puisqu'en renforçant sa connaissance du droit, il consoliderait sa participation dans la vie de la Cité. »*⁴²⁷

La base théorique de cette pédagogie critique provient de l'œuvre du pédagogue brésilien et conseiller à l'UNESCO, Paulo Freire. Démontrant que la transmission verticale des savoirs n'assure ni ne garantit leurs pratiques par les étudiants, il critique l'éducation traditionnelle des droits de l'Homme qui se résume à un apprentissage abstrait et désincarné.

⁴²⁵ UNESCO, *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, Paris, Ed. UNESCO, 2014, p. 7

⁴²⁶ L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage collaboratif, où les étudiants/participants ne se contentent pas d'effectuer des tâches non structurées en petits groupes car ils doivent aussi participer à des activités collectives qui reposent sur des principes de coopération spécifiques inhérents à la structure même de ces tâches.

⁴²⁷ Carlos GONZALEZ-PALACIOS, « Redéfinir les droits de l'homme : perspectives à partir d'une pédagogie horizontale », art. cit. p. 110

Selon Freire, la pédagogie peut être un véritable outil d'*empowerment*⁴²⁸ des populations opprimées notamment car elle permet aux apprenants de conscientiser leur situation d'oppression, en dévoilant les rapports de domination. La pédagogie critique qu'il défend suis le sens contraire de l'éducation traditionnelle qui, selon lui, perpétue les inégalités en prodiguant le savoir de façon verticale et autoritaire où seuls sont légitimes ceux qui sont les dépositaires du savoir. Bien au contraire, la pédagogie critique ne veut pas maintenir les individus dans une attitude passive au risque de les infantiliser. Elle ne veut pas non plus être dogmatique, supposant qu'il y aurait d'une part les détenteurs d'une parole autorisée (sur les droits de l'Homme par exemple) et d'autre part, ceux qui doivent absorber passivement les informations. Cette pédagogie cherche davantage à stimuler le potentiel des élèves. Jean Piaget avait développé le courant dialectique constructiviste supposant que la connaissance peut être affinée en partant du destinataire du savoir, en comprenant son intérêt. La focale est alors placée sur ce destinataire qui devient autonome, maître, acteur et moteur de la démarche intellectuelle. Cette méthode pédagogique est donc capable de faire prendre conscience aux apprenants leur qualité de citoyen, et leur permettre d'imaginer les outils pour la revendication de leurs droits humains. De ce fait, la référence à l'adjectif critique dans l'expression « pédagogie critique » renvoie aussi à cette capacité à développer un esprit critique des apprenants face à ce qu'ils découvrent.

L'UNESCO a fait sienne cette conception de la pédagogie horizontale des droits de l'homme et en fournit de nombreux exemples d'application dans des publications emblématiques, tel que le premier guide pédagogique de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale publié en 2015 sous le titre « *Éducation à la citoyenneté mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage* ».

Au final, et à titre de synthèse, on retiendra cette formulation synthétique du nouveau paradigme de l'éducation aux droits de l'homme :

⁴²⁸ « Empowerment en matière de droits signifie donner le pouvoir aux personnes qui ne l'avaient pas auparavant en réduisant, selon les termes de Elisabeth Hofmann, leur vulnérabilité à tous les niveaux, ou comme le dirait Naila Kabeer, en changeant, grâce aux droits, les relations de pouvoir qui les ont maintenues en situation d'oppression, de domination et de pauvreté. » Aline RIVERA MALDONADO, « De la connaissance à l'action : la pédagogie des droits humains comme instrument de lutte contre la pauvreté des femmes en Amérique Latine » in Véronique CHAMPEIL-DESPLATS (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp. 85-98

« La qualité de la méthode est un élément déterminant du succès ou de l'échec de toute activité éducative. Pour être efficace, une éducation aux droits de l'homme doit être participative, axée sur un apprentissage par l'expérience, sur l'apprenant et sur des activités de portée pratique, et tenir compte du contexte culturel. »⁴²⁹

b) Une pédagogie décoloniale en vue d'une citoyenneté interculturelle.

L'éducation aux droits de l'Homme doit être un outil émancipateur contribuant la mise en place d'une vision interculturelle de la citoyenneté. Pour cela, l'éducation aux droits de l'Homme peut être le vecteur d'un processus nécessaire de décolonisation mentale en mettant en lumière les soubassements politiques, éthiques, culturels et épistémologiques de ces droits, tout en soulignant les causes structurelles de leurs perpétuelles violations. À cette condition, l'éducation aux droits de l'Homme devient décoloniale et peut prétendre participer à une répartition plus juste du pouvoir, en cherchant à instituer et protéger les droits de l'Homme dans un « monde plurivoque »⁴³⁰. Il s'agit donc en présentant l'existence des droits humains de souligner leur portée instrumentale. En outre, la problématique d'une éducation décoloniale s'inscrit dans une déconstruction de l'arrière-plan idéologique des droits de l'homme. L'incitation à s'adapter à la compréhension proprement occidentale de ce que doivent être les droits de l'Homme est une forme de domination épistémique qui, de fait, est sans réelle portée au sein de sociétés qui ne détiennent pas la même cosmovision. En ce sens, l'éducation aux droits de l'Homme par le biais d'une pédagogie à la fois horizontale et interculturelle pourrait permettre aux apprenants de conscientiser certains enjeux de domination épistémique et politique, tout en reconnaissant l'importance d'autres cosmovisions. Cette réflexion combinée à un apprentissage pratique des droits humains peut permettre aux apprenants de devenir les acteurs et citoyens d'une réalité interculturelle. L'éducation aux droits de l'Homme des peuples autochtones est très fortement liée à la notion « d'agency » puisqu'elle peut leur permettre de détenir de nouvelles capacités d'agir en reconnaissant officiellement et en conscientisant les situations dans lesquelles ils se trouvent.

Par ailleurs, ce qu'occultait le processus de décolonisation qui prend place aux lendemains de la seconde guerre mondiale était précisément la création à l'initiative des puissances coloniales d'institutions nouvelles n'ayant aucun rapport avec les cultures

⁴²⁹ Conseil Des Droits de l'Homme, *Plan d'action pour la troisième phase (2015-2019) du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme*, 4 août 2014, p. 10

⁴³⁰ Henri PALLARD, « De la pratique à la théorie des droits fondamentaux : diversité culturelle et droits universels » in Jacques-Yvan MORIN (dir), Ghislain OTIS (dir), *Les défis des droits fondamentaux*, Actes des deuxièmes Journées scientifiques du Réseau Droits fondamentaux de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Bruxelles, Bruylant, 2000, pp. 220-234

autochtones. Bien plus, à travers leurs effets dévastateurs sur les valeurs, les coutumes, les droits de toutes les populations auxquelles elles imposent une conception occidentalocentrée des droits de l'homme, ces institutions interdisent toute participation politique et visent par une assimilation contrainte à la destruction des cultures constitutives de l'identité de ces peuples autochtones. Une pédagogie horizontale et interculturelle des droits humains est donc nécessaire pour une réappropriation, sur le long terme, des institutions par les peuples autochtones, tout en préservant leur identité culturelle.

Enfin, la pleine mise en œuvre d'une éducation aux droits de l'homme interculturelle effective pourrait répondre à un double enjeu du quatrième objectif du développement durable⁴³¹. D'une part, l'éducation interculturelle contribuerait à réduire les phénomènes de discriminations en contexte scolaire, notamment « *par un travail sur des enjeux de pouvoir et domination des différents acteurs, par une prise en compte positive de toutes les cultures sans les hiérarchiser* »⁴³². D'autre part, elle permettrait aux élèves de devenir « acteurs » de la société dans laquelle ils vont vivre, en renforçant leur aptitude à comprendre et à respecter les droits culturels, ce qui est une étape primordiale dans la promotion de la paix.

c) Quels enseignements pour le juriste internationaliste ?

Il est certain que la mise en œuvre concrète d'une pédagogie des droits de l'Homme horizontale et interculturelle vis-à-vis des peuples autochtones est complexe et difficile sans les moyens financiers et humains nécessaires, ni la volonté politique des gouvernants. Toutefois cette réflexion peut avoir une certaine importance pour le juriste internationaliste qui s'intéresse aux droits humains. Le droit à l'éducation, l'un des piliers de l'effectivité des autres droits humains, est inexorablement lié aux objectifs de développement. Le juriste ne peut ignorer les rapports de force existant dans son objet d'étude lorsqu'il enseigne le droit international des droits de l'Homme à ses étudiants. En effet, il y a toujours un danger dans le fait de ne pas s'interroger sur la valeur politique ou éthique d'une norme puisque le juriste ne serait alors qu'« *une courroie de transmission, aveugle, du pouvoir* »⁴³³. La façon dont les droits de l'Homme sont enseignés est donc primordiale puisque le droit est en réalité

⁴³¹ « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »

⁴³² Myriam RADHOUANE, « Former les enseignants aux approches interculturelles : un consensus international aux orientations diverses », *L'Éducation en débats : analyse comparée*, vol. 8, 2017, p. 23

⁴³³ Pierre BRUNET *et al.*, « Pour une recherche juridique critique, engagée et ouverte », in *Recueil Dalloz*, 2010, p. 1505.

ambivalent, pouvant être à la fois instrument de domination, assurant la reproduction d'un système inégalitaire et « *une arme de contestation et de transformation* »⁴³⁴, vectrice d'émancipation.

En Amérique Latine, et plus particulièrement au Brésil, s'est développé un courant de droit alternatif⁴³⁵, reprenant à son compte la critique du droit développée dans les années 1970. Cependant, au lieu d'arrêter leur critique au dévoilement des effets de domination produits par le droit, les membres du courant du droit alternatif souhaitent souligner sa fonction transformatrice. Ce courant insiste donc sur le rôle du droit comme instrument de lutte pour l'émancipation des personnes opprimées, de ceux qui souffrent d'injustice dans une société particulièrement inégalitaire.

Plus généralement, les théories critiques du droit se concentrent sur une connaissance qui combine l'observation et la pratique de la chose juridique. Comme la science juridique ne dispose pas d'outils méthodologiques qui lui permettent d'analyser et de vérifier les données qui seraient propres à l'effectivité d'une norme, il est utile pour le juriste, dans une perspective critique, d'user de la pluridisciplinarité puisque « *tout manque de pluridisciplinarité rend le droit bancal car il demeure mal voyant et mal entendant face aux évolutions sociales qui l'entourent* »⁴³⁶. Ce constat en appelle, dans la reformulation de la pédagogie des droits de l'homme, à laisser la place à un mode de connaissance holiste⁴³⁷. Elle seule peut saisir les droits dans leur ensemble social, afin de mettre en lumière les rapports sociaux de domination.

Ce dernier détour portant sur l'importance d'une nouvelle définition d'une pédagogie des droits de l'homme a permis de montrer toute l'importance d'une étude critique du droit, dans l'objectif de souligner les causes structurelles de son ineffectivité. Si le droit peut aussi devenir un outil d'*empowerment*, il doit être enseigné d'une certaine façon. La pédagogie des droits de l'Homme comprise dans un sens décolonial et pratiquée de façon plus horizontale peut permettre aux juristes internationalistes de donner un enseignement à la fois théorique et pratique du droit, au service de l'émancipation des peuples opprimés.

⁴³⁴ Liora ISRAËL, *L'Arme du droit*, Paris, Les Presses de Science Po, 2009, 142 p.

⁴³⁵ Ce courant prône « *le positivisme de combat (l'usage du droit positif dans la lutte pour l'effectivité des droits déjà prévus dans des textes qui ne sont pas appliqués) et le droit alternatif en sens strict (le droit « trouvé dans la rue», un droit parallèle à celui de l'État, non officiel, en permanente transformation et qui émerge du pluralisme juridique, de la participation de la communauté à la recherche de solutions à ses problèmes).* »

⁴³⁶ Carlos GONZALEZ-PALACIOS, « Redéfinir les droits de l'Homme, perspectives à partir d'une pédagogie horizontale », in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, p. 107

⁴³⁷ Edgar MORIN, « Les sept savoirs nécessaires, Penser la crise à l'école », *Revue du MAUSS*, n° 28, 2006, p. 59

L'éducation aux droits de l'Homme, assurée directement envers des populations « opprimées » subissant de nombreuses injustices, peut donc être un réel moteur d'émancipation. En direction des peuples autochtones, cette éducation doit être mise en œuvre par le biais d'une pédagogie horizontale et interculturelle, en faisant dialoguer les différentes perceptions des enfants autochtones et non-autochtones sur leurs droits et l'usage de ce droit. Ainsi, au sein même du droit à l'éducation, l'éducation aux droits semble primordiale pour permettre aux « opprimés » de comprendre les ressorts sociaux de leur situation et les dépasser.

CONCLUSION

La transnationalisation de la question des droits de l'Homme et l'apparition de nouveaux acteurs en droit international disposant de stratégies propres et de ressources spécifiques ont profondément contribué d'une part à transformer le rôle des États dans la conceptualisation du droit international des droits de l'Homme⁴³⁸ et d'autre part à repenser les conceptions mêmes de l'universalité de ces droits.

Ce mémoire a voulu retracer à partir de l'examen de la mise en œuvre d'un droit fondamental, – le droit à l'éducation – des peuples autochtones, les étapes et les modalités des changements qui ont affecté le droit international des droits de l'Homme.

L'éducation est au cœur du lien social constitutif d'une société organisée et retentit directement sur la conceptualisation des fonctions anciennes et nouvelles que les États entendent assumer. Toutefois, ne reposant plus sur le rôle exclusif des États, la mise en œuvre du droit à l'éducation renvoie quant à sa conceptualisation à une co-construction partagée entre les différentes instances concernées. À travers l'étude des politiques éducatives du Guatemala et des modalités de la mise en œuvre dans ce pays du droit à l'éducation des peuples autochtones, il est apparu qu'à l'instar de ce qui est constaté dans d'autres pays d'Amérique latine, la condition fondamentale d'une effectivité non entravée par les manœuvres politiques des non-autochtones, outre la reconnaissance des cultures autochtones, est celle de la reconnaissance de la diversité culturelle au sein même du processus de mise en œuvre de ce droit, afin de dépasser toute conception néocoloniale ou occidentalocentrée. Par ailleurs, l'effectivité du droit à l'éducation suppose résolues les questions d'identification des publics ciblés, de la nature des apprentissages nécessaires qui relèvent de l'éducation et de la fiabilité des indicateurs de suivi et de contrôle.

⁴³⁸ « Les ONG sont aussi associées plus directement aux processus décisionnels, en prenant une part active à la réflexion sur les grands problèmes internationaux et à l'élaboration corrélative des normes nouvelles du droit international – qu'il s'agisse de l'environnement (Rio, 1992), des droits de l'homme (Vienne, 1993), de la population et du développement (Le Caire, 1994), du crime organisé (Naples, 1994), du développement social (Copenhague, 1995), des femmes (Pékin, 1995), du développement durable (Johannesburg, 2002), de la société de l'information (Genève, 2003) etc. » in Jacques CHEVALLIER « Propos introductif » in Danièle LOCHAK (dir.), *Mutations de l'État et protection des droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2007, p. 23

Les difficultés rencontrées pour assurer un droit à l'éducation des peuples autochtones effectif par un État pourtant doté d'une législation remarquable en matière d'éducation interculturelle, a nécessité de comprendre les causes structurelles de ces échecs. Un détour plus théorique a été engagé pour appréhender les processus de « colonialité » du pouvoir inscrits à la fois au cœur des politiques multiculturelles du Guatemala, mais aussi au sein du droit international des droits de l'Homme dans l'appréhension du droit à l'éducation. Ce détour a permis de comprendre à quel point le droit n'est pas neutre, notamment en insistant sur les efforts de nombreux théoriciens pour déconstruire la prétention universaliste des droits humains. Il a ensuite été opportun de présenter comment ce droit pouvait alors devenir un instrument en faveur d'une réelle émancipation des populations autochtones, en faisant valoir les enjeux sous-jacents d'une éducation interculturelle décoloniale. Le recours aux études d'anthropologues ayant étudié la question des droits humains semblait pertinent pour comprendre dans quelle mesure une conception pluriverselle des droits de l'Homme pouvait être envisagée, supposant une co-construction normative des droits appuyées sur la reconnaissance des différentes cosmovisions au sein même du droit international.

Ce faisant, la prise en compte du droit des peuples autochtones n'est possible qu'à la faveur de l'émergence, en droit international des droits de l'Homme, d'un droit à la reconnaissance, seul susceptible de penser les rapports de domination entretenus et alimentés par le droit international et d'en réguler les effets sur les dispositifs de protection des droits et libertés. Cette étude a également voulu montrer que le droit à l'éducation des peuples autochtones est indissociable d'une pédagogie critique des droits humains inspirée d'une éducation décoloniale. Ceci rejoint d'ailleurs d'autres constatations et prescriptions émanant du Conseil de l'Europe relatives aux fondements et modalités d'une éducation interculturelle et inclusive appelée par l'importance et la pérennité de flux migratoires sans précédent en Europe depuis la fin des années 1990 et condition incontournable de l'effectivité des nouveaux droits économiques sociaux et culturels. Cette ouverture permet de comprendre l'ampleur majeur de la question d'une mise en œuvre effective du droit à l'éducation interculturelle, dans le monde globalisé d'aujourd'hui. Or, comme cette éducation interculturelle suppose de faire dialoguer différentes cosmovisions, et surtout d'accéder à une ouverture d'esprit pour accepter la reconnaissance d'autrui, il semble désormais pertinent d'orienter l'investigation sur la nécessité et les modalités d'un dialogue philosophique avec les enfants, afin de leur permettre d'appréhender les diverses dimensions de l'interculturalité dans leur parcours de vie et dans la compréhension de leurs droits.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

- ARNAUD André-Jean, *Critique de la raison juridique 2. Gouvernants sans frontières. Entre mondialisation et postmondialisation*, Paris, LGDJ, 2003, 438 p.
- ASSIER-ANDRIEU Louis, *Le droit dans les sociétés humaines*, Paris, Nathan, 1996, 316 p.
- BADIE Bertrand, *La diplomatie des droits de l'homme. Entre éthique et volonté de puissance*, Paris, Fayard, 2002, 380 p.
- BELLIER Irène, *Peuples autochtones dans le monde. Les enjeux de la reconnaissance*, Paris, L'Harmattan, 2013, 372 p.
- BELLIER Irène, HAYS Jennifer, *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 2016, 296 p.
- BELLIER Irène, CLOUD Leslie et LACROIX Laurent, *Les droits des peuples autochtones. Des Nations Unies aux sociétés locales*, Paris, L'Harmattan, 2017 458 p.
- BHABHA Homi, *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot, 2007, 411 p.
- BONTE Pierre, IZARD Michel (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Quadrige, PUF, Paris, 2004, 864 p.
- CHAMPEIL-DESPLATS Véronique, *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2014, 250 p.
- CLANET Claude, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducatives et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, 236 p.
- CORONIL Fernando, *The Magical State. Nature, Money, and Modernity in Venezuela*, Chicago, The University of Chicago Press, 1997, 466 p.
- DEMORGON Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Paris, Economica, 2010, 331 p.
- DEWEVER-PLANA Miquel, *D'une rive à l'autre*, Paris, Blume, 160 p.
- DE SOUSA SANTOS Boaventura, *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*, Paris, Desclée de Brouwer, 2016, 444 p.
- DOYTCHEVA Milena, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, « Repères », 2011, 128 p.
- DUSSEL Enrique, *1492 L'occultation de l'Autre*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1992, 174 p.
- EBERHARD Christophe, *Oser le plurivers : pour une globalisation interculturelle et responsable*, Paris, Éditions Connaissances et Savoirs, 2014, 414 p.
- FOUCAULT Michel, *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France, 1976*, Paris, Ed. Seuil, 1997, 304 p.
- FRASER Nancy, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte, 2011, 182 p.

- FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte, 1977, 202 p.
- GILROY Paul. *Postcolonial Melancholia*, New York, Columbia University Press, 2005, 192 p.
- GROS Christian (dir.), David DUMOULIN-KEVRAN (dir.), *Le multiculturalisme au concret : Un modèle latino-américain ?* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2012, 464 p.
- GROS ESPIELL Hector, *The right to self-determination: Implementation of United Nations resolutions*, New-York, United Nations, 1980, 86 p.
- GUDYNAS Eduardo, *Derechos de la naturaleza y políticas ambientales*, La Paz, Plural editores, 2014, 317 p.
- HALE Charles R., « *Más que un indio* ». *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*, Guatemala City, Ed. Avancso, 2007, 351 p.
- ISRAËL Liora, *L'Arme du droit*, Paris, Les Presses de Science Po, 2009, 142 p.
- KYMLICKA Will, *Multicultural Odysseys. Navigating the International Politics of Diversity*, Oxford, Oxford University Press, 2007, 374 p.
- LATOUCHE Serge, *Faut-il refuser le développement ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 1986, 216 p.
- LIECHTI Valérie, MEYER-BISCH Patrice, *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes*, Fribourg, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'Homme, Université de Fribourg, Documents de travail de l'IIEDH No 7, 2003, 75 p.
- LOCHAK Danièle, *Le droit et les paradoxes de l'universalité*, Paris, PUF, 2015, 256 p.
- MELLOUKI M'Hammed, *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*, Laval, Les Presses de l'Université de Laval, 2004, 176 p.
- MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, 160 p.
- PIAGET Jean, *Le Droit à l'éducation dans le monde actuel*, Paris, Éditions Unesco, 1949, 51 p.
- RIST Gilbert, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007. 484 p.
- SAVIDAN Patrick, *Le multiculturalisme : « Que sais-je ? »*, Paris, PUF, 128 p.
- THOUVENIN Jean-Marc, TREBILCOCK Anne, *Droit international Social – Droits économiques sociaux et culturels*, Bruxelles, Éditions Bruylant, 2013, 2072 p.
- TLOSTANOVA Madina Vladimirovna, MIGNOLO Walter, *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*, Columbus, The Ohio State University Press, 2012, 304 p.
- TOMASEVSKI Katarina, *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Lund, Sweden, Raoul Wallenberg Institute, 2001, 43 p.
- TORRES SANTOMÉ Jurjo, *La justicia curricular; El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Ed. Morata, 2011, 312 p.

- TOURAINE Alain, *Pourrons-nous vivre ensemble. Égaux et différents*, Paris, Fayard 1997, 395 p.
- WAMAN PUMA DE AYALA Felipe, *Nueva Corónica y Buen Gobierno (Codex péruvien illustré)*, Abbeville, F. Paillart, 1968, 1178 p.
- WOLTON Dominique, *L'autre mondialisation*. Paris, Flammarion, 2003, 212 p.

CONTRIBUTIONS À UN OUVRAGE COLLECTIF :

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Chapitre III - L'interculturalisme en perspective », in ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2017, p. 45-80
- APPADURAI Arjun, « Topography of the Self. Praise and Emotion in Hindu India », in LUTZ C. A. & ABU-LUGHOD L., *Language and the Politics of Emotion*, Cambridge, C. U. Press. 1990, pp. 5-28
- ASSIER-ANDRIEU Louis, « La genèse réaliste de l'anthropologie du droit. Étude sur *La voie Cheyenne* », in LLEWELLYN Karl N., ADAMSON HOEBEL Edward, *La voie Cheyenne*, Bruxelles, Bruylant, LGDJ, 1999, pp. 7-29
- BARONNET Bruno, « La question de l'interculturalité dans les expériences d'éducation en terres zapatistes », in GROS Christian (dir.) ; DUMOULIN-KEVRAN David (dir.), *Le multiculturalisme au concret : Un modèle latino-américain ?*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2012 pp. 309-319
- BELLIER Irène, HAYS Jennifer, « Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ? » in BELLIER Irène, HAYS Jennifer, *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 2016, pp. 7-22
- BERCHENKO Pablo, « La politique de l'Union Européenne et de l'Espagne dans les domaines de l'éducation et de la culture en Amérique latine » in BLANQUER Jean-Michel (dir.) TRINIDADE Hélgio (dir.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, Paris, IHEAL Éditions, 2000, pp. 263-279
- CHAMPEIL-DESPLATS Véronique, « Effectivité et droits de l'homme : approche théorique », in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique, LOCHAK Danièle, *À la recherche de l'effectivité des droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2008, pp. 11-26
- CHEVALLIER Jacques « Propos introductif » in LOCHAK Danièle (dir.), *Mutations de l'État et protection des droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2007, p. 23
- DE LA PEÑA Guillermo, « Racines latino-américaines du multiculturalisme » in DUMOULIN KEVRAN David, GROS Christian, *Un modèle latino-américain ? : Le multiculturalisme « au concret » en Amérique latine*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2012, pp. 71-82
- FISTETTI Francesco, « De la question postcoloniale à la question multiculturelle », in FISTETTI Francesco, *Théories du multiculturalisme. Un parcours entre philosophie et sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009, pp. 109-118

- FLAHAULT François, « Reconnaissance et anthropologie générale », in CAILLE Alain (dir) LAZZERI Christian (dir), *La Reconnaissance aujourd'hui*, Paris, CNRS Editions, 2009, p. 455-469
- GESLIN Albane, « Droit international », in BALZACQ Thierry, RAMEL Frédéric, *Traité de relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po, 2013, pp. 607-630
- GESLIN Albane, « De l'entre-soi à l'entre-autre(s) : enjeux et ambiguïtés de la reconnaissance internationale des droits des peuples autochtones » in TOURME-JOUANNET Emmanuelle, MUIR WATT Horatia, DEFROUVILLE Olivier, MATRINGE Jean, *Droit international et reconnaissance*, Paris, Pedone, 2016, pp. 139-174
- GONZALEZ-PALACIOS Carlos, « Redéfinir les droits de l'Homme, perspectives à partir d'une pédagogie horizontale », in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp 99-114
- GUTIERREZ Marcela, « Pédagogie en matière de droits humains : éduquer pour la démocratie », in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique (dir.), *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp. 237-243
- GRIGSBY Katherine « Guatemala: Mobilizing Project in Support of Mayan Education » in KING Linda, SCHIELMANN Sabine, *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*, Paris, UNESCO, 2004, pp. 123-138
- HECKLER Serena, « Penser l'éducation autochtone avec les communautés : le projet Unesco-Links avec le peuple mayangna du Nicaragua » in BELLIER Irène, HAYS Jennifer, *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 2016 pp. 129-145
- JUTEAU Danielle, « Penser le multiculturalisme comme projet égalitariste », in GROS Christian (dir.), DUMOULIN-KEVRAN David (dir.), *Le multiculturalisme « au concret », un modèle latino-américain ?*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2012, pp. 45-54.
- KOSKENNIEMI Martti, « Les droits de l'homme, la politique, et l'amour » in KOSKENNIEMI Martti, *La politique du droit international*, Paris, Pedone, 2007, pp 203-224.
- LAMOUREUX Diane, « « Le droit d'avoir des droits ». Que faisons-nous politiquement lorsque nous revendiquons des droits ? », in SAILLANT Francine et TRUCHON Karoline (dir), *Droits et cultures en mouvements*, Laval, PUL, 2013, pp. 41-58.
- LOCHAK Danièle, « En guise de synthèse », in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp. 255-261
- LÓPEZ Luis Enrique, « L'éducation des populations autochtones et les droits des peuples autochtones en Amérique latine » in BELLIER Irène, HAYS Jennifer, *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 37-58
- MACDONALD Roderick, « Les Vieilles Gardes. Hypothèses sur l'émergence des normes, l'internormativité et le désordre à travers une typologie des institutions normatives », in BELLEY Jean-Guy (dir.), *Le droit soluble : contributions québécoises à l'étude de l'internormativité*, Paris, LGDJ, 1996, pp. 233-272
- MCCOWAN Tristan, « Theories of Development », in MCCOWAN Tristan, UNTERHALTER Elaine, *Education and International Development*, London, Bloomsbury Publishing, 2015, pp.31-48

- MILLARD Éric, « Effectivité des droits de l'homme », in ANDRIANTSIMBAZOVINA Joel, GAUDIN Hélène, MARGUENAUD Jean-Pierre, RIALS Stéphane, SUDRE Frédéric (dir.), *Dictionnaire des droits de l'homme*, Paris, PUF, 2008, pp. 349-352
- MORIN Françoise, « Les Nations Unies à l'épreuve des peuples autochtones » in GROS Christian, STRIGLER Marie-Claude, *Être indien dans les Amériques*, Paris, Institut des Amériques, 2006, pp. 43-54
- NEUMANN DAS NEVES Noyelle, « La pédagogie, un outil au service de l'effectivité des droits de l'homme » in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp. 71-84
- OTIS Ghislain « Les figures de la théorie pluraliste dans la recherche juridique », in OTIS Ghislain (dir.), *Méthodologie du pluralisme juridique*, Paris, Karthala, 2012, pp. 9-24
- PALLARD Henri, « De la pratique à la théorie des droits fondamentaux : diversité culturelle et droits universels » in MORIN Jacques-Yvan (dir), OTIS Ghislain (dir), *Les défis des droits fondamentaux*, Actes des deuxièmes Journées scientifiques du Réseau Droits fondamentaux de l'Agence Universitaire de la Francophonie, Bruxelles, Bruylant, 2000, pp. 220-234
- RIVERA MALDONADO Aline, « De la connaissance à l'action : la pédagogie des droits humains comme instrument de lutte contre la pauvreté des femmes en Amérique Latine » in CHAMPEIL-DESPLATS Véronique (dir.) *Pédagogie et droits de l'homme*, Nanterre, Presses universitaires Paris Ouest, 2014, pp. 85-98
- TEN Chin Liew, 1993, « Liberalism and Multiculturalism », in CLARK Gordon L., FORBES Dean, FRANCIS Roderick, *Multiculturalism, Difference and Postmodernism*, Melbourne, Longman Cheshire, 1993, p. 54-67
- TOURME-JOUANNET Emmanuelle, « Chapitre II - Le droit international comme ordre juridique », in TOURME-JOUANNET Emmanuelle, *Le droit international*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013, pp. 25-69

ARTICLES PARUS AU SEIN DE REVUES UNIVERSITAIRES :

- ALI Zahra, et DAYAN-HERZBRUN Sonia, « Présentation », *Pluriversalisme décolonial, Tumultes*, vol. 48, n° 1, 2017, pp. 5-13
- AMIRAUX Valérie, « Penser les droits culturels au risque de l'essentialisation ? », *Droits et Libertés*, vol. 36, n°1, printemps 2017, [En ligne]
- AUDUBERT Victor, « La notion de *Vivir Bien* en Bolivie et en Équateur, réelle alternative au paradigme de la modernité ? », *Cahiers des Amériques latines*, n° 85, 2017, pp. 91-108
- BAILLEUX Antoine « À la recherche des formes du droit : De la pyramide au réseau ! », *R.I.E.J.*, vol. 55, 2005, p. 91-115
- BELLIER Irène, « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », *Autrepart*, vol. 38, n° 2, 2006, pp. 99-118
- BELLIER Irène, « Les peuples autochtones aux Nations unies : un nouvel acteur dans la fabrique des normes internationales », *Critique internationale*, n° 54, 2012, p. 61-80

- BELLIER Irène, GONZALEZ-GONZALEZ Veronica, « Peuples autochtones. La fabrique onusienne d'une identité symbolique », *Mots. Les langages du politique*, n° 108, 2015, pp. 131-150
- BOCCARA Guillaume, « Cet obscur objet du désir... multiculturel (III) : ethnogenèse, ethnicisation et ethnification », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2010, [En ligne]
- BOCCARA Guillaume, « Le gouvernement des « Autres ». Sur le multiculturalisme néolibéral en Amérique Latine », *Actuel Marx*, n° 50, 2011, p. 191-206
- BOIDIN Capucine, HURTADO LÓPEZ Fátima, « La philosophie de la libération et le courant décolonial », *Cahiers des Amériques latines*, 62, 2009, pp 17-22
- BOURDIEU Pierre, « La force du droit, Éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°64, 1986, pp. 3-19
- BOURSE Michel, « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique » *Signes, Discours et Sociétés*, 2008, [En ligne]
- BERNHEIM Emmanuelle, « Le « pluralisme normatif » : un nouveau paradigme pour appréhender les mutations sociales et juridiques », *R.I.E.J.*, vol.67, 2011, pp. 1-41
- CHAMPEIL-DESPLATS Véronique, « Kelsen et Bobbio, deux regards positivistes sur les droits de l'Homme », *Revue Droit et philosophie*, Institut Michel VILLEY, vol. 8, 2016, pp. 171-193
- CHEVALLARD Yves, « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné », *Revue française de pédagogie*, vol.76, 1986, pp. 89-91
- DAVIS Shelton H., « Mouvement maya et culture nationale au Guatemala », *Journal de la société des américanistes*, vol. 90 n°2, 2004, pp. 137-166
- DE SOUSA SANTOS Boaventura, « Vers un nouveau sens commun juridique », *LGDJ*, 2004, pp. 35-38
- DUSSEL Enrique, « Pour un dialogue mondial entre traditions philosophiques », *Cahiers des Amériques latines*, vol. 62, 2009, pp 111-127
- EBERHARD Christophe, « Au-delà de l'universalisme et du relativisme : L'horizon d'un pluralisme responsable. » *Anthropologie et Sociétés*, vol.33, n° 3, 2009, p. 79-100
- ESCOBAR Arturo, « Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano », *Tabula rasa*, n°1, 2003, pp. 51-86
- EVERS Hans-Dieter, KAISER Markus, et MÜLLER Christine, « Savoir et développement : les appareils épistémiques dans le contexte mondial », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 195, n°1, 2010, pp. 67-82
- FRASER Nancy, « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du MAUSS* 2004/1, n°23, 2004, pp.152-164
- GESLIN Albane, « La protection internationale des peuples autochtones : de la reconnaissance d'une identité transnationale autochtone à l'interculturalité normative ». *Annuaire Français de Droit International*, CNRS, 2011, pp.658-687
- GESLIN Albane, « La recherche en droit international de la reconnaissance : quelle(s) posture(s) épistémologique(s)? ». 2017, [En ligne]
- GOODALE Mark, « Toward a Critical Anthropology of Human Rights », *Current Anthropology* vol.47, n° 3, 2006, pp. 485-511

- GROSFUGUEL Ramón, « Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global. Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale », *Multitudes*, vol. n° 26, no. 3, 2006, pp. 51-74
- HALL Stuart, « Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity », *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, n° 2, 1986, pp. 5-27
- HURTADO LÓPEZ Fatima, « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités ? », *Revue interdisciplinaires de Travaux sur les Amériques (RITA)*, n°2, 2009, [En ligne]
- HURTADO LÓPEZ Fátima, « Universalisme ou pluriversalisme ? Les apports de la philosophie latino-américaine », *Tumultes* 2017/1, n° 48, 2017, pp. 39-50
- JUIGNET Patrick « Néolibéralisme - De l'idéologie néolibérale à la pratique du gouvernement », *Philosophie, science et société*, 2018, [En ligne]
- KERZIL Jennifer, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », *Carrefours de l'éducation*, vol. 14, n° 2, 2002, pp. 120-159
- LAUWERIER Thibaut, « Quel développement pour quelle éducation ? La vision des organisations internationales », *L'Éducation en débats : analyse comparée*, 2017, pp. 1-4
- LAUWERIER Thibaut, « L'éducation au service du développement. La vision de la Banque mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO » *L'Éducation en débats : analyse comparée*, 2017, pp. 43-58
- MANGEZ Éric, « Une sociologie de la connaissance, un impératif ! », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, hors-série, 2012, pp. 15-18
- MENDONÇA Émilie « Réformer l'éducation pour reconstruire la nation : le Guatemala et la réforme éducative 2005 », *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* n°16, 2008, [En ligne]
- MIGNOLO Walter, « Postoccidentalismo : el argumento desde América Latina », *Cuadernos Americanos*, XII, n°64, 1998, pp. 26-49
- MONNET Éric, « La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°12, 2007, [En ligne]
- MORIN Edgar, « Les sept savoirs nécessaires, Penser la crise à l'école », *Revue du MAUSS*, n ° 28, 2006, pp. 59-70
- MORIN Françoise, « L'autochtonie, forme d'ethnicité ou exemple d'ethnogenèse ? », *Parcours anthropologiques*, no 6, 2006, pp. 54-64
- MORIN Françoise, « L'ONU comme creuset de l'autochtonie », *Parcours anthropologiques*, no 5, 2005, pp. 35-42
- ORTIZ Julio Cesar, « Estándares educativos para Guatemala », *Revista Guatemalteca de Educacion* Año 1, n°2, 2009, pp. 65-85
- QUIJANO Anibal, « Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America », *Nepantla*, No. 3, Durham, Duke University Press, 2000, pp. 553-580
- RADHOUANE Myriam, « Former les enseignants aux approches interculturelles : un consensus international aux orientations diverses », *L'Éducation en débats : analyse comparée*, vol. 8, 2017, pp. 22-42

- RASK MADSEN Mikael, « La fabrique des traités européens. Une analyse de la genèse et évolution de la charte des droits fondamentaux », *Revue française de science politique* 2010/2, vol. 60, 2010, pp. 271-294
- SALAÜN Marie, BARONNET Bruno, « Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°15, 2016, pp. 7-26
- SALAÜN Marie, « La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawai'i, Nouvelle-Calédonie) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°15, 2016, pp. 217-236
- SEN Amartya, « Welfare, freedom and social choice: a reply », *Recherches économiques de Louvain*, n°56, 1990, pp. 451-485
- TIMAR János, « La nouvelle crise de l'enseignement dans les pays en développement » *Perspectives*, n°48 vol. XIII, 1983, pp. 429- 447
- TIRYAKIAN Edward A, « Quelques aspects négatifs de l'éducation de masse dans les pays sous-développés. », *Tiers-Monde*, tome 1, n°1-2, 1960, pp. 161-173
- TOURME-JOUANNET Emmanuelle, « Le droit international de la reconnaissance », *RGDIP*, Tome CXVI, 4, Paris, Ed. Pedone, 2012, pp. 769-800
- VOLPP Leti, « Quand on rend la culture responsable de la mauvaise conduite », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 25, 2006, p. 14-31

CONFÉRENCES :

- BAKER Michael, « Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities », *Interpreting, Researching, & Transforming Colonial/Imperial Legacies in Education*, American Educational Studies Association, Annual Conference, Seattle, Washington October 31 - November 4, 2012.
- BELLIER Irène, *Échelles de gouvernance. Penser l'autodétermination des peuples autochtones dans la globalisation*. Conférence AFEA 2012, atelier 21.
- GESLIN Albane, intervention au sein d'un atelier du Réseau de Philosophie plébéienne, datant du 6 février 2016 à Fertans, [En ligne]

THÈSES :

- HURTADO LÓPEZ Fátima, *Dialogues philosophiques Europe-Amérique latine : vers un universalisme ouvert à la diversité. Enrique Dussel et l'éthique de la libération*, Paris, Thèse de doctorat de philosophie, Université Paris 1, 2003, 560 p.

DOCUMENTS ET RAPPORTS OFFICIELS

- Conseil des Droits de l'Homme, *Étude sur les enseignements tirés et les défis à relever pour faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité*, Rapport du Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones, 26 juin 2009, 31 p.

- Conseil des Droits de l'Homme, *Rapport national soumis conformément au paragraphe 5 de l'annexe à la résolution 16/21 du Conseil des droits de l'homme, Guatemala*, 7 août 2012, 20 p.
- Conseil Des Droits de l'Homme, *Plan d'action pour la troisième phase (2015-2019) du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme*, 4 août 2014, 50 p.
- Conseil des Droits de l'Homme, *Rapport du Groupe de travail sur l'Examen périodique universel – Guatemala*, 26 février-23 mars 2018, 26 p.
- HCDH, *Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004) : Rapport sur les succès et les échecs de la Décennie et sur les activités futures des Nations Unies dans ce domaine*, 26 février 2004.
- HCDH, Instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, *Rapport sur l'utilisation d'indicateurs pour la promotion et la surveillance de la mise en œuvre des droits de l'homme*, 16 mai 2008, 188 p.
- IPQA, *L'éducation des enfants autochtones et les langues autochtones*, Document établi à l'intention de l'Instance permanente sur les questions autochtones, 7 mars 2005, 22 p.
- IPQA, *Les enfants et les jeunes*, Projet de recommandations présenté par le Rapporteur, Conseil économique et social, 25 mai 2005
- IPQUA, *Les peuples autochtones et le Programme 2030*, Fiche thématique, [En ligne]
- MINEDUC/UNESCO/THE NETHERLANDS PROJECT MOBILIZATION FOR MAYAN EDUCATION, *Final Report (systematization of project's outcomes) 1994-2004*, Guatemala, 2004, 82 p.
- PNUD, *Integrating human rights with sustainable human development. A UNDP policy document*, 1998, 30 p.
- PNUD, *Le PNUD et les Peuples Autochtones : Une Politique d'Engagement*, 2001, 14 p.
- STAVENHAGEN Rodolfo, *Droits de l'homme et questions autochtones*, Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme et des libertés fondamentales des populations autochtones, Conseil économique et social, 6 janvier 2005, 23 p.
- UNESCO, *Le droit à l'éducation, vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*, Rapport mondial sur l'éducation 2000, Paris, Éditions UNESCO, 2000, 182 p.
- UNESCO, *Actes de la Conférence générale, 30^{ème} session, 26 octobre-17 novembre 1999, Volume 1 Résolutions*, Paris, UNESCO, 2000, 136 p.
- UNESCO, *Réunion d'experts sur « la pratique des droits dans l'éducation : un engagement renouvelé pour l'éducation aux droits de l'homme »*, Rapport final, Paris, Ed. UNESCO, 30-31 janvier, 2003, 25 p.
- UNESCO, *Observations du Directeur General sur les rapports d'évaluation externe présentés au cours de l'exercice 2002-2003*, 4 août 2003, 27 p.
- UNESCO, *Éducation pour tous, l'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, Résumé*, Paris, Éditions UNESCO, 2004, 45 p.
- UNESCO, *Dimensions inclusives du droit à l'éducation : fondements normatifs. Cadre conceptuel*, Paris, 2008, 43 p.

- UNESCO, *Rapport mondial de l'UNESCO, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Paris, UNESCO, 2010, 426 p.
- UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*, Paris, UNESCO, 2010, 525 p.
- UNESCO, *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, Paris, Ed. UNESCO, 2014, 62 p.
- UNESCO, *Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*, Paris, UNESCO, 2015, 518 p.
- UNESCO, UNICEF, *Réaliser la promesse non tenue de l'éducation pour tous. Résultats de l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés*, Montréal, Institut Statistique de l'UNESCO, 2015, 18 p.
- UNESCO, Forum mondial sur l'éducation, *Rapport final*, Paris, UNESCO, 2016, 77 p.
- UNESCO, *Making Textbook content inclusive: A focus on Religion, Gender, and Culture*, Paris, UNESCO, 2017, 27 p.
- UN, Office of Internal Oversight Service Evaluation Section, *Evaluation of the PRONEM Project External Evaluation Report*, 2002, 78 p.
- United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, *Indigenous Peoples and the Millennium Development Goals*. 24 février 2008, 19 p.

OBSERVATIONS GENERALES :

- CODESC, *Plans d'action pour l'enseignement primaire (art. 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*, Observation générale n°11, 10 mai 1999.
- CODESC, *Le droit à l'éducation (article 13 du Pacte)*, Observation générale n°13, 8 décembre 1999.
- Comité des droits de l'enfant, *Les buts de l'éducation (Paragraphe 1 de l'article 29)*, Observation générale n°1, 17 avril 2001.
- Comité des droits de l'enfant, *Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention*, Observation générale n°11, 12 février 2009.

TEXTES JURIDIQUES INTERNATIONAUX

- AGNU, *Charte des Nations Unies*, 26 juin 1945.
- AGNU, *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, 10 décembre 1948.
- AGNU, *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, 16 décembre 1966.
- AGNU, *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966.
- AGNU, *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989.
- AGNU, *Programme d'activités de la Décennie internationale des populations autochtones*, 21 octobre 1999.
- AGNU, *Déclaration des Nations Unies sur le droit des peuples autochtones*, 13 septembre 2007.

- AGNU, *Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme*, 19 décembre 2011.
- HCDH, *Déclaration et Programme d'action de Vienne sur les droits de l'homme*, 12 juillet 1993.
- OIT, *Convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux*, 27 juin 1989.
- UNESCO, *Acte constitutif*, article 1 §2 b, 16 novembre 1945.
- UNESCO, *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, Résolution 18 C/38 adoptée par la Conférence générale, novembre 1974.
- UNESCO, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, 5-9 mars 1990.
- UNESCO, *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, 14-18 juillet 1997.
- UNESCO, *Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'Éducation pour la Paix, les Droits de l'Homme et la Démocratie*, Paris, 25 octobre- 16 novembre 1995.
- UNESCO, *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action « Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous »*, 2015.

TEXTES JURIDIQUES REGIONAUX :

- OEA, *Déclaration américaine sur les droits des peuples autochtones*, 15 juin 2016.

TEXTES JURIDIQUES DU GUATEMALA :

- *Constitución Política de la República de Guatemala*, 31 de mayo de 1985.
- *Constitución Política de la República de Guatemala. (Reformada por Acuerdo legislativo No. 18-93)*, 17 de noviembre de 1993
- *Acuerdo sobre identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*, 31 de marzo de 1995.
- Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, *Marco General de la Transformación Curricular*, Ministerio de Educación, 2003.
- Decreto Número 11-2002. « *Ley de los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural* », 2002.
- Decreto 14-2002. « *Ley General de Descentralización* », 2002.
- Decreto número 19-2003 : « *Ley de idiomas Nacionales que oficializa el uso de idiomas indígenas en Guatemala.* », 2003.
- Ministerio de Educación, Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo (DICADE), Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), *Curriculum Nacional de Base, Nivel de Educación Pre-primaria*, 2005, 88 p.
- PROTOCOLO No. « *La Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional, Líneas Generales* », mai 2013.
- Ministerio de Educación de Guatemala, *Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 – 2013*, Guatemala, 2014, 179 p.

SITES INTERNET :

- <http://www.un.org/fr/rights/overview/themes/indigenous.shtml>,
- <http://reseau.philoplebe.lautre.net/2016/02/06/texte-de-lintervention-de-albane-geslin/>
- <http://www.dhdi.free.fr/recherches/theoriedroit/articles/alliotanthropetjur.pdf>
- <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/gt/gt031es.pdf>
- <http://journals.openedition.org/nuevomundo/59984>
- <http://www.unesco.org/new/fr/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/about-us/>
- <http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-paix-education/education-formelle-non-formelle-informelle>
- <https://fr.unesco.org/node/265966>
- <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/sustainable-development-goals.html>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
TABLES DES ABRÉVIATIONS	5
SOMMAIRE	6
NOTES PRÉLIMINAIRES	9
INTRODUCTION	13
PARTIE 1: ORIGINES ET ENJEUX D'UN DROIT A L'EDUCATION DES PEUPLES AUTOCHTONES.	33
CHAPITRE 1 : De l'instruction obligatoire à une approche holistique de l'éducation : les évolutions du droit à l'éducation en droit international des droits de l'Homme.	35
SECTION 1 : L'éducation universelle : entre droit de l'Homme et objectif de développement.	35
§1 Le droit à l'éducation en droit international des droits de l'Homme : quel contenu normatif ?	36
a) Les obligations tirées des textes internationaux : les « 4A » de K. Tomaševski.	37
b) Le contenu normatif du droit à l'éducation face aux réalités autochtones.	40
§2 Le droit à l'éducation : un objectif au cœur des politiques de développement.	42
a) Un accès à l'éducation conditionné par les caractéristiques socio-économiques des pays.	42
b) Un droit vecteur d'une conception occidental-centrée du développement.	43
c) L'aide publique au développement en faveur de l'éducation : une efficacité mitigée.	45
SECTION 2 : Limites d'un droit restreint à la seule mise en œuvre d'une éducation formelle.	47
§1 L'éducation formelle : entre nécessaire réalité et inadéquation des modèles éducatifs.	48
a) L'éducation formelle : un prérequis indispensable.	49
b) L'éducation formelle et le principe de non-discrimination.	50
c) Une conscience nouvelle des finalités de l'éducation.	53
§2 L'égalité devant le droit à l'éducation dans et par l'école.	54
a) De l'importance du milieu social éducatif.	54
b) Les enjeux de la prise en compte de la dignité inhérente de l'enfant.	56
CHAPITRE 2 : Genèse et mise en œuvre du droit à l'éducation des peuples autochtones.	59
SECTION 1 – Des systèmes éducatifs interculturels et inclusifs.	61
§1 - Les défis et recommandations soulevés par les instances internationales du droit international des droits de l'Homme.	62
a) La reconnaissance de droits collectifs culturels.	62
b) Les obstacles soulevés par les instances des Nations Unies.	64
1. L'Instance permanente sur les questions autochtones.	64
2. Les mandats des Rapporteurs spéciaux de la Commission des droits de l'Homme.	65
3. Le Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones.	66
§2 Les politiques d'engagement des organismes et institutions spécialisées des Nations Unies.	68
a) Le rôle de l'UNESCO.	68
b) Organismes ayant des mandats distincts de celui de l'éducation et la culture.	70
1. L'UNICEF et l'OIT.	71
2. Le PNUD et le cadre juridique du droit au développement.	71
SECTION 2 : De l'existence d'un fossé entre proclamation et effectivité.	73
§1 Mesurer l'effectivité du droit à l'éducation.	73
a) Enjeux de l'élaboration d'une méthodologie appropriée.	73

1.	Les enjeux de la mesure de l'effectivité d'un droit de l'Homme.	73
2.	La construction d'indicateurs d'effectivité.	74
b)	L'évaluation de l'effectivité du droit à l'éducation : « <i>un processus de l'espace public</i> ».	76
	§2 Situation au Guatemala : Écarts entre rhétorique et pratique.	78
a)	La situation des communautés autochtones du Guatemala : un lourd passif colonial.	79
1.	Du nationalisme exclusif au génocide des populations mayas.	79
2.	De l'émergence d'une nation multiethnique et multiculturelle.	80
b)	La réforme éducative, instrument essentiel de mise en œuvre d'une société multiculturelle.	82
1.	Les prémisses de la réforme.	82
2.	La réforme éducative : de 2005 à aujourd'hui.	84
c)	Un défaut d'application remarquable.	87
 PARTIE 2: LES FONDEMENTS DECOLONIAUX DU DROIT A L'EDUCATION DES PEUPLES AUTOCHTONES.		91
CHAPITRE 1 : Les limites d'un droit en présence des séquelles majeures de la colonisation.		93
SECTION 1 : Enseignements tirés de l'expérience du Guatemala : succès relatifs de la promotion normative d'une éducation interculturelle.		93
	§1 Le Guatemala, un multiculturalisme restreint.	93
a)	Du manque de participation des acteurs autochtones.	94
b)	Des limites d'un multiculturalisme inspiré d'une idéologie néolibérale.	98
	§2 De l'élucidation d'enjeux majeurs occultés.	100
a)	De l'interculturalité critique susceptible d'inspirer des politiques éducatives pertinentes.	101
b)	Des avantages différentiels d'un multiculturalisme critique.	102
c)	Les sources des écueils de la mise en œuvre des programmes d'éducation interculturelle.	104
1.	La déresponsabilisation des leaders autochtones.	104
2.	De l'ambiguïté de la transposition didactique des savoirs autochtones.	105
SECTION 2 : De la « décolonialité » de l'École et des savoirs « universels » à celle des droits humains.		109
	§1 L'enjeu d'une déconstruction de l'École et des savoirs.	109
a)	D'un savoir universel à un savoir géographiquement et historiquement situé	109
b)	Un nouvel écho de la pensée décoloniale vecteur d'une déconstruction théorique.	111
c)	De la nécessité d'une épistémologie alternative.	114
	§2 Itinéraires d'une déconstruction de l'universalité du DIDH dans sa conception actuelle.	117
a)	Critique de la réalité d'une symbiose entre universalisme et droit naturel.	119
b)	L'universalisme : une construction théorique en perpétuelle réinvention.	121
c)	De la perspective pluriverselle.	122
 CHAPITRE 2 : Paradigme de la reconnaissance : fondement et moyen de l'effectivité du droit à l'éducation des peuples autochtones		127
SECTION 1 : De l'éducation interculturelle à l'interculturalité normative : une mise en lumière des évolutions de l'ordre juridique international reposant sur des rapports de non-domination.		128
	§1 Enjeux de la mise en œuvre d'un droit international de la reconnaissance.	129
a)	Des insuffisances actuelles du cadre juridique international.	129
b)	Le droit comme outil de mise en évidence des rapports de domination.	133
	§2 Le droit international de la reconnaissance : un droit émancipateur.	137
a)	D'une épistémologie décoloniale pour une science juridique émancipatrice.	137
b)	Les attributs d'une éducation interculturelle conforme aux canons d'une interculturalité normative.	142
SECTION 2 : Rôle d'une pédagogie horizontale des droits humains en vue de l'effectivité d'une éducation interculturelle se réclamant d'une interculturalité normative.		147
	§1 Genèse du paradigme onusien de l'éducation aux droits de l'Homme et de sa pédagogie.	148
a)	L'EDH, un objectif aux énoncés conventionnels peu pris en compte.	148
b)	Une éducation aux droits l'Homme de qualité visant à conférer aux droits de l'Homme « une compétence de la vie courante ».	150
c)	L'interculturalité à l'origine de la reformulation des enjeux de l'EDH.	153
	§2 La pédagogie critique comme gage de l'opérationnalité d'une EDH décoloniale.	154
a)	L'avènement d'une pédagogie des droits de l'Homme conçue comme horizontale.	154
b)	Une pédagogie décoloniale en vue d'une citoyenneté interculturelle.	157
c)	Quels enseignements pour le juriste internationaliste ?	158

CONCLUSION	161
BIBLIOGRAPHIE	163
TABLE DES MATIÈRES	175