



Conseil économique et social

Distr. générale
11 février 2008
Français
Original : anglais

Instance permanente sur les questions autochtones

Septième session

New York, 21 avril-2 mai 2008

Points 4 et 7 de l'ordre du jour provisoire*

Mise en œuvre des recommandations concernant les six domaines d'activité de l'Instance permanente et les objectifs du Millénaire pour le développement

Débat d'une demi-journée sur les langues autochtones

Les formes d'éducation des enfants autochtones constituent-elles des crimes contre l'humanité?

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

* E/C.19/2008/1.

** Le présent document a été soumis par Robert Dunbar, Lecteur en droit et langue celte, de l'Université d'Aberdeen (Royaume-Uni), et Tove Skutnabb-Kangas, de l'Académie Åbo, Université de Vasa (Finlande), en collaboration avec Lars-Anders Baer, membre en exercice, et Ole Henrik Magga, ex-membre et Président de l'Instance permanente. Il fait suite au document « L'éducation des enfants autochtones et les langues autochtone » (E/C.19/2005/7) établi par Ole Henrik Magga, Ida Nicolaisen, Mililani Trask, Robert Dunbar et Tove Skutnabb-Kangas.



I. Introduction¹

1. Les politiques publiques d'éducation contraignent souvent les enfants autochtones dont la langue maternelle est une langue autochtone² à poursuivre leurs études dans la langue dominante du pays.

2. Tout d'abord, ces politiques jouent un rôle important dans le processus du transfert linguistique, qui produit un double effet, d'une part sur les *langues autochtones proprement dites*, qui sont peu utilisées dans les domaines plus formels parce qu'elles ne le sont pas dans les écoles, et d'autre part sur les *attitudes* : les enfants et leurs parents sont amenés à croire que leur langue a moins de valeur que la langue dominante. La langue, la culture, les coutumes et les traditions doivent être vécues et enseignées pour être assimilées. Si les enfants ne sont pas entourés par au moins quelques adultes et anciens de leur propre groupe qui sont autorisés à leur apprendre leur langue, leur histoire, leurs coutumes et leurs traditions, celles-ci ne seront pas bien assimilées à l'école. Et si les enfants ne maîtrisent pas leur langue, il y a peu de chances qu'ils puissent à leur tour l'apprendre à leurs propres enfants.

3. Deuxièmement, l'utilisation de la langue dominante du pays comme seule langue d'instruction a de graves conséquences dans bien d'autres domaines. L'utilisation de la langue maternelle des enfants a souvent été interdite, de manière déguisée ou non. Ne pas permettre aux enfants d'apprendre leur langue, ou les empêcher de l'utiliser en les isolant des adultes qui la parlent, revient à « interdire l'utilisation de la langue du groupe dans les rapports quotidiens ou dans les écoles » (voir la troisième partie). Cette séparation, particulièrement évidente lorsque les enfants sont placés en internat, se produit également lorsque la totalité ou la majorité des enseignants sont issus du groupe dominant et ne parlent pas la langue autochtone. Ces politiques ont souvent porté une atteinte grave non seulement à l'intégrité physique mais aussi à l'intégrité mentale : désagrégation du tissu social, dommages cognitifs, psychologiques, linguistiques et sur le plan de l'éducation, à quoi s'ajoute en partie de ce fait une marginalisation économique, sociale et politique. Citant des études et statistiques américaines, Teresa McCarty décrit les conséquences des « politiques relatives à la langue d'enseignement » (2003, 74).

4. Les élèves autochtones ou appartenant à des minorités ont le plus faible degré d'instruction, le plus faible revenu familial et, tout particulièrement chez les jeunes autochtones, le plus fort taux de dépression et de suicide.

5. Il ne fait plus aucun doute que les gouvernements sont souvent conscients de ces effets et autres conséquences négatives de l'enseignement forcé dans la langue dominante. Cela étant établi, le maintien de telles politiques par les États a été décrit

¹ Nous avons omis de nombreux exemples dans la présente version abrégée. Pour obtenir la version intégrale, qui contient les références, prière d'en faire la demande par courriel à skutnabbkangas@gmail.com. On trouvera également les références à l'adresse suivante : <http://www.samiskhs.no/eng/ToveSkutnabbKangas.htm>.

² Nous souscrivons sans réserve à la note 2 du rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture intitulé « Vitalité et disparition des langues », qui est libellée comme suit : Dans l'ensemble du document, le terme « langue » inclut les langues des signes; les expressions « communautés de locuteurs » ou « communautés dont la langue est en danger » renvoient aussi aux communautés qui utilisent une langue des signes. Il est important de rappeler que les peuples autochtones comprennent également les sourds et les communautés de sourds qui utilisent une langue des signes comme langue maternelle.

comme une forme de génocide linguistique et culturel, ou d'« ethnocide », pour reprendre le terme employé par Rodolpho Stavenhagen (1990, 1995). Nous considérons ici la possibilité que de telles politiques, appliquées en pleine connaissance de leurs effets dévastateurs, constituent des crimes internationaux, notamment un génocide, au sens de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide³ adoptée en 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies (« Convention sur le génocide »), ou un crime contre l'humanité.

6. Dans notre document précédent (Magga *et al.*, 2004), nous avons fait valoir que les modèles éducatifs appliqués aux enfants autochtones ou appartenant à des minorités qui utilisent essentiellement les langues dominantes ont des conséquences tout à fait négatives au regard des objectifs fixés par les instruments des droits de l'homme et notamment au regard du droit à l'éducation. En nous appuyant sur les interprétations du précédent Rapporteur spécial de l'ONU sur le droit à l'éducation, Katarina Tomaševski, nous avons montré que l'enseignement dispensé dans une langue dominante fait obstacle à l'éducation, du fait des barrières linguistiques, pédagogiques et psychologiques qu'il crée. Faute d'un droit fondamental obligatoire en matière linguistique, à savoir le droit à un enseignement dans la langue maternelle s'accompagnant d'un bon apprentissage de la langue dominante en tant que seconde langue, dispensé dans les établissements publics par des professeurs bilingues ou compétents, la plupart des populations autochtones ou minoritaires ne recevront qu'une éducation déculturée, apprenant la langue dominante au détriment de leur langue maternelle qui n'occupe plus qu'une place secondaire et qui est vouée à disparaître au profit de la première. Les enfants éduqués de la sorte d'une façon déculturante, ou du moins leurs propres enfants, se trouveront effectivement assimilés linguistiquement et culturellement au groupe dominant. Au niveau communautaire, cela signifie souvent que leurs propres langues deviennent des langues en danger, lorsqu'elles cessent de se transmettre d'une génération à l'autre, au risque de conduire à la disparition des langues autochtones. La diversité linguistique du monde se trouve ainsi réduite. Nous avons fait observer que le transfert linguistique n'est pas volontaire lorsqu'il n'existe pas d'autre option et que les parents ne disposent pas de suffisamment de connaissances, fondées sur des travaux de recherche sérieux, quant aux conséquences à long terme de leurs « choix ».

7. Des travaux concernant les résultats de l'éducation telle qu'elle est dispensée actuellement aux enfants autochtones ou appartenant à des minorités, il ressort que la durée de l'enseignement dispensé dans la langue maternelle est le plus important de tous les facteurs (y compris la situation socioéconomique) qui déterminent la réussite de l'éducation des élèves bilingues, y compris leur compétence dans la langue dominante (Thomas & Collier 2002). L'éducation dispensée actuellement aux enfants autochtones ou appartenant à des minorités va à l'encontre des résultats de travaux de recherche sérieux sur les moyens de parvenir aux niveaux les plus élevés de bilinguisme et de multilinguisme, et de donner à ces enfants la possibilité de réussir leur scolarité. Bien souvent, en éduquant les enfants autochtones dans une langue dominante, on compromet le développement de leurs capacités, on perpétue la pauvreté et on cause une atteinte grave à l'intégrité mentale.

³ Adopté le 9 décembre, 1948; Nations Unies, *Recueil des Traités*, vol. 78, entrée en vigueur le 12 janvier 1951; on trouvera le texte intégral à l'adresse suivante : <http://www1.umn.edu/humanrts/instrtree/x1cppcg.htm>.

8. Dans le présent document, nous examinons dans quelle mesure la poursuite délibérée de telles politiques peut et devrait être considérée comme criminelle, dans toutes les catégories actuellement prévues par le droit international.

II. La nature et les effets de l'éducation dispensée dans la langue dominante – perspective sociologique et éducative

A. L'importance de la langue

9. Nous présentons tout d'abord des citations illustrant la manière dont les peuples autochtones ou minoritaires perçoivent eux-mêmes la « destruction » de leur langue, de leur culture et de leur identité, et leur propre destruction en tant que peuples, ainsi que la relation entre la destruction physique et celle de l'identité linguistique et culturelle.

Exemple 1

10. « *Notre langue se meurt, c'est le premier signe de détérioration. Notre mode de vie autochtone doit reposer sur quatre éléments – notre héritage, notre culture, nos valeurs et notre langue – et si un élément disparaît, tout s'effondre. L'alcoolisme et la toxicomanie sont deux symptômes de cet effondrement* » [Randy Councillor, Ojibwa, directeur d'un centre de désintoxication de l'Ontario (Canada), lui-même ancien alcoolique, cité dans Richardson 1993, p. 25. « *The voice of the land is in our language* » (National First Nations Elders/Language Gathering, Mi'gmaq Nation, Canada)].

11. Avant d'en venir aux arguments juridiques, nous présentons les moyens dont l'éducation soustractive a recours à la force, et certaines des conséquences négatives qui s'ensuivent sur le plan éducatif et sociologique. L'éducation soustractive, qui consiste à enseigner (en partie) la langue dominante au détriment de la langue maternelle, ce qui réduit les compétences linguistiques⁴, des enfants, est assimilatrice (voir Skutnabb-Kangas, 2000). Elle peut souvent porter directement ou indirectement atteinte à l'intégrité physique, et cause une atteinte grave à l'intégrité mentale en plus de très graves dommages psychologiques, linguistiques cognitifs, éducatifs, sociaux (y compris en matière de santé) et économiques. Ces dommages peuvent être permanents car ils ont dans la plupart des cas des conséquences qui se ressentent tout au long de la vie des autochtones.

B. L'usage de la force comme moyen d'éducation des enfants autochtones : « bâton », « carotte » et idées

12. Dans une perspective sociologique et éducative, nous reprenons la différenciation faite par Johan Galtung (1980), spécialiste des études sur la paix, entre trois formes de recours à la force : les détenteurs du pouvoir peuvent utiliser le « bâton », la « carotte » ou des « idées » pour parvenir au même but.

⁴ Les enfants devraient recevoir au contraire une éducation additive leur permettant de bien apprendre leur langue maternelle parallèlement à la langue dominante (et à d'autres langues).

13. Séparer de force les enfants de leurs parents, leur faire subir un châtement corporel ou les priver de nourriture parce qu'ils ont utilisé leur langue maternelle sont des exemples d'usage du « bâton ».

14. La méthode de la « carotte » a été utilisée entre 1851 et la fin des années 20 en Norvège, où les enseignants pouvaient « toucher un supplément de traitement s'ils apportaient la preuve que l'apprentissage du norvégien par les enfants saami et kven donnait de bons résultats; de même, les parents pauvres et leurs enfants pouvaient recevoir des dons pour acheter de quoi se nourrir et se vêtir s'ils affichaient des « attitudes positives », autrement dit, s'ils apprenaient le norvégien et l'utilisaient au détriment de leur propre langue (Eriksen & Niemi 1981, p. 48 et 53). *Le renforcement positif de la langue dominante* (la « carotte ») a été utilisé parallèlement au *renforcement négatif de la langue maternelle* » (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1989, p. 31).

Exemple 2

15. *Dans les régions de la Norvège où le saami et le finlandais étaient parlés, les licences de radio coûtaient moins cher que dans le reste du pays. Les émissions étaient bien sûr diffusées uniquement en norvégien. En Norvège et en Suède, les livres, les journaux et les magazines publiés en norvégien ou en suédois étaient distribués gratuitement dans ces régions, tandis que les importations de livres en finlandais étaient soumises à des restrictions sévères; ces ouvrages étaient considérés comme non patriotiques. L'interdiction non déguisée d'acheter des livres en finlandais a été maintenue en Suède jusqu'en 1957 à la bibliothèque de Tornea, une ville-frontière entre la Finlande et la Suède.*

16. Nous reviendrons sur la question du recours aux idées dans la troisième partie.

17. La rupture psychologique avec sa langue, sa culture et son identité ethnique, et le transfert éventuel à une langue, une culture et une identité différentes, ont souvent été associés à la séparation physique (temporaire ou permanente) de son propre groupe (méthode du « bâton »). L'utilisation obligatoire par les États d'internats et établissements de ce type a entraîné la séparation des enfants autochtones de leur famille et de leur communauté et leur transfert dans des établissements généralement très éloignés de chez eux – et dans certains cas, dans des familles de la communauté dominante.

Exemple 3

18. *Aux États-Unis et au Canada, bon nombre des écoles étaient manifestement beaucoup plus éloignées que nécessaire. L'explication souvent avancée était qu'il s'agissait d'écoles missionnaires : « Nous avons été envoyés à Moose Factory en Ontario parce que nous étions anglicans, et les Anglicans avaient des résidences pour les enfants indiens de l'Ontario au B. B. (Buckley Petawabano, homme cri de la réserve de Mistissini dans le nord du Québec, cité dans Richardson 1993, p. 107.) Les populations autochtones ont donc d'abord été forcées d'accepter les divisions entre chrétiens qui étaient vides de sens pour elles (ils avaient été « anglicanisés »), et ensuite elles en ont été punies. Les enfants étaient parfois envoyés à des milliers de kilomètres.*

19. Les enfants inscrits dans des programmes d'immersion étaient souvent autorisés à retourner dans leur communauté, au moment des vacances scolaires et à

la fin de leurs études. Mais dans bien des cas le retour était subordonné à certaines conditions et les représentants de l'État essayaient de l'empêcher, parfois de manière définitive. La volonté de soustraire les enfants à l'influence de leurs parents persiste encore aujourd'hui – les exemples ne manquent pas.

C. Conséquences éducatives, sociales, physiques et psychologiques de l'enseignement par immersion

20. Le recours à la séparation physique et autres pratiques assimilatrices telles que la méthode du bâton ont des conséquences très graves sur le plan psychologique, cognitif, linguistique et éducatif qui conduisent à la disparition de la langue et de la culture du groupe. Nous mentionnons ici des exemples 1) des répercussions négatives de l'éducation soustractive sur les résultats scolaires, qui ont été examinées de manière approfondie dans notre premier document. Nous présentons ensuite des exemples 2) des conséquences négatives sur le plan socioéconomique et social (taux de chômage élevé, revenu inférieur, marginalisation économique et sociale, aliénation, troubles psychiques, etc.). Puis nous examinons 3) les conséquences néfastes sur la santé physique pouvant découler de 2), telles que l'alcoolisme, l'inceste, le suicide, les taux de mortalité violente. Nous donnons également des exemples 4) de conséquences psychologiques, eu égard en particulier aux ravages causés par les internats. De nombreux enfants perdent entièrement ou partiellement l'usage de leur langue pendant leur scolarité en raison des méthodes d'enseignement, tant en internat qu'en externat, souvent en l'espace d'une génération.

Exemple 4

21. *« Pendant près d'un siècle, le Gouvernement américain a suivi une politique d'acculturation des Navajos pour les assimiler dans une société dominée par les Blancs. Les enfants navajos étaient séparés de leur famille et placés en internat. La majorité de ces enfants ne parlaient que le navajo et la plus grande partie du personnel des internats ne parlait que l'anglais. Lorsqu'un enfant navajo parlait la langue de sa famille à l'école, il était puni »* (Platero 1975, p. 57).

22. On pourrait citer des milliers d'exemples analogues dans le monde. La question n'est PAS que les enfants soient placés en internat ou non. La question principale est de savoir dans quelle mesure l'objectif de l'école est d'enrichir le vocabulaire de l'enfant, au lieu de l'appauvrir, et de lui permettre de devenir bilingue – le but étant à l'évidence de conserver et développer sa propre langue, parallèlement à l'acquisition d'un niveau de compétence élevé dans la langue dominante. Au lieu de cela, l'éducation soustractive et assimilationniste reste la méthode la plus souvent utilisée pour éduquer les enfants autochtones ou appartenant à des minorités, sourds ou entendants. Même dans les programmes d'externat transitoires, en particulier les programmes de transfert rapide, où les enfants commencent leur scolarité dans leur propre langue mais passent à un enseignement dispensé dans la langue dominante dès qu'ils peuvent s'exprimer dans cette langue, ils sont loin de maîtriser leur langue maternelle dans la plupart des cas. Ils ne peuvent donc pas l'utiliser à l'âge adulte ni la transmettre à leurs propres enfants. Du fait de l'assimilation linguistique causée par l'éducation, les enfants et petits-enfants de ces victimes n'apprennent pas leur langue maternelle. Autrement dit, ils ont été transférés de force à un autre groupe linguistique.

23. En plus d'établir que l'enseignement soustractif dispensé aux enfants autochtones dans une langue dominante, notamment en internat, cause de graves dommages sur le plan éducatif et mental, il faut également démontrer que cette atteinte à l'intégrité mentale est le résultat de l'éducation reçue par ces enfants. Cela n'est pas toujours pas facile à démontrer car les enfants autochtones sont souvent victimes de toutes sortes de mauvais traitements, à l'école et ailleurs. Mais les études pédagogiques, linguistiques, psychologiques et sociologiques réalisées vont dans ce sens. De nombreux articles de Maffi (éd. 2001) examinent l'éducation, de même que la migration, comme l'une des causes principales de la disparition des langues.

24. S'appuyant sur les études réalisées à travers le monde, Tsui et Tollefson concluent ce qui suit dans leur ouvrage paru en 2004, *Medium of Instruction Policies* : non seulement l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement pour les enfants qui n'en ont encore qu'une connaissance rudimentaire est un obstacle à leur réussite scolaire et à leur développement cognitif, mais elle réduit aussi leur sentiment d'appartenance, leur estime de soi, leur sécurité psychologique et leur aptitude à participer pleinement au processus éducatif (2004, p. 17).

25. Il ressort clairement de nombreuses études que la durée de l'enseignement dispensé dans la langue maternelle est le plus important de tous les facteurs qui déterminent la réussite de l'éducation des élèves bilingues. Ce facteur est également beaucoup plus important que la situation socioéconomique, ce qui est crucial pour les élèves autochtones ou appartenant à des minorités en situation de domination ou d'oppression. Encore aujourd'hui, les plus mauvais résultats scolaires sont obtenus par les élèves placés dans des programmes ordinaires d'immersion où leur langue maternelle (L1) n'est pas du tout prise en considération ou fait simplement partie des matières enseignées. Les programmes d'immersion utilisant exclusivement la langue dominante « sont, selon de nombreux témoignages, la méthode d'enseignement la moins efficace pour les enfants appartenant à des minorités linguistiques » (May et Hill 2003, p. 14, étude réalisée pour le compte de la Section Maori du Ministère de l'éducation d'Aotearoa – Nouvelle-Zélande)⁵. Thomas et Collier (2002, p. 7) déclarent en conclusion de leur étude massive (quelque 210 000 élèves) sur les différentes formes d'enseignement bilingue en espagnol (L1) et en anglais (L2) : « Le meilleur indicateur des résultats futurs de l'élève en L2 est la durée de la scolarisation officielle en L1. Les meilleurs résultats en L2 dépendent du nombre d'années d'étude en L1 ». Il est donc clair que l'enseignement par immersion est le principal facteur d'échec scolaire des jeunes autochtones.

26. La plupart des statistiques sur les peuples autochtones montrent qu'ils sont économiquement et socialement marginalisés. Même si la marginalisation est due à de multiples facteurs historiques, géographiques, sociaux, politiques, culturels, linguistiques et éducatifs, liés dans la plupart des cas à la colonisation passée ou actuelle, l'enseignement tel qu'il est dispensé aujourd'hui dans les établissements scolaires, en particulier l'éducation soustractive, et l'utilisation d'une langue dominante non autochtone comme langue d'enseignement (à quoi s'ajoutent des programmes d'études et des méthodes d'enseignement non autochtones) jouent un rôle de plus en plus important en perpétuant la marginalisation économique et politique des peuples autochtones.

⁵ <http://www.minedu.govt.nz>.

27. Les exemples abondent à travers le monde d'enfants autochtones ou appartenant à des minorités qui sont victimes de graves châtements corporels (en internat comme en externat) ou de sévices sexuels, privés de nourriture, etc. – on en verra des exemples plus loin. La marginalisation économique perpétuée par l'éducation a souvent des répercussions physiques directes dans des domaines liés à la santé : protection de la maternité inexistante ou insuffisante, taux élevé de mortalité infantile, sous-alimentation, travail dangereux (mines, exploitation forestière, produits chimiques dans l'agriculture) ou chômage, travail des enfants, mauvaises conditions en matière de logement et de services médicaux. Les effets de l'alcoolisme sur la santé et l'état physique, la violence familiale faite aux femmes et aux enfants, l'inceste et la part disproportionnée des enfants autochtones dans les statistiques concernant les suicides et la criminalité sont également des exemples d'atteinte grave à l'intégrité physique. Dans un certain nombre de pays, il a été clairement démontré que le système d'enseignement, tout particulièrement en internat, est souvent la principale cause de ces dommages (voir, par exemple, Milloy 1999, Richardson 1993, pour le Canada, Churchill 1997, Crawford 1995, 1996, Costo et Costo (éd.) 1987, Cahn et Hearne 1969, McCarty (éd.) 2005, pour les États-Unis, Amery 1998, Jordan 1986, Fesl 1993 pour l'Australie, Bryld 1998, pour le Groenland, Lind Meløy 1980, Eriksen et Niemi 1981 pour la Norvège, Lundemark 1980 pour la Suède).

28. Dans bien des cas, cette éducation a porté atteinte à l'intégrité physique et à l'intégrité mentale. Il est souvent difficile de savoir laquelle a été la plus traumatisante. Les internats ont « sans doute été le plus grave des nombreux éléments préjudiciables de la colonisation par le Canada des populations originales de ce territoire et le sont encore aujourd'hui, car leurs conséquences continuent à se faire sentir dans la vie des peuples aborigènes » (Milloy, 1999, p. xiv). Comparant les effets de l'enseignement officiel sur l'identité des Aborigènes d'Australie, des Saami en Norvège et des Inuits au Groenland et au Canada, Dierdre Jordan (1988, p. 190) affirme :

« ... l'histoire montre que ce ne sont pas seulement les forces économiques et l'exploitation des ressources naturelles qui, en brisant les liens qui unissent les peuples autochtones à leurs terres, ont anéanti leur culture et substitué à leur identité positive les traits stéréotypiques négatifs qu'on leur attribue. L'une des forces d'importance cruciale ayant contribué à détruire l'identité et la culture des peuples autochtones est celle de l'éducation. »

29. De nombreux enfants qui ont souffert d'une telle éducation sont définitivement aliénés par rapport à leur langue maternelle, leur culture, leur famille et leur communauté.

Exemple 5

30. *Kee a été envoyé à un jeune âge dans un pensionnat où – comme c'était la pratique – il a été puni parce qu'il parlait le navajo. Comme il n'était autorisé à rentrer chez lui qu'à Noël et en été, il a perdu contact avec sa famille. En grandissant, Kee s'est replié sur lui, isolé des communautés blanche et navajo parce qu'il avait du mal à communiquer dans l'une ou l'autre langue. Il a rejoint les rangs des nombreux Navajos « sans langue ». À l'âge de seize ans, Kee était alcoolique, sans instruction et déprimé – sans identité. L'histoire de Kee est la règle plutôt que l'exception (Platero 1975, p. 57 et 58).*

31. On trouve d'innombrables exemples dans maintes régions du monde, du début du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, voire même plus récemment, dans lesquels l'intention de détruire un groupe autochtone en tant que groupe, nation ou peuple (physiquement ou par d'autres moyens) a été ouvertement exprimée. Dans un article sur l'éducation des Maoris en Aotearoa/Nouvelle-Zélande avant 1950, Barrington (1992, p. 69) indique que l'assimilation par l'éducation avait pour but de « transférer les Maoris d'une société à une autre ». L'éducation des Maoris les préparait à changer totalement de mode de vie, à devenir des agriculteurs à l'instar des colons (voir Simon, éd., 1998). Le même objectif officiel était ouvertement exprimé dans les internats canadiens : le but était de « se débarrasser du problème des Indiens [...] Notre objectif est de continuer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus un seul Indien au Canada qui n'ait pas été intégré au corps des citoyens, plus de question indienne et plus de Département indien » (Duncun Campbell Scott, s'adressant à une Commission parlementaire en 1920, cité dans Milloy 1999, p. 46).

32. Pour des raisons évidentes, aucune instance gouvernementale ou autorité responsable de l'enseignement ne se risquerait aujourd'hui à exprimer *ouvertement* son intention de « détruire » un groupe ni même de lui « porter gravement atteinte » ou de « transférer ses membres à un autre groupe ». Cette intention peut cependant être déduite par d'autres moyens, en analysant les facteurs structurels ou idéologiques et les pratiques qui causent la destruction, des préjudices ou un transfert. C'est ce que nous avons fait, par comparaison avec les méthodes plus anciennes qui étaient utilisées plus ouvertement. Nous estimons que si les responsables de l'enseignement public poursuivent une politique éducative qui utilise une langue dominante comme principal moyen d'instruction des enfants autochtones ou appartenant à des minorités, alors que les effets négatifs d'une telle politique ont déjà été démontrés par des données empiriques concrètes (notamment au Canada et aux États-Unis, voir l'exemple 6 ci-après) et par les résultats de sérieux travaux de recherche pure et appliquée (connus depuis le début des années 50 sinon avant; ainsi voir UNESCO 1953; voir également notre premier document, Magga *et al.*, 2004), ce refus de changer de politique dénote clairement une « intention », d'après l'analyse du discours et de la politique éducative ainsi que dans une perspective sociolinguistique, sociologique et politico-scientifique.

Exemple 6

33. *Au Canada, « pratiquement depuis que le système d'enseignement existe, et bien qu'il connaisse la réalité des faits », le Département des affaires indiennes, « alors qu'il avait dans ses propres archives des éléments d'information prouvant le contraire qui remontaient à près d'un siècle », a continué à « perpétuer la fiction de la compassion » et « soutenu que les établissements scolaires assuraient "le bien-être et l'éducation des enfants indiens"» (Milloy 1999, p. xiii-xiv). Ces établissements représentaient « un système de négligence chronique et de mauvais traitements débilissants », « dans l'intention violente de "tuer l'Indien" chez l'enfant au nom de la civilisation chrétienne » (ibid., p. xiv et xv). Les écoles ont été finalement fermées en 1986, le Département et les congrégations religieuses étant « pleinement conscients du fait » qu'elles « ne préparaient pas les enfants, maltraités ou non, à la vie dans des communautés autochtones ou non autochtones. Les écoles ont produit des milliers d'individus incapables de mener une vie saine et d'apporter une contribution positive à la vie de leurs communautés » (ibid., p. xvii).*

III. Génocide

34. Nous avons montré que l'éducation des enfants autochtones dans la langue dominante a des conséquences très graves pour ceux-ci. Nous avons également montré que ce type d'enseignement est assimilateur au plus haut point et a contribué de manière significative à la destruction des langues et des cultures autochtones.

35. Cette destruction a souvent été qualifiée de génocide culturel. Rafael Lemkin, qui a créé le terme « génocide », estimait qu'il devait s'appliquer non seulement à la destruction physique de ce qu'il appelait les « groupes nationaux » mais aussi à la « destruction des bases fondamentales de la vie des groupes nationaux dans le but d'annihiler les groupes concernés », et il a fait référence à la « désintégration des institutions politiques et sociales, de la *culture*, de la *langue*, des sentiments nationaux, de la religion et de l'existence économique des groupes nationaux » (Lemkin 1944, p. 79; pas d'italiques dans l'original). La notion de génocide culturel a été examinée de façon approfondie lors de l'élaboration du projet de Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide. De fait, dans l'avant-projet élaboré par la Division des droits de l'homme du Secrétariat des Nations Unies⁶, les actes de génocide (le terme est défini dans le préambule comme « la destruction intentionnelle d'un groupe humain ») étaient divisés en trois catégories – physique, biologique et culturelle. Cette troisième catégorie visait les actes consistant à « détruire les caractéristiques spécifiques du groupe », y compris :

- a) Transfert forcé des enfants dans un autre groupe humain;
- b) Éloignement forcé et systématique des éléments représentatifs de la culture du groupe;
- c) Interdiction d'employer la langue nationale, même dans les rapports privés;
- d) Destruction systématique des livres imprimés dans la langue nationale ou des ouvrages religieux ou interdiction d'en faire paraître de nouveaux;
- e) Destruction systématique ou désaffectation des monuments historiques et des édifices du culte, destruction ou dispersion des documents et des souvenirs historiques, artistiques ou religieux et des objets destinés au culte⁷.

36. La notion de génocide culturel figurait également dans le projet élaboré par le comité spécial de rédaction créé par le Conseil économique et social des Nations Unies. Aux termes du projet d'article III, le génocide s'entendait également de tous actes prémédités, commis dans l'intention de détruire la langue, la religion ou la culture d'un groupe national, racial ou religieux en raison de l'origine nationale ou raciale ou des croyances religieuses de ses membres, actes tels que :

- a) L'interdiction d'utiliser la langue du groupe dans les rapports quotidiens ou dans les écoles, ou l'interdiction d'imprimer et de répandre des publications rédigées dans la langue du groupe;
- b) La destruction des bibliothèques, musées, écoles, monuments historiques, lieux du culte ou autres institutions et objets culturels du groupe⁸.

⁶ E/447.

⁷ Ibid.

⁸ E/AC.25/12.

37. Cependant, la notion de génocide culturel n'a finalement pas été incluse dans la Convention sur le génocide, en grande partie à cause de l'opposition de plusieurs États occidentaux. L'un des arguments avancés était que la destruction physique de groupes était plus grave que la destruction de leur culture, que « génocide culturel » pouvait donner lieu à des « affirmations infondées », et que son inclusion pouvait entraver l'assimilation de groupes culturels ou linguistiques. Paradoxalement, les délégués de certains pays, notamment les États-Unis et le Canada, semblaient craindre aussi que l'inclusion du génocide culturel ne donne lieu à des réclamations des groupes autochtones (Sautman 2003, p. 183)⁹.

38. Comme on le verra plus loin, l'exclusion du génocide culturel du texte final de la Convention sur le génocide a limité en grande partie l'application de ce traité aux types de mesures et pratiques décrites dans la partie précédente du présent document. Un examen plus approfondi de la Convention est néanmoins justifié. Le droit international a évolué dans des domaines importants depuis l'adoption de la Convention à la fin des années 40, notamment en ce qui concerne la protection des minorités, à tel point que les politiques d'assimilation sont aujourd'hui en contradiction avec les normes internationales pertinentes¹⁰; cependant, bien que les normes récentes interdisent de telles politiques, elles ne les criminalisent pas. La Convention sur le génocide est un instrument évolutif et son interprétation et son application peuvent donc évoluer encore.

39. Aux termes de l'article II de la Convention, le génocide s'entend de l'un quelconque des actes visés aux alinéas a) à e) de l'article (la liste est censée être exhaustive) commis dans l'intention de « détruire, en tout ou partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel ». Bien que l'« indigénéité » ne soit pas expressément mentionnée, il ne fait guère de doute que les peuples autochtones seraient considérés comme un groupe protégé, par exemple en tout cas sur la base de leur ethnicité. On ne s'étonnera pas, vu la genèse de la convention décrite ci-dessus, que la plupart des actes visés aux alinéas a) à e) concernent la destruction physique des groupes en question – meurtre de membres du groupe (a), atteinte grave à l'intégrité physique de membres du groupe (b), soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction (c) – ou sa destruction biologique –, mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe (d). Cependant, deux dispositions des alinéas a) à e) cadrent moins bien avec ce schéma.

⁹ Certaines parties aux délibérations relatives à la Convention sur le génocide estimaient qu'il convenait d'aborder les politiques visant à détruire les cultures et les langues en élaborant des normes de protection des minorités et non pas dans le cadre de la Convention; pour un examen du fait que les Nations Unies n'ont absolument pas abordé la question de cette destruction, voir Morsink, 1999.

¹⁰ Voir, par exemple, l'article 27 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques, ou la Déclaration sur les droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies par la résolution 47/135 du 18 décembre 1992 (disponible à l'adresse suivante : http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/d_minori.htm). Au niveau régional, l'inadmissibilité des politiques d'assimilation forcée des minorités est explicite : voir le paragraphe 2 de l'article 5 de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales élaborée par le Conseil de l'Europe (<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=157&CM=1&DF=2/17/2007&CL=ENG>).

40. D'une part, l'alinéa b) de l'article II vise non seulement l'atteinte grave à l'intégrité physique de membres du groupe, mais aussi l'atteinte grave à leur intégrité *mentale*¹¹. D'autre part, l'alinéa e) vise le « transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe ». Cette dernière disposition est particulièrement intéressante car c'était l'un des actes constitutifs du génocide culturel dans l'avant-projet élaboré par le groupe de travail du Secrétariat, comme il est mentionné plus haut, et il n'était pas inclus dans les définitions du génocide physique ou biologique mises au point lors de la préparation de la convention. Il a été noté que l'alinéa e) a été ajouté au texte de la Convention sur le génocide « presque incidemment, pratiquement sans discussion de fond ni examen » (Schabas 2000, p. 175). De même, la notion d'« atteinte à l'intégrité mentale » est apparue tardivement dans la convention, à l'alinéa b), et bien que son inclusion ait suscité d'autres débats – et l'opposition initiale de certains États – sa signification et ses conséquences n'ont pas reçu une grande attention (Schabas 2000, p. 159 et 160).

41. S'agissant de l'alinéa b) de l'article II, ce qui constitue une « atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale » n'est pas entièrement clair. Le viol et les autres actes de violence sembleraient être visés; il convient de noter que, même si le dommage causé doit être grave, il n'est pas exigé qu'il soit permanent¹². Il existe de nombreuses preuves des brutalités physiques et des actes d'abus sexuels généralisés qui sont régulièrement infligés encore aujourd'hui dans les internats¹³ – certains de ces éléments de preuve sont présentés dans la première partie du présent document, et si le viol et autres actes de violence sexuelle constituent une « atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale », on aurait de bonnes raisons de penser que l'expérience de nombreux enfants autochtones placés en internat pourrait être visée. Comme mentionné dans la première partie du présent document, le placement en internat et autres formes d'éducation soustractive infligées aux enfants autochtones ont également eu de multiples conséquences à long terme sur leur santé physique. Il n'est pas certain que ces effets soient visés à l'alinéa b); le viol et les violences sexuelles – de même que la brutalité physique utilisée dans les internats – ont des effets immédiats et directs mais aussi des effets à long terme, et l'absence d'effets physiques immédiats pourrait limiter fortement la possibilité d'appliquer la notion d'« atteinte à l'intégrité physique ».

42. On a également vu que le placement en internat et autres formes d'éducation soustractive ont de graves conséquences psychologiques, qu'il serait difficile de ne pas considérer comme une « atteinte à l'intégrité mentale »; de fait, comme il a été noté dans la première partie du présent document, ce type de dommage a tendance à être permanent, et bien que, comme on vient également de le voir, le dommage causé ne doive pas forcément être permanent pour être interdit aux termes de l'alinéa b), le fait que ce dommage soit permanent devrait renforcer l'argument selon lequel il est « grave ». Malheureusement, la portée de l'expression « atteinte grave à l'intégrité mentale » demeure peu claire dans le droit international, et c'est un problème qui reste à résoudre (Schabas 2000, p. 161). L'alinéa envisage l'existence

¹¹ « Atteinte grave à l'intégrité physique *ou mentale* de membres du groupe » (pas d'italiques dans l'original).

¹² Voir, par exemple, *Le Procureur c. Akayesu* (affaire n° ICTR-96-4-TO, jugement rendu le 2 septembre 1998, par. 731 et 501).

¹³ Il convient de noter que, bien que ces violences physiques soient les plus flagrantes dans les internats, les violences physiques généralisées de cette nature existent aussi dans d'autres formes d'enseignement auxquelles les enfants autochtones sont assujettis.

d'une atteinte à l'intégrité mentale indépendamment d'une atteinte à l'intégrité physique – « atteinte grave à l'intégrité physique *ou* mentale » – et on se doit donc d'envisager la possibilité que l'atteinte grave à l'intégrité mentale en l'absence d'atteinte à l'intégrité physique constituerait un acte de génocide aux termes de l'article II. La difficulté est que les actes considérés par les tribunaux comme tombant sous le coup de l'alinéa b), tels que le viol et la violence sexuelle, contiennent clairement un élément physique *et* un élément mental. On peut supposer que le traumatisme psychologique causé par un acte particulier doit avoir des effets comparables à celui causé par un viol. Bien qu'il soit difficile de comparer des formes différentes de violence extrême, et sans aller jusqu'à dire que le viol ou la violence sexuelle sont moralement équivalents aux autres formes de cruauté extrême, il ressort clairement des éléments d'information fournis dans la première partie que l'éducation soustractive, en particulier le placement en internat, peut avoir des effets négatifs très graves, voire permanents, sur la santé mentale de ceux qui y sont assujettis. Nous estimons qu'il y a donc de bonnes raisons d'affirmer que ce type d'éducation peut constituer une « atteinte grave à l'intégrité mentale ».

43. La portée précise de l'alinéa e) de l'article II et la nature des actes visés sont encore moins claires que dans le cas de l'alinéa b). S'agissant du « transfert », par exemple, faut-il qu'il soit physique, au sens d'un transfert effectif des enfants d'un groupe à un autre, ou bien suffit-il qu'il ait une rupture sociale et culturelle des enfants avec leur groupe d'origine, même s'ils continuent à vivre au sein de ce groupe? Pour être pris en compte, le transfert doit-il être permanent – les enfants quittent le groupe d'origine, le but étant qu'ils ne reviennent jamais – ou suffit-il d'un transfert temporaire pendant la période nécessaire pour acculturer les enfants à un autre groupe (généralement majoritaire)? Dans de nombreux cas, le placement en internat n'a pas entraîné une séparation physique permanente des enfants autochtones de leur groupe d'origine, bien que, comme le montrent clairement les données pertinentes fournies dans la première partie du présent document, même lorsque les enfants ayant suivi ce type d'enseignement regagnent leur communauté, il se produit souvent une rupture psychologique et une aliénation permanente par rapport à leur culture, leur langue et même leur famille. Une telle éducation porte gravement atteinte à tous ces liens. Mais il est significatif que le placement en internat entraîne souvent aussi une séparation physique permanente avec la collectivité – le type même de rupture complète que l'on pourrait envisager même au sens le plus restrictif de l'alinéa¹⁴.

44. Également à l'alinéa e), la notion de « transfert forcé » d'enfants n'est pas claire non plus. Le recours à la force physique constituerait sans nul doute un « transfert forcé », mais pourrait-on en dire autant de moyens moins coercitifs? On a suggéré par exemple que le « *transfert forcé* » pourrait inclure les menaces ou l'intimidation, mais sans s'y limiter nécessairement (Schabas 2000, p. 177, citant le document de travail du coordonnateur, la Commission préparatoire de la Cour pénale internationale). Il n'est en tout cas pas interdit de penser que le placement en internat peut constituer un « transfert forcé d'enfants du groupe à un autre » (voir, par exemple, la Commission australienne des droits de l'homme et de l'égalité des chances, 1997, p. 270 à 275). Une chose est certaine, comme mentionné plus haut : les enfants sont physiquement contraints de quitter leur foyer pour être placés en

¹⁴ Par exemple, lorsque les enfants sont ultérieurement placés dans des familles non autochtones ou lorsqu'ils ne retournent jamais dans leur foyer et leur communauté.

internat. Cependant, vu l'énorme pouvoir coercitif de l'État inhérent à ce processus, le recours effectif direct à la force physique n'est pas nécessaire. C'est tout particulièrement le cas lorsque les pratiques sont tellement bien établies que les parents autochtones acceptent le processus avec fatalisme. C'est un exemple de la troisième forme de force définie par Galtung (1980), le recours aux idées. Les trois processus (voir Skutnabb-Kangas 2000) en jeu, lorsque les idées sont utilisées pour forcer un groupe subordonné à accepter le renforcement de sa position subalterne et même à y contribuer, sont la *glorification du groupe dominant*, y compris sa langue, sa culture, ses normes, ses institutions, ses niveaux de développement et son respect effectif des droits de l'homme, la *stigmatisation et la dévaluation des groupes minoritaires ou subordonnés*, y compris, entre autres, leur langue, leur culture, leurs normes, leurs institutions, leur niveau de développement, leur respect effectif des droits de l'homme, de sorte qu'ils sont considérés comme traditionnels, peu avancés et incapables de s'adapter à une société postmoderne de l'information technologique, et troisièmement, la *rationalisation de la relation entre les groupes* sur le plan économique, politique, psychologique, éducatif, sociologique et linguistique, si bien que le comportement du ou des groupes dominants semble toujours utile et bénéfique pour les groupes minoritaires ou subordonnés (la majorité « aide », « fournit une assistance », « civilise », « modernise », « inculque les principes démocratiques », « accorde des droits » et « protège la paix mondiale »). Cependant, cette résignation et cette « acceptation » apparente de la pratique sont toujours dues à l'énorme inégalité des rapports de force, et souvent à la force implicite mais écrasante exercée par l'État (exemple 7).

Exemple 7

45. *Les enfants (et les parents) avaient peu de chances d'échapper aux structures en place. Au Canada, la scolarisation de tous les enfants autochtones était devenue obligatoire en 1894, et une « disposition supplémentaire prévoyait "l'arrestation ainsi que le transfert et la détention à l'école" de tous les enfants susceptibles d'être empêchés d'aller en classe par leurs parents ou leurs tuteurs (qui seraient en l'occurrence passibles d'une peine d'incarcération) » (Richardson 1993, p. 101). On utilisait souvent la méthode de la carotte et du bâton : « Le Département des affaires indiennes menaçait les parents de les priver d'aide sociale s'ils n'envoyaient pas leurs enfants à l'école » (Richardson 1993, p. 107).*

46. Ce genre de « fabrication du consentement » (Herman et Chomsky 1988) a été examiné par le sociologue français Pierre Bourdieu eu égard à la relation explicite avec l'éducation, où les parents intériorisent l'inévitable et « acceptent » ainsi dans bien des cas sa légitimation. En outre, de nombreux parents (et enfants) redoutent la force (physique, économique, politique) que les représentants de l'État sont capables d'employer si les parents (ou les enfants) refusent d'obéir et de prendre part à des pratiques dont ils savent qu'elles sont destructrices. Dans les cas où de tels moyens ont été utilisés par les États pour assurer le placement des enfants autochtones dans des internats ou des institutions analogues, il y a tout lieu de penser qu'une force suffisante a été employée.

47. Nous estimons donc que, malgré l'omission de la notion de génocide culturel dans la Convention sur le génocide, de nombreux aspects de l'éducation des enfants autochtones pourraient être considérés comme des actes de génocide tels que visés aux alinéas b) et e) de l'article II. Cependant, pour qu'il existe une situation de génocide au sens de la Convention, il faut que les actes visés à l'article II

s'accompagnent d'un élément mental. Cette intention est spécifiée dans l'introduction de l'article II, à savoir « l'intention de détruire, en tout ou partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel ». C'est cet aspect qui présente un obstacle majeur à la dénonciation des formes d'éducation décrites dans la première partie du présent document en vertu de la Convention. Bien que, comme on l'a noté, ces formes d'éducation contribuent à détruire les langues et les cultures des peuples autochtones, elles ne sont généralement pas appliquées dans le cadre des tentatives de destruction physique ou biologique des peuples autochtones¹⁵.

48. La principale difficulté tient au fait qu'on s'accorde généralement à penser que l'intention de détruire physiquement ou biologiquement le groupe est une condition nécessaire pour parler de génocide au sens de la Convention, compte tenu de la décision d'exclure le « génocide culturel » du champ d'application du traité. La Commission du droit international a exprimé sa position dans les termes ci-après.

49. Il ressort clairement des travaux préparatoires de la Convention que la destruction dont il s'agit est la destruction matérielle d'un groupe déterminé par des moyens soit physiques, soit biologiques, et non pas la destruction de l'identité nationale, linguistique, religieuse, culturelle ou autre de ce groupe. Le texte de la Convention qui est issu de la Sixième Commission et a été adopté par l'Assemblée générale a éliminé la notion de « génocide culturel » prévue dans les deux projets et s'est borné à énumérer des actes qui entrent dans la catégorie du génocide « physique » ou « biologique »¹⁶.

50. Cependant, les articles 31 et 32 de la Convention de Vienne sur le droit des traités dispose qu'il ne peut être fait référence aux travaux préparatoires que lorsque le sens ordinaire de la disposition, interprétée dans son contexte et à la lumière de son objet et de son but, la rend « ambiguë ou obscure ». En l'absence d'une telle ambiguïté ou obscurité, on pourrait faire valoir qu'il ne devrait pas être fait appel aux travaux préparatoires. En particulier, on pourrait affirmer que le fait de limiter la notion de « destruction » à la destruction physique cadre mal avec certains éléments de la définition du crime figurant à l'article 2. Comme mentionné, l'alinéa b) de l'article 2 dispose que le génocide s'entend de l'atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale dans l'intention de détruire le groupe. Et comme nous l'avons déjà indiqué, l'atteinte grave à l'intégrité physique et l'atteinte grave à l'intégrité mentale sont deux cas de figure bien différents. L'atteinte grave à l'intégrité mentale pourrait donc constituer à elle seule un acte de génocide. Cependant, si l'intention de détruire un groupe s'entend uniquement de l'intention de causer sa destruction physique, on voit difficilement comment l'atteinte grave à l'intégrité mentale pourrait constituer un acte de génocide, étant donné que ce type d'atteinte peut être porté sans qu'il y ait intention de causer la destruction physique du groupe. Il est étrange que l'on puisse créer une catégorie d'actes de génocide qui n'entraîneraient jamais à eux seuls la commission du crime de génocide au sens du traité.

51. On trouve des preuves textuelles supplémentaires à l'alinéa c) de l'article 2, qui inclut parmi les actes de génocide la soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa *destruction physique*. En utilisant à

¹⁵ Si elles l'étaient, il serait beaucoup moins difficile de soutenir que ce type d'éducation relève du génocide, bien qu'il soit toujours très difficile de fournir des preuves concrètes de génocide.

¹⁶ Rapport de la Commission à l'Assemblée générale sur les travaux de sa quarante et unième session, A/CN.4/SER.A/1989/Add.1(Partie 2), p. 102 de l'anglais, par. (4).

l'alinéa c) le terme « physique » pour nuancer la notion de destruction, la Convention sur le génocide implique que cette notion est nécessairement plus large que celle de simple destruction physique. Si la définition de « destruction » était intentionnellement limitée à la destruction physique, il ne serait pas nécessaire de nuancer ainsi le terme à l'alinéa c). Le libellé même de l'article 2 de la Convention implique donc nécessairement que la notion de « destruction », telle qu'elle est employée dans l'introduction de cet article, ne se limite pas à la destruction physique.

52. Il n'empêche que les tribunaux internationaux persistent à se garder d'élargir l'intention exigée pour conclure à un génocide au-delà de la destruction physique ou biologique du groupe¹⁷. De même, la doctrine veut que l'on continue généralement à interpréter l'intention requise comme étant limitée à la destruction physique ou biologique du groupe. Différents tribunaux ont conclu que des actes décrits comme relevant du « génocide culturel » peuvent contribuer à établir l'existence d'une intention spécifique de détruire physiquement le groupe visé. Et, naturellement, dans les cas où l'intention de détruire physiquement ou biologiquement un groupe autochtone est établie, l'atteinte grave à l'intégrité mentale aux termes de l'alinéa b) de l'article 2 ou le transfert forcé d'enfants aux termes de l'alinéa e) constitueraient des actes de génocide. Quoiqu'il en soit, il serait cependant extrêmement difficile de prouver cette intention à la lumière des politiques d'éducation décrites plus haut.

IV. Crimes contre l'humanité

53. L'expression « crime contre l'humanité » a été employée pour la première fois dans un contexte moderne pour caractériser le massacre des Arméniens de la Turquie ottomane à partir de 1915. Bien qu'il ait été longtemps associé à une situation de conflit armé, ce n'est plus le cas; il est reconnu aujourd'hui que des crimes contre l'humanité peuvent aussi être commis en temps de paix (voir Cassese 2003, p. 74; Schabas 2001, p. 37). La description la plus complète de ce qui constitue un crime contre l'humanité est donnée dans le Statut de Rome de la Cour pénale internationale du 17 juillet 1998 (le « Statut de la CPI »). Le paragraphe 1 de l'article 7 du Statut de la CPI définit le « crime contre l'humanité » comme l'un quelconque des actes visés « commis dans le cadre d'une attaque généralisée ou systématique lancée contre une population civile et en connaissance de cette attaque ».

54. Dans le document *Éléments des crimes* visant à aider la Cour à appliquer l'article 7 et autres articles, le paragraphe 3 de l'introduction sur l'article 7 dispose que par « attaque lancée contre une population civile », on entend le comportement qui consiste en la commission multiple d'actes visés au paragraphe 1 de l'article 7 « à l'encontre d'une population civile quelconque, en application ou dans la poursuite de la politique d'un État ou d'une organisation ayant pour but une telle attaque ». Pour qu'il y ait une telle politique, il faut que l'État ou l'organisation favorise ou encourage activement l'attaque. Aussi et surtout, les actes ne doivent pas nécessairement constituer une attaque militaire.

¹⁷ Voir, par exemple, *Le Procureur c. Blagojević* (affaire n° IT-02-60-T), jugement rendu le 17 janvier 2005, par. 660, ou *Le Procureur c. Krstić* (affaire n° IT-98-33-A), jugement rendu le 2 août 2001, par. 580.

55. Les actes pouvant constituer un crime contre l'humanité seront examinés sous peu. Mais il se peut en tout cas que les formes d'éducation des enfants autochtones décrites dans la première partie répondent aux critères susmentionnés. Notamment, en supposant un instant que ces formes d'éducation sont incluses dans les actes visés au paragraphe 1 de l'article 7, elles sont sans nul doute appliquées de manière multiple, et il serait difficile d'affirmer que, puisque l'éducation est généralement organisée par l'État, elles ne le sont pas « dans la poursuite de la politique d'un État » ayant pour but une telle éducation. Les actes doivent être « généralisés ou systématiques, et il serait là encore difficile de soutenir que le système éducatif dans son ensemble ne répond pas à cette description.

56. Qu'en est-il, en revanche, des actes visés au paragraphe 1 de l'article 7? Ils comprennent entre autres le meurtre [al. a)], l'extermination (b), la réduction en esclavage (c), la torture (f), le viol et diverses autres formes de violence sexuelle (g), les disparitions forcées (i) et l'apartheid (j). Deux des actes visés présentent un intérêt particulier pour le présent document. Le premier est énoncé à l'alinéa h), la « persécution de tout groupe ou de toute collectivité identifiable pour des motifs d'ordre politique, racial, national, ethnique, culturel, religieux ..., ou en fonction d'autres critères universellement reconnus comme inadmissibles en droit international, en corrélation avec tout acte visé dans le présent paragraphe ou tout crime relevant de la compétence de la Cour ». Aux termes de l'alinéa g) du paragraphe 2 de l'article 7, « persécution » s'entend du déni intentionnel et grave de droits fondamentaux en violation du droit international, pour des motifs liés à l'identité du groupe ou de la collectivité qui en fait l'objet. Le Statut de Rome ne précise pas quels sont les « droits fondamentaux »; cependant, un tribunal appliquant cette notion examinerait sans aucun doute les principaux instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme. Dans notre premier document (Maggia *et al.*, 2004), nous avons examiné la nature des droits des enfants autochtones à l'éducation, notamment en ce qui concerne l'enseignement dispensé dans la langue maternelle, et mis en lumière la mesure dans laquelle les formes d'éducation décrites dans le présent document et le document précédent constituent une violation de ces droits. Nous estimons que ces droits à l'éducation sont des « droits fondamentaux » au sens du Statut de la CPI. Comme on l'a vu plus haut, le déni de ces droits fondamentaux a des conséquences graves. Comme on l'a également vu plus haut, le choix de ces politiques est intentionnel. Par conséquent, on peut en tout cas affirmer que de telles politiques publiques d'éducation pourraient être considérées comme une « persécution » au sens du Statut de la CPI.

57. Le deuxième type d'acte visé au paragraphe 1 de l'article 7 du Statut de la CPI qui pourrait être pertinent ici est celui énoncé à l'alinéa k); il s'agit en fait d'une disposition générale qui vise les « autres actes inhumains de caractère analogue [à celui des actes énoncés au paragraphe 1] causant intentionnellement de grandes souffrances ou des atteintes graves à l'intégrité physique ou à la santé physique ou *mentale* ». Comme on l'a également vu dans la première partie du présent document, les formes d'éducation souvent subies par les enfants autochtones causent effectivement des atteintes graves et souvent permanentes à la santé mentale; comme mentionné, une telle éducation tend également à avoir des effets négatifs durables sur la santé physique de ceux qui en ont fait l'objet. Si nous estimons que les formes d'éducation décrites plus haut constituent une violation des droits fondamentaux, il nous est également difficile de ne pas conclure que les sortes

de souffrance mentale et physique causées par une telle éducation ne constituent pas aussi des « actes inhumains ».

V. Conclusions

58. Il est clair que les diverses formes d'éducation soustractive auxquelles les enfants autochtones continuent d'être assujettis ont des conséquences très graves et souvent permanentes sur la santé mentale et physique. De telles formes d'éducation s'accompagnent souvent d'actes de violence qui ont des conséquences préjudiciables immédiates mais aussi à long terme. Comme on l'a vu dans notre premier document, cette éducation est aujourd'hui en contradiction avec diverses normes relatives aux droits de l'homme et constitue une violation de ces normes. Elle représente aussi à notre avis une violation continue des droits fondamentaux. En outre, une telle éducation est assimilatrice au plus haut point, et en tant que telle, en contradiction avec les normes contemporaines de protection des minorités, lesquelles constituent aujourd'hui un élément fondamental des normes internationales relatives aux droits de l'homme.

59. Dans le présent document, nous avons examiné dans quelle mesure on peut considérer qu'une telle éducation constitue un génocide ou un crime contre l'humanité. Bien que la portée de la Convention sur le génocide ait été réduite durant son processus de négociation et de conclusion, elle vise encore des actes qui, comme nous l'avons fait valoir, décrivent à n'en pas douter l'expérience des enfants autochtones assujettis à différentes formes d'éducation soustractive. En particulier, nous avons affirmé que cette éducation peut porter une « atteinte grave à l'intégrité mentale », qu'elle s'accompagne souvent d'« atteintes graves à l'intégrité physique », et qu'elle peut entraîner le transfert forcé d'enfants autochtones à un autre groupe. Jusqu'à présent, cependant, l'interprétation de l'élément mental qui est également nécessaire pour que ces actes constituent un génocide s'est limitée à l'intention d'assurer la destruction physique ou biologique du groupe, posant un obstacle de taille à l'argument selon lequel les formes d'éducation examinées ici constituent un génocide. À notre avis, la notion de « crime contre l'humanité » est moins restrictive et peut également s'appliquer à ces formes d'éducation. La teneur juridique précise des catégories de crime les plus pertinentes, s'agissant de l'éducation soustractive, demeure cependant incertaine, et il est donc difficile d'être catégorique quant à leur application. À notre avis, les conséquences destructrices de l'éducation soustractive, non seulement pour les langues et les cultures autochtones mais aussi pour la vie des peuples autochtones, sont claires et le sont depuis un certain temps. Le droit pénal international, comme tout droit, évolue à mesure que notre compréhension de l'expérience à laquelle il s'applique s'améliore. La notion de « crime contre l'humanité » crée les conditions voulues pour une évolution qui aboutira à la stigmatisation par le droit des pratiques et politiques d'éducation soustractive.

60. Nous recommandons que l'Instance permanente des Nations Unies sur les questions autochtones examine les mesures qu'elle pourrait prendre à la lumière de ce qui précède.