

Cahiers **DIALOG**

Cahier n° 2010-01. Rapport de recherche

L'ÉCOLE DES PREMIÈRES NATIONS AU QUÉBEC

Aurélie Hot

Montréal 2010

INRS
Université d'avant-garde

DIALOG

Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

www.reseaudialog.ca

Cahiers DIALOG

Cahier DIALOG n° 2010-01. Rapport de recherche

Titre : *L'école des Premières Nations au Québec*

Auteure : Aurélie Hot

Éditeur : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS)

Lieu de publication : Montréal

Date : 2010

Aurélie Hot

Candidate au doctorat au département d'anthropologie de l'Université Laval, Aurélie Hot a rédigé ce document dans le cadre d'un stage à DIALOG à l'automne 2009.

Direction scientifique

Carole Lévesque, professeure, INRS, Centre Urbanisation Culture Société. Directrice de DIALOG

Éditique

Céline Juin, INRS, Centre Urbanisation Culture Société

Chantale Montpetit, INRS, Centre Urbanisation Culture Société

Sylvie Poce, Montréal

Révision linguistique

Catherine Couturier, INRS, Centre Urbanisation Culture Société

Diffusion

DIALOG. Le Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones

Institut national de la recherche scientifique

Centre Urbanisation Culture Société

385, rue Sherbrooke Est

Montréal, Québec, Canada H2X 1E3

reseaudialog@ucs.inrs.ca

Organismes subventionnaires

DIALOG – Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones est subventionné par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Université d'accueil du Réseau DIALOG



ISBN : 978-2-89575-218-9

Dépôt légal : 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

DIALOG

Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones
Aboriginal Peoples Research and Knowledge Network
Red de investigación y de conocimientos relativos a los pueblos indígenas

www.reseaudialog.ca

Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones — DIALOG — est un forum d'échange novateur entre le monde autochtone et le monde universitaire fondé sur la valorisation de la recherche et la coconstruction des connaissances et voué au développement de rapports sociaux justes, équitables et équitables. Regroupement stratégique interuniversitaire, interinstitutionnel, interdisciplinaire et international créé en 2001, DIALOG est ancré à l'Institut national de la recherche scientifique (une constituante de l'Université du Québec). Subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), DIALOG réunit plus de 150 personnes et bénéficie de l'étroite collaboration de plusieurs partenaires universitaires et autochtones.

Les membres de DIALOG proviennent d'horizons disciplinaires multiples, partagent des pratiques et des intérêts de recherche diversifiés et ont pour objectif commun l'avancement des connaissances pour une société plus égalitaire et une reconnaissance à part entière des cultures, des droits, des valeurs et des visions du monde des Premiers Peuples. Par ses activités d'animation scientifique, ses programmes de soutien à la recherche collaborative et partenariale, à la formation et à l'édition, ses initiatives en matière de mobilisation des connaissances, ses dispositifs de diffusion et ses banques de données interactives, DIALOG contribue à la démocratisation des savoirs relatifs au monde autochtone à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale. À l'heure de la société du savoir, DIALOG participe à la promotion de la diversité culturelle et à sa prise en compte dans le projet du vivre ensemble. Le mandat de DIALOG comporte quatre volets :

- **Contribuer** à la mise en place d'un dialogue constructif, novateur et durable entre l'université et les instances et communautés autochtones afin de dynamiser et de promouvoir la recherche interactive et collaborative.
- **Développer** une meilleure compréhension des réalités historiques, sociales, économiques, culturelles et politiques du monde autochtone, des enjeux contemporains et des relations entre Autochtones et non-Autochtones en misant sur la coconstruction des connaissances et en favorisant la prise en compte des besoins, perspectives et approches des Autochtones en matière de recherche et de politiques publiques.
- **Soutenir** la formation et l'encadrement des étudiants universitaires, et plus particulièrement des étudiants autochtones, en les associant aux activités et réalisations du réseau et en mettant à leur disposition des programmes d'aide financière et des bourses d'excellence.
- **Accroître** l'impact scientifique et social de la recherche relative aux peuples autochtones en développant de nouveaux outils de connaissance afin de faire connaître et de mettre en valeur ses résultats au Québec, au Canada et à travers le monde.



Fonds de recherche
sur la société
et la culture



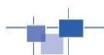
Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



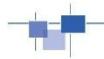
Table des matières

Introduction.....	1
a) Mise en situation	1
b) Les langues d'enseignement	3
c) La réussite scolaire	4
d) Les traditions éducatives.....	4
Section 1 : L'évangélisation, l'assimilation et l'éducation	7
1.1 L'éducation missionnaire.....	7
1.2 La politique éducative et l'assimilation : la <i>Loi sur les Indiens</i> et les pensionnats.....	8
1.3 Les pensionnats indiens au Québec.....	11
Section 2 : La lutte pour l'autodétermination dans le domaine de l'éducation	13
2.1 1966-67 : le rapport Hawthorn-Tremblay	13
2.2 1969 : le Livre blanc	14
2.3 1970 : le Livre rouge	15
Section 3 : <i>La Maîtrise indienne de l'éducation indienne</i>	17
3.1 Les grandes orientations du document.....	17
3.2 L'esprit du temps : l'autodétermination et la préservation de la culture.....	18
Section 4 : Un bilan de la stratégie de <i>La Maîtrise indienne de l'éducation indienne</i>	21
4.1 Les constats et les recommandations de la Commission royale sur les peuples autochtones	21
4.2 Les constats et les actions du Conseil en éducation des Premières Nations	22
4.3 Les actions et le projet de régionalisation de l'Institut Tshakapesh.....	24
Section 5 : Des trajectoires de prise en charge locale	27
5.1 Une définition de « Survival School »	27
5.2 « Survival School » et programmes d'immersion linguistique à Kahnawake	27
5.3 Akwesasne Freedom School	30
5.4 Kitigan Zibi Kikinamadinan.....	31
5.5 Les écoles innues et la communauté de Betsiamites	32
5.6 La langue autochtone à l'école	34
Section 6 : Les accords territoriaux et l'éducation : les écoles crie et naskapie.....	35
6.1 De l'éducation missionnaire à la Commission scolaire crie	35
6.2 Le village de Kawawachikamach et l'école naskapie	37
Section 7 : Les élèves en milieu urbain : des pistes de réflexion	39
7.1 L'éducation et les flux migratoires.....	39
7.2 Aller à l'école en ville : obligation ou choix?.....	40
Conclusion.....	43
Bibliographie.....	45



Liste des tableaux

Tableau 1 : La fréquentation scolaire des élèves autochtones au Québec, 1977-2003	3
Tableau 2 : Les jalons historiques de la politique éducative à l'égard des Autochtones	10
Tableau 3 : Les pensionnats indiens au Québec	11
Tableau 4 : Fréquentation scolaire à Kahnawake 2007-2008	28



Introduction

a) Mise en situation

Depuis les années 1970, la lutte pour l'autodétermination des peuples autochtones au Québec a remis en cause l'imposition du modèle éducatif de la société majoritaire. Aujourd'hui, l'école des Premières Nations a changé de visage. De multiples façons, elle s'engage dans une nouvelle étape de son histoire, cherche à tourner la page d'un lourd passé colonial pour concilier des traditions éducatives différentes et réaliser pleinement le potentiel des jeunes générations. L'enjeu est de taille pour des populations dont la base de la pyramide des âges est bien plus large que pour la société québécoise. Élèves, parents, communauté et personnel enseignant s'engagent à travers l'école sur des terrains aussi variés que la promotion de la langue et de la culture, le développement économique ou l'amélioration des conditions de vie.

Cette synthèse a pour objet d'offrir un portrait général de l'éducation autochtone au Québec, d'un point de vue historique et en rassemblant les connaissances actuelles sur ce thème, qu'elles proviennent du milieu de la recherche, des organismes autochtones ou gouvernementaux. Sans prétention d'exhaustivité, elle cherche avant tout à établir un dialogue entre les productions de ces différents milieux et à offrir un point de départ pour ceux qui s'interrogent sur l'avenir de l'école autochtone dans la province.

Un historique des événements et des politiques clés en matière d'éducation permettra de dessiner le contexte du mouvement de prise en charge de l'école par les Premières Nations du Québec. Cette prise en charge s'est réalisée sous plusieurs formes, avec l'alliance d'écoles de bandes, de commissions scolaires et d'organismes culturels, ce que montrera une sélection d'études de cas. Divers types de structures éducatives et de solutions pédagogiques créatives ont été mises sur pied afin de relever les défis contemporains que rencontrent les acteurs de l'éducation autochtone. La question de la prise en charge se décline de plusieurs manières, en fonction des nations et des communautés.

L'ensemble des dix Premières Nations du Québec (Abénaquis, Algonquins, Atikamekw, Cris, Hurons-Wendat, Innus, Malécites, Micmacs, Mohawks et Naskapis) représentait en 2007 une population de 76 787 personnes, 55 462 résidant dans les réserves et 21 325 habitant hors des réserves (Secrétariat aux affaires autochtones 2007). En 2001, alors que 12,7 % de la population québécoise dans son ensemble se situait dans la tranche générationnelle des 5-14 ans, ce taux atteignait 22 % chez les résidents des réserves; il était de 12,1 % chez les Autochtones hors réserve (MEQ 2004).

Jusqu'à la fin des années 1970, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien administrait les écoles autochtones au Québec. La mobilisation des Premières Nations pour la prise en charge locale de l'éducation ainsi que la signature d'accords territoriaux avec certaines nations ont remis en cause cet état de fait. Plusieurs cas de figure sont possibles en ce qui concerne les écoles fréquentées par les élèves autochtones aujourd'hui. En 1978, l'école de Kahnawake est devenue la première école de bande,

c'est-à-dire une école gérée par la communauté. En 2001-2002, on comptait trente-neuf écoles de bande dans la province, qui assuraient l'éducation au niveau primaire ou secondaire. Les écoles de bande sont financées directement par le gouvernement fédéral, en vertu de la *Loi sur les Indiens*.

À la rentrée scolaire de 2009 (MEQ 2009; AINC 2009), sept communautés autochtones du Québec n'avaient aucune école, ni primaire ni secondaire (parce qu'elles étaient situées à proximité de centres urbains ou parce que moins de dix personnes résidaient sur la réserve). Il s'agissait des communautés abénaquises de Wôlinak et d'Odanak, des communautés algonquines de Kebaowek et de Wolf Lake (Hunter's Point), de la communauté innue d'Essipit, de la communauté malécite de Cacouna et de la communauté micmac de Gespeg. Quatre communautés au Québec disposaient seulement d'une école primaire : les communautés algonquines de Kitcisakik (jusqu'à la troisième année) et Pikogan, la communauté huronne-wendat de Wendake et la communauté innue de Malioténam (les trois dernières se situant à proximité de centres urbains).

Dans sept autres communautés, l'école secondaire n'accueillait les enfants que pendant les premières années de la scolarisation : c'est le cas de la communauté algonquine de Timiskaming (secondaire 1 et 2) et de Lac-Rapide (secondaire 1 à 3), des communautés innues de Matimekosh (secondaire 1 à 4), Mingan (secondaire 1 à 4) et de Pakuashipi (secondaire 1 à 3) ainsi que des écoles micmacs de Gesgapegiag (secondaire 1 et 2) et Listuguj (secondaire 1 à 3). Les enfants des vingt-quatre autres communautés des Premières Nations au Québec pouvaient fréquenter dans leur village des écoles de bande qui offraient l'intégralité des cycles primaire et secondaire.

La Convention de la Baie-James et du Nord québécois, signée en 1975, a donné naissance à deux commissions scolaires autochtones, la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik (cette commission a la responsabilité de l'éducation au Nunavik; toutefois, la situation dans les villages inuit ne sera pas abordée ici). La Commission scolaire crie est responsable de tous les aspects de l'éducation sur le territoire cri (comprenant l'éducation des adultes). Elle est financée à 75 % par le gouvernement fédéral et à 25 % par le gouvernement provincial. En 1978, la Convention du Nord-Est québécois a permis la création de l'école naskapie qui est gérée par la communauté, mais affiliée à la Commission scolaire Central Québec (Central Québec School Board).

Enfin, il ne faut pas oublier que certains élèves autochtones fréquentent les écoles publiques et privées québécoises. En raison de l'ampleur et de la complexité des flux migratoires vers les centres urbains, cette population scolaire est très probablement sous-estimée.

TABLEAU 1 : LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES AU QUÉBEC, 1977-2003

Années	Écoles fédérales	Écoles de bande	CS crie	CS Kativik	École naskapie	Total dans communautés	Autres écoles publiques et privées	Total
1977-1978	4 957	-	-		-	4 957	5 162	10 119
1978-1979	2 853	321	2 089	1 808	-	7 071	3 264	10 335
1989-1990	622	3 452	3 023	2 178	128	9 403	2 441	11 844
1998-1999	-	6 979	3 347	2 817	234	13 377	1 966	15 343
2002-2003	-	7 185	3 582	2 963	255	13 985	1 930	15 915

Source : « Évolution des inscriptions – nombre d'élèves reconnus par AINC ou le MEQ – selon le type d'établissement scolaire fréquenté, 1977-1978 à 2002-2003 » (Ministère de l'Éducation du Québec 2004 : 7).

b) Les langues d'enseignement

Le choix des langues d'enseignement dans ces différentes écoles dépend de plusieurs facteurs. Depuis la *Charte de la langue française*, le français a le statut de langue d'enseignement dans les écoles de la province. L'article 97 exempté de cette décision les élèves autochtones résidant dans les réserves et l'article 88 précise que les langues d'enseignement de la Commission scolaire crie sont le cri et « les langues en usage dans les communautés » (anglais et, dans une moindre mesure, français), et les langues de l'école naskapie, le naskapi et « la langue en usage dans la communauté » (anglais) (MEQ 2004; voir aussi la *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*).

Aujourd'hui, la plupart des écoles sur les réserves dispensent les premières années d'enseignement en langue autochtone. La situation des langues autochtones au Québec n'est pas homogène (Hot et Terraza 2009); chaque nation met en place par conséquent des actions différentes en vue de la préservation ou de la promotion de sa langue. Au sein de la famille linguistique algonquienne, l'abénaquis n'est parlé que par une poignée de personnes et le malécite n'a plus de locuteurs au Québec. Au contraire, le cri, le naskapi et l'atikamekw connaissent une bonne vitalité. Pour l'innu, l'algonquin et le micmac, la situation est plus contrastée en fonction des communautés. En ce qui concerne la famille linguistique iroquoienne, les locuteurs du wendat sont en train de mettre en place un projet ambitieux de revitalisation de leur langue, qui s'est éteinte au début du XX^e siècle (Lukaniec 2009). Les Mohawks voient depuis quelques années une augmentation du nombre de locuteurs de leur langue chez les jeunes, grâce notamment à des programmes d'immersion scolaire. Aujourd'hui, la scolarisation bilingue est plutôt la règle que l'exception dans les communautés autochtones; néanmoins, l'équilibre entre les langues et les traditions éducatives s'avère une entreprise ardue (Sarrasin 1994). Dans beaucoup d'écoles, les premières années d'enseignement (souvent jusqu'à la troisième année) sont offertes en langue autochtone, avant une transition vers le français ou l'anglais.

Le choix entre le français ou l'anglais comme langue d'enseignement dépend de l'histoire de chaque nation ou communauté et de leur situation géographique. Par exemple, les Innus, Abénaquis, Atikamekw et Wendat fréquenteront plus généralement l'école en

français alors que les Micmacs, les Naskapis, les Mohawks ou les Cris le feront plutôt en anglais.

c) La réussite scolaire

La réussite scolaire des élèves autochtones et le décrochage scolaire sont deux préoccupations contemporaines majeures. Le Bulletin statistique de l'éducation (MEQ 2004) permet de prendre conscience de l'ampleur de ces problèmes auxquels doivent faire face les écoles de bande ou les commissions scolaires autochtones. Alors que la population autochtone d'âge scolaire a augmenté entre 1996 et 2001 de 9,6 % pour les 5-9 ans, de 18,3 % pour les 10-14 ans et de 14 % pour les 15-19 ans, le nombre d'enfants qui fréquentaient l'école suivant ces catégories d'âge n'a lui augmenté que de 9,4 % pour les 5-9 ans, de 13,6 % pour les 10-14 ans et de 5,1 % pour les 15-19 ans pendant la même période. Les taux de scolarisation des jeunes du niveau secondaire, et surtout des adolescents de plus de 15 ans, sont donc particulièrement préoccupants.

Quant à la réussite scolaire, les statistiques montrent que les jeunes autochtones restent à l'école plus longtemps, car ils accumulent du retard tout au long de leur scolarité. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire semble particulièrement difficile : en 2001-2002, 71,3 % des élèves de l'ensemble du Québec entraient en première secondaire à 12 ans (l'âge fixé selon le cheminement « normal »), alors que ce taux n'était que de 28,1 % pour les élèves des communautés autochtones inscrits à ce niveau, de 38,4 % pour les élèves de la Commission scolaire crie, et de 52,4 % pour les élèves de l'école naskapie. Ces taux sont d'autant plus inquiétants que le retard dans le cheminement scolaire entraîne une plus grande probabilité de décrochage. Les taux de décrochage et de réussite scolaire sont cependant à l'image de la diversité des nations et des communautés autochtones du Québec : les généralisations statistiques permettent d'identifier la problématique de l'échec scolaire, sans toutefois établir les nuances nécessaires ni présenter certains contre-exemples.

d) Les traditions éducatives

La question de la réussite scolaire implique bien plus que des données statistiques. Le débat autour de la création d'une école qui refléterait les aspirations et les attentes des Premières Nations doit chercher à concilier les différentes traditions éducatives et les objectifs divers poursuivis par les communautés (réussite économique, promotion culturelle) qui ne sont pas forcément complémentaires. Historiquement, l'institution scolaire fait partie d'une tentative d'imposition de valeurs et de référents étrangers :

À part l'activité missionnaire, l'éducation « occidentale » constitue l'effort le plus conscient de délibérément changer le comportement des peuples dans l'histoire des contacts interculturels. Certes, l'intérêt était et est toujours d'abord économique et politique, mais les changements découlent davantage de l'éducation (par exemple : les pensionnats). Les institutions éducatives sont introduites dans une autre société ou, plus exactement, surimposées sur les pratiques éducatives existantes. (Kurtness 2007 : 7)

Aujourd'hui, passer de la surimposition d'un modèle à l'appropriation et à la transformation de celui-ci est au cœur de la question de la prise en charge de l'éducation. Le modèle

éducatif occidental se base sur la verbalisation d'éléments abstraits dans le cadre d'institutions formelles (Stairs 1995). Il vise l'acquisition d'un savoir jugé objectif. Le processus d'apprentissage autochtone prend appui sur la famille et la communauté de façon informelle. Grâce à l'observation et l'imitation, il vise l'acquisition d'un savoir pratique et expérimenté. L'école des Premières Nations d'aujourd'hui représente une expérimentation dans la conciliation de ces deux modèles éducatifs traditionnels et leur façonnement dans le contexte contemporain.

Cependant, l'émergence d'une culture scolaire autochtone ne va pas de soi, car il est difficile d'infléchir dans le sens d'une vision amérindienne des notions et institutions – programmes, apprentissage, écoles, langues, cultures, intégration – définies au départ selon des postulats socioculturels non amérindiens. De plus, la vision amérindienne de la pédagogie dans le domaine scolaire est bien plus un projet à définir qu'un concept clairement circonscrit qui pourrait guider les choix pratiques des éducateurs (Sarrasin 1994).



Section 1 : L'évangélisation, l'assimilation et l'éducation

Dans le cadre de l'entreprise coloniale, l'éducation était considérée comme le véhicule d'une transformation culturelle et sociale qui devait faire adopter aux « Indiens » les valeurs et les coutumes promues par les colons.

1.1 L'éducation missionnaire

En Nouvelle-France, plusieurs ordres missionnaires ou congrégations ont cherché à évangéliser les groupes autochtones. Au début du XVII^e siècle, les premiers arrivés sur ce territoire, les Récollets, entament leur travail missionnaire chez les Hurons. Ils sont rapidement rejoints par les Jésuites. Chaque ordre conçoit le travail d'évangélisation selon une idéologie différente, entre l'intransigeance dans l'objectif de « francisation » (c'est-à-dire la transformation pour adopter les valeurs et le mode de vie des colons) et l'évangélisation teintée de relativisme culturel (Magnuson 1992). Les efforts d'éducation en vue de l'adoption des valeurs et de la foi catholiques auront cependant bien peu de succès à l'époque de la Nouvelle-France, c'est-à-dire pendant le XVII^e et le XVIII^e siècle. Aux Récollets et aux Jésuites s'ajouteront les Capucins, les Sulpiciens, les Ursulines et les sœurs de la congrégation de Notre-Dame. Ceux-ci mettront en place quatre modèles éducatifs différents : l'éducation missionnaire proprement dite, dans les lieux de vie autochtones, l'envoi d'enfants en France dans le but de former une « élite » qui reviendrait travailler à l'évangélisation de leur peuple, la création d'écoles dans des réserves et enfin, l'établissement de pensionnats ou séminaires dans les foyers de peuplement coloniaux (Jaenen 1986).

Les Jésuites, les Récollets, les Capucins et les Sulpiciens ouvriront plusieurs missions et des écoles parmi les Hurons (Wendats), les Iroquois (Mohawks) ou les Micmacs en Acadie. En 1620, les Récollets fondent un séminaire indien près de Québec, qui sera abandonné après un an par manque d'élèves. En 1636, les Jésuites ouvrent au même endroit leur séminaire, que des enfants de plusieurs groupes autochtones fréquentent (Abénaquis, Algonquins, Montagnais ou Hurons). En raison de l'origine diversifiée de leurs élèves, les Ursulines enseigneront le catéchisme, la lecture et l'écriture en algonquin, montagnais, huron et français dans leur école à Québec (Magnuson 1992). Seulement une poignée d'enfants autochtones sera éduquée dans ces établissements, et les ordres religieux considèrent les résultats peu convaincants, selon leur idéologie de « civilisation ». Ceux-ci finiront par privilégier l'éducation des enfants de colons dans les séminaires.

Le système des réserves débutera en 1637 avec la réserve de Sillery à laquelle s'ajoutera, en 1674, la réserve huronne à Lorette (au nord de Québec). La réserve, une expérience sociale de sédentarisation des populations, associait l'éducation chrétienne à l'apprentissage de l'agriculture. Ce faisant, l'idéal de « francisation » et d'intégration au peuplement colonial était remplacé par une tentative de ségrégation des populations autochtones. Le régime français a donc mis en place des principes idéologiques qui vont guider l'éducation autochtone jusqu'à la création des pensionnats indiens aux XIX^e et XX^e siècles : idéal de « civilisation » (adoption de valeurs morales liées à l'évangélisation et abandon de la culture autochtone), de séparation des enfants de leur communauté (séminaires et écoles) et de ségrégation (réserves) (Milloy 1996).

Avec le changement de régime en 1760, de nouveaux ordres religieux se lanceront dans l'aventure éducative sur les territoires autochtones. Dans la première moitié du XIX^e siècle, les missionnaires anglais de l'organisation protestante Church Missionary Society et de l'ordre français catholique romain des Oblats de Marie-Immaculée y amorceront leurs activités. Avec l'apprentissage des langues autochtones par les missionnaires et l'effort de conversion commencera un processus d'écriture des langues autochtones, un mode de communication que s'approprièrent les locuteurs. Les Cris d'Eeyou Istchee (territoire cri) utilisent ainsi un système d'écriture syllabique créé dans les années 1830 par un missionnaire de la Church Missionary Society. L'écriture syllabique a parfaitement été intégrée dans les dynamiques communautaires :

[...] the Cree soon started using the system towards their own ends, writing letters to relatives and friends, and noting down events such as births and deaths in their family bibles. Some even wrote up their daily diary. Rather than remaining a mere missionary tool for evangelizing Aborigines, syllabics thus really became the people's own way of communicating among themselves. (Lewis et Dorais 2003 : 285)

Les locuteurs du naskapi (comme le cri, le naskapi fait partie de la famille linguistique algonquienne) écrivent leur langue avec un système syllabique qui fait partie de la même famille d'écriture. De la même façon, les Innus du Québec et du Labrador ont rapidement utilisé, pour leur langue, l'écriture alphabétique développée par un missionnaire jésuite à la fin du XVIII^e siècle, et une tradition épistolaire a vu le jour (Mailhot 1992). L'écriture en langue innue s'est poursuivie au siècle suivant jusqu'à l'imposition de l'école :

The teaching of literacy was carried out within the family, with the primary aim of reading religious texts; some individuals used writing only for short messages or for a personal journal, but no one used writing intensively. With the introduction of obligatory education in the dominant language, people ceased, little by little, to write in Innu. (Baraby 2002 : 200)

L'écriture n'a constitué qu'un élément de plus dans un système de transmission de l'information plus large. Battiste (1984) explique que les Algonquiens possèdent leurs propres pratiques textuelles qui précèdent le contact : systèmes de pictogrammes et pétroglyphes, bâtons gravés d'encoches ou wampums. Les Micmacs et les Cris utilisaient un système d'écriture idéographique. À partir du milieu du XIX^e siècle, les ordres missionnaires et les autorités gouvernementales s'associeront plus systématiquement pour concevoir, administrer et s'assurer de la fréquentation d'un système éducatif qu'ils imposent aux Premières Nations.

1.2 La politique éducative et l'assimilation : la *Loi sur les Indiens et les pensionnats*

La *Loi sur les Indiens* et le système des pensionnats indiens marquent de façon indélébile l'histoire de l'éducation autochtone au Canada. Ils sont des illustrations concrètes de la discrimination et de la mise sous tutelle des Autochtones ainsi que de la poursuite d'une politique d'assimilation, comme le relève le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA 1996). En 1844, la Commission Bagot est chargée par le gouverneur général du Canada d'enquêter sur le Département des Affaires indiennes

(créé en 1755) et sur les conditions de vie des Indiens. Parmi ses recommandations, le rapport avance des mesures pour poursuivre l'évangélisation et la sédentarisation de ces populations. Il conseille d'établir des écoles élémentaires de « travail manuel » et « d'industrie », dirigées par les associations religieuses, afin de poursuivre la mission civilisatrice que se sont attribuées les pouvoirs coloniaux successifs. L'Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages de 1857 et l'Acte concernant la civilisation et l'émancipation des Sauvages de 1859 articulent explicitement l'idéologie d'assimilation qui légitime les politiques graduellement mises en place. La politique d'assimilation découle de la croyance que les peuples autochtones ne pourront survivre qu'en abandonnant leur culture et mode de vie (Barman, Hébert et McCaskill 1986). Également, elle se base, comme le souligne la Commission royale, sur les prémisses de l'infériorité des peuples autochtones et de leur incapacité à se gouverner eux-mêmes et sur l'imposition des idées européennes de développement et de progrès (Lepage 2009).

Si l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 affirme la sujétion des Autochtones au pouvoir fédéral, c'est la *Loi sur les Indiens* de 1876 qui définit plus particulièrement l'application de l'autorité gouvernementale sur tous les aspects de leur vie. Une section de la loi concerne l'éducation et attribue au gouvernement la responsabilité de la construction, l'administration et la direction des écoles pour les Autochtones, bien que l'enseignement reste en pratique dans les mains des congrégations religieuses. La politique éducative s'inspire alors du rapport Davin de 1879 sur l'établissement de pensionnats indiens isolés des réserves aux États-Unis d'Amérique, ceci dans un but d'assimilation provoqué par la coupure des enfants du milieu familial (Barman, Hébert et McCaskill 1986; White et Peters 2009).

La *Loi sur les Indiens* sera modifiée en 1894 pour fixer l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire à sept ans. Cette modification investit le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien d'une autorité sur l'instruction des enfants, même si les parents ne consentent pas à ce qu'ils fréquentent l'école (AINC 1980). Parallèlement sont ouverts des pensionnats indiens éloignés des réserves, pensionnats dont s'occupent les missionnaires, ainsi que des externats fédéraux (Barman, Hébert et McCaskill 1986).

Avec des conditions de vie insalubres et des standards éducatifs extrêmement bas, les institutions fédérales échouent dans leur objectif avoué d'intégrer les enfants indiens dans la société blanche (Barman, Hébert et McCaskill 1986). À partir de 1910, ces échecs ainsi qu'une volonté de réduire les fonds alloués à l'éducation autochtone mènent les autorités fédérales à changer leur politique éducative, d'une volonté d'intégration à la ségrégation de la population scolaire autochtone (White et Peters 2009). Ce changement de cap aura des conséquences négatives sur les standards éducatifs dans les pensionnats et les externats. Les enfants consacrent la majeure partie de leurs journées à des travaux manuels afin d'assurer la viabilité économique des pensionnats, et le premier objectif des enseignants reste l'éducation religieuse (Barman, Hébert et McCaskill 1986). La fréquentation de l'école obligatoire, souvent loin de la réserve et avec des résultats contestables, amène beaucoup de parents et de leaders autochtones à exprimer leur mécontentement au gouvernement (White et Peters 2009) : « Les chefs de bandes d'Oka et de St. Régis s'opposèrent à l'envoi arbitraire des enfants indiens à des pensionnats ou à des écoles industrielles » (AINC 1980).

TABLEAU 2 : LES JALONS HISTORIQUES DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE À L'ÉGARD DES AUTOCHTONES

Politique éducative fédérale et assimilation	
1844	Commission Bagot encourage la poursuite de l'évangélisation, la sédentarisation et l'ouverture d'écoles élémentaires, de « travail manuel » et « d'industrie »
1857	Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages
1859	Acte concernant la civilisation et l'émancipation des Sauvages
1876	<i>Loi sur les Indiens</i> , l'éducation des autochtones est de responsabilité fédérale
1879	Rapport Davin sur l'établissement de pensionnats indiens aux États-Unis
1894	Amendement à la <i>Loi sur les Indiens</i> , fréquentation scolaire obligatoire à sept ans
1920	Amendement à la <i>Loi sur les Indiens</i> , fréquentation scolaire obligatoire de sept à quinze ans
1951	Amendement à la <i>Loi sur les Indiens</i> , le Gouvernement peut conclure des accords financiers avec les autorités scolaires provinciales
1966	Rapport Hawthorn-Tremblay
1969	Fin du partenariat avec les Églises anglicane ou catholique

Source : Compilation par Aurélie Hot

Malgré ce mécontentement, la *Loi sur les Indiens* est à nouveau modifiée en 1920 pour étendre les années obligatoires d'instruction de sept à quinze ans :

Les récents amendements donnent le contrôle aux Affaires indiennes et retirent aux parents indiens la responsabilité du soin et de l'éducation de leurs enfants, et les meilleurs intérêts des enfants indiens sont promus et pleinement protégés. (extrait du Rapport annuel de 1921 du ministère des Affaires indiennes, dans Lepage 2009 : 25)

Quelques années plus tard, de nouvelles dispositions législatives permettent de garder les enfants indiens dans les écoles jusqu'à 18 ans (AINC 1980). Les résultats académiques médiocres des écoles et des pensionnats fédéraux creuseront l'écart entre le système éducatif des enfants autochtones et celui offert dans les écoles provinciales :

At mid-century, only one-third of Indian pupils went beyond grade 3, compared with over 60 per cent of the children in provincial public schools across Canada. (Barman, Hébert et McCaskill 1986)

L'échec de la politique d'assimilation, tout comme la situation catastrophique des écoles fédérales, est peu à peu reconnu par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. En 1946, une commission évalue la possible révision de la *Loi sur les Indiens*, elle recommande, entre autres, l'intégration des élèves autochtones dans les systèmes provinciaux. La *Loi sur les Indiens* est modifiée en conséquence en 1951. Le gouvernement fédéral peut désormais conclure des accords financiers avec les autorités scolaires provinciales, afin que les enfants autochtones fréquentent les écoles publiques et privées.

Mais les transformations dans le système éducatif sont lentes et, en 1966, le rapport Hawthorn-Tremblay peint un tableau peu édifiant du système scolaire fédéral dans les réserves, avec des taux extrêmement élevés d'échec scolaire et de reprise d'années, un racisme larvé ou assumé de l'institution et des influences négatives inéluctables sur l'estime de soi des enfants. Le transfert de l'autorité sur le système scolaire aux provinces et l'insertion des élèves dans les écoles provinciales y est à nouveau présenté comme une solution pour l'amélioration du système éducatif. En 1969, le gouvernement fédéral met fin à son partenariat avec les Églises.

1.3 Les pensionnats indiens au Québec

En 1934, un peu plus d'un siècle après l'ouverture du premier pensionnat indien au pays (le Mohawk Indian Residential School de Brandtford en Ontario), le premier pensionnat indien du Québec ouvre ses portes. L'idée des pensionnats, proposée par le gouvernement fédéral, est légitimée moralement par l'appui des Églises. Celles-ci considèrent que l'entreprise de « civilisation » ne peut être couronnée de succès que si les enfants sont séparés très jeunes de leur famille (Milloy 1996).

Six pensionnats indiens ouvriront leurs portes au Québec de 1934 à 1962, sous l'autorité de l'Église anglicane ou de l'Église catholique romaine. Deux pensionnats se situeront sur le territoire cri (à Fort-George près de l'actuel Chisasibi), deux sur le territoire innu (à Sept-Îles et Pointe Bleue/Mashteuiatsh), un sur le territoire algonquin (à Amos près de Pikogan) et un près des communautés atikamekw, à La Tuque. Les enfants n'étaient pas forcément envoyés au pensionnat situé le plus près de chez eux. En fonction de la localisation des territoires autochtones, certains enfants ont aussi fréquenté des pensionnats en Ontario (Bishop Horden Memorial School ouvert en 1855 à Moose Factory, par exemple).

TABLEAU 3 : LES PENSIONNATS INDIENS AU QUÉBEC

Pensionnats	Église	Année d'ouverture	Année de fermeture
Fort-George (St. Phillip)	Anglicane	1934	1979
Fort-George	Catholique romaine	1936	1952
Sept-Îles	Catholique romaine	1952	1967
Amos (St-Marc-de-Figuery)	Catholique romaine	1955	1973
Pointe-Bleue	Catholique romaine	1956	1965
La Tuque	Anglicane	1962	1980

Source : Compilation par Aurélie Hot

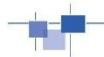
Si l'ouverture des pensionnats à Fort-George correspond à l'expansion et à la compétition entre les missions de la Church Missionary Society et des Oblats de Marie-Immaculée dans la région, la création de nouveaux pensionnats après la Seconde Guerre mondiale est étonnante relativement à la politique d'intégration qui avait déjà été mise en avant par le gouvernement fédéral. Ainsi, l'ouverture tardive du pensionnat de La Tuque s'effectue dans un climat idéologique différent de celui des autres pensionnats et Milloy explique l'articulation du système des pensionnats à la nouvelle politique gouvernementale :

Wholly new schools were also constructed as the Department moved after the war to extend educational services to « Indians

living in areas which are on the fringe of civilization ». But these too fell under the shadow of integration. When, for example, it was determined in 1956 that there was a need for a school in the Abitibi agency in Quebec its placement was to be determined principally by « the availability of a provincial school of the kind required which could offer courses of a technical nature for the older Indian boys and girls. » [...] Eventually, La Tuque was chosen because the site selection committee « was influenced considerably by what appeared to be good opportunities for integration ». (Milloy 1996 : 261)

Quant aux raisons de l'ouverture du pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery par les Oblats de Marie-Immaculée, Loïselle (2007 : 19) cite cette justification avancée dans un document des autorités oblates (en accord avec les politiques du ministère des Affaires indiennes) : « L'école résidentielle peut aussi être utilisée pour éduquer les enfants de parents nomades, chasseurs et trappeurs, un style de vie qui rend difficile l'arrangement scolaire. » Le modèle éducatif mis en œuvre au pensionnat de Saint-Marc est décrit dans Loïselle (2007). Le début de l'expérience du pensionnat pour les enfants est celui d'un choc culturel brutal, puisqu'ils quittent leur foyer très jeunes (parfois dès six ans) pour, dès leur premier jour de fréquentation de l'établissement, être confrontés à la discipline sévère du pensionnat et l'immersion dans une langue étrangère, dans ce cas-ci le français. Les règlements, les punitions, les souffrances psychologiques, les abus sexuels ou physiques faisaient partie de la vie des pensionnaires. L'éducation dans ces établissements se basait sur le postulat d'infériorité de la langue et la culture autochtones, postulat que l'on s'employait à faire intérioriser aux enfants par des traitements humiliants.

La Convention de règlement relative aux pensionnats indiens de 2007, la création de la Commission de vérité et de réconciliation en 2008, les excuses publiques officielles du gouvernement fédéral et les excuses des différentes Églises (seule l'Église catholique n'a toujours pas présenté d'excuses officielles) ont permis de reconnaître l'étendue du traumatisme vécu par les anciens élèves des pensionnats et les conséquences sur leur communauté.



Section 2 : La lutte pour l'autodétermination dans le domaine de l'éducation

La Maîtrise indienne de l'éducation indienne est un document décisif dans l'histoire de la prise en charge de l'éducation par les Autochtones, ainsi que dans la lutte pour leur avenir en tant que populations aux cultures distinctes. Ce document est publié en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC), et ce, dans un contexte politique qui a grandement favorisé la naissance d'un tel mouvement¹. Il reflète l'esprit des années 1970, où sont redéfinies les relations entre les Autochtones et le gouvernement fédéral. Cette déclaration défend leur droit de gérer leur propre système éducatif, tout en réaffirmant la spécificité de la culture amérindienne. *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* devient une référence et le demeure d'actualité au regard des négociations et des réflexions sur l'éducation; elle marque le début du long travail d'appropriation des écoles fédérales et provinciales par les instances autochtones et répond de façon générale à l'idéologie d'assimilation qui a guidé les politiques éducatives des différentes autorités scolaires. Les années qui précèdent la publication de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* voient apparaître, à travers plusieurs événements, les prémices de la déclaration. La publication du rapport Hawthorn-Tremblay en 1967, celle du Livre blanc sur la politique indienne en 1969, et la riposte au Livre blanc, *Citizens Plus* appelé le Livre rouge, en 1970, sont trois de ces événements notoires.

2.1 1966-67 : le rapport Hawthorn-Tremblay

En 1964, Harry Hawthorn, professeur à l'Université de la Colombie-Britannique, et Marc-Adélaïde Tremblay, professeur à l'Université Laval, sont chargés par le ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration de mener une enquête de grande envergure sur tous les Indiens du Canada. Un document en deux parties est rédigé : *Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*, dont la deuxième partie est principalement consacrée à l'éducation. Les thèmes majeurs exposés dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* se retrouvent déjà dans ce document. La Commission Hawthorn-Tremblay décrit l'expérience éducative des élèves en termes de « crise identitaire » en raison du conflit entre leur culture et les valeurs que l'on tente de leur inculquer à l'école. De plus, leurs proches ainsi que leur communauté en général sont touchés, eux aussi, par la tentative d'assimilation que représente le système scolaire. Les maîtres d'école jouent un rôle central dans ce processus et auraient le pouvoir de contrer l'isolement de l'élève : « il semblerait possible, comme premier pas à

¹ Dès le début du XX^e siècle, les Autochtones tentent de former des entités politiques qui puissent les représenter et donner une voix à leurs revendications face au gouvernement. Au cours de la première moitié du siècle, plusieurs groupes voient le jour sans que leurs membres réussissent à se rassembler autour d'objectifs précis. La Fraternité nationale des Indiens est le résultat de l'éclatement en 1968 du Conseil national des Indiens (fondé en 1961, et formé des Indiens inscrits ou assujettis à un traité, des Indiens non inscrits, et des Métis). La Fraternité nationale des Indiens est formée des Indiens inscrits ou assujettis à un traité. C'est grâce à l'unité régnant au sein de l'organisation que celle-ci réussit à contrer de manière aussi efficace le Livre blanc de 1969. Malgré le succès de la FNI pendant plusieurs années, des critiques sont émises en ce qui concerne la représentation efficace de tous les Autochtones sur le territoire canadien. Après une restructuration en profondeur de l'organisme en 1982, la Fraternité nationale des Indiens, « l'organisation des représentants des régions », devient l'Assemblée des Premières Nations, « l'organisation des dirigeants des gouvernements des Premières Nations », qui siège jusqu'à nos jours.

faire, d'étendre ou de modifier certains programmes existants, en vue de faciliter les rapports entre l'instituteur et l'élève indien » (Hawthorn et Tremblay 1967, vol. 2 : 4).

La question de la responsabilité de l'éducation autochtone et de son administration, un thème central du futur document de la Fraternité nationale des Indiens, est soulevée par Hawthorn et Tremblay. Le rapport analyse les structures administratives et pédagogiques des écoles et avance l'importance de la gestion des écoles par les Autochtones eux-mêmes : « ces programmes devraient être établis sur une base de coopération, de façon que les parents indiens puissent partager la responsabilité de l'aide à l'éducation de leurs enfants [...] nous recommandons que la Direction des affaires indiennes favorise la formation de comités d'éducation formés d'Indiens » (Hawthorn et Tremblay 1967 : 8). De plus, le rapport souligne que les programmes scolaires sont similaires à ceux des écoles allochtones partout au Canada. Il recommande la reconnaissance, par les manuels et les professeurs, de la culture indienne, afin de faire disparaître la discrimination dont sont victimes ces enfants et l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes : grâce à des programmes qui mettraient en valeur l'art, la culture et la littérature des Amérindiens, « les enfants non indiens pourraient tirer profit d'horizons nouveaux, tandis que les enfants indiens acquerraient ainsi un sens de leur importance et de leur personnalité propre » (Hawthorn et Tremblay 1967 : 9).

Enfin, le point le plus important, peut-être, développé par le rapport Hawthorn-Tremblay et qui se retrouve dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*, est la nouvelle notion de *Citizens plus*. Le rapport critique « l'égalitarisme de l'après-guerre » qui tend à vouloir donner aux Autochtones les mêmes droits et services que les autres citoyens, et renchérit sur cette idée, en proposant la notion de *Citizens plus* qui reconnaît les droits des Autochtones : « Nous estimons que les Indiens sont nettement des citoyens avantagés, car, en plus des droits et des obligations normaux inhérents à la citoyenneté, ils possèdent certains droits du simple fait qu'ils sont Indiens » (Hawthorn et Tremblay 1967, vol. 1 : 253).

2.2 1969 : le Livre blanc

Quelques années après la publication du rapport Hawthorn-Tremblay en 1966, le gouvernement Trudeau présente le Livre blanc, qui expose une nouvelle politique envers les Autochtones, et qui correspond à ce que Hawthorn et Tremblay appellent « l'égalitarisme de l'après-guerre ». Le Livre blanc présente la théorie selon laquelle la situation sociale difficile des Autochtones (pauvreté, chômage, décrochage scolaire...) est due à leur statut différent des autres citoyens et à la stigmatisation qui en résulte. Par conséquent, « les politiques du Gouvernement doivent [...] déboucher sur la participation entière, libre et égale – non discriminatoire de l'Indien à la vie sociale de notre pays [...]. Il faudra qu'à l'état de dépendance dans lequel se trouve actuellement l'Indien soit désormais substituée une situation d'égalité avec tous les autres Canadiens » (AINC 1969 : avant-propos).

Le gouvernement entend annuler la *Loi sur les Indiens*, transférer aux provinces la responsabilité fédérale et abolir le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Ces dispositions auraient plusieurs conséquences. D'abord, afin que les « fondements législatifs et constitutionnels de la discrimination disparaissent » (AINC 1969), le statut d'Indien serait aboli. Ainsi, tout traité conclu avec les Indiens serait annulé. Ensuite,

transférer les responsabilités sur des affaires indiennes de l'État aux provinces provoquerait une dilution de la notion de droits ancestraux et une liberté des provinces de gérer, chacune selon leurs politiques, les droits autochtones. Enfin, le fait de donner aux Autochtones une égalité avec les autres citoyens et un accès aux services « par les mêmes voies administratives et les mêmes institutions gouvernementales » (AINC 1969) rendrait impossible l'accession à une forme d'autogouvernance, à travers des structures administratives qu'ils gèreraient eux-mêmes. Selon Beaudoin, ces dispositions enlèvent aux Amérindiens la possibilité de « revendiquer le droit à leur propre culture et à un système scolaire autonome » (Beaudoin 1977 : 30). En effet, en fréquentant les mêmes écoles que les autres Canadiens, les enfants amérindiens sont contraints de suivre un programme d'enseignement qui ne reflète ni leurs valeurs ni leur culture.

2.3 1970 : le Livre rouge

Les Premières Nations rejettent unanimement cette proposition de politique. En 1970, les chefs indiens de l'Alberta publient un réquisitoire adressé au premier ministre Trudeau, *Citizens Plus*, dans lequel ils profitent de leur attaque du Livre blanc pour exposer leur vision de la place que devrait avoir l'Indien dans la société canadienne. Dans ce livre, communément appelé Livre rouge en référence au Livre blanc, les chefs indiens reprennent le concept de *Citizens Plus* ébauché par Hawthorn et Tremblay et en font la ligne directrice de leur argumentation. Pour eux, la disparition du statut d'Indien est inadmissible : « la reconnaissance du statut d'Indien est essentielle pour le respect de la justice » (Indians Chiefs of Alberta 1970 : 4, traduction libre). Ce n'est pas par l'égalité formelle qu'on atteint la justice, mais par la reconnaissance des différences et la possibilité qu'ont les minorités d'exprimer et de vivre pleinement leurs différences. Le Livre rouge rejette point par point la proposition de politique du gouvernement. Il accepte toutefois que les traités soient modernisés. Le sujet principal qui revient dans l'ouvrage est la spécificité du peuple amérindien et sa capacité de gérer ses propres institutions.

Ainsi, face à la mobilisation générale des Autochtones contre le Livre blanc, le gouvernement abandonne son projet de transformation de la politique envers les Indiens. Mais ces événements auront provoqué, sinon la naissance, du moins la nouvelle mobilisation de concepts qui vont servir d'outils pour les revendications et qui se retrouvent dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*.

Section 3 : La Maîtrise indienne de l'éducation indienne

3.1 Les grandes orientations du document

Comme indiqué dans sa préface, le document présente « la doctrine, les objectifs, les principes et l'orientation qui devront régir tous les programmes scolaires indiens » (FIC 1972 : iii). Cette déclaration de principes contient plusieurs idées déjà présentes dans le rapport Hawthorn-Tremblay et le Livre rouge, mais contrairement à ces documents, c'est plutôt sous forme de politiques que sont énoncées les idées, dans une perspective d'action.

Le rapport Hawthorn-Tremblay mentionnait que le système scolaire canadien était peu adapté à la culture autochtone, ce qui désavantageait les enfants indiens dans leur évolution scolaire. *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* présente une « philosophie indienne de l'éducation » (FIC 1972 : 1) et met en avant des valeurs (« la fierté de soi, la compréhension des autres et l'harmonie des rapports de l'homme avec la nature ») dont la transmission est considérée indispensable. Le document déclare que les parents doivent se charger de définir précisément ce qu'ils désirent pour l'éducation de leurs enfants et participer au développement et à l'organisation de l'éducation dans les écoles fréquentées par ceux-ci. En premier lieu, les chefs indiens veulent voir des changements dans la responsabilité concernant l'éducation. L'État fédéral garderait la responsabilité juridique (et financière) de l'éducation, mais son administration serait déléguée à des instances locales comme des commissions scolaires de bandes. Ceci permettrait une représentation adéquate des élèves par les parents, dans les localités où des enfants autochtones étudient.

En deuxième lieu, le Livre rouge réclame une adéquation entre les programmes scolaires et les valeurs autochtones. Ainsi, au niveau fédéral et local, les Premières Nations doivent participer à l'élaboration des programmes, afin que, par exemple, des « cours d'histoire et de culture indienne [...] suscitent chez l'enfant indien la fierté de sa race et, chez le non-indien, le respect de ses camarades autochtones » (FIC 1972 : 9). Bien évidemment, la Fraternité indienne du Canada évoque aussi le risque de disparition des langues autochtones et l'importance qu'ont un enseignement de la langue ancestrale et un enseignement d'autres matières dans la langue ancestrale. En troisième lieu, le document évoque l'importance de la formation de maîtres et de conseillers pédagogiques. Comme l'indique le rapport Hawthorn-Tremblay, les maîtres non autochtones ont un impact très important sur le cheminement de l'enfant autochtone. *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* propose donc la formation des maîtres et des conseillers pédagogiques en « pédagogie interculturelle », en « langues indiennes » et en « enseignement du français ou de l'anglais comme langue seconde » (FIC 1972 : 20) et sur des sujets comme « les problèmes de l'acculturation et l'anthropologie » et l'« histoire, [la] langue et [la] culture indienne » (FIC 1972 : 21). Ainsi, en une quarantaine de pages seulement, la Fraternité des Indiens définit ses revendications en matière d'éducation.

3.2 L'esprit du temps : l'autodétermination et la préservation de la culture

Dans *La formation universitaire des Autochtones : Contexte et vision du développement*, Pierrette Beaudoin appelle « l'esprit du temps » l'ensemble des concepts prédominants dans les réflexions des chercheurs et dans les relations politiques entre les Autochtones et l'État pendant une période donnée. Elle développe ainsi « la trame politico-idéologique » d'une époque (Beaudoin 1991). Dans la même optique, *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* est associée aux grandes orientations que prennent les réflexions et les politiques dans les années 1970. En fait, celle-ci semble à la fois s'inspirer des idées dominantes de l'époque et mieux nommer les concepts qui deviendront les outils de réflexion des années à suivre, notamment en matière d'éducation.

Pendant cette période, naît l'idée du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes (reconnu par l'ONU) et, plus tardivement, celle de l'autodétermination. Dans cette mouvance, le peuple autochtone trouve sa place : en 1974, George Manuel², justement chef de la Fraternité des Indiens lors de la publication de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*, publie *The Fourth World : An Indian Reality*. L'expression *Fourth World* fait évidemment référence au terme que l'on utilise pour définir le monde colonisé, ou en processus de décolonisation, *Third World*, et désigne les peuples marginalisés et sans État. Les concepts qui reviennent le plus souvent dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* sont ceux d'autodétermination et d'autogouvernance. D'après Beaudoin, « on entend par autodétermination la capacité pour un groupe ou une nation de gérer de façon autonome l'ensemble des facettes de leur vie collective par le biais de structures administratives, politiques et législatives » (1991 : 5).

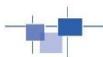
Cette idée est fondamentale dans les revendications des Autochtones, surtout s'agissant d'éducation : les pensionnats ont été créés dans le but d'assimiler les jeunes en les séparant de leurs communautés. Le désir d'émancipation se retrouve dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* : « Seul un mode d'administration locale de l'éducation nous permettra de prendre des décisions dans des cas concrets » (FIC 1972 : 4). Parallèlement est revendiquée une représentation démocratique dans toutes les instances décisionnelles ou consultatives : « les élèves indiens doivent être représentés de façon adéquate au sein des conseils scolaires dont ils relèvent [...], les parents doivent pouvoir participer aux décisions relatives à l'éducation » (FIC 1972 : 7). De même, le document relève l'importance de la présence de maîtres autochtones, donc de formations adéquates offertes aux Autochtones, afin qu'ils puissent eux-mêmes dispenser les cours : « le gouvernement fédéral doit prendre l'initiative et offrir aux Indiens la possibilité d'acquérir une formation d'enseignant et de conseiller » (FIC 1972 : 19). La présence de maîtres autochtones relève aussi de l'autodétermination.

² Georges Manuel, membre de la nation secwepemc de Colombie-Britannique, est né en 1921. Son engagement a rendu possible de grandes réalisations et avancées concernant les revendications des Autochtones, au sujet de leurs droits ancestraux et ceux issus de traités, en vue de l'autonomie gouvernementale. Il occupe plusieurs postes de chef indien, dont celui de Chef national de la Fraternité des Indiens entre 1970 et 1976. C'est donc sous sa direction que paraît *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*.

La question de la réussite scolaire est revisitée grâce à ce discours sur la prise en charge locale de l'éducation : la transformation des programmes d'enseignement, l'implication parentale, un plus grand nombre de professeurs autochtones, toutes ces évolutions doivent avoir une répercussion positive sur la réussite des élèves.

D'autre part, en 1971, le gouvernement de Pierre-Elliot Trudeau adopte la politique officielle du multiculturalisme. Bien que cette politique ait rencontré, depuis, de nombreuses critiques, surtout concernant son rapport avec les nations autochtones, elle reflète « l'esprit du temps »; le courant d'idées qui affirme que la préservation de la diversité humaine est importante et qui prône le respect des différences, à l'opposé des idéologies de l'assimilation et de la conformité culturelle. Abele *et al.* (2000) affirment « there are important parallels between ideas and events that occurred in the respective spheres of multiculturalism and Aboriginal education », en notant, par exemple, que c'est peu de temps après l'adoption de la politique du multiculturalisme que l'on voit apparaître la Charte canadienne des droits et libertés et les Commissions des droits de la personne. Le thème exposé dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* fait le lien entre la préservation de la culture indienne et les programmes scolaires. Le texte insiste sur la richesse et la spécificité de la culture autochtone : « la culture et les valeurs indiennes tiennent une place unique dans l'histoire de l'humanité » (FIC 1972 : 9). De plus, le document défend la préservation des langues autochtones à travers la création de postes pour des enseignants de langues, car « il demeure nécessaire d'enseigner [la langue] de façon régulière, en en faisant (1) une langue d'enseignement et (2) une matière d'enseignement » (FIC 1972 : 16).

La Maîtrise indienne de l'éducation indienne est représentative du changement de perception des relations entre l'État et les Premières Nations ainsi que de l'éducation, tout en étant un document charnière et décisif dans ce changement. En effet, on passe d'une perception de l'éducation comme moyen d'assimilation au reste de la population à une vision dans laquelle l'éducation est l'outil primordial dans la revitalisation de la culture indienne. Cette vision a guidé jusqu'à nos jours les réflexions et les actions au sujet de l'éducation.



Section 4 : Un bilan de la stratégie de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*

4.1 Les constats et les recommandations de la Commission royale sur les peuples autochtones

La Commission royale sur les peuples autochtones consacre un chapitre à l'éducation dans le volume 3 de son rapport intitulé *Vers un ressourcement* (CRPA 1996). Une vingtaine d'années après la déclaration de principes de la Fraternité des Indiens du Canada, ce chapitre revient sur les lignes directrices exposées par *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*. La Commission balise le chemin qu'il reste à faire pour réaliser pleinement l'appropriation du système éducatif par les instances, les parents et les élèves autochtones. Bien que le rapport de la Commission royale ait été publié il y a maintenant plus de dix ans, le portrait qu'il dresse de l'école des Premières Nations et le bilan de ces décennies de lutte pour l'autodétermination dans le domaine scolaire introduisent une réflexion importante sur la situation contemporaine.

L'évaluation de la politique de transfert du pouvoir sur l'éducation vers les instances autochtones locales est résumée par une constatation majeure : « Les politiques fédérales vont dans la bonne direction depuis 1972, mais les autorités fédérales n'ont pas pris les mesures essentielles pour permettre aux Autochtones de vraiment reprendre en main l'éducation » (CRPA 1996 : vol. 3. chap. 5). Les recommandations de la Commission à ce sujet enjoignent les gouvernements (fédéral, provinciaux et territoriaux) d'appuyer et de concéder cette prise en charge autochtone, que ce soit d'un point de vue législatif, financier ou par l'établissement de partenariats avec les instances appropriées en fonction des lieux de vie des Autochtones (organismes et associations en milieu urbain, par exemple).

L'éducation des jeunes enfants est un des domaines où le développement des services est nécessaire et l'instauration de programmes d'immersion pour les tout-petits, une avenue à explorer dans le futur. Au sujet de l'école primaire et secondaire, la Commission remarque que le processus de révision des programmes d'enseignement a besoin de prendre de l'ampleur. Ce processus reste trop timoré alors qu'un changement fondamental serait nécessaire. Les matières telles que l'histoire, l'art, la santé, les mathématiques ou les sciences n'intègrent pas suffisamment la perspective autochtone. Celles-ci sont trop souvent enseignées selon une conception du monde allochtone. Les programmes novateurs ou les programmes pilotes qui renouvellent les approches d'enseignement devraient être généralisés.

La langue autochtone tient désormais un rôle majeur dans de nombreuses écoles des Premières Nations, notamment les écoles primaires. L'enseignement des langues autochtones, au cœur de la transformation du système éducatif, s'est beaucoup amélioré depuis le lancement du processus de prise en charge locale. Pourtant, la transition de la langue autochtone à une seconde langue d'enseignement continue de demander des ajustements, étant donné par exemple la difficulté de renforcer les compétences en langue autochtone et la nécessité d'accompagner l'apprentissage dans ce domaine à tous les niveaux. Alors que les principaux spécialistes des langues autochtones restent les aînés et les locuteurs qui se distinguent dans la communauté par leurs compétences linguistiques, les membres de ce groupe ne sont pas nécessairement inclus dans l'effort éducatif parce qu'ils ne sont pas reconnus comme des enseignants qualifiés selon les exigences du

système scolaire. Les activités sur le territoire avec les aînés, qui font légitimement partie du processus éducatif, sont également exclues des programmes officiels d'enseignement.

L'implication parentale, un des véhicules de la prise en charge et un thème central de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*, se concrétise difficilement, même au sein des écoles qui dépendent de commissions scolaires autochtones. Les voix de la communauté, des parents et des jeunes doivent influencer significativement le processus décisionnel dans les écoles. Contrer le décrochage scolaire, surtout chez les jeunes du secondaire où les taux d'abandon sont extrêmement inquiétants, demande d'intégrer l'opinion de ces derniers sur l'institution scolaire.

Enfin, la formation des maîtres et l'augmentation du nombre de professeurs autochtones constituent un domaine d'action prioritaire, comme mentionné déjà dans le rapport Hawthorn-Tremblay ou dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Cette action peut prendre la forme d'un appui aux programmes existants, d'une réflexion sur la qualité de ces formations ou de la création de nouvelles opportunités pour les candidats autochtones à l'enseignement. Dans les écoles secondaires, la pénurie de professeurs autochtones se fait particulièrement sentir, alors qu'à ce niveau le besoin d'accompagnement et de soutien des élèves pour éviter le décrochage est le plus crucial. La formation de maîtres non autochtones ne peut pas non plus être négligée.

Les constats et les recommandations de la Commission se basent sur la constatation que toutes les initiatives, les transformations et les évolutions du système, qui ont eu lieu jusqu'à la fin des années 1990, n'avaient pas atteint un de leurs objectifs essentiels : que les élèves autochtones réussissent aussi bien à l'école que les non autochtones, ou tout au moins, que l'écart entre ces deux groupes ne soit pas aussi important. Elle recommandait donc de réaliser pleinement le transfert des pouvoirs aux instances autochtones, d'effectuer de nouveaux partenariats et de mettre en place une stratégie globale d'éducation pour tous les élèves autochtones, quelle que soit la structure scolaire qu'ils fréquentent (écoles de bandes, provinciales, territoriales, fédérales). Ces recommandations s'avèrent toujours juste aujourd'hui.

4.2 Les constats et les actions du Conseil en éducation des Premières Nations

[...] les services d'éducation qui sont offerts à l'ensemble de la population canadienne sur une base permanente requièrent, pour les Premières Nations, une lutte de longue haleine pour les obtenir, ponctuée d'études, d'analyses, de comités, de commissions, de projets-pilotes, d'évaluations, de négociations. Le groupe national du ministre de l'Éducation en 2002 a inventorié pas moins de 6 000 rapports en éducation. Bref, un processus à n'en plus finir, juste pour tenter d'obtenir – sans succès dans bien des cas – un service considéré comme acquis pour les autres citoyens. L'exemple le plus frappant à cet égard est la lutte menée par le CEPN pendant dix ans pour que les enfants des Premières Nations aient accès à des services d'éducation spéciale. Mais on peut citer aussi des services de technologie qui sont encore offerts, en 2008, sur une base ad hoc et plusieurs autres services pas encore financés. (Bastien 2008 : 8)

Jusqu'en 1978, la totalité des écoles présentes dans les villages autochtones du Québec (soit 29) sont des écoles fédérales. La prise en charge de l'école par les « bandes »

(collectivités autochtones) s'est faite graduellement, pour la plupart des écoles, pendant les années 1980. Le Québec comptait, en 2003, 39 écoles de bande³. Le Conseil en Éducation des Premières Nations, organisme regroupant vingt-deux communautés au Québec, a mené une étude en 2001-2002, afin d'évaluer l'évolution de la prise en charge de l'éducation (CEPN 2002a)⁴. Le rapport s'inscrit clairement dans la continuité de *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne* et cherche à interroger la situation présente en fonction des lignes directrices de la déclaration de principes. En 2009, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et le Conseil en Éducation des Premières Nations présentent le mémoire *Réalisation du droit à l'éducation par les Premières Nations du Canada*, document qui aborde lui aussi l'évaluation de la prise en charge de l'éducation.

Ces deux rapports dressent le portrait des succès du transfert de responsabilité ainsi que des défis contemporains que ce processus rencontre. Du point de vue des programmes et des résultats scolaires, l'évolution est très marquée. Les taux d'obtention de diplômes et l'accès des Autochtones aux collèges et aux universités ont considérablement augmenté depuis 1970 (CEPN 2009). La plupart des écoles ont intégré dans leurs programmes l'enseignement de la langue et de la culture traditionnelle : « dans 66 % des écoles des communautés, les programmes et le matériel didactique sont adaptés de façon à inclure le contenu culturel de la communauté visée » (CEPN 2002a : 107). Enfin, la représentation des Autochtones dans le personnel des écoles a bien évidemment augmenté depuis la prise en charge : « presque 100 % du personnel de bien des écoles primaires des Premières Nations est constituée d'Autochtones » (CEPN 2002a : 63), ce qui correspond en partie à la vision de l'autogouvernance présentée dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*.

Néanmoins, des obstacles importants se dressent contre la mise en pratique de la philosophie de l'éducation développée dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*. L'effort d'élaborer un programme éducatif culturellement adapté aux élèves des écoles de bande se voit hypothéqué par l'absence de financement supplémentaire ainsi que par la nécessité de satisfaire aux exigences du système éducatif provincial. Un sous-financement chronique des écoles (CEPN 2009a), la difficulté d'engager et de retenir des enseignants compétents (entre autres en raison de ce sous-financement) ainsi que les conditions socioéconomiques des communautés ralentissent le processus de transformation du système scolaire. La menace de l'intégration dans le système provincial a été réitérée jusqu'à très récemment par les autorités fédérales (CEPN 2009a). D'autre

³ Les écoles de bandes font l'objet d'un financement direct de la part du gouvernement fédéral. Elles sont placées sous le contrôle d'organismes communautaires locaux, généralement indépendants du Conseil de bande (gouvernement local) et tendent à se fédérer au sein de regroupements régionaux à caractère national (ex.: Mamit Innuat chez les Innus) (Larose *et al.* 2001).

⁴ Au début des années 1980, un groupe d'éducateurs autochtones fait part de l'importance de former un organisme qui pourrait soutenir les communautés dans leurs efforts pour s'approprier le système éducatif. Le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) naît de ce constat en 1985. Il représente au départ toutes les Premières Nations du Québec, avant que les nations crie, naskapie et innue ne fondent leurs propres organisations. Vingt-deux communautés et huit nations sont aujourd'hui membres de CEPN. Engagé pour réaliser l'idéal de prise en charge total de l'éducation et défendre la vision des Premières Nations membres à différents niveaux de représentation, le CEPN a aussi pour mission de soutenir le développement des compétences au niveau communautaire (www.cepn-fnec.com).

part, la politique de financement des écoles de bande ne couvre que les strictes dépenses de base :

La formule de financement actuelle d'AINC ne tient pas compte des coûts liés aux éléments essentiels d'un système éducatif, comme les bibliothèques, les technologies, les sports et loisirs ou les langues des Premières Nations. (CEPN 2009b : 26)

Face à ces obstacles, le CEPN (2002b) a analysé les domaines prioritaires d'intervention suivants dans le cadre d'un projet pédagogique novateur :

- + la mise en place d'un programme d'éducation spéciale
- + les programmes d'enseignement et les langues autochtones
- + les programmes multiconcepts (sport-études/arts-études/études internationales)

Pour contrecarrer les effets du décrochage scolaire, le CEPN recommande de mettre sur pied des actions pour inciter les jeunes à réintégrer l'école et de développer des initiatives pour favoriser l'implication parentale dans le domaine scolaire. D'autre part, les ressources humaines et l'équipement devraient être améliorés grâce à un programme de développement des TIC (technologies de l'information et des communications), un meilleur recrutement du personnel enseignant (avec un financement adéquat pour augmenter le taux de rétention des professeurs), sans oublier le développement des bibliothèques scolaires, le soutien aux petites écoles et la construction de nouvelles institutions.

La prise en charge de l'éducation continue d'être une préoccupation contemporaine, et le CEPN déplore que les Premières Nations ne disposent pas des outils et des moyens nécessaires pour assurer une éducation de qualité dans les communautés autochtones.

4.3 Les actions et le projet de régionalisation de l'Institut Tshakapesh

L'Institut Tshakapesh (anciennement l'Institut Culturel et Éducatif Montagnais) dessert huit communautés de la Côte-Nord et de la Basse-Côte-Nord : Betsiamites (Pessamit), Essipit, Unamen-Shipu (La Romaine), Matimekosh, Mingan, Natashquan, Pakuashipi et Uashat/Mani-Utenam. Son action s'étend sur quatre domaines principaux : la langue, la culture, l'éducation et l'adaptation scolaire. Créé en 1978 par les chefs du Conseil atikamekw-montagnais, l'Institut offre d'abord ses services à ces deux nations, puis seulement à la nation innue à partir de 1990.

Cet organisme soutient les écoles sur plusieurs plans, notamment dans l'intégration de la langue innue dans le programme d'enseignement. Deux comités, le comité Kaianuet et le comité Auetiss Mamuitun, sont chargés de la formation des enseignants de la langue et de la production de matériel scolaire en langue innue. Un guide complet d'enseignement de la langue autochtone au primaire est né de ce travail pédagogique. Il définit les compétences à acquérir en fonction des cycles, les stratégies d'apprentissage à adopter, le type de textes et de supports médiatiques qui peuvent être exploités ainsi que les expériences culturelles qui accompagnent les apprentissages. Une suggestion de thèmes et un guide de leçon complètent le document (Institut Tshakapesh 2009). Un tel manuel représente une évolution majeure en ce qui concerne l'intégration de la langue autochtone dans les classes. Alors que les premiers enseignants de la langue innue devaient produire

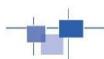
leur matériel pédagogique de manière isolée, au cas par cas, ils peuvent désormais s'appuyer sur un document de référence qui offre un programme cohérent. Grâce à une mise en commun des expertises au sein d'un organisme autochtone, de tels projets peuvent être menés à terme.

L'Institut met également sur pied des activités culturelles, comme des sorties sur le territoire avec les aînés. Dans le cadre d'un projet de sensibilisation aux réalités autochtones, mis sur pied en collaboration avec la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, l'Institut a fait voyager un *shaputuan* (la grande tente innue) dans les écoles du Québec, pour présenter la culture innue aux jeunes non autochtones. Parallèlement à ce travail, une publication a été produite par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (Lepage 2009), qui représente un outil unique pour le rapprochement entre Autochtones et Québécois.

Enfin, la réussite scolaire est, bien entendu, un domaine majeur d'action. Celle-ci est abordée de plusieurs manières, notamment par la définition du profil de l'élève innu du point de vue des styles cognitifs, de l'apprentissage de la langue seconde (le français), des valeurs de la culture innue, etc. Un tel profil permet aux professeurs et aux intervenants de prendre conscience des spécificités de cette population scolaire et d'adapter leurs stratégies d'enseignement en conséquence.

Devant le succès incontestable de ces différentes actions, et le besoin d'aller plus loin dans le regroupement des écoles innues au sein d'un organisme scolaire, l'Institut Tshakapesh a récemment reçu le mandat de préparer le terrain pour concrétiser une certaine vision de l'éducation, un changement souhaité par les communautés innues. Il s'agit avant tout d'avancer dans la prise en charge et dans la gestion locale du système éducatif grâce à une régionalisation des services scolaires. La régionalisation permettra de rassembler les forces et d'uniformiser les ressources disponibles, de mettre en commun les moyens et les outils pour améliorer la réussite éducative des jeunes.

Un tel projet vise à apporter une solution aux problèmes de sous-financement et d'isolement des écoles. Le développement et l'uniformisation du programme et du matériel pédagogique, la centralisation des données concernant la population scolaire innue à des fins statistiques ou la mise en œuvre d'un véritable plan de réussite de l'élève autochtone bénéficieront d'un développement conjoint des compétences. La régionalisation des services éducatifs pour les communautés innues s'insérera dans la dynamique générale de prise en main locale de l'éducation par les Autochtones depuis les années 1970, telle qu'elle a pu être réalisée notamment chez les Cris et les Inuit avec les Commissions scolaires crie et Kativik.



Section 5 : Des trajectoires de prise en charge locale

Parallèlement à la création d'organismes autochtones qui œuvrent dans le domaine de l'éducation, des communautés autochtones ont manifesté la volonté de s'approprier leurs écoles par le refus, plus ou moins radical, de la présence d'autorités extérieures dans le système éducatif local. C'est le cas de la communauté mohawk de Kahnawake, où la première école de bande du Québec fut nommée Kahnawake Survival School. Elle représente un pas décisif dans la mise en application du principe d'autodétermination des Premières Nations.

5.1 Une définition de « Survival School »

Plusieurs « écoles de survie culturelle » verront le jour à la fin des années 1970 et au début des années 1980 au Canada. Elles sont en partie inspirées de l'école navajo de Rough Rock, fondée en 1966, la première école américaine contrôlée par les Autochtones. Cette petite école s'inscrit dans les dynamiques communautaires et intègre la langue et la culture autochtones (McCarty 2002). Bien que chaque communauté puisse réinterpréter cet objectif de survie et d'épanouissement culturels, les écoles ont toutes en commun certains éléments de base. McCaskill propose ainsi une définition de l'école de survie :

The overarching purpose of cultural survival schools is to promote and preserve Indian languages, values, and history in order to survive as a distinct people within the larger Canadian society. Each school expresses its specific goals differently, but four common goals can be discerned : to provide an educational setting that will develop in students increased self-esteem and a stronger Indian identity; to encourage students to live in harmony with themselves, the community, and the environment; to encourage self-reliance through personal decision-making and life skills, helping an individual function independently within the community; and to provide quality academic education. (McCaskill 1987 : 162)

5.2 « Survival School » et programmes d'immersion linguistique à Kahnawake

Le village mohawk de Kahnawake a été fondé au début du XVIII^e siècle. Il est situé à dix kilomètres au sud-ouest de Montréal et compte aujourd'hui près de 8 000 habitants. En 2007-2008, sur un total de 1 072 élèves, 727 fréquentaient une école de bande et 345 une école provinciale (AINC 2009).

Dès 1968, l'effort communautaire pour reprendre le contrôle de l'éducation mène à la création par des parents d'élèves du Kahnawake Combined Schools Committee (KCSK). Le comité prend la responsabilité du programme pédagogique suivi par les enfants mohawks de la communauté (écoles maternelles et primaires), mais peut également superviser l'éducation des enfants hors de la communauté (tous les niveaux). En 1970, la KCSK démontre sa compétence sur l'éducation mohawk et organise une contestation du programme d'enseignement de l'école secondaire Howard S. Billings à Châteauguay qui ne fait aucun cas de la culture et de la langue autochtones, bien que l'école accueille plusieurs étudiants de la communauté. L'année 1970 symbolise, à plusieurs égards, une année charnière dans l'histoire de l'éducation mohawk :

Prior to 1970, the only thing native in our schools was the children. There was no native teachers, no native content, no relevant history, no stories, no songs, no pictures, and least of all, there was no Mohawk language. This had a very negative impact on our self-identity and our self-image, so one of the goals of our program today is to reverse this by immersing children not only in Mohawk language, but also by surrounding them with native teachers, content history, culture, pictures and stories. (Jacobs 1998: 117)

TABLEAU 4 : FRÉQUENTATION SCOLAIRE À KAHNAWAKE 2007-2008

Écoles de Kahnawake	Niveaux	Nombre d'élèves (07-08)
Karonhianonha School	Pré-maternelle à 6 ^e année	192
Kateri School	Maternelle à 6 ^e année	254
Kahnawake Survival School	Secondaire 1 à secondaire 5	239
Step by Step Kawennaron	Pré-maternelle à maternelle	51
Kahnawake Learning Centre	Secondaire 2 à secondaire 5	8
Indian Way School	Pré-maternelle à secondaire 1	93

Source : Profils des communautés autochtones du Québec (AINC 2009)

Les premiers cours de langue mohawk sont instaurés à la fin de cette année dans une école primaire de Kahnawake, avec une présence modeste de quinze minutes par jour pour tous les niveaux. Les années suivantes verront une consolidation des ressources locales avec la formation de professeurs mohawks à travers un nouveau programme à l'Université du Québec ainsi que le développement de matériel pédagogique. En 1978, l'organisme communautaire Kanien'kehà:ka Raotitíóhkwa Cultural Center voit le jour. Ce centre crée un point de ralliement pour promouvoir la langue mohawk, alors qu'elle connaît un déclin prononcé depuis la Seconde Guerre mondiale. L'utilisation de la langue autochtone à l'école lance un processus de standardisation orthographique, ainsi que la création de manuels de base, tels une grammaire de la langue mohawk ou des livres de lecture (Grenoble et Whaley 2006).

Au-delà de ces premières étapes incontournables dans l'évolution du système éducatif, une transformation plus radicale résultera de tensions avec la politique linguistique québécoise. Depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec au début des années 1960, les peuples autochtones doivent manœuvrer avec l'affirmation des revendications souverainistes québécoises dans le domaine éducatif (Larose 1984). La nouvelle politique linguistique symbolisée par la *Loi 101* a constitué un déclencheur de la mobilisation pour la création d'un système éducatif réellement construit autour de la langue et la culture mohawks. Cette nouvelle loi obligeait en effet les étudiants autochtones à fréquenter l'école en français, même si leur communauté était anglophone :

The Combined Schools Committee of Kahnawake asked that Indians be exempted from the legislation. The Department of Education refused. Thus on 6 September 1978, Mohawk students who were enrolled in a high school in the nearby town carried out a protest march back to their community with eight hundred supporters. On 11 September, the Kahnawake School opened. (McCaskill 1987: 162)

L'école est le résultat d'une mobilisation communautaire sans précédent puisque les enseignants et le personnel sont des membres de la communauté qui travaillent bénévolement dans les premiers temps. La philosophie de l'école est innovatrice; elle fait un lien avec les pratiques éducatives autochtones qui précèdent l'imposition du système scolaire colonial. Le nom choisi pour l'école « Survival School », en lui-même, annonce la nouvelle approche qui vise à une transformation profonde du programme pédagogique. L'école fonctionne d'abord en anglais avant que la langue mohawk ne fasse partie du programme éducatif, grâce notamment au succès des programmes d'immersion à l'école maternelle et primaire. L'enseignement intègre des connaissances traditionnelles (musique, danse). La structure décisionnelle de l'école puise également dans l'héritage mohawk : un conseil des élèves qui reproduit le système de gouvernance de la « maison longue » a une voix dans l'administration de l'établissement.

L'instauration d'un programme d'immersion en langue mohawk sera un autre témoignage de ces bouleversements en matière d'éducation. À l'école Karonhianóhnhna, l'immersion en langue mohawk est d'abord introduite à la maternelle pour s'étendre ensuite à la première année de l'école primaire (Jacobs 1998). Alors que les premiers manuels scolaires étaient produits par les enseignants pour leur classe, ou même par des membres de la communauté, un bureau permanent du développement de matériel pédagogique en langue Kanien'kéha (mohawk) est créé en 1983, le Kanien'kéha Owén:na Curriculum Center⁵. Le programme en immersion totale, d'abord un programme pilote au début des années 1980, est victime de son succès une dizaine d'années plus tard et ne peut répondre à la demande, en raison notamment d'un nombre limité d'enseignants. En 1992, près de la moitié de la population scolaire étudiait entièrement en mohawk jusqu'à la sixième année de l'école primaire (Hoover 1992). Les parents pouvaient aussi choisir une éducation en anglais, puisqu'une autre école de la communauté offrait ce programme.

⁵ Kanien'kehá:ka onkwawén: na raotitíohkwa (KOR), le centre de la langue et la culture mohawk de Kahnawake, créé en 1978, a pour mission : « de préserver, promouvoir, et enrichir la langue et la culture distincte des Kanien'kehá:ka (Mohawk people) de Kahnawake. » Il offre des programmes et des services communautaires variés. En 2002, un cours d'immersion en langue mohawk pour les adultes a vu le jour, afin d'encourager l'usage de la langue par toutes les générations de la communauté. L'organisme met aussi à la disposition du public un centre de documentation sur la langue et l'histoire des Kanien'kehá:ka, des autres peuples mohawks et des peuples autochtones. Au sein de KOR, le département spécial du curriculum soutient la production de matériel et de programmes adaptés aux besoins des étudiants mohawks.

Aujourd'hui, la langue mohawk joue un rôle majeur dans l'éducation à Kahnawake et d'autres écoles primaires offrent désormais le programme d'immersion. Même les enfants qui fréquentent les écoles dont la langue d'enseignement est l'anglais suivent des cours de langue autochtone, tout comme les étudiants de l'école secondaire. Le programme d'immersion en langue mohawk a renversé la tendance de perte de la langue qui était notable depuis les années 1950. Les nouvelles générations scolarisées en langue mohawk peuvent maintenant converser avec les aînés de la communauté. Ce projet de revitalisation de la langue a eu cependant l'effet inattendu de créer une génération en quelque sorte exclue du processus de revitalisation, parce qu'elle était à la fois trop âgée pour bénéficier de l'enseignement en mohawk et trop jeune pour avoir conservé une bonne connaissance de la langue autochtone.

5.3 Akwesasne Freedom School

Akwesasne, une communauté mohawk à la frontière du Québec, de l'Ontario et de l'État de New York aux États-Unis, bâtit elle aussi un projet éducatif autour de sa « Freedom School », finalement créée en 1979. La mobilisation sur ce thème se cristallise en 1968. Pendant quelques jours, des parents retirent leurs enfants de l'école de la réserve pour protester contre le manque de participation des Mohawks et des parents à la gestion de l'école et l'absence totale de la culture et de la langue mohawks dans le programme d'enseignement (Wells 1974). Cette mobilisation a mené à l'introduction de périodes d'enseignement en mohawk de la maternelle à la douzième année et à la création de programmes d'éducation pour adultes.

L'idée d'une école contrôlée par la communauté prend forme au cours de ces dix années, jusqu'à la création de la Freedom School, dans un contexte très difficile de conflit interne au sujet de l'affirmation de la souveraineté de la nation mohawk (White 2009). Dès 1985, l'école offre un programme d'immersion en langue mohawk jusqu'à la huitième année, ainsi qu'un curriculum qui se base sur le savoir autochtone et le cycle cérémoniel mohawk (Holm 2008). Elle entretient ainsi une relation privilégiée avec la « maison longue » (longhouse), le centre cérémoniel de la communauté. La lutte pour l'éducation mohawk encourage la promotion et l'expression de l'identité culturelle autochtone et réunit les membres de la communauté, malgré la présence de la frontière Canada/États-Unis. D'autre part, l'école a toujours refusé le financement direct par les États et assure son fonctionnement grâce à des campagnes de financement.

À Akwesasne, deux autres écoles primaires, situées dans la partie québécoise de la réserve, offrent des cours d'immersion en langue mohawk : Tsi Snaihne School et Kana : takon School. Ces écoles (et une autre école primaire) sont sous la responsabilité de l'Akwesasne Mohawk Board of Education (AMBE), qui fonctionne comme une entité semi-autonome depuis 1985. En 2005-2006, 82 % du personnel de ce conseil et des trois écoles sous son autorité était d'ascendance mohawk (Fulford 2007a). L'action de l'AMBE bénéficie d'un partenariat avec le centre culturel Ronathahonni. À l'école Tsi Shaihne, le programme d'immersion en langue mohawk est offert de la maternelle jusqu'à la sixième année. Il met l'accent sur la pratique du mohawk à l'oral, notamment à l'aide des « nids de langue » (une immersion à la maternelle avec des aînés qui ne parlent que la langue mohawk). Les étudiants de ce programme parlent couramment la langue autochtone; un succès notable dans une communauté linguistique où une petite minorité de locuteurs communiquent dans leur langue ancestrale.

5.4 Kitigan Zibi Kikinamadinan

La communauté anishinabe (algonquine) de Kitigan Zibi, fondée en 1853, se situe dans l'Outaouais près de la ville de Maniwaki. Elle compte aujourd'hui près de 3 000 habitants. En 2007-2008, 164 enfants de Kitigan Zibi fréquentaient l'école de bande et 56 enfants une école provinciale, pour un total de 220 élèves. L'école de Kitigan Zibi offre l'enseignement de la prématernelle au cinquième secondaire.

Dès le début du XIX^e siècle, une école fédérale est créée sur les terres de la future réserve de Kitigan Zibi. L'école est présente dans la communauté jusqu'aux années 1950, quand débute le processus d'intégration des élèves autochtones au système provincial. Ce changement dans les autorités éducatives n'améliore pas les résultats des enfants algonquins et renforce le processus d'assimilation et de perte de la langue autochtone (Budge 1997). L'insatisfaction des parents au sujet des services provinciaux fait naître un fort désir de changement. Ceux-ci demandent que soit construite une école sur la réserve contrôlée par ses résidants (Stevenson 2007). Cette mobilisation se renforcera avec la promulgation de la *Loi 101* qui contraint tous les enfants autochtones scolarisés hors réserve d'assister à l'école en français, même ceux provenant des réserves anglophones. Pour les membres de ces communautés, une telle décision se rajoute à la longue liste des choix faits en leur nom et au nom de leurs enfants par les autorités fédérales et provinciales. Guy Whiteduck, ancien chef du Conseil de bande de Kitigan Zibi résume ce mouvement de revendication et de tentative de négociation avec le gouvernement provincial :

We teamed up with Kahnawake in those years. Together we fought 101. We tried to get support from other Native communities in Québec, but the French speaking communities, it was not affecting them at all. So we ended up fighting the fight all ourselves. (Budge 1997: 30)

La lutte pour le contrôle de l'éducation des enfants demande de regrouper toutes les forces de la communauté et, dès 1978, le *Kitigan Zibi Education Council* s'attèle à cette tâche. Cette mobilisation aboutit un an plus tard avec la construction de l'école Kitigan Zibi Kikinamadinan. L'école offre d'abord un enseignement de niveau primaire puis devient un établissement secondaire en 1985.

Dès les débuts de l'école, la langue autochtone est intégrée au programme scolaire. Deux formules sont offertes, un programme d'immersion tous les après-midi (le programme Mokasige) et un programme où l'algonquin est présent comme matière d'enseignement. Le programme d'immersion est basé sur des activités culturelles et bénéficie d'un lien étroit avec un laboratoire de développement du matériel pour l'enseignement de la langue. Avec l'implication des aînés, le programme d'immersion dépasse son objectif premier de production de manuels et en 2005, un comité linguistique prend en main un projet de revitalisation de la langue pour l'ensemble de la communauté (Stevenson 2007). Le programme scolaire est également réaménagé. Certains cours sont similaires à ceux offerts dans les écoles provinciales, alors que d'autres mettent l'accent sur les contributions et l'histoire des peuples autochtones et du peuple algonquin (Budge 1997).

Le succès rencontré par l'école doit beaucoup à l'implication des parents dans le conseil d'éducation, mais aussi au pourcentage très majoritaire d'enseignants et d'employés

autochtones. Un programme de formation des enseignants est d'ailleurs offert en partenariat avec l'Université McGill. Grâce à son insertion communautaire et à une gouvernance locale qui appuie la planification de programmes à long terme, et malgré des conditions souvent difficiles, l'école de Kitigan Zibi affiche un succès remarquable :

Some 198 students have graduated since 1985, when the school held it's first graduation ceremony. Across the last six years, the Kitigan Zibi School graduation rate of 79 % (38 out of 48 students) is slightly above the Quebec graduation rate of 78,6 % in 2002/03, a figure which also includes graduates from adult and trades program. (Stevenson 2007: 171)

5.5 Les écoles innues et la communauté de Betsiamites

La communauté innue de Pessamit (Betsiamites) est située à une cinquantaine de kilomètres de Baie-Comeau, sur la Rive-Nord du Saint-Laurent. En 2007-2008, 2 830 personnes résidaient dans la communauté et 779 habitaient en dehors de celle-ci. Alors que 604 élèves fréquentaient les deux écoles de bande au cours de cette même année, 55 allaient à l'école provinciale (AINC 2009). L'école Nussim accueille les enfants de la prématernelle à la sixième année; elle comptait 372 élèves en 2007-2008. L'école Uashkaikan quant à elle, offre la totalité du cycle secondaire et comptait 225 élèves à la même période.

Bien que les Innus aient utilisé l'écriture alphabétique dès la fin du XVIII^e siècle (elle a été enseignée sur le territoire innu par le père jésuite de La Brosse, voir Mailhot 1992), l'instruction scolaire ne s'implantera à Betsiamites qu'un siècle plus tard, avec la création de la réserve en 1851. L'école est prise en charge par les missionnaires oblats de Marie-Immaculée. Pendant les années 1950, les Oblats fonderont également deux pensionnats en territoire innu, à Malioténam et à Pointe-Bleue, où seront scolarisés des enfants de Betsiamites (Bluteau 2004). Sur la réserve, l'école fédérale offrira l'enseignement de la maternelle à la sixième année, après quoi les élèves devront fréquenter des écoles provinciales ou des pensionnats à l'extérieur de la communauté.

À partir des années 1970, le processus d'amérindianisation de l'éducation, amorcé par le gouvernement fédéral, se traduit par l'introduction de cours de langue innue à l'école Nussim sur la réserve, à raison d'une petite heure par semaine. Trois ans plus tard, on ouvre une école secondaire dans la communauté. C'est avec la formation du Conseil des Attikamekw et des Montagnais, en 1979, que prend forme le mouvement en faveur d'une prise en charge des services offerts à ces nations qui, jusqu'alors, étaient administrés par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Le Conseil réunit douze communautés : trois atikamekw et neuf montagnaises (innues). L'éducation est l'un des tout premiers domaines concernés par les négociations visant un transfert de responsabilités aux conseils de bande. L'appropriation des structures éducatives se réalise parallèlement au niveau communautaire. En effet, dès 1979, la communauté d'Uashat-Malioénam décide de gérer elle-même son école (Charest 1992). Ce processus de transfert d'autorité s'étalera jusqu'à la fin des années 1980, quand les dernières écoles fédérales passeront sous l'autorité des conseils de bande.

À Betsiamites, les résidants s'efforceront tout particulièrement d'intégrer l'école aux dynamiques communautaires. Les difficultés et les obstacles rencontrés montrent que malgré le succès du transfert des responsabilités, qui aboutit à une gestion locale des écoles, la question de l'amérindianisation des programmes se révèle souvent une tâche

ardue, notamment en ce qui concerne l'inclusion de la langue autochtone dans le programme éducatif. Léonard Paul, conseiller pédagogique du Conseil de bande de Betsiamites écrivait en 1983 :

Au début, les parents ne voient pas la pertinence des cours de montagnais comme un élément essentiel de la prise en charge, alléguant que la culture dominante constitue une valeur sûre pour s'intégrer dans le marché illusoire du travail. Les professeurs de montagnais doivent donc travailler dans ce climat hostile, et, par surcroît, ils doivent improviser leurs cours à la pièce faute de matériel didactique de support. Cette carence de matériel didactique ne fait qu'accentuer la méfiance des parents et embrouille davantage le statut du montagnais dans le monde organisé du régime pédagogique québécois. Cette période d'improvisation sera maintenue et soutenue par des ouvriers de la première heure qui ont eu le mérite de la ténacité. (Paul 1983 :9-10)

La communauté de Betsiamites a mis en place des programmes innovants qui ont assuré l'utilisation de la langue autochtone dans le milieu scolaire. En 1982, on a créé un comité qui est chargé d'intégrer la langue montagnaise aux programmes scolaires. L'élaboration d'un standard orthographique de la langue a constitué la première préoccupation des membres du comité. Rapidement, cette question est devenue un sujet difficile. Dans le but d'encourager les consultations sur ce thème et de parvenir à un consensus, une conférence a été organisée en 1983 dans la communauté afin de réunir les enseignants d'écoles innues autour de la question.

Parallèlement à ce travail de fond nécessaire, un projet-pilote qui intègre la langue montagnaise aux trois premières années du primaire a été mis sur pied à l'instigation de Marcelline Kanapé, une enseignante innue de la communauté (le projet est décrit dans Drapeau 1984). Également, un centre de développement du programme scolaire a été créé, dans le but de soutenir les enseignants avec du matériel pédagogique approprié. Ces événements ont marqué des étapes décisives dans la transformation de l'école, et vers la définition et la réalisation d'un nouveau projet éducatif pour les enfants de la communauté.

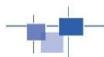
Aujourd'hui, la création de matériel pédagogique approprié pour les élèves innus continue dans la communauté. L'école secondaire Uashkaikan a ainsi publié en 2002 un ouvrage sur l'histoire et la culture innues de Betsiamites (Frenette et Picard 2002). En secondaires 1 et 2, les élèves suivent des cours de langue innue et ils bénéficient également de cours de culture innue. Depuis le début des années 2000, un comité de parents a été créé, pour favoriser leur participation à l'école (Gauthier 2005). Toutefois, malgré ces transformations, le taux de réussite scolaire des élèves du secondaire reste très bas. Comme le remarque Gauthier (2005) dans son enquête sur des élèves qui persévèrent aux études secondaires à Betsiamites, les cours de langue et de culture innues sont perçus de manière ambivalente. En effet, les jeunes reconnaissent l'enjeu de ces enseignements, mais ont une attitude pragmatique envers la poursuite de leurs études et face à leur avenir : les matières comme le français, les mathématiques et l'anglais sont privilégiées. D'autre part, ces étudiants décrivent leur expérience à l'école secondaire comme celle d'un apprentissage mécanique, à la différence de l'école primaire qui permettrait un apprentissage plus dynamique. Si l'école secondaire répond à un désir d'ouverture, représente un lieu de socialisation et est bénéfique à la communauté, selon

ces jeunes, de multiples raisons peuvent entraîner un décrochage. Montpetit et Lévesque (2004) discutent de certaines des raisons du décrochage, avancées par ces adolescents de Betsiamites, qui sont le manque d'encadrement parental ou de discipline, l'intérêt pour l'autre sexe ou bien les problèmes de consommation de drogues et d'alcool. Les secondaires 2 et 3 semblent être des années particulièrement propices au décrochage. Le retour aux études s'impose donc comme une problématique incontournable, une réflexion à mener pour contrer les effets négatifs de l'échec scolaire.

5.6 La langue autochtone à l'école

Les différentes formes d'intégration de la langue autochtone dans l'enseignement qui ont vu le jour au début des années 1980 au Québec s'insèrent dans un mouvement international de revitalisation des langues autochtones grâce à l'éducation. L'immersion des jeunes enfants dans un environnement où n'est parlée que la langue autochtone puis, avec les années, l'élargissement de ce programme aux cycles primaire et secondaire sont les recettes de la revitalisation des langues maaorie ou hawaïenne, peut-être les deux projets éducatifs les plus connus de par le monde. En Nouvelle-Zélande, le « nid linguistique » (*Te Kōhanga Reo*) est un programme d'immersion pour les jeunes enfants mis en place au début des années 1980 : les générations les plus âgées transmettent la langue maaorie aux tout-petits dans la vie quotidienne grâce à des activités préscolaires (King 2001). Les anciens élèves des *Kōhanga Reo* ont pu par la suite fréquenter des écoles primaires et secondaires en immersion, ou des écoles « régulières » offrant une éducation bilingue. À Hawaï, un engagement similaire de la communauté a permis l'instauration de nids linguistiques sur le modèle maaori, puis des programmes pour les écoles primaires et secondaires. Comme le remarque Salaün (2009), la participation parentale est indispensable au fonctionnement des nids linguistiques, pour s'occuper des enfants ou d'un point de vue financier, mais aussi parce que les parents doivent s'engager à améliorer leurs connaissances de la langue avec des cours hebdomadaires.

Un des défis rencontrés par les communautés qui mettent en place des programmes bilingues d'éducation est de s'assurer que l'enseignement dans la langue autochtone soit suffisant (sur le plan des heures ou des années d'enseignement) pour que les élèves puissent développer des compétences bilingues équilibrées. Au Nunavik, des chercheurs (Taylor et Wright 2002; Wright, Taylor et Macarthur 2000) ont démontré que l'éducation en langue autochtone avait des avantages inestimables sur l'estime de soi et la fierté culturelle des enfants, mais également que l'utilisation de la langue autochtone comme langue d'enseignement pendant les trois premières années du primaire, puis la transition vers la langue seconde (l'anglais ou le français), entraînait un problème de bilinguisme soustractif (au cours du cheminement scolaire, les compétences dans la deuxième langue remplacent celles en langue autochtone dans certains domaines). Une évaluation des programmes bilingues d'enseignement est donc nécessaire pour s'assurer qu'ils répondent bien, à long terme, aux attentes de la communauté de locuteurs.



Section 6 : Les accords territoriaux et l'éducation : les écoles crie et naskapie

6.1 De l'éducation missionnaire à la Commission scolaire crie

L'introduction de l'éducation missionnaire en Eeyou Istchee débute à Moose Factory avec l'installation de la mission anglicane de l'organisation britannique Church Missionary Society. Dès le milieu du XIX^e siècle, le révérend John Horden officie à Moose Factory et y établit un pensionnat. À partir des années 1920, des écoles anglicanes seront ouvertes à l'est de la baie James, notamment à Rupert House (Waskaganish) et Fort-George (près de l'actuel Chisasibi). L'ordre Oblat de Marie-Immaculée fonde également une mission dans l'est de la baie James et y ouvre plusieurs écoles. Ce territoire a été rapidement inclus dans un maillage serré de pensionnats. La Bishop Horden Memorial Residential School à Moose Factory est la plus vieille de ces institutions avec le pensionnat anglican de Chapleau, situé plus au sud de l'Ontario.

Après la Seconde Guerre mondiale, les dispositions législatives sur la fréquentation scolaire obligatoire des enfants autochtones ont été appliquées dans les communautés crie en particulier. Avant même que ne débute la construction d'écoles dans les villages, de nombreux enfants sont envoyés dans les pensionnats (Morantz 2002). À la fin des années 1940, le gouvernement fédéral commence la construction d'écoles primaires (notamment à Rupert House et Fort-George), bien que les congrégations religieuses continuent de se charger ou d'administrer l'enseignement jusqu'en 1969, date de la fin du partenariat entre les Églises et le gouvernement fédéral. Jusqu'en 1972, année de l'ouverture d'une école secondaire à Fort-George, les enfants qui poursuivent leur scolarisation sont dispersés dans les pensionnats de l'Ontario ou du Québec : à Moose Factory, à Sault-Sainte-Marie, à North Bay, à Ottawa, à La Tuque ou à Noranda (Morantz 2002). De plus, à partir des années 1960, le gouvernement provincial ouvre à son tour plusieurs écoles dans les villages crie; les parents doivent alors choisir si leurs enfants suivront une scolarisation en anglais (dans le système fédéral) ou en français (dans le système provincial).

La Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ), conséquence de la forte mobilisation crie contre un projet hydroélectrique qui mettait en péril leur territoire, est signée en 1975 par les Crie, les Inuit et les gouvernements fédéral et provincial. Il s'agit du premier traité moderne qui reconnaît le bien-fondé des revendications autochtones sur le territoire. La signature de cet accord entraîne la création de la Commission scolaire crie, qui assume désormais la compétence en matière d'éducation pour les neuf communautés crie de Eeyou Istchee. Entre 1978 et 1997, elle est la plus grande institution administrative contrôlée par les Crie (Söderbom 2004). D'autre part, le territoire crie est désormais un territoire conventionné et la *Loi sur les Indiens* n'est plus en vigueur sur ce territoire. La création de comités de parents en 1978 encourage l'implication de ces derniers dans le cheminement éducatif de leurs enfants. Ces comités participent au fonctionnement de la Commission scolaire crie (Fulford 2007b). Les acquis de la CBJNQ, en matière d'éducation, marquent un tournant majeur vers l'objectif de s'approprier pleinement un système éducatif étranger, comme le mentionnait James Bobbish en 1992 :

On nous a fait entrer dans des internats où on nous a enseigné un système de valeurs différent de celui que nos parents nous

auraient appris. Je ne veux pas conjecturer ce qu'il en est résulté pour les autres peuples autochtones, mais, par bonheur, nous qui venions de la Baie-James, nous sommes rentrés dans nos villages où se maintenaient encore fortement nos traditions linguistiques et culturelles. Si nous avons gardé notre langue alors qu'on nous avait littéralement arrachés à nos foyers de nomades, c'était aussi parce que nos parents étaient unilingues, et ne parlaient que le cri. Toutefois, même dans ces circonstances, la réintégration sociale et culturelle dans la collectivité nous a pris plusieurs années, et pour certains d'entre nous, elle a eu des effets psychologiques considérables. Certaines familles en souffrirent plus que d'autres, car leurs enfants ne leur revinrent pas vivants (...) Étant donné l'abandon du système des internats, il est de première importance de nos jours que les sociétés autochtones établissent leur propre programme d'études. Nos écoles sont encore plongées dans celui de la société dominante, non autochtone et, par la même occasion, dans un système de valeurs qui n'est pas le nôtre. (Bobbish 1992 : 329)

En vertu de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, les Cris d'Eeyou Istchee ont eu la possibilité de réorganiser leur système d'enseignement. La Commission scolaire crie a été créée en 1978. Les priorités immédiates allaient aux établissements scolaires, aux enseignants et aux installations pertinentes. Pendant des années, on ne s'est pas intéressé à la vraie question de la qualité de l'enseignement en raison de problèmes pratiques liés aux interprétations juridiques des articles consacrés à l'éducation dans la Convention de la Baie-James. La question de la langue a toujours été prise au sérieux dans les collectivités crie. C'est encore le cas, mais il est absolument manifeste que, pour préserver la langue crie, il faut agir concrètement tant sur le plan scolaire que sur le plan communautaire (Bobbish 1992).

Dès le début des années 1970, la question de la transformation du système éducatif faisait déjà son chemin dans les esprits grâce notamment à un projet d'enseignement et de développement du matériel pédagogique baptisé « Cree Way Project ». Ce projet instauré par un directeur d'école, John Murdoch, visait à intégrer le contexte d'apprentissage cri dans l'éducation formelle et à soutenir cet enseignement par du matériel pédagogique et des programmes en langue crie. Le syllabaire cri est donc utilisé pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le domaine scolaire afin que cet apprentissage soit pertinent culturellement pour les enfants, avant de passer à l'écriture et la lecture alphabétique dans la langue seconde. Le projet tente d'intégrer le système éducatif dans les dynamiques communautaires et de façonner les programmes d'enseignement, selon les besoins, sur le terrain. Amorcé dans la communauté de Wemindji, il prendra de l'ampleur avec la création d'un centre de développement du curriculum à Waskaganish (Preston 1979). La formation d'enseignants cris a également fait l'objet d'un effort dans le cadre de ce projet et un programme particulier a été ouvert à l'Université du Québec à Chicoutimi au début des années 1970.

La tâche d'intégrer la langue crie dans le système éducatif a été reprise par la Commission scolaire crie. La question d'utiliser la langue crie comme langue d'enseignement, c'est-à-dire d'offrir un environnement scolaire d'immersion dans la langue autochtone, a été l'objet de débats, au début des années 1980, avec le Cree Language of Instruction Program (CLIP) (Burnaby, MacKenzie et Bobbish Salt 1999). La Commission scolaire crie fait alors le choix d'un système d'éducation bilingue : durant les premières années d'école, la langue d'instruction sera le cri, qui deviendra la langue seconde avec une transition graduelle vers l'enseignement en anglais ou en français, selon le choix des parents. Toutefois, les nombreux obstacles rencontrés, dès le départ, ne permettent pas la réalisation de ce projet qui est finalement abandonné. D'une part, la Commission scolaire manque de professeurs cris et de matériel pédagogique approprié. D'autre part, certains parents préfèrent que leurs enfants soient scolarisés en français ou en anglais, dès les premières années du primaire, afin qu'ils soient mieux préparés aux années d'école subséquentes ainsi qu'au marché du travail.

Peu à peu, grâce à une augmentation du matériel pédagogique disponible en langue crie, à une standardisation du syllabaire, à l'effort renouvelé pour former des enseignants cris, ainsi qu'à l'évolution des attitudes parentales, un projet-pilote d'immersion en langue crie est amorcé à Chisasibi et Waskaganish (Burnaby, MacKenzie, Bobbish Salt 1999). Depuis 1996, les écoles de la Commission scolaire crie offrent l'enseignement de la maternelle et des trois premières années du primaire en langue crie, à la suite de quoi les familles choisissent de poursuivre la scolarisation en français ou en anglais (Söderbom 2004).

L'intégration progressive de la langue crie ne constitue pas le seul élément qui témoigne de la transformation du système scolaire cri depuis les années 1970. Les cours de culture crie, les expéditions dans les bois, le calendrier scolaire qui s'adapte au cycle annuel de chasse (vacances au printemps pour la chasse à l'oie et à l'automne pour la chasse à l'orignal) ont également été rendus possibles par la prise en charge locale de l'éducation (Söderbom 2004). Néanmoins, la Commission scolaire crie doit assurer un enseignement de qualité dans trois langues⁶. L'épanouissement des capacités de lecture et d'écriture en langue crie après la transition dans le système en langue seconde, ainsi que les habiletés à la rédaction dans la deuxième langue représentent des défis majeurs pour l'école d'aujourd'hui (Fulford 2007b).

6.2 Le village de Kawawachikamach et l'école naskapie

Le village naskapi de Kawawachikamach et l'école primaire et secondaire Jimmy Sandy Memorial sont fondés au milieu des années 1980. En raison des nombreux déplacements qui caractérisent leur histoire, les enfants naskapis ont commencé à fréquenter l'école assez tardivement par rapport aux autres Premières Nations du Québec.

⁶ Les enseignantes et les enseignants de la langue crie, comme la communauté dans son ensemble, disposent d'une ressource pédagogique attrayante et novatrice : le site Internet du cri de l'Est : www.eastcree.org. Vidéos, enregistrements audios, textes et jeux sont utilisés dans les différentes sections du site : les histoires (orales et textes), la grammaire, les leçons ou encore le dictionnaire.

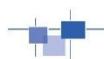
Quelques jalons historiques permettent d'éclairer ce contexte particulier. L'histoire du peuple naskapi est difficile à retracer avec certitude avant le début du XIX^e siècle, parce que les missionnaires et les commerçants se sont installés tardivement sur le territoire de ce groupe et parce que l'ethnonyme les désignant a été utilisé de manière flottante dans les comptes rendus des observateurs européens (Mailhot 1986). Le nom finit par désigner des groupes dont l'activité cynégétique principale est la chasse au caribou et qui occupent un territoire à l'intérieur des terres, au sud de la baie d'Ungava (Lévesque, Rains et de Juriew 2001). Les Naskapis sont étroitement liés à la nation innue et ont eu beaucoup de relations d'échange avec les Cris d'Eeyou Istchee. Néanmoins, des différences linguistiques et ethnographiques les séparent de ces groupes et leur ethnonyme contemporain (Naskapi Nation of Kawawachikamach) affirme cette indépendance (Jancewicz *et al.* 2002; Lévesque, Rains et de Juriew 2001).

L'histoire des Naskapis est émaillée de déménagements, volontaires ou forcés, en fonction de l'ouverture ou de la fermeture des comptoirs de la Compagnie de la Baie d'Hudson (Orchard 1998). Leur sédentarisation près de Schefferville en 1956 est liée au travail d'exploitation du minerai de fer qui aura lieu dans la région jusqu'en 1982. De 1971 à 1982, le peuple naskapi est déplacé à Matimekosh, où réside une communauté innue.

Ce n'est qu'au début des années 1970 que les enfants naskapis commencent à fréquenter l'école de Schefferville (Société de développement des Naskapis 1994). À la fin des années 1970 la langue naskapie entre timidement à l'école, mais son celle-ci manque cruellement de ressources pédagogiques ainsi que de professeurs naskapis (Jancewicz *et al.* 2002). Plusieurs projets commenceront dans les années 1970 qui soutiendront l'utilisation du naskapi, comme la standardisation de l'écriture syllabique naskapie, la publication d'un lexique, d'une grammaire et de légendes en langue autochtone.

Grâce à la signature de la Convention du Nord-Est québécois en 1978, assez similaire à la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (signée par les Cris et les Inuit), les Naskapis, en échange d'une partie de leurs droits sur le territoire, reprennent le contrôle de leurs institutions et décident d'un nouveau lieu de vie. Le village de Kawawachikamach, à 15 km au nord de Schefferville, est ainsi fondé en 1984. Il compte aujourd'hui près de 700 personnes. Dans le domaine de l'éducation, la Convention a permis une prise en charge locale de l'éducation : une école est construite dans le village, administrée par le comité d'éducation naskapi (elle reste cependant affiliée à la Commission scolaire anglophone Central Québec).

Un projet de développement du curriculum voit le jour à la fin des années 1980 et, à partir de 1995 commence un programme d'immersion en naskapi pour la première année du primaire. Aujourd'hui, le naskapi est la langue d'enseignement de la maternelle jusqu'à la deuxième année du primaire. De la troisième année du primaire jusqu'à la fin du secondaire, la langue d'enseignement est l'anglais.



Section 7 : Les élèves en milieu urbain : des pistes de réflexion

Les élèves autochtones sont amenés à fréquenter des écoles en milieu urbain pour trois raisons principales. D'abord, il y a une minorité de communautés autochtones qui ne dispose d'aucune école primaire ou secondaire sur son territoire ou qui n'offre que l'enseignement primaire et les premières années du secondaire. Les jeunes qui désirent poursuivre leurs études doivent donc le faire à l'extérieur. De plus, certains parents préfèrent envoyer leurs enfants dans les écoles privées ou publiques québécoises des centres urbains à proximité, malgré la présence d'écoles primaires et secondaires sur le territoire. Enfin, en raison de la dynamique de migration vers les centres urbains, certains enfants et jeunes autochtones grandissent en ville et fréquentent l'école dans leur lieu de vie.

7.1 L'éducation et les flux migratoires

Ce dernier cas de figure est difficile à chiffrer car les statistiques sous-estiment le nombre d'Autochtones vivant en milieu urbain au Québec. Selon le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ 2006), entre le quart et le tiers des Indiens inscrits et des Inuit vivent hors réserve. Au Québec, à la différence de l'ouest du pays, ce mouvement migratoire a pris de l'ampleur dans les années 1970 et 1980, d'abord vers Montréal, Québec, Val-d'Or, Chibougamau, Sept-Îles et La Tuque, puis aussi vers Gatineau, Roberval, Baie-Comeau, Maniwaki et Joliette (RCAAQ 2006). Les femmes autochtones, chefs de famille monoparentale et les jeunes étudiants qui vont vers les villes pour poursuivre leurs études forment deux des groupes qui constituent ce flux (Côté 2009). En ce qui concerne les femmes autochtones, des études à Montréal et en région, effectuées au début des années 2000 (Lévesque 2003; Jaccoud et Brassard 2003), soulignent leur grande mobilité, alors qu'elles déménagent fréquemment vers des villes ou d'autres communautés. En raison de cette situation, il est difficile de faire l'évaluation du nombre d'élèves autochtones inscrits dans les établissements scolaires québécois.

D'autre part, l'éducation constitue une variable clé qui a une influence sur la réussite des Autochtones qui vivent en milieu urbain (RCAAQ 2008). En effet, on constate que beaucoup d'Autochtones décrocheurs cherchent à poursuivre leurs études une fois installés en milieu urbain et qu'ils ont besoin d'un soutien (Descent et Vollant 2007). La Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2006) a produit un rapport sur les Premières Nations vivant hors communauté, en milieu urbain. Cette étude a été réalisée à partir de données recueillies auprès d'Autochtones installés à Montréal, à Québec et à Val-d'Or. Au moment de l'enquête, en 2002, 3,5 % des enfants autochtones et 38,9 % des adolescents autochtones résidant dans ces villes avaient doublé une année scolaire. Seulement 8,3 % des adolescents de l'échantillon avaient sauté une année scolaire en raison de leurs bons résultats. Quant aux répondants adultes, près de la moitié d'entre eux (47,7 %) n'avaient pas complété l'école secondaire.

La transmission de la langue et de la culture autochtones aux enfants qui grandissent dans les villes représente un défi de taille pour les parents autochtones qui se retrouvent souvent isolés (RCAAQ 2008; Descent et Vollant 2007). Pour les trois quarts des répondants adultes à l'enquête menée par la CSSPNQL, la transmission de la langue

autochtone aux enfants était très importante. Les jeunes qui réalisent ou poursuivent leur scolarisation dans les centres urbains affrontent également des difficultés particulières. Côté (2009) a entrepris une recension des écrits sur les causes du décrochage scolaire chez les étudiants autochtones vivant en milieu urbain. Elle identifie sept catégories différentes :

- + le manque d'investissement de la part des parents
- + le changement dans la langue d'enseignement
- + la transition entre les niveaux d'enseignement
- + la mobilité territoriale
- + le choc urbain
- + les conditions de vie précaires et les difficultés personnelles et familiales
- + l'écart entre le style des écoles de la société dominante et celui des écoles en communauté

7.2 Aller à l'école en ville : obligation ou choix?

Pour certains élèves autochtones du Québec, fréquenter une école de la ville est une obligation parce qu'ils ne peuvent pas poursuivre leur scolarité dans leur communauté. Dans la majorité des cas, l'absence d'une école primaire ou d'une école secondaire dans la communauté est due à la proximité d'une agglomération urbaine : les enfants étudient à la ville et retournent dans leur communauté après l'école.

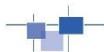
Pour la communauté de Kitcisakik, la situation a été tout autre. Devant la résistance des membres de la communauté à faire de leurs terres ancestrales une réserve indienne, aucun service fédéral n'y était disponible (eau, électricité, mais aussi service scolaire). En l'absence d'école, les élèves ont d'abord fréquenté le pensionnat de Saint-Marc-de-Figuery, puis ont été répartis dans les villes abitibiennes jusqu'en 1989, date à laquelle ils ont commencé à fréquenter l'école à Val-d'Or. Ils étaient hébergés pendant la semaine dans des familles non autochtones (Loiselle *et al.* 2008). En 2005, on a finalement ouvert l'école Mikizicé dans le village. Elle offre aujourd'hui la maternelle et le primaire jusqu'à la troisième année. Loiselle *et al.* (2008) se sont penchés sur le retour de ces jeunes enfants qui fréquentent désormais l'école dans la communauté. L'expérience du pensionnat, puis celle de l'éloignement des enfants pendant la semaine ont eu des conséquences profondes sur les dynamiques familiales, générationnelles et communautaires. C'est pourquoi l'ouverture d'une école dans la communauté visait plus largement à répondre à des besoins quotidiens socioculturels et affectifs. Même si l'expérience de la communauté de Kitcisakik semble extrême, puisque même les très jeunes enfants étaient physiquement séparés de leur milieu familial jusqu'à très récemment, elle peut certainement donner une idée des effets néfastes qui résultent de l'éloignement des jeunes qui doivent poursuivre leur scolarisation dans les villes.

Par ailleurs, le fait de fréquenter une école en milieu urbain peut être le choix des parents ou des élèves autochtones, malgré la présence d'écoles de bande dans la communauté. Montpetit et Lévesque (2004; 2005) mentionnent ainsi le cas de Betsiamites où elles constatent un engouement pour l'école secondaire privée de Baie-Comeau. Les enfants dont le dossier a été sélectionné qui choisissent de fréquenter cette école doivent rester en pension dans des familles pendant la semaine. Les raisons de ce choix d'école sont

variées. Fréquenter l'école à Baie-Comeau permet d'acquérir une expérience de vie hors de la communauté, un atout pour ceux qui désirent poursuivre des études postsecondaires. L'option sport-études est une opportunité intéressante pour certains élèves. D'autre part, les questions de discipline et l'encadrement des élèves peuvent inciter certains parents à choisir l'école de la ville. Bien que la persévérance scolaire y soit bonne, l'éloignement de la famille et le style différent d'enseignement peuvent constituer des obstacles à la réussite scolaire.

À l'inverse, il y a les jeunes dont les familles ont migré en milieu urbain qui choisissent de poursuivre leurs études secondaires dans la communauté. L'étude de Gauthier (2005), signale le cas d'un jeune étudiant de Betsiamites qui a préféré continuer ses études dans l'école de sa communauté. Le climat de grande camaraderie qui règne dans cette école aurait guidé son choix.

Ces différents contextes d'apprentissage, brièvement soulignés ici, mériteraient certainement une étude approfondie. La ville fait aujourd'hui partie de l'expérience de vie et de l'expérience éducative de nombreux élèves autochtones. Ceci soulève plusieurs questions, notamment en ce qui concerne le contenu des programmes d'enseignements et les attentes de cette clientèle.



Conclusion

Les trajectoires locales de prise en charge de l'école par les Premières Nations illustrent la résistance des familles et des communautés contre l'assimilation. Depuis plusieurs décennies, l'école est un lieu crucial de revendications parce que l'application du principe d'autodétermination implique l'effort de transmettre l'histoire, les savoirs et la vision du monde autochtones, tel qu'énoncé dans *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*.

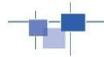
Historiquement, l'éducation missionnaire, les pensionnats et les écoles fédérales se sont employés à couper les enfants autochtones de leur milieu familial. Les différentes idéologies sur lesquelles s'appuyaient les politiques éducatives coloniales et missionnaires (idéologies de francisation, de civilisation ou d'assimilation) visaient avant tout une transformation sociale et, en second lieu, un apprentissage scolaire, une stratégie qui a rapidement été vouée à l'échec. À ceci s'est ajouté un désengagement progressif des ressources étatiques envers cette clientèle scolaire reléguée à la marge de la société dominante.

Les enfants des Premières Nations fréquentent aujourd'hui une école qui fait une place à la culture et la langue autochtones. Les programmes d'immersion ou les écoles de survie culturelle attestent du travail révolutionnaire mené par les communautés autochtones pour transformer une structure éducative qui leur avait été imposée. Sur un autre plan, les organismes et les instances autochtones se chargent de soutenir cet effort politiquement et pédagogiquement et d'aller plus loin, là où cela est nécessaire, pour bousculer le *statu quo* et l'immobilisme bureaucratique, et continuer de réaliser cette prise en charge.

Toutefois, l'école est toujours aux prises avec les conséquences néfastes héritées des décennies marquées par la volonté d'assimiler et d'isoler (géographiquement et culturellement) des générations d'élèves de leur milieu familial. Bien que la grande majorité des enfants étudient aujourd'hui dans leur propre communauté, encourager l'implication parentale demande un effort continu. La transformation des programmes pédagogiques et l'atteinte d'un seuil critique d'enseignants autochtones (surtout à l'école secondaire) ne peuvent que se concrétiser progressivement, grâce à des partenariats et à la mobilisation de tous les acteurs de l'éducation autochtone, ainsi qu'avec une vision à long terme des étapes à mettre en place et des changements à apporter.

D'autre part, l'offre éducative dans les communautés autochtones souffre d'un manque de ressources pour l'enseignement de la langue et de la culture autochtones, mais aussi pour l'obtention de services scolaires équivalents à ce qui existe ailleurs au Québec, tels que des services en éducation spécialisée, des services de bibliothèque ou l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies. Les programmes combinés (sport-études par exemple), sont rarement accessibles aux élèves qui étudient dans les communautés rurales. Un plus grand choix d'activités scolaires et parascolaires apporterait à ces institutions le dynamisme nécessaire pour encourager les jeunes à persévérer dans leur parcours éducatif. Par ailleurs, parallèlement aux études réalisées sur la réussite et le décrochage scolaire, la question du retour aux études demande à être mieux cernée et explicitée dans le contexte autochtone.

Finalement, soulignons le fait que l'expérience éducative des jeunes autochtones varie selon qu'ils vivent dans des communautés rurales de régions éloignées, à proximité d'un centre urbain ou au sein d'une agglomération urbaine. Au Québec, plusieurs générations d'élèves autochtones ont vécu une histoire semblable, alors que l'éducation répondait à une logique d'assimilation culturelle. La lutte menée pour l'appropriation communautaire de l'école et la redéfinition d'un projet pédagogique s'appuie sur des éléments semblables qui sont réinterprétés en fonction du contexte et des besoins de chaque nation. Cependant, au-delà des statistiques sur les élèves autochtones et des considérations historiques, les contextes familial et communautaire et les lieux de vie des enfants et des jeunes éclairent leur cheminement scolaire.



Bibliographie

- ABELE FRANCES, DITTBURNER CAROLYN ET KATHRINE A. GRAHAM. 2000. Towards a Shared Understanding in the Policy Discussion about Aboriginal Education, in M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise* : 4-24. Seattle : University of Washington Press.
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA (AINC). 1969. *La politique indienne du gouvernement du Canada*. Affaires indiennes et du Nord Canada, Ottawa, 26 p.
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA (AINC). 1980. *Historique de la Loi sur les Indiens*. Centre de recherches historiques et d'études des traités, Orientations générales, Ottawa.
- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA (AINC). 2009. *Profils des communautés autochtones au Québec*. <http://www.ainc-inac.gc.ca>. Consulté le 2009-12-14.
- BARABY ANNE-MARIE. 2002. The Process of Spelling Standardization of Innu-Aimun (Montagnais), in Barbara Burnaby et Jon Reynher (dir.), *Indigenous Languages Across the Community*. Flagstaff : Northern Arizona University. <http://jan.ucc.nau.edu>. Consulté le 2009-10-22.
- BARMAN JEAN, HÉBERT YVONNE ET DON MCCASKILL. 1986. The Legacy of the Past : An Overview, in Jean Barman, Yvonne Hébert et Don McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, vol. 1 : The Legacy* :1-22. Vancouver : University of British Columbia.
- BASTIEN LISE. 2008. L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations, in Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit* : 3-12. Québec : Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones, Université Laval.
- BATTISTE MARIE A. 1984. *An Historical Investigation of the Social and Cultural Consequences of Micmac Literacy*. Ph.D. Thesis (Education), Stanford University, Stanford.
- BEAUDOIN JEAN. 1977. *Le collège Manitou. Un projet, dimensions sociologiques*. Mémoire de maîtrise (Sociologie). Université Laval, Québec.
- BEAUDOIN PIERRETTE. 1991. *La formation universitaire des autochtones : Contexte et vision du développement*. Institut éducatif et culturel Attikamek-Montagnais, Chicoutimi, 90 p.
- BLUTEAU NORMAND. 2004. *Les politiques canadiennes d'éducation des Autochtones de 1600 à 2003 et la prise en charge de l'éducation par la communauté innue de Betsiamites : Une étude de cas de 1981 à 2003*. Mémoire de maîtrise (Études canadiennes), Université du Manitoba, Winnipeg.
- BOBBISH JAMES. 1992. L'avenir du Cri, in Jacques Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* : 329-334. Québec : Conseil supérieur de la langue française, Gouvernement du Québec.
- BUDGE DANNY. 1997. *First Nations and the Repossession of Education : the Case of Kitigan Zibi*. Mémoire de maîtrise (Anthropologie), Université de Montréal, Montréal.

- BURNABY BARBARA, MACKENZIE MARGUERITE ET LUCY BOBBISH SALT. 1999. Native Language for Every Subject : The Cree Language of Instruction Project, in Jon Reynher, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair et Evangeline Parsons Yazzie (dir.), *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University. <http://jan.ucc.nau.edu>. Consulté le 2009-12-14.
- CHAREST PAUL. 1992. La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? L'exemple des Atikamekw et des Montagnais, *Anthropologie et Sociétés* 16 (3) : 55-76.
- COMMISSION DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DES PREMIÈRES NATIONS DU QUÉBEC ET DU LABRADOR (CSSSPNQL). 2006. *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec 2002*. Rapport sur les Premières Nations vivant hors communauté en milieu urbain, CSSSPNQL, Wendake, 81 p.
- COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES (CRPA). 1996. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ministère des Approvisionnements et Services Canada, Ottawa. www.collectionscanada.gc.ca. Consulté le 2009-10-19.
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS/FIRST NATIONS EDUCATION COUNCIL (CEPN). 2002a. *Étude sur la prise en charge et Vision d'avenir*. Rapport final du Projet spécial du CEPN, Wendake, 161 p.
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS/FIRST NATIONS EDUCATION COUNCIL (CEPN). 2002b. *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations. Domaines prioritaires d'intervention*. Présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien par le Conseil en Éducation des Premières Nations, Wendake, 54 p.
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS/FIRST NATIONS EDUCATION COUNCIL (CEPN). 2009a. *Réalisation du droit à l'éducation par les Premières Nations du Canada. Le droit à l'éducation des Premières Nations au regard des dispositions en droit international des droits de l'homme*. Mémoire présenté au Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones par l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador et le Conseil en Éducation des Premières Nations, Wendake, 21 p.
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS/FIRST NATIONS EDUCATION COUNCIL (CEPN). 2009b. *Mémoire sur le Financement de l'éducation des Premières Nations*, Wendake, 56 p. <http://www.cepn-fnec.com>. Consulté le 2009-10-28.
- CÔTÉ ISABELLE. 2009. *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones*. Mémoire de maîtrise (Service social), Université Laval, Québec.
- DESCENT DANIELLE ET TSHIQUETIN VOLLANT. 2007. *Étude de besoins et profil de la clientèle autochtone du milieu urbain de Sept-Îles en vue de l'implantation d'un Centre d'amitié autochtone à Sept-Îles*. CAASI, Sept-Îles, 84 p.
- DRAPEAU LYNN. 1984. Une expérience originale d'implantation du montagnais comme langue d'enseignement à Betsiamites, *Recherches amérindiennes au Québec* 34 (4) : 57-61.
- FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA (FIC). 1972. *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe*. Fraternité des Indiens du Canada, 42 p.
- FRENETTE PIERRE ET DOROTHÉE PICARD. 2002. *Pessamiulnuat utipatshimunnau mak utilnuaitunau. Histoire et culture innues de Betsiamites*. Québec : École Uashkaikan.

- FULFORD GEORGE. 2007a. Akwesasne Mohawk Board of Education, in George Fulford (dir.), *Sharing our success : More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 29-56. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- FULFORD GEORGE. 2007b. École Annie Whiskeychan and École Wiinibekuu, in George Fulford (dir.), *Sharing our success : More Case Studies in Aboriginal Schooling* : 91-122. Ottawa : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- GAUTHIER ROBERTO. 2005. *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation scolaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat (Éducation), Université du Québec à Chicoutimi en association avec l'Université du Québec à Montréal, Chicoutimi et Montréal.
- GRENOBLE LENORE A. ET LINDSAY J. WHALEY. 2006. *Saving Languages : An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HAWTHORN HARRY B. ET MARC-ADÉLARD TREMBLAY. 1967. *Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif*. Deux volumes. Indian affairs Branch, Ottawa.
- HOLM ELISABETH. 2008. « *It Feels Like a Healing Process...* ». *The Maintenance of Traditional Values among the Mohawk of Akwesasne*. Thèse de doctorat (Anthropologie sociale), Université de Tromsø, Norvège.
- HOOVER MICHAEL L. ET THE KANIEN'KEHAKA RAOTITIOHKWA CULTURAL CENTRE. 1992. Revival of the Mohawk Language in Kahnawake, *The Canadian Journal of Native Studies* 12 (2) : 269-287.
- HOT AURÉLIE ET JIMENA TERRAZA. 2009. Resistencia lingüística indígena en Québec-Canadá : Acciones e iniciativas exitosas desde los años setenta, *Cuadernos Interculturales* 7 (12) : 104-126.
- INDIAN CHIEFS OF ALBERTA. 1970. *Citizens Plus*. Indian Association of Alberta, Edmonton, 100 p.
- INSTITUT TSHAKAPESH. 2009. *Programme de langue innue au primaire*. Institut Tshakapesh, 81 p. <http://www.icem.ca>. Consulté le 2009-12-08.
- JACCOUD MYLÈNE ET RENÉE BRASSARD. 2003. La marginalisation des femmes autochtones à Montréal, in David Newhouse et Evelyn J. Peters (dir.), *Des gens d'ici : Les Autochtones en milieu urbain* : 143-159. Ottawa: Projet de recherche sur les politiques.
- JACOBS KAIA'TITAHKHE ANNETTE. 1998. A chronology of Mohawk language instruction at Kahnawà :ke, in Lenore A. Grenoble et Lindsay J. Whaley (dir.), *Endangered Languages. Current issues and future prospects* : 117-123. Cambridge : Cambridge University Press.
- JAENEN CORNELIUS J. 1986. Education for Francization : The Case of New France in the Seventeenth Century, in J. Barman, Y. Hébert et D. McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, vol. 1 : The Legacy* : 45-63. Vancouver : University of British Columbia Press.
- JANCEWICZ BILL, MACKENZIE MARGUERITE, GUANISH GEORGE ET SILAS NABINICABOO. 2002. Building a Community Language Development Team with Quebec Naskapi, in Barbara Burnaby et Jon Reyhner (dir.) *Indigenous Languages across the Community* : 76-84. Flagstaff : Northern Arizona University.

- KING JEANETTE. 2001. Te Kōhanga Reo, Māori Language Revitalization, in Leanne Hinton et Kenneth Hale (dir.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice : Toward a Sustainable World* : 119-128. San Diego : Academic Press.
- KURTNESS JACQUES. 2007. *Traditions, modernités et changements psychoculturels chez les Premières Nations d'Amérique du Nord*. Val-d'Or : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 22 p.
- LAROSE FRANÇOIS. 1984. Programme autochtone et administration, le cas du Québec, *Canadian Journal of Native Education* 11 (3) : 53-60.
- LAROSE FRANÇOIS, BOURQUE JIMMY, TERRISSE BERNARD ET JACQUES KURTNESS. 2001. La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus, *Revue des sciences de l'éducation* 27 (1) : 151-180.
- LEPAGE PIERRE. 2009. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 2^e édition. Québec : Direction de l'éducation et de la coopération, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- LÉVESQUE CAROLE, RAINS CHARLEEN ET DOMINIQUE DE JURIEW. 2001. Les Naskapis : peuple des grands espaces, in Gérard Duhaime (dir.), *Atlas Historique du Québec. Tome V : Le Nord. Habitants et Mutations* : 69-84. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- LÉVESQUE CAROLE. 2003. La présence des Autochtones dans les villes du Québec : mouvements pluriels, enjeux diversifiés, in David Newhouse et Evelyn J. Peters (dir.), *Des gens d'ici : Les Autochtones en milieu urbain* : 25-37. Ottawa: Projet de recherche sur les politiques.
- LEWIS ALISON ET LOUIS-JACQUES DORAIS. 2003. Two Related Indigenous Writing Systems : Canada's Syllabic and China's A-HMAO Scripts, *Canadian Journal of Native Studies* 23 (2) : 277-304.
- LOISELLE MARGUERITE, AVEC LA COLLABORATION DE CHANTAL ROY. 2007. *Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery : Un portrait*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 55 p.
- LOISELLE MARGUERITE, BOUSQUET MARIE-PIERRE, DUGRÉ SUZANNE, GRENIER STÉPHANE ET MICHELINE POTVIN. 2008. *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants*. Rapport de recherche : phase 1, présenté au Conseil des Anicinapek de Kitcisakik et aux membres du Comité du suivi de la recherche ainsi qu'aux Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, 65 p.
- LUKANIEC MEGAN. 2009. *Projet Yawenda : un nouvel espoir pour la langue huronne-wendat*. Communication présentée aux midis du CIÉRA, Université Laval, Québec.
- MAGNUSON ROGER. 1992. *Education in New France*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- MAILHOT JOSÉ. 1986. Beyond Everyone's Horizon Stand the Naskapi, *Ethnohistory* 33 (4) : 384-418.
- MAILHOT JOSÉ. 1992. Deux lettres montagnaises du XVIII^e siècle, *Recherches amérindiennes au Québec* 22 (1) : 3-16.
- MCCARTY TERESA L. 2002. *A Place to Be Navajo Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling*. New York : Routledge.

- MCCASKILL DON. 1987. Revitalization of Indian Culture : Indian Cultural Survival Schools, in Jean Barman, Yvonne Hébert et Don McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, vol. 2 : The Challenge* : 153-179. Vancouver : University of British Columbia.
- MILLOY JOHN S. 1996. « *Suffer the Little Children...* ». *A History of the Residential School System, 1830-1992*. Submitted to The Royal Commission on Aboriginal Peoples, Ottawa.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MÉQ) 2004. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec, *Bulletin statistique de l'éducation* (30) : 27 p. <http://www.meq.gouv.qc.ca>, rubrique « statistiques ». Consulté le 2009-12-14.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MÉQ). 2009. *Les écoles autochtones au Québec*. <http://www.mels.gouv.qc.ca>. Consulté le 2009-12-08.
- MONTPETIT CHRISTIANE ET CAROLE LÉVESQUE. 2004. *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 1*. Institut national de la recherche scientifique, Montréal, 17 p.
- MONTPETIT CHRISTIANE ET CAROLE LÉVESQUE. 2005. *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 2*. Institut national de la recherche scientifique, Montréal, 20 p.
- MORANTZ TOBY. 2002. *The White Man's Gonna Getcha. The Colonial Challenge to the Crees in Quebec*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- ORCHARD TREENA. 1998. *Teenagers of the Tundra : the Teenage Experience among the Naskapi of Kawawachikamach*. Thesis (M.A.) (Anthropology), Memorial University of Newfoundland, St. John's.
- PAUL LÉONARD. 1983. La résistance culturelle des montagnais et le cas de Betsiamites, *Recherches amérindiennes au Québec* 13 (1) : 5-11.
- PRESTON RICHARD J. 1979. The Cree Way Project : an Experiment in Grass-roots Curriculum Development, in William Cowan (dir.), *Papers of the 10th Algonquian Conference* : 92-101. Ottawa : Carleton University.
- REGROUPEMENT DES CENTRES D'AMITIÉ AUTOCHTONES DU QUÉBEC (RCAAQ). 2006. *Les Autochtones en milieu urbain : Une identité revendiquée*. Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Wendake, 23 p.
- REGROUPEMENT DES CENTRES D'AMITIÉ AUTOCHTONES DU QUÉBEC (RCAAQ). 2008. *Évaluation des besoins des Autochtones qui composent avec la réalité urbaine de Montréal*. Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Wendake.
- SALAÜN MARIE. 2009. *Papahana Kaiapuni Hawai'i. Les écoles d'immersion à Hawaï*. Québec : Université Laval, Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones, Projet Yawenda, document de recherche 2.
- SARRASIN ROBERT. 1994. Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw, *Revue canadienne de l'éducation* 19 (2) : 165-181.
- SECRETARIAT AUX AFFAIRES AUTOCHTONES. 2007. *Statistiques des populations autochtones du Québec 2007*. <http://www.saa.gouv.qc.ca>. Consulté le 2009-11-08.

- SOCIÉTÉ DE DÉVELOPPEMENT DES NASKAPIS. 1994. *Lexique naskapi. Historique du projet*. <http://www.collectionscanada.gc.ca>. Consulté le 2009-12-14.
- SÖDERBOM JOHANNA. 2004. *Les traditions ancestrales, au sein de l'école d'aujourd'hui, chez les Cris de la Baie James : le cas de l'école Wiinibeku à Waskaganish*. Mémoire de maîtrise (Sciences de l'éducation), Université de Montréal, Montréal.
- STAIRS ARLENE. 1995. Learning Processes and Teaching Roles in Native Education : Cultural Base and Cultural Brokerage, in Marie Battiste et Jean Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds* : 139-153. Vancouver : University of British Columbia Press.
- STEVENSON BLAIR. 2007. Kitigan Zibi Kikinamadinan, in George Fulford (dir.), *Sharing our Success. More Case Studies in Aboriginal Education* : 151-173. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- TAYLOR DONALD M. ET STEPHEN C. WRIGHT. 2002. Do Aboriginal Students Benefit From Education in their Heritage Language? Results from a ten-year program of research in Nunavik, *The Canadian Journal of Native Studies* 22 : 141-164.
- WELLS ROBERT N. JR. *et al.* 1974. *Community Mobilization and Leadership Development on the St. Regis (Akwasasne) Mohawk Reservation*. Paper presented at the Southwestern Sociological Association 1974 Annual Meetings, March 29th.
- WHITE JERRY P. ET JULIE PETERS. 2009. A Short History of Aboriginal Education in Canada, in Jerry P. White, Julie Peters, Dan Beavon et Nicholas Spence (dir.), *Aboriginal Education, Current Crisis and Future Alternatives* : 13-31. Toronto : Thompson Educational Publishing.
- WHITE LOUELLYN. 2009. *Free to be Kanien'kehaka : A Case Study of Educational Self-Determination at the Akwasasne Freedom School*. Ph.D. Thesis (Graduate Interdisciplinary Program in American Indian Studies), University of Arizona, Tucson.
- WRIGHT STEPHEN C., TAYLOR DONALD M. ET JUDY MACARTHUR. 2000. Subtractive Bilingualism and the Survival of the Inuit language : Heritage Versus Second-Language Education, *Journal of Educational Psychology* 92 : 63-84.

