



## Conseil économique et social

Distr. générale  
1<sup>er</sup> février 2010  
Français  
Original : anglais

---

### Instance permanente sur les questions autochtones

#### Neuvième session

New York, 19-30 avril 2010

Point 3 de l'ordre du jour provisoire

**Débat sur le thème spécial : « Peuples autochtones :  
développement, culture, identité : les articles 3 et 32  
de la Déclaration des Nations Unies sur les droits  
des peuples autochtones »**

### Peuples autochtones et pensionnats : une étude comparative

#### Note du Secrétariat

#### *Résumé*

À sa sixième session, l'Instance permanente sur les questions autochtones a recommandé qu'un expert mène une étude comparative sur les peuples autochtones et les pensionnats (E/2007/43-E/C.19/2007/12, par.70). Celle-ci a été achevée en 2008. À sa septième session, l'Instance permanente s'est félicitée de cette étude et a demandé de la faire distribuer en tant que document de sa neuvième session dans toutes les langues officielles des Nations Unies (E/2009/43-E/C.19/2009/14, par. 68). Le présent document est une version résumée du rapport sur les peuples autochtones et les pensionnats (E/C.19/2009/CRP.1).



## Table des matières

	<i>Page</i>
I. Aperçu historique des pensionnats . . . . .	3
A. États-Unis d'Amérique . . . . .	3
B. Canada . . . . .	4
C. Amérique latine et Caraïbes . . . . .	5
D. Australie . . . . .	6
E. Nouvelle-Zélande . . . . .	7
F. Scandinavie . . . . .	8
G. Fédération de Russie . . . . .	9
H. Asie . . . . .	10
I. Moyen-Orient . . . . .	11
J. Afrique . . . . .	12
II. Situation actuelle, pratiques et idéologies des pensionnats . . . . .	14
A. Amérique du Nord . . . . .	14
B. Australie . . . . .	15
C. Asie . . . . .	15
D. Amérique latine . . . . .	17
E. Fédération de Russie . . . . .	18
F. Scandinavie . . . . .	19
G. Afrique de l'Est . . . . .	19
H. Nouvelle-Zélande . . . . .	21
III. Conclusion . . . . .	21

## I. Aperçu historique des pensionnats\*

### A États-Unis d'Amérique

1. Durant le XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle, en application de la politique du Gouvernement, les enfants amérindiens étaient enlevés de force à leurs familles pour être placés dans des pensionnats chrétiens ou de l'enseignement officiel. Le système des pensionnats a été institutionnalisé dans le cadre de la politique de paix du Président Grant en 1869-1870, qui a transféré l'administration des réserves indiennes aux églises chrétiennes. Des fonds furent affectés à la construction d'écoles administrées par les églises et les missions<sup>1</sup>. Ces établissements étaient à la fois des externats et des internats édifiés au sein des réserves indiennes.

2. Le premier pensionnat hors réserve, Carlisle, fut fondé en 1870. Les enfants en bas âge étaient emmenés loin de leur foyer pour ne rentrer chez eux qu'à l'âge adulte. En 1909, on comptait plus de 25 pensionnats hors réserve, 157 au sein des réserves outre 307 écoles de jour<sup>2</sup>. Des milliers d'enfants autochtones ont été contraints de les fréquenter.

3. La raison avancée pour justifier l'existence de pensionnats loin des réserves se résumait dans la formule « Tuez l'Indien en lui pour sauver l'Homme » et l'idée que le placement d'un enfant né de sauvages dans un milieu civilisé lui permettra d'acquérir un langage civilisé et des manières civilisées<sup>3</sup>. La stratégie consistait à séparer les enfants de leurs parents, à leur inculquer le christianisme et les valeurs culturelles du monde des blancs et les inciter, voire les forcer à être assimilés dans la société dominante. La majorité des écoles pour les Indiens préparaient les garçons au travail manuel ou à l'agriculture et les filles au travail domestique. Les enfants étaient également loués en qualité de main-d'œuvre domestique durant l'été à des foyers blancs au lieu d'être renvoyés dans leurs familles.

4. Les pensionnats étaient administrés de la façon la plus frugale possible. Les enfants n'y recevaient ni soins ni nourriture appropriée. Les établissements étaient surpeuplés. Selon le Boarding School Healing Project (Programme de guérison des séquelles laissées par les pensionnats), les enfants indiens dans les écoles du Dakota du Sud ne recevaient pas souvent à manger et mourraient en grand nombre de faim et de maladie. D'autres enfants mourraient de maladies très ordinaires faute de soins<sup>4</sup>. De surcroît, les enfants étaient souvent contraints à des travaux exténuants afin de financer les écoles ainsi que les salaires des enseignants et des administrateurs. Les enfants ne percevaient jamais une compensation pour leur travail.

\* Le présent document présente une version résumée de l'étude réalisée par Andrea Smith.

<sup>1</sup> Voir Jorge Noriega "American Indian education in the United States: indoctrination for Subordination to colonialism" in *State of Native America: Genocide, Colonization and Resistance*, M. Annette Jaimes, ed., (Boston, South End Press, 1992).

<sup>2</sup> Voir David Wallace Adams. *Education for Extinction, American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928* (Lawrence, Kansas, University Press of Kansas, 1995).

<sup>3</sup> Cité dans Frances Paul Prucha, *Americanizing the American Indian: Writings by the "Friends of the Indian", 1880-1900* (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1973).

<sup>4</sup> Voir Boarding School Healing Project, *Shadow Report for the International Convention on the Elimination of All forms of Racial Discrimination*, (2007).

5. Beaucoup de survivants ont rapporté qu'ils ont été soumis dans ces écoles à des violences sexuelles répétées. Néanmoins, les autorités responsables des pensionnats ont toujours refusé de procéder à des enquêtes, même lorsque les enseignants étaient publiquement accusés par leurs élèves<sup>5</sup>. Selon divers rapports, les élèves subissaient régulièrement des sévices de la part du personnel tant masculin que féminin, les poussant parfois au suicide<sup>6</sup>.

## B. Canada

6. Au Canada, les efforts à grande échelle pour « civiliser » les populations autochtones n'ont pas commencé avant la mise en place complète de l'hégémonie britannique en 1812. En 1846, le Gouvernement a décidé de placer les enfants indiens dans des pensionnats. L'État et les églises ont collaboré pour « civiliser » les Indiens en vue de résoudre « le problème indien ». En 1889, le Département des affaires indiennes voyait le jour et des agents indiens étaient envoyés dans les communautés autochtones. Ces agents menaçaient les parents de suspendre les paiements s'ils n'envoyaient pas leurs enfants à l'école. Les parents étaient même emprisonnés en cas de refus de scolariser leurs enfants. Les agents indiens établissaient des listes d'enfants à extraire des réserves et organisaient des rafles au début de l'année scolaire<sup>7</sup>.

7. À l'instar des États-Unis d'Amérique, l'enseignement dans les pensionnats préparait les garçons au travail dans l'industrie, à l'agriculture et au commerce plutôt qu'à l'enseignement supérieur et les filles au travail domestique. Ces établissements scolaires étaient situés loin de leurs communautés de façon à éviter que les enfants ne soient influencés par leur culture d'origine. En 1896, on comptait 45 pensionnats confessionnels au Canada<sup>8</sup>.

8. L'enseignement de la religion chrétienne y était obligatoire. Leurs mauvaises conditions physiques et sanitaires entraînaient une morbidité élevée et les flambées de tuberculose étaient courantes. Des sévices, notamment sexuels, étaient infligés aux enfants, souvent astreints à des travaux épuisants. Ils étaient frappés et fouettés s'ils parlaient leur langue maternelle ou exprimaient leur identité culturelle autochtone<sup>9</sup>.

9. Le système des pensionnats a atteint son apogée en 1931. Leur nombre dépassait 80 au Canada. Entre 1850 et 1970, environ un tiers des enfants indiens étaient enfermés dans ces pensionnats durant la plus grande partie de leur enfance. Le dernier pensionnat a été fermé en 1984.

---

<sup>5</sup> Voir Jeff Hinkle, "A law's hidden failure", *American Indian Report* vol. 19, n° 1 (2003).

<sup>6</sup> Boarding School Healing Project.

<sup>7</sup> Voir Suzanne Fournier and Ernie Crey, *Stolen from Our Embrace : The Abduction of First Nations Children and the Restoration of Aboriginal Communities* (Vancouver, Douglas and McIntyre, 1998).

<sup>8</sup> Ibid., John Milloy, *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986* (Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999).

<sup>9</sup> Voir Celia. Haig-Brown, *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School* (Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988).

## C. Amérique latine et Caraïbes

10. Vu la grande diversité des pays composant la région de l'Amérique latine et des Caraïbes, le fonctionnement des pensionnats n'a pas été aussi uniforme qu'aux États-Unis et au Canada. De façon générale, il semble que la plupart des pensionnats aient été créés par les missions chrétiennes dans le cadre de leur action « civilisatrice ». Dans l'Amazonie péruvienne du Sud-Est, l'enseignement était unilingue et uniculturel, donné exclusivement en espagnol. Dans les années 50, les populations arakmbut, décimées par la maladie, devaient vivre à proximité des missions catholiques. Durant le grand essor de l'industrie du caoutchouc, les missionnaires dominicains se sont particulièrement attachés à leur pacification par le biais de l'enseignement. Les enfants des Indiens arakmbut ont été obligés de fréquenter les écoles des missions, situées loin de leurs parents et d'y apprendre l'espagnol<sup>10</sup>.

11. La politique mexicaine de l'éducation entre 1800 et début 1900 visait l'assimilation des populations indiennes et leur apprentissage de l'espagnol. Toutefois, plusieurs réformateurs ont prôné un enseignement bilingue comme moyen de mieux assimiler les peuples autochtones. Durant les années 60, dans la communauté rurale des Kuchmil dans la région du Yucatán, le Gouvernement a créé des *internados* ou des pensionnats, en vue d'apprendre aux enfants non seulement l'espagnol, mais de leur fournir également de la nourriture, de l'habillement et un toit. Les Indiens ont été séduits par ce système parce qu'ils voulaient des écoles préparant leurs enfants à un emploi salarié et leur impartissant les compétences nécessaires pour négocier avec les bureaucraties de l'État et les bureaucraties locales<sup>11</sup>.

12. Dans la République bolivarienne du Venezuela, les ordres religieux signaient des contrats avec les Gouvernements pour légitimer leurs activités missionnaires. L'ordre des Capucins par exemple, a reçu par contrat l'autorité politique, civile et éducatrice sur des territoires spécifiques. De 1920 à 1970, ils ont créé des internats et des externats à l'intention des Indiens waraos. Toutefois, durant les années 1970, l'administration des écoles a été transférée aux autorités gouvernementales. Les missionnaires souvent parlaient le warao, mais ne s'adressaient aux élèves qu'en espagnol. Aujourd'hui, les écoles sont construites au sein des communautés, mais leur accès est ardu pour beaucoup d'élèves qui habitent dans des zones éloignées qui ne sont accessibles que par bateau. L'emploi de l'espagnol a été appliqué de façon stricte dans les écoles destinées aux Guarani dès 1812<sup>12</sup>.

13. Jusqu'en 1970, la Colombie a financé neuf ordres religieux différents pour éduquer les peuples autochtones. Ces groupes catholiques ont installé des missions qui séparaient les enfants dès l'âge de cinq ans de leurs familles. L'ordre des Capucins était également très répandu en Colombie. Les enfants n'avaient pas le droit de parler leur langue maternelle, de rendre visite à leurs familles ou de porter

<sup>10</sup> Voir Sheila. Aikman, "Language, literacy and bilingual education : an Amazon people's strategies for cultural maintenance", *International Journal of Educational Development*, vol. 15, n° 4(October) 1995.

<sup>11</sup> Voir M.Bianet. Castellanos, "Adolescent migration to Cancún: reconfiguring Maya households and gender relations in Mexico's Yucatán Peninsula", *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 28, n° 3 (2007).

<sup>12</sup> Voir Luisa Margolies, "Notes from the field: missionaries, the Warao and populist tendencies in Venezuela", *Journal of Latin American Anthropology*, vol. 11, n° 1 (avril 2006).

leurs habits traditionnels. Dans certaines régions, les missions offraient de l'argent et des terres à tous ceux qui se mariaient en dehors de leur groupe. Dans les années 70, l'État a fini par reconnaître la nécessité d'une éducation enracinée dans la culture indienne et a entrepris de recruter et de former des enseignants indiens<sup>13</sup>.

14. Au Brésil, en 1949, les Jésuites ont ouvert une mission pour les Indiens manoki et ont déplacé les enfants à Utiariti. D'autres les ont suivis pour échapper à la dévastation causée par les massacres et la maladie. Les populations manoki étaient réparties en groupes en fonction du sexe et de l'âge. Un prêtre ou une nonne supervisait toutes leurs activités. Il leur était interdit de parler leur propre langue et étaient incités à se marier entre eux. Chacun devait travailler pour la mission et ne faire du commerce qu'au profit de la mission. Les populations manoki sont restées à Utiariti jusqu'à la fermeture de l'école en 1968<sup>14</sup>.

## D. Australie

15. Dès le début de la colonisation européenne de l'Australie, les gouvernements successifs et les missionnaires se sont efforcés de séparer les enfants de leur famille en vue de leur inculquer les valeurs européennes et l'habitude du travail, afin qu'ils puissent ensuite être employés par les colons européens<sup>15</sup>. Les enfants métissés étaient visés en priorité. La raison invoquée était que les enfants autochtones dotés d'une peau plus claire seraient plus facilement assimilés dans une société non autochtone. Entre-temps, les populations aborigènes à part entière semblaient être en voie d'extinction. De nombreux enfants métissés ont été totalement séparés de leurs familles. Durant la période 1910 à 1978, entre 10 et 30 % des enfants ont été enlevés à leurs familles. Vers le milieu des années 30, plus de la moitié des enfants considérés de « sang-mêlé » étaient placés dans des institutions administrées par l'État<sup>16</sup>.

16. Les églises chrétiennes étaient à la pointe de ces pratiques. Vers la fin des années 40, il y avait plus de 50 missions en Australie, réparties sur l'ensemble du territoire. Des modèles similaires sont apparus : un enseignement axé sur la religion et le travail manuel plutôt que sur l'accès à l'enseignement supérieur. La maltraitance était coutumière et les écoles mal entretenues<sup>17</sup>. Les conditions étaient déplorable dans ces missions et dans les internats. Le taux de mortalité était souvent supérieur au taux de natalité. La maladie, la malnutrition et les violences sexuelles y étaient coutumières. Les enfants étaient souvent obligés de travailler chez des blancs où ils subissaient habituellement des violences sexuelles.

---

<sup>13</sup> Voir Silvina Gvirtz and Jason Beech, *Going to School in Latin America*, (Westport, Connecticut, Greenwood Press, 2007).

<sup>14</sup> Voir Rinaldo Arruda, "Menky Manoki: history of occupation and contact", May 2003, disponible à l'adresse : <http://Pib.socioambiental.org/en/povo/menky-manoki/1916>.

<sup>15</sup> Voir Human Rights and Equal Opportunity Commission of Australia, *Bringing Them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islanders Children from their Families* (Sydney, 1997).

<sup>16</sup> Voir Robert Manne "Aboriginal child removal and the question of genocide, 1900-1940" in *Genocide and Settler Society, Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*, A. Dirk Moses, ed. (New York, Berghahn Books, 2004).

<sup>17</sup> Voir Quentin Beresford and Gary Partington, eds, *Reform and Resistance in Aboriginal Education* (Crawley, Australia, University of Western Australia Press, 2003).

## E. Nouvelle-Zélande

17. Suite à la signature du Traité de Waitangi qui a fait de la Nouvelle-Zélande une colonie de la Couronne britannique, l'État a entrepris d'utiliser l'éducation comme moyen pour « civiliser » les populations maories. L'État colonial a subsidié les églises pour administrer les écoles des missions. La loi sur l'enseignement de 1847 encourageait la création de pensionnats dispensant une formation professionnelle pour soustraire les enfants maoris à ce qui était perçu comme leur culture « primitive ». Des subventions globales étaient allouées aux écoles des missions aussi longtemps qu'elles donnaient leur enseignement en anglais et non en maori.

18. La résistance des Maoris contre les colons s'est accrue progressivement et ils ont commencé à ne plus envoyer leurs enfants dans ces pensionnats. La loi de 1867 relative aux écoles autochtones a autorisé la création d'écoles maories sur demande formelle des Maoris, à condition que ces derniers fournissent la terre, la moitié des coûts de construction et un quart du salaire des enseignants. En 1879, il y avait 57 écoles maories. Le système scolaire maori fonctionnait parallèlement au système scolaire public. Les enfants maoris avaient le choix entre les deux systèmes jusqu'à l'entrée dans l'enseignement secondaire. La seule voie possible pour y accéder était de fréquenter un pensionnat confessionnel, le Ministère de l'éducation octroyant des bourses aux enfants dont les parents n'étaient pas en mesure de payer les études. Un aspect significatif de ce système scolaire est que les Maoris eux-mêmes ont participé à sa création.

19. L'objectif des pensionnats confessionnels maoris était de sélectionner les élèves maoris qui semblaient présenter le plus grand potentiel d'assimilation, de leur inculquer les valeurs et les coutumes européennes pour les renvoyer ensuite chez eux afin qu'ils puissent à leur tour « élever » leurs communautés d'origine. Le but était de créer une structure de classe au sein des sociétés maories de manière à ce que les « élites assimilées » prennent la direction des éléments considérés comme « sauvages » par les Européens. Les filles maories bénéficiaient d'une attention particulière, car prenant soin des enfants, elles étaient les mieux placées pour transmettre les valeurs européennes à la génération suivante<sup>18</sup>.

20. En 1941, conformément au souhait de rendre l'enseignement secondaire accessible à tous les enfants, l'État a commencé à instaurer des écoles secondaires autochtones à l'échelon du district, destinées aux enfants maoris ne pouvant pas entrer dans les pensionnats confessionnels. En 1950, on comptait 150 écoles maories. Finalement, l'État a recommandé qu'il n'y ait plus qu'un seul système d'enseignement public et le système scolaire maori a été abandonné. Cet abandon ne s'est pas fait nécessairement en collaboration avec les collectivités maories. Certaines étaient en faveur de ce système, en dépit de ses défauts, car il représentait un moyen de tenir compte des besoins éducatifs des populations maories<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Voir Judith Simon and Linda Tuhiwai Smith, eds., *A civilising Mission? Perceptions and Representations of the New Zealand Native School System* (Auckland, Auckland University Press, 2001). Kay Morris Matthews and Kuni Jenkins, "Whose country is it anyway? The construction of a new identity through schooling for Maori in Aotearoa/ New Zealand" *History of Education* vol.28, n° 3, (September 1999).

<sup>19</sup> Voir Simon and Smith, *A Civilising Mission?*

21. En 1900, 90 % des enfants maoris savaient parler le maori, en 1960, ce chiffre était tombé à 26 %. Depuis l'affaire emblématique de 1986 dont avait été saisi le tribunal de Waitangi, le droit de parler en maori a acquis une légitimité croissante, entraînant un renouveau de cette langue au sein des écoles. Depuis 1984, les populations maories ont bénéficié d'un nombre accru d'opportunités de recevoir des fonds du Gouvernement pour des projets éducatifs maoris. En 1988, un rapport de la Commission royale a déclaré que le système éducatif avait volontairement incorporé des politiques d'assimilation qui opprimait la langue et la culture maories tout en recommandant l'instauration d'une éducation maorie bilingue et culturellement pertinente<sup>20</sup>.

## F. Scandinavie

22. Les missionnaires luthériens sont arrivés en Laponie au XVII<sup>e</sup> siècle et les ont encouragés à parler le finlandais, la langue des missionnaires. Dans leur désir de « sauver » les Samis en leur faisant abandonner leurs coutumes païennes, plusieurs écoles chrétiennes ont été implantées en Laponie. L'objectif de ces établissements était de former au christianisme des hommes samis de manière ce qu'ils retournent ensuite chez eux comme missionnaires. Les missionnaires n'ont pas mis en place un système éducatif pour tous les enfants samis, mais leurs centres de formation ont servi de précurseurs aux systèmes d'enseignement établis ultérieurement en Laponie<sup>21</sup>.

23. Au fur et à mesure que se développaient les États-nations dans les zones où habitaient les Samis, les États ont commencé à mettre en place des écoles spéciales en vue de les assimiler dans la culture dominante. Fondées à l'origine par des religieux, ces écoles passeront plus tard sous le contrôle des gouvernements des États-nations. Bien que de nombreuses écoles destinées aux enfants samis aient été construites en Norvège, on trouve les mêmes écoles en Finlande et en Suède. La Norvège et la Suède ont promulgué des lois interdisant l'usage du sami à l'école et à la maison. En Finlande (devenue région autonome de l'Empire russe en 1809), les politiques d'assimilation n'étaient pas aussi clairement exprimées qu'en Norvège ou en Suède<sup>22</sup>.

24. La période des pensionnats a duré du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 60, lorsque les peuples samis ont commencé à acquérir un certain pouvoir politique et à être reconnus. Les récits des intéressés décrivent leur vie au pensionnat comme une expérience particulièrement traumatisante, notamment le fait d'être enlevé tout petit à sa famille. Néanmoins, les Samis n'ont pas jugé que les pensionnats constituaient un environnement totalement hostile. À cette époque, les peuples samis avaient déjà été soumis à une longue période de christianisation, c'est pourquoi certains spécialistes samis pensent que le processus n'a pas été aussi perturbateur que pour

---

<sup>20</sup> Voir Wharehuia Hemara, *Maori Pedagogies: A View from the Literature* (Wellington, New Zealand, Council for Educational Research Press, 2000).

<sup>21</sup> Voir Rebecca Partida, "Suffering through the education system : the Sami boardingschools", disponible à l'adresse : <http://www.utexas.edu/courses/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm> (accédé le 30 juin 2008).

<sup>22</sup> Ibid.

les enfants autochtones dans d'autres pays lorsqu'ils formaient la première génération à être christianisée<sup>23</sup>.

25. En outre, ces pensionnats n'étaient pas uniquement destinés aux enfants samis, mais étaient également obligatoires pour tous les élèves qui habitaient trop loin pour aller à l'école locale. De la sorte, ces écoles étaient en réalité mixtes plutôt que dédiées aux seuls Samis. À quelques exceptions près, (comme les écoles spéciales pour les enfants des familles des éleveurs de rennes en Suède), quiconque habitait dans une région géographique reculée ou qui ne fréquentait pas l'école officielle était obligé de suivre l'enseignement donné dans les pensionnats. En Finlande, ces derniers étaient moins brutaux et moins disciplinaires qu'ailleurs, probablement en raison du fait que le système scolaire de pensionnats desservait également des élèves finlandais. De surcroît, les pensionnats en Finlande étaient généralement plus petits et préparaient à l'enseignement supérieur. Les travaux manuels ne faisaient pas partie du programme quotidien des cours. Néanmoins, l'éloignement du milieu familial et l'interdiction de parler le sami ont produit une aliénation culturelle, la perte de la langue maternelle et une dégradation de l'estime de soi<sup>24</sup>.

26. En Norvège, jusqu'en 1959, les enfants n'avaient pas le droit de parler le sami à l'école. Depuis la fin des années 60, des changements importants sont intervenus dans le système scolaire desservant les Samis. Dans les années 80, de nombreuses lois ont été promulguées dans le secteur de l'éducation, autorisant l'emploi du sami dans l'enseignement. Depuis 1997, le Conseil de l'éducation sami a ouvert plusieurs écoles dont le programme des cours est axé sur les Samis. Les cours sont prodigués en sami<sup>25</sup>.

## G. Fédération de Russie

27. En 1924, l'Union des Républiques socialistes soviétiques instaurait la Commission du Nord conçue pour administrer les affaires des peuples peu nombreux du Nord (les groupes autochtones étaient désignés sous le terme « peuples peu nombreux du Nord » à l'exception des Yakoutes et des Komis ayant leur propre République autonome). Au début, l'accent a été placé sur la préservation des coutumes ancestrales, pour faire place par la suite à des politiques d'assimilation forcée.

28. Dans les années 20, des écoles ont été créées pour les 26 groupes de peuples autochtones du Nord, enseignant notamment leurs langues. À cette fin, 13 alphabets furent conçus en utilisant l'alphabet romain. En 1926, la Sibérie comptait 18 pensionnats et 5 écoles de jour<sup>26</sup>. En 1937, les alphabets du Nord furent interdits. Après la Seconde Guerre mondiale, l'URSS a débuté le processus de russification. Les peuples peu nombreux du Nord furent contraints de résider dans des zones

<sup>23</sup> Voir Rauna Kuokkanen "Survivance" in Sami and First Nations boardin schools narratives : reading novels by Kerttu Vuolab and Shirley Sterling, *American Indian Quarterly*, vol. 27, n° 3 (Summer/Fall 2003).

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Voir Fernand de Varennes, "Indigenous Peoples and Language", *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, n° 1 (April 1995), disponible à l'adresse : [\\_www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v2nl/devarenn21.html](http://www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v2nl/devarenn21.html).

<sup>26</sup> Voir Alexia Bloch, *Red Ties and Residential Schools : Indigenous Siberians in a Post-Soviet State* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2003).

mixtes dans le but de les assimiler et de faciliter l'unification de la Russie. Dès l'âge de deux ans, les enfants des peuples du Nord étaient placés dans des pensionnats où il leur était interdit de parler leur langue maternelle. En 1970, plus aucune école n'enseignait une langue autochtone<sup>27</sup>.

29. Les pensionnats ont été conçus à l'origine pour des tribus nomades en vue de leur dispenser une éducation systématique, mais ils devinrent rapidement obligatoires pour tous les enfants. Les enfants y étaient placés à l'âge d'un an ou deux ans pour être renvoyés chez eux à l'âge de 15 à 17 ans, dépourvus de connaissances relatives à leurs communautés traditionnelles. Au moment de la Seconde Guerre mondiale, 80 % des enfants evenkis étudiaient dans des pensionnats et vivaient loin de leurs familles au moins la moitié de l'année<sup>28</sup>. Cette politique a modifié les structures familiales, les enfants de retour étant dépourvus des compétences nécessaires pour survivre dans leur milieu d'origine.

## H. Asie

30. De nombreux pays d'Asie envoient au pensionnat les enfants autochtones vivant dans des zones reculées. En 1996, les Ministères indonésiens des affaires sociales, de l'intérieur, de l'éducation et de la culture ainsi que les Ministères de la religion ont décidé d'accorder une aide financière et d'assurer le transport des enfants vivant dans des zones reculées pour leur permettre d'être scolarisés dans des pensionnats<sup>29</sup>. À Kalimantan Ouest, par exemple, la majorité des élèves dans l'enseignement secondaire suivent leur scolarité dans les pensionnats de la capitale du Lanjak et ne retournent chez eux que pour les fins de semaine et les vacances<sup>30</sup>. Le Vietnam recourt également aux pensionnats pour les enfants des peuples autochtones. La Constitution vietnamienne de 1946 consacre l'enseignement des enfants autochtones dans leur langue maternelle. Cependant, les politiques de l'éducation nationale imposent la langue vietnamienne dans l'enseignement<sup>31</sup>.

31. Durant les années 50, le Xinjiang, la Mongolie intérieure, le Tibet, le Ningxia et le Guangxi – cinq provinces chinoises comptant d'importants groupes de population minoritaire, devinrent des régions autonomes. Il leur fut accordé un plus grand contrôle local sur la gestion des ressources et des impôts, sur la planification familiale, l'éducation, les questions juridiques et juridictionnelles ainsi que sur l'expression de la religion. Durant la révolution culturelle, les coutumes des minorités furent dénoncées comme « primitives » et dans ces régions les écoles furent obligées de n'enseigner que le mandarin. Depuis 1978, le Gouvernement a adopté diverses mesures pour améliorer les relations avec les minorités. Les actions du Gouvernement portent notamment sur l'amélioration des opportunités éducatives

<sup>27</sup> Voir Nikolai Vakhtin "Native peoples of the Russian far north", (London, Minority Rights Group, 1992).

<sup>28</sup> Alexia Bloch, *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State*.

<sup>29</sup> Voir Seamo Innotech "Special education in Southeast Asia: general characteristics, legal framework, basic information, issues and challenges" 30 juin 2008, disponible à l'adresse : [www.seamo-innotech.org/resources/seamo\\_country/SpEd\\_in\\_sea.htm](http://www.seamo-innotech.org/resources/seamo_country/SpEd_in_sea.htm).

<sup>30</sup> Voir Michael Eilenberg "Paradoxical outcomes of national schooling in the borderland of West Kalimantan, Indonesia: the case of the Iban", *Borneo Research Bulletin*, 1<sup>er</sup> janvier 2005, disponible à l'adresse : [www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-1667841ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-1667841ITM).

<sup>31</sup> Voir Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Centre de recherche Innocenti, « Garantir les droits des enfants autochtones » (Florence, Italie, 2004).

des enfants des minorités en ouvrant des pensionnats donnant quelques cours dans leur langue, en augmentant les salaires des enseignants dans les régions des minorités et en assouplissant le niveau d'accès à l'enseignement universitaire dans le cadre d'une politique de discrimination positive<sup>32</sup>. En dépit de ces efforts, les résultats scolaires des enfants des régions minoritaires sont sensiblement inférieurs à ceux des autres enfants.

32. En Inde, les peuples autochtones ou populations tribales n'ont généralement pas accès à l'éducation pour de nombreuses raisons. L'habitat dispersé de nombreuses collectivités tribales ne présente pas une densité de population suffisante pour construire des écoles. Les ressources des populations tribales sont insuffisantes pour leur permettre d'envoyer leurs enfants à l'école. Avant 1980, les taux d'alphabétisation avoisinaient 8 %. C'est dans ce contexte que furent développés les pensionnats ou les Ashrams à l'intention des enfants des groupes tribaux. Ces établissements partageaient avec d'autres pensionnats divers postulats sur la « civilisation », notamment que ces écoles offraient aux enfants un environnement plus propice à leur développement personnel que leur propre communauté.

33. En Malaisie, le Ministère des affaires autochtones est devenu en 1961 administrativement responsable des questions relatives aux peuples autochtones. La politique gouvernementale visait l'intégration des peuples autochtones dans la société tout en favorisant l'enseignement des langues locales ainsi que l'éducation du public en vue d'éradiquer le racisme envers les peuples autochtones. Ces politiques n'ont pas été mises en œuvre. Dans le cadre de l'assimilation, le Ministère des affaires autochtones a entrepris de travailler avec les groupes religieux musulmans pour encourager l'islamisation des peuples autochtones par le biais de diverses mesures, notamment les pensionnats islamiques. De façon générale, le Ministère des affaires autochtones dispense une éducation aux enfants autochtones les trois premières années. Pour continuer leurs études, ils doivent alors aller dans un pensionnat<sup>33</sup>.

## I. Moyen-Orient

34. Durant le mandat britannique, un pensionnat a été créé pour les garçons bédouins de Palestine. Cette école était fréquentée par les enfants de l'élite et avait pour objectif de doter les futurs chefs tribaux des compétences requises pour négocier avec l'administration coloniale. Une école pour filles fut ouverte en 1934. De nombreux diplômés de ces écoles sont devenus des Cheikhs ou autres personnages importants. Les garçons étaient encouragés à l'école à garder leur costume traditionnel tribal. Ils étaient autorisés de rendre régulièrement visite à leurs parents au campement tribal. Après la création de l'État d'Israël, quelques élèves ont fréquenté un pensionnat à Nazareth et sont devenus des cadres dans la

<sup>32</sup> Voir Bonnie Johnson, "The politics, policies and practices in linguistic minority education in the People's Republic of China: the case of Tibet", *International Journal of Educational Research*, vol. 33, n° 6, (2000); Uradyn Bulag, "Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China", *American Anthropologist*, vol. 105, n° 4 (December), 2003).

<sup>33</sup> Voir Robert Knox, Dentan et al., *Malaysia and the "Original People": A Case Study of the Impact of Development on Indigenous Peoples* (Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1996).

société bédouine. Néanmoins, aujourd'hui, beaucoup quittent l'école avant la fin de leurs études secondaires. Le programme des cours n'est pertinent ni sur le plan culturel ni sur le plan linguistique et les écoles sont en nombre insuffisant. Dans certaines de ces écoles, les enfants vivent seuls aux alentours dans des baraquements<sup>34</sup>. Des types similaires de pensionnats improvisés où les enfants vivent seuls et se débrouillent entre eux existent chez les populations Al Murrah en Arabie Saoudite. Les élèves s'installent dans une salle de classe lorsque les familles partent avec leurs troupeaux, après la récolte estivale. Dans une autre école, les garçons se partagent un abri en bois pendant que leurs familles voyagent avec les troupeaux. D'autres groupes tribaux créent eux aussi des habitats spontanés<sup>35</sup>.

35. À Oman, le Gouvernement en coopération avec l'Organisation des Nations Unies, a commencé à appuyer les programmes de développement destinés aux Harasiis lorsque les compagnies pétrolières ont débuté leurs opérations. Ce projet de développement comportait notamment la création d'un pensionnat pour garçons (les filles pouvaient y suivre les cours en externat) ainsi que d'autres programmes de prestation de services. L'école dispense l'enseignement primaire et secondaire et le nombre d'élèves augmente chaque année. L'objectif est de doter les Harasiis des compétences nécessaires pour élargir leurs possibilités d'emploi, notamment au sein des compagnies pétrolières et de l'armée. Bien que ces programmes bénéficient du soutien des Harasiis, ces derniers souhaitent néanmoins préserver leur mode de vie traditionnel à travers l'élevage, aussi ont-ils demandé qu'il en soit tenu compte dans les programmes de développement. Simultanément, les Harasiis expriment leur frustration de n'être pas employés par les compagnies pétrolières<sup>36</sup>. Un autre problème relève du postulat que les Harasiis ne souhaitent pas envoyer leurs filles dans des pensionnats et qu'ils insistent sur la séparation des sexes. C'est pourquoi la communauté a construit un dortoir pour les filles de manière à ce qu'elles puissent elles aussi être pensionnaires<sup>37</sup>.

36. Dans la République islamique d'Iran, des pensionnats spéciaux sont prévus pour les enfants autochtones vivant loin des villes pour les trois dernières années de l'enseignement secondaire. Garçons et filles fréquentent des écoles séparées. L'examen d'entrée dans ces écoles est particulièrement strict. Seuls les meilleurs élèves y sont admis. À l'issue de leurs études sanctionnées par un diplôme, ces élèves ont plus de chances de décrocher un travail au niveau professionnel<sup>38</sup>.

## J. Afrique

37. Plusieurs pays de l'Afrique de l'Est ont ouvert des pensionnats spéciaux, certains réservés exclusivement aux filles. Au Kenya, encore fin 1955, les églises

<sup>34</sup> Voir Aref Abu Rabi'a "A century of education: Bedouin contestation with formal education in Israel" in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa: Entering the 21<sup>st</sup> Century*, Dawn Chatty, ed. (Leiden, the Netherlands, Brill, 2006).

<sup>35</sup> Voir Donald Cole, "New homes, new occupations, new pastoralism: Al Murrah Bedouin, 1968-2003" in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

<sup>36</sup> Voir Dawn Chatty, "Multinational oil exploitation and social investment: mobile pastoralists in the Sultanate of Oman", *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

<sup>37</sup> Voir Dawn Chatty, "Mobile Pastoralist: Development Planning and Social Change in Oman" (New York, Columbia University Press, 1996).

<sup>38</sup> Voir Julia Huang, "Integration, modernization and resistance: Qashqa'i nomads in Iran since the revolution" in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

contrôlaient 75 % des écoles. Les peuples autochtones font généralement partie des « groupes marginalisés ». Durant les années 70, le Kenya a lancé un programme de pensionnats dans les zones les plus reculées en vue de scolariser les enfants au moyen de pensionnats peu coûteux. Toutefois, ces écoles ont été prises d'assaut par des élèves non autochtones et les populations autochtones n'y ont pas participé. À la fin des années 70, le Kenya a décidé de suspendre le programme en raison de son inefficacité à éduquer les pasteurs<sup>39</sup>. Un certain nombre de facteurs, tels que l'insécurité et les conflits armés, outre les frais scolaires, ont contribué à leur faible taux de participation. Dans divers cas, les pensionnats étaient en mauvais état, sans eau et sans protection suffisante pour assurer la sécurité des enfants, notamment des filles, outre le trop grand nombre d'élèves pour leur capacité d'accueil. Néanmoins, de nombreuses collectivités souhaitent la multiplication du nombre de pensionnats et participent directement à la promotion de l'enseignement. Il existe des pensionnats de filles au Kenya qui accusent un taux d'inscription élevé, bien que leur impact global sur l'éducation soit faible.

38. En Érythrée, durant la période qui a suivi la libération, le Front de libération érythréen s'est attaché à faire participer les communautés aux décisions, notamment dans le domaine de l'éducation. Au cours de ces dernières années, une priorité plus élevée a été accordée à l'éducation des nomades, notamment au moyen des pensionnats. Bien que les collectivités apportent une aide à l'acquisition des compétences et gèrent les opérations, elles ne sont pas impliquées à l'heure actuelle dans le contenu du programme des cours. Les enseignants cherchent souvent à adapter les cours aux cultures autochtones, mais ils n'ont pas toujours reçu la formation requise à cet effet.

39. En Sierra Leone, après l'abolition de l'esclavage légal, la Church Missionary Society basée à Londres s'est jointe au Gouvernement pour créer des villages séparés où les enfants pourraient être formés au commerce, à l'agriculture, et pour les plus doués, à l'enseignement ou au travail des missions. En éloignant les enfants de leurs parents « non civilisés », les pensionnats des missions étaient perçus comme l'outil essentiel d'une stratégie visant à inculquer des valeurs européennes et chrétiennes à des enfants « non déformés » par l'influence de leurs parents<sup>40</sup>.

40. Kwame Nkrumah, le premier Président du Ghana a introduit une politique d'éducation de masse et a ouvert à travers tout le pays des douzaines de pensionnats dispensant un enseignement secondaire. Selon les rapports des médias, ces écoles auraient contribué à réduire les tensions ethniques qui sont le fléau d'autres pays de la région. En revanche, d'autres se sont plaints du sous-financement de ces écoles, de problèmes de harcèlement sexuel des filles, du coût de l'éducation dépassant souvent les possibilités de paiement des parents et du fondement colonial du modèle d'éducation<sup>41</sup>.

<sup>39</sup> Voir Saverio Krätli "Education provision to nomadic pastoralists", Institute of Development Studies working paper (Brighton, United Kingdom, 2001).

<sup>40</sup> Voir Caroline Bledsoe, "The cultural transformation of western education in Sierra Leone", *Africa*, vol. 62, n° 2, (1992).

<sup>41</sup> Voir Cecilia Sem Obeng, *Home was uncomfortable; School was Hell*, (Hauppauge, New York, Nova Publishers, 2002).

## II. Situation actuelle, pratiques et idéologies des pensionnats

### A. Amérique du Nord

41. Le 10 mai 2006, le Gouvernement du Canada a annoncé l'approbation d'une version définitive de la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens. Cet Accord de règlement a été conclu entre le Gouvernement du Canada, l'Assemblée des Premières Nations, les avocats des anciens élèves des pensionnats indiens ainsi que ceux des églises ayant administré ces pensionnats. Ce règlement comporte le versement d'une somme forfaitaire à tous les survivants. C'est une nouvelle approche pour traiter les plaintes pour sévices graves.

42. En outre, le Canada a créé une Commission de vérité et de réconciliation relative aux sévices perpétrés dans les pensionnats indiens, dotée d'un mandat de cinq ans. Des responsables de diverses confessions ont également participé à la marche *Remembering the Children* à travers tout le Canada. Le 11 juin 2008, le Premier Ministre du Canada a présenté des excuses officielles au Parlement pour les sévices commis dans les pensionnats indiens. À l'heure actuelle, il n'y a plus de pensionnats indiens au Canada<sup>42</sup>.

43. Des pensionnats indiens continuent d'exister aux États-Unis. Certains sont administrés par le Bureau des affaires indiennes, d'autres par les églises et certains par les tribus indiennes elles-mêmes. Leur fréquentation n'est plus obligatoire et les enfants indiens ne sont plus convertis de force au christianisme dans des pensionnats confessionnels. Nombre d'écoles contrôlées par les tribus enseignent les langues indiennes et mettent l'accent sur leurs traditions culturelles.

44. Néanmoins, des préoccupations subsistent à propos des pensionnats indiens existants. Selon le rapport du budget 2001 du Bureau des affaires indiennes des États-Unis, de nombreuses écoles dans les réserves présentent des défauts structurels et sont trop petites pour accueillir tous les nouveaux élèves. Seulement 65,5 % des Indiens obtiennent un diplôme de l'enseignement moyen en comparaison de 75,2 % pour l'ensemble de la population américaine. Seulement 9,3 % obtiennent leur diplôme de l'enseignement supérieur soit moins de la moitié de l'ensemble de la population<sup>43</sup>.

45. Contrairement au Canada, les États-Unis n'ont entrepris aucun effort pour remédier aux séquelles des sévices pratiqués dans les pensionnats. En 2005, une plainte collective contre le Gouvernement portant sur les sévices perpétrés dans les pensionnats a été rejetée par le tribunal. En 2007, l'ordre (catholique) des Jésuites a déclaré qu'il payerait approximativement 5 millions de dollars à 16 personnes qui ont déclaré avoir subi des violences sexuelles de la part de membres du clergé durant leur vie au pensionnat. Il n'y a eu pratiquement aucune reconnaissance par le Gouvernement de sa complicité dans les sévices infligés dans les pensionnats indiens.

---

<sup>42</sup> Voir Canadian Broadcasting Corporation "Prime Minister cites "sad chapter" in apology for residential school abuses", 11 juin 2008, disponible sur [www.cbc.ca/canada/story/2008/06/11/aboriginal-apology.html](http://www.cbc.ca/canada/story/2008/06/11/aboriginal-apology.html).

<sup>43</sup> Voir International Work Group for Indigenous Affairs, *The Indigenous World 2000-2001*. (Copenhague, Eks-Skolens Trykkeri, 2001).

## B. Australie

46. Il existe aujourd'hui en Australie des pensionnats privés destinés aux élèves aborigènes. Ils sont généralement chers et le plus souvent administrés par les églises, forçant les enfants à participer au christianisme. En outre, souvent ils ne s'adressent qu'aux enfants des élites locales<sup>44</sup>.

47. En 2008, le Premier Ministre australien a présenté au Parlement des excuses à tous les Aborigènes ainsi qu'aux populations insulaires du détroit de Torres pour les lois et les politiques qui ont causé des douleurs, des souffrances et des pertes profondes. Ses excuses s'adressaient particulièrement aux peuples autochtones qui ont souffert de déplacements forcés. Jusqu'à présent, ces excuses n'ont pas été accompagnées d'un quelconque programme de dédommagement, à l'inverse du Canada.

48. Suite à ces excuses, le Ministre des affaires autochtones a lancé un appel en faveur du maintien des pensionnats, disant que beaucoup d'autochtones les veulent, notamment dans les zones reculées dépourvues d'écoles. Cela ne semble pas perçu comme un retour aux missions, et des pensionnats pourraient être ouverts dans des régions éloignées en vue d'assurer que les enfants soient convenablement nourris, habillés et scolarisés<sup>45</sup>. Les voix en faveur des pensionnats représentaient également une réponse à l'intervention d'urgence du Gouvernement en 2007 au sein des communautés autochtones du nord de l'Australie pour protéger les enfants contre les abus sexuels. De nombreux représentants des peuples autochtones ont souligné que les abus sexuels sont liés à d'autres questions socioéconomiques et que la stratégie se limitait à cibler les autochtones australiens et non tous les Australiens auteurs de violences sexuelles<sup>46</sup>.

## C. Asie

49. En 2008, le Viet Nam a fait connaître ses intentions d'intégrer la formation professionnelle dans les pensionnats afin de répondre aux besoins locaux et de dispenser un enseignement primaire et secondaire gratuit et subventionné<sup>47</sup>. Le Vietnam a également construit quatre pensionnats pour les enfants autochtones ou handicapés au Laos<sup>48</sup>.

50. La Constitution chinoise garantit aux minorités le droit de parler leur langue et de la préserver. La Chine a l'un des plus anciens et des plus grands programmes en faveur des minorités ethniques. Leurs élèves bénéficient d'un traitement préférentiel pour accéder à l'enseignement supérieur. Dans certaines régions, quelques écoles ont commencé à examiner le besoin de refléter les styles de vie des communautés autochtones. Elles ont adapté le calendrier scolaire et les vacances de manière à

<sup>44</sup> Voir Roz Walker et al., eds, *Indigenous Education and Social Capital: Influences on the performance of Indigenous Tertiary Students*, (Perth, Black Swan Press, 1998).

<sup>45</sup> Voir Australian Associated Press, "Fed : Boarding schools a win for remote communities: Macklin", 30 March 2008.

<sup>46</sup> Voir [www.reconciliation.org.au](http://www.reconciliation.org.au).

<sup>47</sup> Voir Viet Nam News Agency "Ethnic schools to include vocational training" 24 January 2008, disponible à l'adresse [www.thanhniennews.com/education/?catid=4&newsid=35306](http://www.thanhniennews.com/education/?catid=4&newsid=35306).

<sup>48</sup> Voir Viet Nam News Agency « Cooperation with Laos Continues to Develop », 11 November 2007.

s'aligner sur les dates des migrations et ont encouragé les familles à planter leur tente devant l'école pour permettre aux enfants d'avoir un contact régulier avec leurs parents et de continuer à participer à la vie communautaire<sup>49</sup>.

51. Depuis 1980, le Gouvernement indien a accordé une attention spéciale aux populations tribales par le biais de différentes politiques. Vu la diversité des groupes tribaux en Inde, l'État a développé des programmes spécifiques à chaque district dans le domaine de l'éducation tribale. En 1986, la politique de l'éducation nationale indienne a accordé la priorité à la construction d'écoles d'enseignement primaire dans les zones reculées, à l'élaboration de programmes dans l'enseignement primaire dans les langues tribales pour passer aux langues régionales dans l'enseignement secondaire, à l'augmentation du nombre de jeunes enseignants issus des populations tribales et à la construction d'ashrams/pensionnats, outre la mise en place de mesures d'incitation répondant aux besoins des populations tribales, pour les encourager à fréquenter l'école<sup>50</sup>.

52. En outre, l'Inde a commencé à construire davantage d'écoles dans les zones moins peuplées de manière à ce que les enfants des zones tribales puissent étudier dans une école proche de leur domicile<sup>51</sup>. L'État a récemment annoncé l'ouverture en 2008 de 100 pensionnats ou ashrams à l'intention des enfants des zones tribales en vue d'augmenter leur taux d'alphabétisation. Dans ces écoles, les enfants y seront également nourris. Les familles n'auront rien à payer pour l'éducation de leurs enfants<sup>52</sup>. La sixième Enquête nationale sur l'éducation de 1993 a révélé que 78 % des populations tribales et 56 % de leurs groupements ruraux avaient une école dans le périmètre du groupement rural tribal. Par ailleurs, 11 % des populations tribales et 20 % des groupements ruraux ont une école dans un rayon d'1 km. Mais, 176 500 groupements tribaux ruraux sont encore dépourvus d'établissements scolaires. Certains de ces enfants reçoivent un enseignement dans un ashram ou par le biais de modèles éducatifs alternatifs<sup>53</sup>.

53. Toutefois, les chercheurs rapportent que des problèmes persistent dans les ashrams qui souffrent souvent d'un manque d'équipement et de fournitures scolaires. L'enseignement prodigué est souvent peu approprié à la culture et au mode de vie des populations tribales. Les enseignants proviennent souvent de régions non tribales et sont insuffisamment formés. Les enfants ne reçoivent pas une nourriture adéquate et s'absentent souvent pour s'acquitter de leurs rôles dans la communauté<sup>54</sup>. Il y a eu également des plaintes concernant les inégalités entre les

<sup>49</sup> Åshild Kolås and Monika P. Thowsen, "Dilemmas of education in Tibetan areas outside of the Tibet Autonomous Region", in *China at the Turn of the 21<sup>st</sup> Century* (Stockholm, Nordic Association for China Studies, 2002).; Ellen Bangsbo, "Schooling for knowledge and cultural survival: Tibetan community schools in nomadic herding areas" *Educational Review*, vol. 60, No.1, (February) 2008).; Catriona Bass, "Learning to love the motherland: educating Tibetans in China", *Journal of Moral Education*, vol. 34, No 4 (December); 2005), Bulag, "Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China" and Johnson, "The politics, policies and practices in linguistic minority education"

<sup>50</sup> Voir Sarva Shiksha Abhiyan "Education of tribal children in India", disponible à l'adresse [http://ssa.nic.in/reearch-studies/education\\_tribal\\_children.pdf](http://ssa.nic.in/reearch-studies/education_tribal_children.pdf).

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Voir Indo-Asian News Service <sup>56</sup> "Chhattisgarh to open 100 boarding schools for tribals", 16 mai, 2008, disponible à l'adresse <http://indiaedunews.net>.

<sup>53</sup> Sarva Shiksha Abhiyan "Education of tribal children in India"

<sup>54</sup> Voir G. Ananda, *Ashram schools in Andhra Pradesh* (New Delhi, Commonwealth Publishers, 1994).

sexes dans ces écoles, où les filles reçoivent un enseignement dans la langue maternelle dans le but de les faire revenir au village tandis que l'enseignement des garçons se fait en anglais afin de promouvoir leur ascension sociale et économique<sup>55</sup>.

54. En Malaisie, le programme d'enseignement du Département des affaires autochtones semble avoir échoué. En 1984, moins de 30 % des enfants autochtones savaient lire et écrire. Plus de 70 % des enfants étaient en décrochage scolaire en cinquième primaire. En 1995, la responsabilité de l'éducation a été transférée au Ministère de l'éducation<sup>56</sup>. Les plaintes portent notamment sur l'absence de bâtiments scolaires appropriés et dotés d'un minimum de commodités, sur la formation et la pratique insuffisantes du corps enseignant, le manque de professeurs spécialisés, les classes surpeuplées, le caractère inadéquat de l'internat, l'absence de supervision par l'État et la carence des moyens de transport<sup>57</sup>. Les populations autochtones se plaignent aussi que leurs tentatives de développer leurs propres écoles sont déclarées illégales par l'État<sup>58</sup>. En 1983, l'enseignement était donné dans toutes les écoles en malais (Bahasa-malaysia), l'anglais étant la seconde langue obligatoire. L'enseignement des langues locales était facultatif<sup>59</sup>. En 1990, la Malaisie comptait 115 342 demi-pensionnaires et 2 953 internes dans des pensionnats. Les écoles avec un internat offrent un logement aux élèves nécessiteux tandis que les pensionnats accueillent les élèves des écoles d'un district spécifique. Dans le cadre du Programme spécial, des élèves exceptionnels sont accueillis dans des pensionnats en zone urbaine pour une somme modique couvrant le logement et la nourriture<sup>60</sup>. Notamment dans l'État de Sabah, le Gouvernement a créé une fondation qui octroie des bourses. Il a également construit dix pensionnats de district qui accueillent plus de 1 000 élèves en se fixant pour objectif de créer un pensionnat dans chacun des districts de l'État.

## D. Amérique latine

55. Durant la deuxième partie de ce siècle, les attitudes nationales ont commencé à changer à l'égard des peuples et des langues autochtones dans de nombreux pays d'Amérique latine, tels que le Mexique. À partir du milieu des années 60, l'alphabétisation des enfants dans leur langue maternelle et l'enseignement de l'espagnol comme seconde langue étaient devenus la politique officielle du Gouvernement mexicain. Dans les années 70, une demande croissante a émergé dans les communautés autochtones les plus importantes pour des programmes d'enseignement vraiment bilingues et vraiment biculturels. Dans les communautés où les langues autochtones étaient majoritaires, l'objectif a été d'enseigner toutes les

<sup>55</sup> Voir Bhupinder Singh and Neeti Mahanti, eds., *Tribal Education in India*, (New Delhi, Inter-India Publications, 1995).

<sup>56</sup> Sugan Sharma, *Educational Opportunities and Tribal Children*, (Shiva Publishers Distribution, 1996).; Dentan et al., *Malaysia and the « Original People »*

<sup>57</sup> Voir F. Mail, " A study of educational problems in Malaysia with particular reference to Sabah ", Master's thesis, University of Hull, 4 March, 1984.

<sup>58</sup> Voir Cordillera Peoples Alliance et al., *Indigenous Peoples and Local Government, Experiences from Malaysia and the Philippines* (Copenhagen, International Work Group for Indigenous Affairs, 2005).

<sup>59</sup> Voir Hyacinth Gaudart, *Bilingual Education in Malaysia*, (Townsville, Australia, James Cook University, 1992).

<sup>60</sup> Voir Ministry of Education of Malaysia, *Education in Malaysia 1989*, (Kuala Lumpur, 1990).

matières du cycle d'études primaires dans la langue maternelle, l'espagnol devenant la deuxième langue.

56. En mars 1975, le Pérou a officiellement reconnu que le quechua était la langue officielle du pays, autorisant la conduite des procédures judiciaires en quechua. Le Ministère de l'éducation a reçu mandat de fournir tout l'appui nécessaire aux institutions chargées de l'enseignement et de la promotion du quechua. Son enseignement est dès lors devenu obligatoire. En 1992, l'État plurinational de Bolivie a entrepris de mettre en œuvre un programme d'éducation bilingue dans les communautés guarani, aymara et quechua. La même année, le Paraguay a décrété l'enseignement du guarani et de l'espagnol dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire. Au Nicaragua, la loi de l'autonomie de la côte atlantique reconnaît aussi le droit des communautés de cette région de préserver leur identité culturelle et leurs langues. Elle dispose que les membres de ces communautés autochtones ont le droit d'être éduqués, dans le cadre du système de l'éducation nationale, dans leur propre langue par le biais de programmes tenant compte de leur héritage historique, de leurs traditions et des caractéristiques de leur environnement<sup>61</sup>. En revanche, dans quelques pays, les enfants autochtones n'ont accès à l'éducation que dans un pensionnat. Au Suriname, les enfants autochtones sont autorisés à fréquenter l'école primaire locale, mais ils ne peuvent accéder à l'enseignement secondaire qu'en quittant leur foyer à l'âge de 11 ans pour des pensionnats implantés dans la capitale Paramaribo. Les parents doivent également payer des coûts souvent hors de leur portée. Par conséquent, de nombreux élèves, en particulier les filles, n'accèdent pas à l'enseignement secondaire<sup>62</sup>.

57. Il importe de noter que même dans des régions similaires, les peuples autochtones peuvent avoir des idées différentes à propos de l'éducation, nécessitant une véritable participation communautaire. Par exemple, dans la zone péruvienne de l'Amazonie, les Indiens arakmbut ont manifesté peu d'intérêt à rendre les pensionnats bilingues. Certains groupes estiment qu'ils peuvent enseigner leur langue à la maison et qu'elle ne peut pas être enseignée de façon appropriée dans des écoles publiques relevant du Gouvernement. Ils assignent à l'école une fonction très limitée, celle de permettre à certains membres de la communauté d'acquérir des compétences pour négocier avec la société environnante. En revanche, d'autres groupes, lorsque la langue est en voie de disparition, demandent une éducation bilingue parce qu'ils estiment que c'est peut-être le seul moyen de préserver leur langue<sup>63</sup>.

## **E. Fédération de Russie**

58. Depuis 1985, les politiques d'assimilation forcée ont été abandonnées. Le premier Congrès des minorités nationales a été organisé en 1990 en Russie. Les langues autochtones ont fait leur réapparition dans les programmes d'enseignement scolaire. De nombreuses alternatives ont été étudiées, notamment fermer les écoles

---

<sup>61</sup> Voir Colin Brock and Hugh Lawlor, eds., *Education in Latin America*, (Beckenham, United Kingdom, Croom Helm Ltd., 1985).; Gvirtz and Beech, *Going to School in Latin America*.

<sup>62</sup> Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Centre de recherche Innocenti, « Garantir les droits des enfants autochtones »

<sup>63</sup> Sheila Aikman, "Language, literacy and bilingual education : an Amazon people's strategies for cultural maintenance".

et éduquer les enfants à la maison, ou utiliser des structures d'enseignement mobiles pour permettre aux enfants de participer à la transhumance sans manquer l'école.

59. Depuis, le financement fédéral pour l'éducation et d'autres besoins essentiels s'est tari, alors qu'il aurait permis une réorganisation en profondeur du secteur de l'éducation. Il est intéressant de noter qu'aujourd'hui de nombreuses personnalités autochtones voient dans les pensionnats un instrument de revitalisation de leur culture. Quelques familles affirment aujourd'hui que les cultures et les langues locales peuvent être enseignées dans les pensionnats, ce qui n'est pas le cas dans les écoles en zone urbaine. En outre, les besoins spécifiques des enfants autochtones ne sont pas satisfaits dans les écoles intégrées où ils sont également en butte au racisme. C'est pourquoi, ironiquement, ce sont souvent les peuples autochtones mettant l'accent sur la nécessité de s'intégrer dans une société plus large qui sont opposés aux pensionnats, tandis que les partisans de la survie de la culture autochtone plaident en faveur des internats comme lieux potentiels de sa revitalisation<sup>64</sup>.

## F. Scandinavie

60. Les peuples autochtones semblent avoir fait des gains impressionnants dans nombre de pays scandinaves, notamment en ce qui concerne l'enseignement officiel. En Norvège, le sami a été à nouveau autorisé comme langue dans l'enseignement primaire en 1959. En Norvège, le droit des enfants de parents parlant le sami dans des districts samis de recevoir un enseignement dans leur langue a été inscrit dans la loi.

61. Dans les années 80, les trois pays scandinaves ont entrepris de formuler des garanties légales protégeant le droit d'utiliser la langue sami. La Norvège, avec la plus grande population samie, a adopté la première loi relative à l'usage du sami en 1990, suivie par la Finlande en 1991. La Suède a été moins dynamique à cet égard. Les trois pays ont élu des Parlements samis. Le premier est entré en fonction en Finlande en 1973, en Norvège en 1987 et en Suède en 1993. Bien qu'il s'agisse d'organes purement consultatifs, le fait que leurs membres soient élus leur donne du poids vis-à-vis des législateurs lorsqu'ils sont confrontés à des questions importantes pour les Samis<sup>65</sup>.

## G. Afrique de l'Est

62. De nombreux groupes autochtones en Afrique considèrent qu'un système ou l'autre de pensionnat est la seule option, notamment pour les populations nomades qui n'empruntent pas de façon répétitive les mêmes parcours. Pour prévenir un faible taux d'inscription, certaines zones mettent en place à titre expérimental des écoles primaires servant de passerelle vers les pensionnats pour en accroître la demande.

63. L'Érythrée a augmenté le financement de ses bureaux régionaux pour l'éducation. Ces fonds servent à sensibiliser les groupes nomades à la nécessité

<sup>64</sup> Alexia Bloch, *Red Ties and Residential Schools : Indigenous Siberians in a Post-Soviet State*.

<sup>65</sup> Voir Fernand de Varennes, "Indigenous Peoples and Languages", *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, n° 1 (avril) 1995.

d'envoyer leurs enfants à l'école et à modifier le calendrier scolaire pour répondre à la demande des groupes nomades ainsi qu'à augmenter les salaires des enseignants. Les bureaux régionaux encouragent également l'enseignement des langues locales, la participation des organisations locales dans l'enseignement des langues locales et le recrutement d'enseignantes pour favoriser la scolarisation des filles. Un système alternatif de pensionnat a été conçu pour prodiguer aux enfants nomades un enseignement élémentaire. Il existe trois pensionnats de ce type administrés par un comité composé de fonctionnaires locaux de l'éducation et des anciens. L'administration locale et les villages contribuent au logement, à la nourriture ainsi qu'à d'autres fournitures<sup>66</sup>.

64. Djibouti compte dix pensionnats, bien que seulement quelques-uns d'entre eux fonctionnent. De façon générale, les populations nomades sont peu enclines à envoyer leurs enfants à l'école. De surcroît, elles sont réticentes à envoyer les filles à l'école, craignant pour leur sécurité. Les dortoirs sont critiqués pour être sous-équipés et mal gérés. La participation communautaire s'avère également médiocre en ce qui concerne les politiques scolaires<sup>67</sup>. En outre, il existe des pratiques de pensionnat informel. Par exemple, à Djibouti, des familles nomades sont souvent installées chez des familles urbaines. Ceci a rendu ces familles rurales dépendantes des familles urbaines et a entraîné un exode de la génération plus jeune vers les villes.

65. Au Botswana, en vue de surmonter le problème de l'isolement géographique, les enfants des San/Basarwa sont hébergés dans des pensionnats pour enfants des zones reculées. Le Gouvernement assure le transport des enfants vers ces écoles chaque trimestre. Ceux-ci de la sorte ont la possibilité de faire des études primaires, mais toutefois pas dans leur langue maternelle. Ces pensionnats ne constituent pas des lieux sympathiques pour les élèves San. La séparation des enfants de leurs parents est étrangère à la culture San et la souffrance et l'aliénation ressenties par les élèves San dans les pensionnats peuvent être aiguës<sup>68</sup>.

66. Au sein du continent africain, les écoles sont souvent soupçonnées de vouloir sédentariser les populations nomades; il en existe cependant à la recherche d'opportunités économiques plus nombreuses, souhaitant être mieux intégrées dans la société dominante, en particulier au Nord et au Nord-Est du Kenya. Certains ont le sentiment que l'école écarte les enfants de leur communauté et les empêche d'acquérir les compétences nécessaires pour vivre dans leur milieu d'origine. Un proverbe dit que les enfants partent vides à l'école et en reviennent vides<sup>69</sup>.

<sup>66</sup> Voir Roy Carr-Hill et al., *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Synthesis Report* (Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Tunis, African Development Bank, 2005).

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> Voir International Work Group for Indigenous Affairs and the African Commission on Human and Peoples' Rights, *Report of the African Commission's Working Group of Experts on Indigenous Populations/Communities, Mission to the Republic of Botswana, 15-23 June 2005* (Copenhagen, 2005).

<sup>69</sup> . Roy Carr-Hill et al., *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Synthesis Report*

## H. Nouvelle-Zélande

67. De nombreuses décisions de justice ont confirmé que la langue maorie est protégée par le Traité de Waitangi. Le maori est devenu une langue officielle en 1987 et une législation a été promulguée pour veiller à ce que les obligations qui en découlent soient respectées, notamment en disposant que les tribunaux, les médias et le secteur de l'éducation ne privilégient pas outre mesure l'anglais et qu'ils assurent une protection adéquate du maori<sup>70</sup>.

## III. Conclusion

68. De façon générale, les pensionnats ont échoué à améliorer la vie des peuples autochtones. Leur objectif n'était pas d'en faire profiter les peuples autochtones, mais bien davantage d'assimiler de force leurs enfants dans la société plus large. Par conséquent, les impératifs de cette dernière prenaient le pas sur les besoins des peuples autochtones. De surcroît, le fait même que souvent la fréquentation des pensionnats était obligatoire portait atteinte au droit des peuples autochtones à disposer d'eux-mêmes.

69. Au sein de ces tendances générales, il existe néanmoins des réussites individuelles ainsi que des conséquences bénéfiques non anticipées. Par exemple, il y a eu des internats avec des administrateurs et des enseignants qui travaillaient pour améliorer l'existence des enfants autochtones. Toutefois, de nombreuses questions complexes subsistent. Dans certaines régions, où la christianisation avait débuté, les peuples autochtones avaient déjà commencé à intérioriser des comportements autodestructeurs, tels que les sévices. En outre, les déplacements forcés avaient déjà économiquement marginalisé de nombreuses communautés autochtones en les empêchant de subvenir à leurs besoins. Par conséquent, pour certains enfants, les conditions dans les pensionnats constituaient un progrès en comparaison de leurs conditions de vie chez eux. Bien entendu, ce « succès » doit être vu dans le contexte plus large de l'échec social du respect des droits des peuples autochtones dans tous les aspects de leur existence.

70. Une conséquence imprévue de certains pensionnats, notamment aux États-Unis et au Canada, a été de réunir des enfants provenant de différentes communautés autochtones. Ceci a eu pour effet de développer une conscience autochtone collective qui a donné naissance à de nombreuses organisations de défense des droits des peuples autochtones et de mouvements militants dans ces deux pays.

71. Ironiquement, vu les dommages causés par les pensionnats, certains autochtones voient dans les pensionnats un moyen de réparer les séquelles des politiques d'assimilation imposées par ces écoles dans le passé. Compte tenu de ces séquelles, les institutions d'enseignement spécifiquement autochtones (notamment des pensionnats) pourraient s'avérer nécessaires pour contrecarrer les effets des processus coloniaux.

72. En même temps, l'une des raisons pour lesquelles les pensionnats semblent constituer une réponse s'explique par le fait qu'une politique d'enseignement ne peut se concevoir en dehors du contexte plus large de la domination économique,

<sup>70</sup> Voir New Zealand History Online "Waitangi Tribunal Claim—Maori Language Week" Disponible à l'adresse [www.nzhistory.net.nz](http://www.nzhistory.net.nz).

sociale et culturelle. Si les peuples autochtones continuent de vivre au sein de sociétés qui marginalisent leur mode de vie traditionnel et qui les confrontent à la domination économique, il devient nécessaire pour leur survie que leur système éducatif soit issu de la société dominante.

73. De nombreux enseignements peuvent être tirés de l'histoire des pensionnats. Il est clair qu'une approche unique de l'éducation ne convient pas, car les différentes communautés autochtones ont souvent des attentes différentes en ce qui concerne les fruits de l'éducation formelle. Par conséquent, il importe d'être créatif et novateur dans l'élaboration de politiques répondant aux besoins spécifiques des diverses communautés autochtones. Il importe également que ces dernières aient des opportunités de créer leurs propres écoles ainsi que les ressources adéquates et le financement requis à cet effet.

74. S'agissant des peuples autochtones nomades, même lorsqu'il y a des tentatives d'organiser des calendriers flexibles pour tenir compte des mouvements migratoires, les programmes ne se basent pas sur les migrations d'un groupe spécifique. Sur une note plus positive, l'Érythrée tente l'expérience d'un système de pensionnats plus informels, organisés en collaboration avec les communautés autochtones. En outre, il a été noté que les programmes de cantines scolaires en Afrique de l'Est attirent davantage d'enfants dans les écoles.

75. Aux États-Unis, des communautés indiennes ont pris la direction de pensionnats et ont adapté en conséquence le programme scolaire. Aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et dans d'autres pays encore, les communautés autochtones considèrent les pensionnats comme un lieu potentiel d'enseignement des langues locales, en particulier dans les zones où celles-ci sont en danger d'extinction. Les pensionnats réservés aux enfants autochtones pourraient s'avérer plus efficaces pour réaliser cet objectif que les écoles mixtes de l'enseignement officiel.

76. De façon générale, un exemple plus positif est celui des pensionnats en Mongolie où le taux d'inscription scolaire est passé de près de 0 % à presque 100 % entre 1950 et 1990. Durant cette période, les participants affirment que les administrateurs de ces écoles n'ont pas tenté de les assimiler ni de ridiculiser leur identité autochtone. Bien que les programmes des cours aient été élaborés dans la capitale, les administrateurs des pensionnats les ont adaptés aux situations locales des autochtones. L'enseignement était gratuit et beaucoup d'enseignants habitaient sur place. Les enfants étaient autorisés à entrer à l'école plus âgés après avoir été socialisés dans le contexte pastoral et après avoir acquis les compétences élémentaires qu'ils pouvaient par la suite développer à l'occasion des vacances scolaires. Néanmoins, depuis la chute de l'Empire soviétique, le financement des écoles en Mongolie a décliné et en conséquence leur fréquentation aussi<sup>71</sup>.

77. Les excuses récentes et les enquêtes de l'Australie et du Canada offrent l'occasion d'examiner les séquelles laissées par les pensionnats et la façon dont les Gouvernements peuvent les réparer. Le Canada a déjà autorisé des mesures de réparation et l'Australie dans son rapport *Bringing them Home* (Ramenez-les chez eux)<sup>72</sup> recommande une compensation financière à tous ceux qui ont été enlevés de

---

<sup>71</sup> Saverio Krätli " Education provision to nomadic pastoralists.

<sup>72</sup> Voir Human Rights and Equal Opportunity Commission of Australia, *Bringing Them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islanders Children from their Families*.

force à leur famille. D'autres pays pourraient s'inspirer de ces efforts pour lancer un processus de négociation avec les peuples autochtones qui ont souffert de l'existence de ces pensionnats sur plusieurs générations et des politiques de l'État-nation de leur lieu de résidence.

78. Si certains enseignements peuvent être retirés des politiques passées des pensionnats, des domaines de préoccupations subsistent. Dans les régions où les politiques des pensionnats étaient particulièrement brutales, il ne semble guère possible de régler l'iniquité éducative actuelle sans réponse du Gouvernement concernant les maltraitances perpétrées autrefois. Lorsque plusieurs générations des peuples autochtones ont été affectées par les sévices sexuels, physiques et émotionnels subis dans les pensionnats, ces populations ne sont pas en mesure d'édifier des communautés dynamiques avant un processus de guérison. De surcroît, si les Gouvernements ne reconnaissent pas leurs torts passés, la suspicion persistera à l'égard de tout programme éducatif du Gouvernement.

79. Il importe que les communautés autochtones aient l'opportunité d'être consultées sur l'élaboration de programmes scolaires pertinents et d'y participer activement. Certaines d'entre elles souhaitent conserver les pensionnats, notamment dans les communautés d'éleveurs, de nomades ou même dans les villages les plus reculés. D'autres en revanche peuvent souhaiter l'abolition totale des pensionnats (et dans certains pays, tels que le Canada, ces pensionnats ont totalement disparu). Les communautés autochtones doivent activement participer au développement du programme d'enseignement et des structures scolaires en fonction de leurs besoins.

80. En outre, dans les régions où les établissements scolaires sont peu nombreux et éloignés, certains pays comme l'Ouganda mettent à l'essai des méthodes d'enseignement non formel ainsi que des centres d'enseignement mobile. Lorsque les pays disposent de peu de ressources, un enseignement différent des modèles habituels peut s'avérer nécessaire<sup>73</sup>.

81. Des préoccupations subsisteront tant que le financement de l'éducation pour les peuples autochtones continuera d'être insuffisant, notamment dans les zones les plus reculées avec des pensionnats sans financement public et des enseignants souvent insuffisamment formés. Dans de nombreuses régions, les peuples autochtones ne bénéficient pas de l'éducation au-delà de l'école primaire. De nombreuses populations autochtones continuent d'entretenir la suspicion que le but des pensionnats qui leur sont destinés est de chercher à éradiquer leur culture pour les assimiler. En outre, dans de nombreuses régions, les peuples autochtones ne sont pas activement consultés à propos de l'élaboration des programmes d'enseignement.

82. En dépit de l'accent croissant accordé à l'éducation bilingue dans les écoles pour les autochtones, cette politique a peu d'utilité si les affaires publiques continuent d'être traitées dans la langue dominante. Quelques pays d'Amérique latine donnent un exemple positif en imposant non seulement l'enseignement bilingue dans l'ensemble des établissements scolaires, mais également le bilinguisme à tous les niveaux de la société.

83. Dans certaines zones, les pensionnats peuvent s'avérer nécessaires, mais il reste des questions sur la façon de résoudre le problème de l'éclatement familial

<sup>73</sup> Saverio Krätli "Education provision to nomadic pastoralists".

lorsque les enfants quittent leurs familles pour être éduqués dans des pensionnats. La Chine en offre un exemple intéressant : les administrateurs mettent à l'essai différents modèles de pensionnats provoquant de moindres ruptures familiales, économiques et sociales parmi les populations minoritaires. Les familles sont également autorisées à vivre à proximité des écoles.

84. Dans les zones de conflit, la sécurité n'est pas suffisante pour garder des enfants dans des pensionnats, notamment les filles. Pour tenir compte de ces occupations, la sagesse pourrait être d'ouvrir des écoles non mixtes lorsque les communautés le demandent. Néanmoins, comme le révèlent d'autres études de cas, de nombreuses communautés autochtones ne sont pas en faveur de l'enseignement non mixte.

85. Si les pensionnats occasionnent des problèmes, il en est de même parfois des écoles officielles intégrées. Dans ces dernières, les enfants autochtones font souvent l'expérience de formes extrêmes de racisme et sont soumis à un programme d'enseignement culturellement inapproprié et inadapté.

86. Les inégalités dans l'éducation entre garçons et filles au sein des pensionnats continuent d'être un problème dans certains pays. Ainsi que précédemment souligné dans le présent document, les garçons ont plus de probabilités que les filles de fréquenter des écoles préparant à l'enseignement secondaire permettant de mieux tirer parti des opportunités se présentant sur le plan économique.

87. De façon générale, en considérant le choix entre le maintien de l'identité des peuples autochtones et la réduction de l'écart entre les populations autochtones et non autochtones dans l'enseignement, il est évident que les politiques de l'enseignement primaire et secondaire ne peuvent être dissociées des questions systémiques plus larges. En d'autres termes, si la société environnante ne permet pas l'usage des langues locales dans l'enseignement supérieur ou des possibilités d'emploi identiques aux populations autochtones, il y aura toujours un conflit entre la prestation d'une éducation de qualité permettant une promotion sociale et la préservation des langues et des cultures des peuples autochtones.

---