

Cahiers **DIALOG**

Cahier n° 2011-02. Recueil de textes

**PARLONS DE L'ÉDUCATION DES AUTOCHTONES
AU QUÉBEC**

Sous la direction de Carole Lévesque et Bruno Sioui

Montréal 2011

INRS
Université d'avant-garde



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.reseadialog.ca

Cahiers DIALOG

Cahier DIALOG n° 2011-02. Recueil de textes

Titre : *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec*

Sous la direction de : Carole Lévesque et Bruno Sioui

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 : 2011

Carole Lévesque

Professeure au Centre Urbanisation Culture Société, Institut national de la recherche scientifique. Directrice du Réseau DIALOG

Bruno Sioui

Professeur, Unité d'enseignement et de recherche en sciences du développement humain et social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Éditique

Céline Juin, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

Révision linguistique

Catherine Couturier, Centre Urbanisation Culture Société, INRS

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



ISSN : 2291-4188 (imprimé)

ISSN : 2291-4196 (en ligne)

ISBN : 978-2-89575-281-3

Dépôt légal : 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada



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



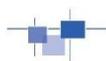
Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



| Table des matières |

Présentation	1
CAROLE LÉVESQUE, BRUNO SIOUI	
Section 1 : Les pensionnats indiens : l'échec d'un projet de civilisation, 1900-1970	4
MICHEL LAVOIE	
Section 2 : La maîtrise indienne de l'éducation indienne : quatre décennies plus tard.....	8
BRUNO SIOUI	
Section 3 : Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec	12
ANAÏS JANIN	
Section 4 : Quand l'éducation des Autochtones fait la une de la presse québécoise!.....	19
CAROLE LÉVESQUE	
Section 5 : Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat.....	25
UNE ENTREVUE AVEC JULIE VINCENT PAR ROLANDO LABRANA	
Section 6 : L'Institut Tshakapesh et sa mission éducative	32
UNE ENTREVUE AVEC DENIS VOLLANT PAR JULIE CUNNINGHAM	
Section 7 : Revitalisation d'une langue autochtone : le projet Yawenda	38
MEGAN LUKANIEC, GISÈLE MAHEUX, YVONNE DA SILVEIRA	
Section 8 : L'éducation par l'aventure au centre d'un projet unificateur : une approche éducative pas comme les autres!	43
SÉBASTIEN ROJO	
Section 9 : Les Premières Nations affichent leurs couleurs en éducation. Perspectives d'avenir.....	48
JANET MARK	



| Présentation |

Les textes qui sont regroupés dans ce recueil ont d'abord fait l'objet de conférences ou de commentaires lors du colloque **Les Premières Nations affichent leurs couleurs en éducation**, organisé par le réseau DIALOG dans le cadre du 79^e Congrès annuel de l'Acfas, qui s'est tenu à l'Université de Sherbrooke et à l'Université Bishop en mai 2011. Dans le but de créer les conditions d'un dialogue entre les milieux universitaire et autochtone, ce colloque a rassemblé des chercheurs, des leaders et des acteurs sociaux issus de différents horizons professionnels, institutionnels et disciplinaires. Autochtones et allochtones, étudiants comme chercheurs se sont ainsi livrés à un exercice de mobilisation des connaissances qui nourrit la mission de partage et de démocratisation des savoirs et des connaissances du réseau DIALOG. Les conférences présentées ont été transposées ici sous forme de textes ou d'entrevues.

Les Premières Nations considèrent que l'éducation est le projet d'une vie entière et qu'elle devrait contribuer au mieux vivre-ensemble de tous les êtres humains. Si l'on adopte cette prémisse, l'école devient un lieu d'intégration communautaire, multiculturelle et multigénérationnelle. Qu'est-ce qui rend certaines écoles administrées par ou avec les Premières Nations si particulières ? Quelles sont les attentes envers les enseignants, les traditions intellectuelles que l'on cherche à poursuivre et les modes de transmission des savoirs que l'on développe ? Comment se distinguent les projets éducatifs des différentes Premières Nations du Québec ? On sait par exemple, depuis quelques années, que l'éducation des adultes connaît un essor très important dans plusieurs communautés; un tel phénomène a des impacts évidents sur la manière de planifier et d'implanter les projets éducatifs. Ailleurs, on constate que les efforts pour la résurgence des langues autochtones commencent à porter des fruits puisque l'enseignement de ces langues trouve une place au sein des curriculums scolaires. L'enseignement de l'histoire s'est également transformé ces dernières années pour laisser une plus grande place au point de vue autochtone, notamment reflété par la tradition orale.

Les textes et propos réunis ici proposent des réponses à ces questions et ouvrent des pistes pour de nouveaux questionnements de recherche et de nouvelles avenues en matière de politiques relatives à l'éducation. Il ne fait aucun doute que l'éducation est un enjeu majeur de la modernité autochtone qui se déploie, s'exprime et se développe depuis le début des années 1970, époque à partir de laquelle les instances autochtones de tout le pays investissent l'arène publique canadienne. Ce n'est donc pas un hasard de retrouver chez plusieurs auteurs du présent recueil des références à l'histoire récente ou plus ancienne. C'est le cas notamment avec le texte de Michel Lavoie, qui retrace les grandes lignes de l'histoire des pensionnats indiens au Canada et qui démontre bien comment une « bonne idée » peut tourner à la catastrophe. Dans la foulée, le texte de Bruno Sioui fait référence au désormais célèbre document présentant la vision autochtone de l'éducation telle que formulée en 1972 par la Fraternité des Indiens du Canada (aujourd'hui l'Assemblée des Premières Nations) : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Quatre décennies plus tard, ce texte fondateur continue de nourrir les réflexions au regard de l'éducation et procure l'occasion de retracer le chemin parcouru et celui qu'il reste à parcourir. Sioui fait justement le pont entre ce document de 1972 et les recommandations de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996),

tout en mettant l'accent sur les écueils qui freinent encore aujourd'hui autant la réussite que la persévérance scolaire des élèves autochtones : financement inadéquat, enseignants moins expérimentés, santé déficiente des enfants, absentéisme.

Pour sa part, dans l'optique de relire le passé récent, le texte d'Anaïs Janin rappelle à la mémoire l'expérience du Collège Manitou, institution créée dès 1973 par et pour les Premières Nations du Québec. Bien que le Collège Manitou ait été en activité pendant trois années seulement, Janin décrit bien l'impact que l'existence de ce collège postsecondaire — un des premiers du genre au Canada — a eu sur le développement d'une conscience politique et sociale de nombreux jeunes autochtones qui sont devenus des leaders respectés. Elle décrit aussi l'importance accordée aux arts et à la communication dans la formation des étudiants, une stratégie pédagogique qui était à l'avant-garde pour l'époque et qui malheureusement a rarement été reprise par la suite.

Dans la foulée, le texte de Carole Lévesque commente les résultats d'une étude intitulée *L'éducation des autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative* produite par l'Institut C.D. Howe au printemps 2011. Basé essentiellement sur les statistiques du dernier recensement canadien (2006), ce document trace un portrait désolant de l'état de la scolarisation des enfants autochtones en comparant différentes cohortes d'âge. L'auteur (John Richards) fait un parallèle entre le faible taux de scolarisation de la population autochtone et la pauvreté qui sévit en contexte autochtone, arguant que l'atteinte de meilleures conditions socioéconomiques est tributaire de gains en matière de scolarisation. Lévesque questionne plusieurs des assertions de Richards et met en perspective les constats formulés dans son étude.

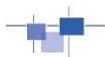
Deux entrevues réalisées avec des leaders autochtones, experts des questions d'éducation, sont présentées à la suite. Dans la première, Julie Vincent nous fait découvrir le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) de Wendake. Créé en 1995, cet organisme entièrement dédié à l'éducation des adultes offre une deuxième chance aux Autochtones, jeunes et moins jeunes, dont la trajectoire scolaire s'est soldée par des échecs répétés. Le CDFM les soutient, les accompagne et leur propose une éducation et une formation sur mesure. La seconde entrevue fait état du rôle et de la mission de l'Institut Tshakapesh, à travers les mots de son directeur Denis Vollant. Créé en 1978, l'Institut représente actuellement huit des neuf communautés innues du Québec : Essipit, Pessamit, Uashat mak Mani-utenam, Matimekush/Lac-John, Ekuanitshit, Nutashkuan, Unaman-shipu et Pakut-shipu. L'Institut Tshakapesh dispense à ses communautés membres des services de qualité dans les domaines de la langue, de la culture et de l'éducation. Dans un contexte d'ouverture sur le monde, il œuvre à la préservation et à l'épanouissement de la langue et de la culture innues et à la promotion des arts traditionnels et modernes.

Les deux textes suivants (Lukaniec, Maheux et da Silveira; Rojo) mettent en lumière les résultats de projets collaboratifs qui ont mobilisé des acteurs de différents milieux autour d'enjeux éducatifs partagés. Dans un premier temps, il s'agit du projet Yawenda, ou « la voix » en langue huronne-wendat, dont les objectifs principaux sont de: 1) reconstruire et standardiser la grammaire et le corpus de la langue; 2) développer des outils pédagogiques et didactiques; 3) former des professeurs de langue wendat; 4) enseigner la langue aux Wendat de tous les groupes d'âge; 5) diffuser et promouvoir la langue wendat. Dans un second temps, Rojo présente les grandes lignes du projet *Natshishkatunuano/Okyokwe/ Rencontre* dont l'objectif, à travers le sport et l'aventure, était de réunir des jeunes autochtones et non autochtones. Le projet, qui s'est déroulé sur une période de deux ans (2008-2009), visait l'amélioration de la

persévérance scolaire des jeunes en les amenant à se dépasser sur les plans physique et intellectuel, à développer une image positive d'eux-mêmes, et à prendre conscience de leur potentiel physique et intellectuel. De plus, le projet a permis un rapprochement entre les cultures en créant des situations d'échange, d'entraide et de collaboration entre les participants de milieux différents.

Ce recueil se termine par la transcription du discours de Janet Mark, invitée à prononcer la conférence de clôture de ce colloque de DIALOG à l'ACFAS. Son propos, qui ne niait pas les grands défis qui se posent dans le domaine de l'éducation des Autochtones, n'en était pas moins très optimiste, puisqu'elle invitait les acteurs du monde de l'éducation du Québec — autochtones et non autochtones — à travailler de concert pour changer les choses et construire ensemble un avenir différent pour les jeunes autochtones: « Je souhaite qu'un jour, l'éducation des Autochtones devienne une priorité nationale, comme ce fut le cas dans les années 1960 avec l'éducation des Canadiens-français. Je souhaite que, collectivement, nous puissions travailler coude à coude pour poursuivre la réduction de ces inégalités tout en tenant compte de la diversité culturelle des peuples autochtones du Québec » (Janet Mark, mai 2011).

CAROLE LÉVESQUE, INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
BRUNO SIOUI, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE



Section 1 : Les pensionnats indiens : l'échec d'un projet de civilisation, 1900-1970

MICHEL LAVOIE, PROFESSEUR ASSOCIÉ, DÉPARTEMENT D'HISTOIRE, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE ET UNIVERSITÉ LAVAL

Une idée qui tourne mal

À l'origine, l'éducation des Indiens du Canada était perçue de toutes parts comme une bonne idée. Les communautés indiennes souhaitaient recevoir une éducation de qualité, notamment afin d'assurer leur compétitivité dans la société dominante euro-canadienne. Tragiquement, la bonne idée a mal tourné. L'éducation avait en fait pour principale finalité l'acculturation, la désintégration de la personnalité culturelle des élèves.

Conceptuellement, le projet d'éducation des Indiens au Canada s'inscrit dans la réduction, appréhendée comme l'action ou le processus de diminuer ou de déprécier. Le concept de réduction a été articulé par le sociologue Jean-Jacques Simard (2003). L'on y retrouve définies les enceintes géographique, juridique, économique et politique dans lesquelles sont confinés les Indiens dans l'état actuel des choses. Initialement, les missionnaires jésuites avaient vu la réduction comme une sorte de théocratie, un lieu physique visant à protéger les Autochtones paraguayens contre les ambitions coloniales. Déjà pouvait-on y voir les prémices d'une acculturation, tout au moins spirituelle. Le projet d'éducation des Indiens peut donc être vu comme une réduction culturelle ayant pour but ultime leur assimilation, bref, leur disparition.

Si les Indiens souhaitaient ressembler à leurs frères blancs, ils n'ambitionnaient pas de devenir des Blancs. Or, la logique euro-canadienne en était une d'absorption dans la société blanche. Les Britanniques voulaient en faire des sujets, le Canada, des citoyens. Il s'agissait donc de faire travailler les communautés religieuses sur les générations montantes, les adultes étant considérés comme « irrécupérables ». Les pensionnats à l'écart des communautés permettaient d'éloigner les enfants de l'influence dite néfaste des parents. Personne ne peut mieux définir la politique canadienne en matière d'éducation indienne que Duncan Campbell Scott :

Je veux me débarrasser du problème indien [...] C'est ce qui a motivé les programmes d'éducation et d'avancement des Indiens depuis le tout début. Notre intention est de continuer jusqu'à ce qu'il ne reste aucun Indien au Canada qui n'aura pas été assimilé dans la nation, qu'il n'y ait plus de question indienne et plus de ministère des Affaires indiennes¹.

Duncan Campbell Scott a occupé plusieurs postes dans la fonction publique fédérale à partir de la dernière décennie du 19^e siècle. Il fut entre autres surintendant de l'éducation indienne et surintendant général adjoint des Affaires indiennes, le poste le plus élevé dans la

¹ Déposition de Duncan Campbell Scott devant le Comité spécial de la Chambre des communes chargé d'enquêter sur les amendements apportés à la *Loi sur les Indiens* en 1920. NATIONAL ARCHIVES OF CANADA (s.d.). *Record Group 10*, vol. 6810, file 470-2-3, vol. 7, pp. 55 (L-3) and 63 (N-3). Ottawa: NAC.

hiérarchie après celui du ministre responsable. Scott a quitté la fonction publique en 1932. Sa motivation s'inscrivait parfaitement dans l'idée généralement répandue à l'époque que les Indiens étaient appelés à disparaître.

Le coût de l'assimilation

Dans cet esprit, les enfants étaient éloignés de leurs familles, subissaient une discipline sévère, étaient logés dans des locaux rudimentaires, pour ne pas dire insalubres, et recevaient une éducation minimale qui leur faisait accumuler des retards scolaires par rapport aux élèves euro-canadiens du même âge. Le but avoué était de désintégrer leur mode de vie, de bannir les langues maternelles, et de leur faire apprendre un métier, notamment celui d'agriculteur, pour s'intégrer à la société dominante. Le processus peut être associé à une suite de rites de passage qui visaient littéralement à éradiquer l'Indien dans l'enfant : la séparation isolait les individus de leurs groupes; la transition consistait à réaliser la transformation; l'agrégation avait comme caractère essentiel d'intégrer de façon homogène dans la communauté canadienne des individus habités autrefois par des cultures distinctes (Van Genep 1981). La réalisation du projet reposait entre les mains des communautés religieuses catholiques ou protestantes. Celles-ci recevaient leurs subsides du gouvernement fédéral, lequel payait un montant fixe par enfant inscrit. Les autorités religieuses avaient ainsi tout avantage à remplir les pensionnats, quitte à créer des conditions favorisant la propagation de maladies souvent mortelles, dont la tuberculose.

À partir de 1879, les pensionnats se sont multipliés partout au Canada, pour atteindre un sommet en 1945 (76 pensionnats), le dernier (à Gordon en Saskatchewan) fermant ses portes en 1996. Les élèves y étaient inscrits par milliers. En 1948, plus de 9 300 enfants y étaient placés. Au Québec, l'expérience fut plus tardive : le premier pensionnat vit le jour en 1934. Il s'agissait d'un établissement anglican situé à Fort-George, à la baie James. Inutile de dire qu'un pensionnat catholique a suivi au même endroit en 1936. Les portes du pensionnat de La Tuque, le dernier au Québec, se sont fermées en 1980. Il existait également des écoles primaires dans les réserves. En 1896, on en trouvait 239 au Canada, qui comptaient un peu plus de 7 000 élèves. En 1903, on comptait 17 écoles de cette catégorie au Québec. Le financement fédéral pour l'éducation des Indiens est passé de 300 000 dollars en 1897 à près de 105 millions de dollars en 1970. L'assimilation avait un coût !

Certes, les parents indiens ont résisté. L'école sur la réserve était surtout privilégiée à cause de la possibilité de supervision parentale. Si l'enfant devait être inscrit au pensionnat, les parents choisissaient systématiquement le plus rapproché afin de pouvoir y faire des visites régulières. Certains pensionnats étaient volontairement évités à cause de leur mauvaise réputation. On a pu observer également un repli sur les traditions, notamment le nomadisme et la spiritualité. L'assimilation et l'émancipation étaient tout simplement honnies. Bref, loin de disparaître, les Indiens se sont accrochés à leur distinction, et leur population, au lieu de diminuer, a continué à augmenter. De 1897 à 1947, elle est passée de 99 364 à 125 686 individus. En 1977, elle était de 295 898. De toute évidence, le projet d'assimilation n'avait pas fonctionné.

Cette opiniâtreté identitaire n'est pas passée inaperçue auprès des autorités fédérales. Immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement décide de mettre à jour la *Loi sur les Indiens*. Pour la première fois, les Indiens ont été appelés à témoigner devant le comité mixte de la Chambre et du Sénat, mis en place pour proposer des modifications à la

Loi. Peu de gains ont été réalisés, mais l'expérience a servi. Un second comité mixte intéressé à la *Loi sur les Indiens* vit le jour en 1960, coprésidé par le sénateur James Gladstone. Né en 1887, Gladstone est un Indien de la tribu des Gens-du-Sang (*Blood*) de la nation des Pieds-Noirs. Il a été président de l'Indian Association of Alberta. Issu du projet d'éducation canadien, il a joué un rôle considérable dans la mobilisation pour une meilleure éducation. En 1966-1967, le rapport de la Commission Hawthorn-Tremblay braque les projecteurs sur l'importance de l'éducation pour les Indiens. Ce rapport sur la condition indienne au Canada avait été commandé par la direction des Affaires indiennes qui devint un ministère avec portefeuille en 1966. Mais le refus de l'abolition de la distinction trouve son affirmation la plus significative dans le rejet des dispositions prévues au livre blanc de 1969, dont celle de l'élimination du statut particulier des Indiens et de leur intégration à la société canadienne. Le Livre blanc, qui avait été mis sur la table par le gouvernement libéral de l'époque, a été retiré du tableau des projets de loi en 1971. Les Canadiens ont plutôt vu s'installer la politique du multiculturalisme. Toutes ces résistances ont fait en sorte que plus de 60 écoles sont passées sous contrôle indien en 1976. On pouvait en compter 429 en 1996.

Ce qu'il en reste

L'échec du projet de civilisation des Indiens par l'éducation a toutefois laissé des traces ineffaçables. Les agressions récurrentes contre l'identité autochtone ont créé les conditions menant directement à la victimisation historique (Lavoie 2009). Des injustices ont bel et bien été commises. L'histoire de ces injustices est bien documentée. Les victimes s'identifient à un groupe distinct, en l'occurrence les Indiens du Canada. Enfin, les membres du groupe montrent qu'ils subissent toujours les terribles conséquences des injustices (Brooks 1999). Le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones n'a pas été tendre dans son évaluation de la situation. Les commissaires déclaraient, en 1996, que « les Canadiens [reconnaissent] que les peuples autochtones ont été victimes d'injustices. Cet aspect important de l'histoire du pays suscite chez beaucoup d'entre eux un malaise ». Dès lors, un fonds de guérison de 350 millions de dollars a été mis à la disposition des communautés autochtones du Canada. À la suite du rapport de la Commission, des regrets ont été exprimés au nom du gouvernement canadien, en 1998, par la ministre des Affaires indiennes, Jane Stewart (1998).

Notre histoire en ce qui concerne le traitement des peuples autochtones est bien loin de nous inspirer de la fierté [...] Nous sommes hantés par nos actions passées qui ont mené à l'affaiblissement de l'identité des peuples autochtones [...]

En 2008, ces regrets se sont transformés en excuses officielles, alors que le premier ministre Harper souligna que le projet d'éducation des Indiens représentait un « triste chapitre de notre histoire ». Un fonds de compensation de près de deux milliards de dollars a été annoncé. Mais il n'est pas possible de réparer l'irréparable. Antoine Grégoire, un Innu de Sept-Îles, déclarait, en 1973 : « Depuis qu'ils vont à l'école, les enfants ne savent rien de la vie nomade, de la vie en forêt. » Il constatait, à sa façon, que l'acculturation avait fait son œuvre.

Pour reprendre les mots du juriste américain Roy Brooks, que faire quand « les excuses ne suffisent pas »?

| Bibliographie |

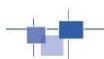
BROOKS ROY L. (dir.). 1999. *When Sorry Isn't Enough: The Controversy Over Apologies and Reparations for Human Injustice*. New York: New York University Press.

LAVOIE MICHEL. 2009. De la pupillarité à la victimisation : l'émergence, le développement et les effets refondateurs de l'identité victime des Indiens du Canada (1946-1998), in Anne Trépanier (dir.), *La rénovation de l'héritage démocratique. Entre fondation et refondation* : 243-264. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

SIMARD JEAN-JACQUES. 2003. La Réduction : l'envers du blanc et l'avenir pour soi, in *La Réduction. L'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui* : 21-48. Sillery : Septentrion.

STEWART JANE. 1998. Déclaration de réconciliation : les leçons à tirer du passé, *Le Soleil*, 25 mars 1998 : B 7.

VAN GENNEP ARNOLD. 1981. *Les rites de passage. Étude systématique des rites*. Paris : A. J. Picard.



Section 2 : La maîtrise indienne de l'éducation indienne : quatre décennies plus tard

BRUNO SIOUI, PROFESSEUR, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Les principes de base

En 1972, l'assemblée générale de la Fraternité des Indiens du Canada adoptait une déclaration de principes visant à baliser autrement l'organisation des services éducatifs destinés aux Autochtones en publiant l'ouvrage maintenant célèbre : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* [Titre original : *Indian Control of Indian Education*]. La Fraternité proposait alors un ambitieux défi aux communautés et aux parents dont plusieurs avaient été déboussolés par l'obligation de laisser partir leurs enfants pour le pensionnat. « Nous nous devons de reprendre le droit de diriger l'éducation de nos enfants », lit-on dans la déclaration de principes (FIC 1972). Diriger l'éducation voulait dire beaucoup, notamment prendre en main la responsabilité de l'enseignement dispensé à l'intérieur comme à l'extérieur des réserves. La Fraternité des Indiens du Canada avait ciblé quatre domaines où ce contrôle allait devoir s'exercer :

- La responsabilité juridique et l'administration
- Les programmes
- Les enseignants
- Les installations matérielles

Présenté succinctement, le plan d'action prévoyait d'abord que le gouvernement fédéral transfère son pouvoir en matière d'éducation aux bandes qui verraient, elles, à mettre en place une éducation gratuite et subventionnée, accessible à l'intérieur comme à l'extérieur des réserves, « l'objectif à atteindre à long terme étant l'autonomie complète ». Il importait ensuite que les programmes d'études reflètent mieux la réalité historique et culturelle des Premières Nations, ce qui supposait par exemple que les bandes organisent et offrent des cours de langue autochtone dans leurs écoles. À l'extérieur des réserves, la Fraternité souhaitait l'ouverture d'un dialogue entre les provinces et les communautés afin que les jeunes Autochtones puissent bénéficier de conditions propices à la consolidation et au développement de leur culture.

Le troisième volet du plan d'action exigeait du gouvernement qu'il prenne tous les moyens jugés nécessaires pour former du personnel enseignant et non enseignant autochtone. Enfin, la Fraternité prônait la mise en place, dans les réserves, d'un réseau d'écoles modernes et bien équipées, des établissements au service autant des enfants que des adultes.

Des constats troublants

Plus de vingt ans après la déclaration de la Fraternité des Indiens du Canada, la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) consacre un long chapitre à l'éducation. On y souligne que le gouvernement fédéral a répondu à la déclaration en adoptant une nouvelle politique : les pensionnats ont été fermés et de nouvelles écoles ont été construites dans les réserves. Toutefois, de l'avis des commissaires, les transferts de fonds ont été insuffisants et la plupart des communautés se sont vu imposer les programmes et les calendriers scolaires des provinces. Hors réserve, les étudiants autochtones ont été intégrés dans des écoles où leur nation n'exerce aucun contrôle. Un sondage réalisé auprès de 2 614 Autochtones

canadiens vivant en milieu urbain confirme que pour 60 % d'entre eux, les programmes scolaires dispensés hors réserve ne leur ont rien appris sur leur culture (Environics 2010).

Dans un rapport publié il y a maintenant dix ans, le vérificateur général du Canada constatait un écart significatif en matière de scolarisation entre les élèves autochtones et les autres élèves canadiens (Bureau du vérificateur général 2000). Le rapport critiquait sévèrement le gouvernement fédéral parce que ce dernier se contentait de procéder aux paiements de transfert sans évaluer la convenance des sommes investies et sans se préoccuper de la pertinence des programmes d'éducation primaire et secondaire mis en place par les bandes, en conformité avec les directives des provinces. Quatre années plus tard, le vérificateur général revenait à la charge pour dénoncer la gestion des programmes d'éducation postsecondaire (Bureau du vérificateur général 2004). Ce second rapport indiquait que les ressources financières étaient non équitablement distribuées par un ministère exerçant un rôle et des responsabilités très mal définis.

Une étude récente rapporte que 60 % des personnes de 20-24 ans résidant dans des réserves autochtones n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires (Richards 2011). Les chiffres n'ont pas changé entre le recensement de 2001 et celui de 2006, et l'auteur de l'étude suggère que les écoles placées sous le contrôle des conseils de bande n'ont peut-être pas les moyens financiers pour bien remplir leur mission. En effet, le financement per capita des élèves scolarisés dans les réserves serait inférieur au financement per capita octroyé à leurs écoles par les provinces : un écart négatif de plus de 1 000 \$ par élève.

Toujours au chapitre des problèmes avec lesquels les écoles des réserves doivent composer, on sait que la plupart d'entre elles ne sont pas reliées à une commission scolaire. Par conséquent, ces écoles disposent de moins de ressources pour l'embauche et l'encadrement du personnel, ainsi que pour le développement et l'évaluation des programmes. Au Québec, les commissions scolaires criées et Kativik représentent des exceptions, mais leurs élèves sont-ils pour autant favorisés ? Selon les derniers chiffres disponibles du ministère de l'Éducation du Québec (2001-2002), seulement 28 % des Autochtones résidant dans les territoires autochtones conventionnés parvenaient au secondaire à l'âge de 12 ans, c'est-à-dire sans retard (Ministère de l'Éducation 2009).

Un autre problème concerne la formation des enseignants des réserves et des communautés et leur proportion parmi le corps enseignant local. Les dernières statistiques disponibles indiquent que les enseignants embauchés par les conseils de bande sont plus jeunes, moins bien formés et moins expérimentés que ceux des commissions scolaires du reste du Québec (Ministère de l'Éducation 2009). En réalité, les écoles des réserves peinent à recruter du personnel autochtone, faute de candidats qualifiés.

Des questions qui perdurent

Avec toutes ces difficultés mises en évidence, doit-on s'étonner qu'à peine 7 % des Autochtones détiennent un grade universitaire ? En guise de comparaison, un Canadien sur quatre possède au moins un baccalauréat. Où faut-il intervenir ? Selon les membres de la Commission de l'éducation des Premières Nations (CEPN) qui ont parcouru une partie du Québec, les principes promulgués par la Fraternité des Indiens du Canada en 1972 demeurent valables et il convient toujours de favoriser l'autonomie des conseils de bande et des parents autochtones (CEPN 2002). Il faut adapter les programmes, diversifier la pédagogie, former

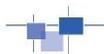
davantage d'enseignants autochtones et alerter le gouvernement fédéral afin qu'il modifie en profondeur « une formule de financement désuète adoptée en 1988 » comme le recommande la commission. Mais est-il si efficace de faire un peu de la même chose ?

En 2009, UNICEF Canada a attiré l'attention sur l'état de santé des enfants autochtones. Ces derniers seraient en moins bonne santé que les autres enfants à l'échelle nationale et il appert que l'accès difficile aux soins médicaux accentue le problème. Quelques passages du rapport méritent un rappel. Ainsi, le taux de fécondité précoce des adolescentes autochtones serait sept fois plus élevé que celui observé chez les autres Canadiennes du même âge. On comprend aisément que l'accès aux classes devienne plus limité si des responsabilités parentales doivent être assumées dès l'âge de 15-16 ans. Ensuite, le taux de vaccination des enfants des réserves est de 20 % inférieur à celui de la population générale. On observe par conséquent de nombreux cas de maladie et d'absentéisme scolaire chez les enfants autochtones des communautés. Un autre constat accablant concerne l'état des logements gérés par les conseils de bande : 40 % des locataires rapportent la présence de moisissures dans leur domicile. La présence de bactéries dans l'air des logis cause de nombreux cas d'asthme et de bronchite. Comment étudier à son aise dans ces conditions ? Il faut aussi parler de la prévalence des cas d'otite, 40 fois supérieure à la moyenne nationale. On associe l'otite à certains facteurs environnementaux comme la mauvaise alimentation et l'exposition à la fumée de cigarette. Les pertes auditives qui s'ensuivent vont de pair avec les troubles d'acquisition du langage qui génèrent des troubles d'apprentissage et entravent la réussite scolaire. Finalement, les enfants autochtones s'alimentent mal. Le Comité canadien de l'UNICEF (2009) observe que les aliments traditionnels sont devenus rares et contaminés depuis l'exploitation à grande échelle du pétrole, du gaz et de l'hydroélectricité dans les territoires nordiques. Il s'ensuit une consommation accrue d'aliments transformés, dispendieux et de fraîcheur douteuse, puisqu'ils sont transportés sur de longues distances.

En somme, la majorité des enfants autochtones du Canada affrontent des conditions de vie peu enviables, particulièrement ceux des réserves. Les données du dernier recensement révèlent que l'environnement urbain serait peut-être plus favorable pour qui possède une identité autochtone et veut obtenir une bonne éducation, sanctionnée par un diplôme. Toutefois, l'environnement des réserves et des communautés s'avère riche quant aux occasions de transmission des différentes cultures autochtones. Quelles sont les conditions à mettre en place pour que tous les enfants autochtones puissent définir et réussir leur projet éducatif dans l'environnement de leur choix ? La question semble pertinente si l'on considère que ceux et celles qui atteignent leurs objectifs éducatifs accèdent plus facilement au marché de l'emploi, bénéficient d'une meilleure qualité de vie, éprouvent un sentiment d'accomplissement et cherchent à aider les membres de leur communauté d'origine.

| Bibliographie |

- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC 2007. *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*. Commission de l'éducation, gouvernement du Québec, Québec, 68 p.
- BUREAU DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU CANADA. 2000. Chapitre 4 — Affaires indiennes et du Nord Canada. L'enseignement primaire et secondaire, *Rapport du vérificateur général du Canada*. En ligne. <http://www.oag-bvg.gc.ca...>
- BUREAU DU VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU CANADA. 2004. Chapitre 5 — Affaires indiennes et du Nord Canada — Le programme d'enseignement et l'aide aux étudiants de niveau postsecondaire, *Rapport de la vérificatrice générale du Canada*. En ligne. <http://www.oag-bvg.gc.ca...>
- COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. 1996. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones : Vers un ressourcement*. Vol. 3. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services. En ligne <http://www.collectionscanada.gc.ca...>
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS (CEPN). 2002. *Trente ans de lutte et de réalisations 1972-2002. Constat des Premières Nations concernant la prise en charge des services éducatifs*. Conseil en éducation des Premières Nations, Wendake, 131 p.
- ENVIRONICS INSTITUTE. 2010. *Urban Aboriginal Peoples Study*. En ligne. <http://uaps.twg.ca...>
- FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA (FIC). 1972. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa : Fraternité des Indiens du Canada. <http://www.cepn-fnec.com...>
- HOT AURÉLIE. 2010. *L'école des Premières Nations au Québec*. Les Cahiers DIALOG no. 2010-01. Le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique, Montréal. En ligne : <http://www.reseaudialog.ca...>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2009. *Bulletin de l'éducation no. 39. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation, Québec. En ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca...>
- UNICEF. 2009. *La santé des enfants autochtones : pour tous les enfants sans exception*. Supplément canadien au rapport *La situation des enfants dans le monde 2009*. Comité canadien de l'UNICEF. En ligne. <http://www.unicef.ca...>



Section 3 : Le Collège Manitou (1973-1976), un premier exemple d'éducation postsecondaire en contexte autochtone au Québec

ANAÏS JANIN, CANDIDATE AU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Le Collège Manitou (1973-1976) a été la première structure éducative mise sur pied par et pour les Premières Nations au Québec. Il eut un rôle primordial quant à l'éveil politique et social des Autochtones du Québec. Il est donc important de le présenter pour en cerner l'ensemble de ses facettes.

Après avoir évoqué le contexte historique menant à sa création, j'exposerai les objectifs pédagogiques du Collège et je présenterai le département d'art autochtone et de communication qui en est issu, créé en 1974 par Domingo Cisneros.

Historique

En juin 1969, le gouvernement du Canada publie son *Livre blanc sur la politique indienne* en vertu duquel « à long terme, il y a lieu de faire disparaître de la constitution toutes les allusions à l'Indien » (MAINC 1969). Il entend abolir le statut des Premières Nations inscrit dans la *Loi sur les Indiens* pour faire des Amérindiens des Canadiens comme les autres. Un an plus tard, l'Indian Association of Alberta publie *Le livre rouge* qui réclame l'autodétermination et la mise en place d'une éducation propre aux Autochtones (IAA 1970).

Dans cette optique, et afin de faciliter la transition des jeunes Autochtones venus étudier en ville, l'Association universitaire autochtone de l'Université McGill décide de créer un centre culturel et d'offrir des cours portant sur les Autochtones du Canada, dont le premier est dispensé par Gail Valaskakis au printemps 1970. Ce cours ayant du succès, l'Association estime qu'il faut développer un programme dédié aux membres des Premières Nations afin qu'ils « étudient leur langue, leur histoire, et leur culture [...] pour pouvoir arriver à une autonomie politique et sociale » (Kilfoil 1979 : 22, traduction libre).

Cette proposition, soumise à l'Association des Indiens du Québec en 1971, se concrétise par la fondation de l'Institut nord-américain des études amérindiennes, rattaché à l'Université McGill à Montréal (Native North American Studies Institute). L'Institut, à l'origine du Collège Manitou, répondait aux désirs des Autochtones tels qu'exprimés par Harold Cardinal dans son ouvrage *The Unjust Society : The Tragedy of Canada's Indians*. Cet institut avait pour mission de fournir aux jeunes une éducation qui leur permettrait d'être fiers de leur culture, tout en étant un espace leur permettant de conserver un lien avec leur culture, même s'ils étaient en ville. Cardinal voulait pousser les étudiants à faire respecter leurs droits et à prendre part aux activités économiques du Canada afin de libérer « l'Indien de sa servitude » financière (Cardinal 1970 : 212).

L'Institut nord-américain des études amérindiennes ouvre ses portes en juillet 1971 au Morrice Hall de l'Université McGill, et organise des cours au Collège Dawson et à l'Université avec un certificat spécialisé pour former des professeurs autochtones. Il établit aussi un programme de création de « matériel didactique autochtone pour les écoles élémentaires » (Kilfoil 1979 : 57 traduction libre). L'Institut crée une bibliothèque de référence et un centre culturel qui offre des cours d'art autochtone ainsi que des ateliers d'initiation à la photographie et à l'imprimerie, et

propose des soirées thématiques aux étudiants autochtones. Il offre aussi des services aux étudiants issus des communautés pour faciliter leur adaptation à la vie urbaine.

Dès 1972, on songe à agrandir les locaux pour répondre aux besoins criants identifiés lors d'une campagne de recrutement, le contexte de la ville n'étant pas toujours adapté aux Autochtones venant des communautés éloignées. L'Institut estime qu'il servira mieux son projet éducatif visant l'émancipation politique et sociale des Autochtones en étant localisé à l'extérieur de la ville, dans un contexte plus traditionnel. Cela permettra de recréer une communauté où les différentes nations amérindiennes et des familles complètes pourront cohabiter, avec tous les services nécessaires (par exemple, une garderie).

Le Collège fut installé à La Macaza, dans les Hautes-Laurentides au Québec, sur l'emplacement d'une ancienne base militaire américaine passée sous autorité canadienne et louée annuellement pour la somme d'un dollar. En 1972 et 1973, l'Institut transforma ces locaux en salles de cours, ateliers, bibliothèque, studios d'enregistrement, imprimerie et chambre noire. Le site incluait également un centre sportif avec une piscine et des terrains de sport. Des maisons préfabriquées pouvaient accueillir les étudiants et leurs familles, et des services de restauration étaient mis à leur disposition. Avec son propre bureau de poste et son propre service d'urgence, le Collège ressemblait tout à fait à un village. Après sa fermeture en 1976, il fut transformé en prison fédérale.



La chapelle du Collège Manitou



Une des maisons de la communauté du Collège Manitou

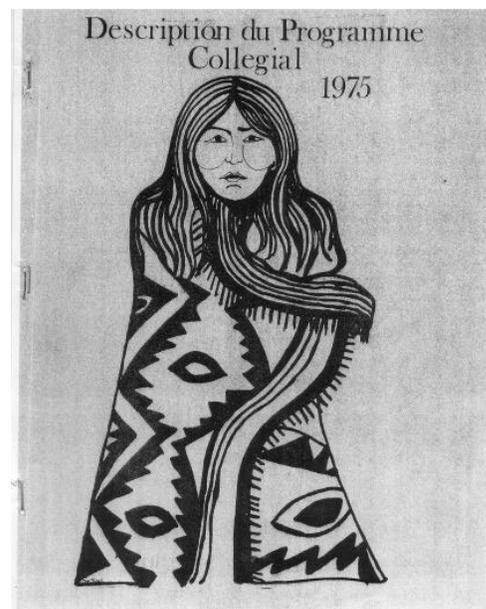


Voiture de police du Collège Manitou

Objectifs pédagogiques

En juillet 1973, sous les auspices de l'Université du Québec à Chicoutimi, fut dispensé le premier cours d'un programme de six semaines menant à un certificat à l'intention des professeurs autochtones. L'objectif premier du Collège Manitou était de fournir aux Autochtones les outils nécessaires pour qu'ils se prennent en main, tant dans l'administration de leurs communautés que dans l'éducation de leurs enfants, d'où l'instauration d'un certificat destiné à former des professeurs autochtones et la création de matériel didactique adapté. Le Collège voulait aussi que les étudiants soient fiers de leur origine et puissent rencontrer les membres des autres nations du Canada. À cette fin, il leur proposait une formation dans leurs langues respectives, dans un souci de conservation et de transmission. En septembre 1973 fut instauré au Collège Manitou un programme de cégep accrédité par le Collège Dawson, qui offrait notamment des cours en sciences sociales.

Dès 1974, on pouvait y trouver des cours de communication, de théâtre et de beaux-arts ainsi qu'un département dédié aux arts autochtones. La même année, le Collège obtint son accréditation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Un budget déficitaire entraîna un changement dans la direction. Le Collège se vit ensuite confier par le MEQ la mission d'éducation de toutes les Premières Nations du Québec. En 1976 y fut inauguré l'enseignement en français.



Brochure publicitaire illustrée par Georgette O'Bomsawin

Le département d'art autochtone et de communication

Le département d'art autochtone et de communication (Native Arts and Communication Department) fut créé en 1974 par l'artiste autochtone d'origine mexicaine Domingo Cisneros, qui y organisa de nombreuses activités : « échanges avec des réserves autochtones, conférences des artistes et artisans de la forêt [...], coopératives et expositions » (Entrevue personnelle, printemps 2007).

Pour réaliser ces activités, Domingo Cisneros embaucha plusieurs professeurs autochtones et invita des artisans à partager leurs connaissances. Ce département se différenciat du reste du Collège, où les professeurs étaient tous non-autochtones. Domingo Cisneros enseigna des techniques en voie de disparition inspirées des traditions autochtones. Les sujets traités s'inspiraient le plus souvent de la réalité vécue par les étudiants autochtones, au sein de leur communauté ou au Collège lui-même. Ces élèves pouvaient suivre des cours de théâtre menant à des créations centrées sur la réalité des réserves et sur celle des Premières Nations.

Le département favorisa aussi l'écriture pour explorer de nouveaux modes de prise de parole et d'expression afin de dénoncer les injustices. Comme le Collège était équipé d'une imprimerie, des livres y furent publiés dans le cadre du projet d'amérindianisation des écoles primaires, ou encore dans une veine plus artistique, comme en témoigne la publication du recueil *Macaza Poems* (1974), alliant poésie et gravure sur bois. L'imprimerie du Collège permit aux élèves de se former en vue d'une carrière dans le monde de l'édition ou de l'illustration.

Échelonné sur trois ans, le programme consacrait les deux premières années à l'apprentissage de techniques traditionnelles reliées à la fabrication d'objets utilisés dans la vie de tous les jours : outils, objets domestiques, vêtements, moyens de transport, armes, objets cérémoniels. Les cours étaient dispensés dans un contexte plus ou moins informel. Les jeunes qui suivaient ces cours pouvaient ainsi reconnecter avec leur culture, tout en apprenant de nouvelles techniques. L'enseignement était donné par des professeurs et des aînés venant des différentes nations autochtones de l'Amérique du Nord.

Pour leur permettre d'approfondir la réflexion sur leur pratique, les étudiants recevaient une formation complémentaire en histoire de l'art (autochtone ou non) et en philosophie de l'art. On y enseignait les différentes formes artistiques de manière non cloisonnée, comme un tout organique, ainsi que le voulait la tradition artistique autochtone, et comme on pouvait le voir dans certains courants artistiques de la fin du 19^e siècle — par exemple, l'Art nouveau ou la Sécession viennoise — qui alliaient objets décorés et œuvres peintes ou sculptées. La transversalité des pratiques artistiques était donc cruciale. On insistait aussi sur le rapport au sacré et l'importance de la relation avec la nature, pour aboutir à l'universalité du message. Des leaders spirituels vinrent également partager leur expérience et leur savoir avec les étudiants pour les aider à renouer leur relation avec le sacré, ce qui se manifesta dans leurs œuvres. Pour l'artiste et commissaire seneca Tom Hill, cette approche ramène les étudiants à leurs racines traditionnelles et chamaniques, à travers une expérience de vie dans les bois et l'utilisation de matériaux naturels ayant une signification fondamentale dans les systèmes chamaniques (Berlo et Phillips 1998 : 234). Les matériaux utilisés étaient trouvés dans l'environnement proche (voisins, dépotoirs, lors d'une activité de trappage, etc.). Ils pouvaient aussi être fournis par le ministère des Affaires indiennes.

En parallèle, un travail de témoignage était mis en place, les artisans étant filmés en train d'utiliser ces matériaux. Avec ces films, on voulait contribuer à préserver des techniques

menacées de disparition en raison des transformations radicales du mode de vie des Premières Nations. De nombreuses œuvres furent réalisées dans ce contexte, dont une murale — à la cafétéria — dans laquelle on peut percevoir l'influence de Norval Morrisseau et de Benjamin Chichin. Les réalisations des étudiants furent aussi présentées dans le cadre d'une exposition et servirent à illustrer des documents officiels (présentation du Collège, programme du cégep), et certaines productions locales (recueils de poèmes, méthodes d'apprentissage des langues autochtones).

Domingo Cisneros poursuit le projet en proposant aux artistes autochtones de participer à des ateliers réalisés en milieu naturel pour « faire surgir de la culture à partir du "rien"... » (De Robien 2009-2010 : 19). Le Collège et son département en arts visuels et communication contribuèrent à faire naître une passion chez plusieurs étudiants qui s'orientèrent vers la pratique artistique, notamment Christine Sioui Wawanoloath, Edward Poitras et Steve McComber. Le Collège leur a permis de se libérer du regard dominant sur l'art autochtone, vu comme folklorique et figé dans un passé mythique, tout en n'étant pas cantonné dans des formes ancestrales statiques. Actuellement, on trouve aussi bien des artistes autochtones utilisant des techniques et matériaux traditionnels que des créateurs explorant de nouvelles voies venant de la tradition artistique occidentale, à moins que les deux se mélangent pour créer un syncrétisme artistique.

Le Collège Manitou entraîna aussi chez les étudiants un éveil de la conscience politique et le développement d'une fierté autochtone et la volonté de contribuer à l'évolution sociale, éducative et politique des nations autochtones du Québec. Certains anciens étudiants occupent maintenant des postes importants au sein des Premières Nations. Ainsi, Ghislain Picard est devenu le Chef régional de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, tandis que Bernard Hervieux occupe le poste de directeur de la Société de communication Atikamekw-Montagnais.



Deux étudiants devant la murale de la cafétéria du Collège Manitou ; Ghislain Picard (de dos) et Bernie Hervieux

Conclusion

Avec le Pavillon des Indiens du Canada à l'Expo 67, le Collège Manitou fut l'un des deux jalons sur la route des Autochtones menant à une émancipation artistique et politique. Il a permis à plusieurs artistes de se libérer d'un carcan forgé par l'idée romantique et passéiste de l'Indien, démontrant ainsi que les Premières Nations sont aussi des acteurs de la modernité.

Le collège a favorisé la création d'un espace artistique en tant que « récit spécifique d'affirmation culturelle [pour se] proclame[r] objet d'art vivant et non artefact d'intérêt ethnologique » (Bouchard 2003 : 45). Pour y parvenir, les artistes se sont réapproprié leur culture en utilisant de nouvelles formes d'expression artistiques tout en conservant un lien avec leur passé et leur histoire. Ils ont utilisé leurs œuvres pour affirmer leur identité et dénoncer leurs relations difficiles avec les non-autochtones.

On remarque le caractère ironique de bon nombre d'œuvres qui critiquent le pouvoir en place et la politique exercée à l'égard des Autochtones. Tout en lançant le développement des médias communautaires comme la radio et la télévision dans les communautés autochtones, le Collège Manitou a favorisé la création d'organismes propres à faire entendre la voix des Premiers Peuples sur tous les sujets les concernant, notamment, l'éducation et la politique.

Bibliographie

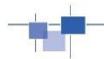
- ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. s.d. « Histoire ». En ligne. <http://www.afn.ca...> Consulté le 2010-12-10.
- ATENCIO-GONZALÉS FÉLIX. 1993. L'esprit du Collège Manitou est parmi nous, *Terres en vues* 1(2) : 9-12.
- BEAUDOIN JEAN. 1977. *Le collège Manitou : un projet. Dimensions sociologiques*. Mémoire de maîtrise (Sociologie), Université Laval, Québec, 177 p.
- BERLO JANET C. ET RUTH B. PHILLIPS. 1998. *Native North American Art*. Oxford : Oxford University Press, 291 p.
- BOUCHARD JACQUELINE. 2003. Sonia Robertson, un territoire pour une histoire, *Recherches amérindiennes au Québec* 33(3) : 45-54.
- CARDINAL HAROLD. 1970. *La tragédie des Indiens du Canada*. Montréal : Éditions du Jour.
- CONSEIL DES ARTS DU CANADA. s.d. « Edward Poitras ». En ligne. <http://www.canadacouncil.ca/...> , Consulté le 2010-12-10.
- DE ROBIEN ANTOINETTE. 2009-2010. Territoire Culturel : la quête du phénix, *Inter : art actuel* (104) : 17-27.
- HAYWARD VIVIAN (dir.). 1974. *La Macaza Poems*. La Macaza : Manitou Community College and Thunderbird Press, 43 p.

INDIAN ASSOCIATION OF ALBERTA (IAA). 1970. *Citizen plus*. Edmonton : Indian Association of Alberta.

KILFOIL CONNI. 1979. *Education and identity change : the Manitou case*. Thesis (M.A.) (Anthropology), McGill University, Montréal.

MCMASTER GERALD. 1995. *Edward Poitras : Canada XLVI Biennale di Venezia*. Hull : Musée Canadien des Civilisations, 173 p.

MINISTÈRE DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADIEN. 1969. *La politique indienne du gouvernement du Canada, (Livre blanc sur la politique indienne)* : En ligne. <http://www.ainc-inac.gc.ca...> Consulté le 2011-06-01.



Section 4 : Quand l'éducation des Autochtones fait la une de la presse québécoise!

CAROLE LÉVESQUE, PROFESSEURE, INSTITUT NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Un portrait sombre

En avril 2011, le journal *Le Devoir* affichait à la une le constat suivant : *Éducation : les autochtones québécois en péril*. L'article mentionnait que « les autochtones québécois sont en moyenne moins bien éduqués que l'ensemble des autochtones canadiens, qui sont eux-mêmes moins bien éduqués que l'ensemble des Canadiens ». La journaliste se référait essentiellement alors à une étude de l'Institut C. D. Howe (Richards 2011) selon laquelle « 43 % des Autochtones de la cohorte des 20 à 24 ans ont décroché de l'école ». La journaliste s'exprimait en ces termes :

Les autochtones québécois ont donc un taux de décrochage de 28 points plus élevé que les non-autochtones québécois, et de trois points plus élevé que les autochtones du reste du Canada. Dans tout le Canada, les autochtones les mieux scolarisés se trouvent dans le groupe d'âge des 35 à 44 ans. « Parmi les autochtones plus jeunes, le progrès en matière d'éducation est en complète perte de vitesse », écrivent les auteurs. (Montpetit 2011)

Cette étude de John Richards, professeur en politiques publiques à l'Université Simon Fraser (Colombie-Britannique), est basée essentiellement sur les données du recensement canadien de 2006. L'auteur met l'accent sur le rôle positif que pourrait avoir l'éducation dans la réduction de la pauvreté chez les Autochtones en faisant le parallèle entre les gains moyens et la scolarité. En conséquence, plus la scolarisation est faible, plus les conditions socioéconomiques sont faibles : « Aucune communauté au sein d'une société industrielle ne peut échapper à la pauvreté tant que la majorité écrasante n'a pas atteint un certain niveau raisonnable en matière d'éducation, à commencer par la certification des études secondaires » (2001 : 1). Sa démonstration repose d'abord sur une comparaison des données de Statistique Canada entre le Québec et le Canada au regard des gains moyens et du taux d'emploi pour les années 2000 et 2005 :

En prenant en compte la totalité de la population ayant déclaré une identité autochtone, une convergence faible des gains par habitant des Autochtones et des non Autochtones a eu lieu entre 2000 et 2005 [...] Au niveau national, les gains moyens des Autochtones sont passés de 64 à 70 % des moyennes pertinentes non autochtones. En 2000, les gains moyens des Autochtones québécois étaient légèrement supérieurs et en 2005 légèrement inférieurs aux moyennes autochtones nationales. (Richards 2011 : 3 et 5)

Sous l'angle de la scolarisation, l'auteur compare trois cohortes autochtones à l'intérieur du Québec (45 ans et plus; 35 à 44 ans; 25 à 34 ans) afin de démontrer les tendances intergénérationnelles. Les taux de certification et d'achèvement des études secondaires sont également comparés selon l'identité des individus : Indiens/Premières Nations des réserves; Indiens/Premières Nations hors réserves; Métis; Inuit; population non autochtone. L'analyse

indique que 60 % des Inuit et des Indiens/Premières Nations habitant les réserves n'ont pas terminé leurs études secondaires dans la catégorie des 20-24 ans pour l'année 2006.

Ce taux est deux fois plus prononcé que celui des Indiens/Premières Nations et des Métis habitant hors réserves, et quatre fois plus important que celui des non-autochtones du Québec. Le taux de décrochage des jeunes autochtones de cette catégorie est également préoccupant, car il atteint 43 %. D'après les données disponibles, ce taux serait à la hausse lorsque comparé à celui des cohortes plus âgées alors qu'on devrait logiquement s'attendre à une baisse continue chez les cohortes plus jeunes. Dans l'ensemble, ces données sont 3 % plus élevées que pour les Autochtones du reste du Canada. En ce qui a trait au secondaire inachevé, le Québec se classe troisième parmi les six provinces avec plus de 100 000 personnes autochtones au Canada, derrière le Manitoba et la Saskatchewan. Devant semblables constats, l'auteur formule six recommandations :

1. *Tous les enfants autochtones doivent avoir accès à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (ÉPEP) que ce soit dans une réserve ou en dehors.* L'auteur documente cette recommandation en s'inspirant du Bulletin statistique du ministère de l'Éducation du Québec (2009) qui fait état d'un retard important de « l'âge modal » chez les enfants cris de Eeyou Itseech pour l'année 2007-2008, retard qui s'accroît au fur et à mesure de la progression de l'enfant au primaire et au secondaire : « La proportion des Crie dépassant l'âge modal de deux ans ou plus est d'environ 40 % » (Ministère de l'Éducation 2009, cité par Richards 2011 : 14).
2. *Les ministères d'éducation provinciaux doivent développer des programmes afin que les districts scolaires prennent des initiatives concernant l'éducation autochtone.* À ce sujet, l'auteur apporte l'exemple de la Colombie-Britannique. L'appui du ministère de l'Éducation de cette province aux différentes initiatives des districts scolaires qui comptent une clientèle autochtone auraient eu des répercussions positives sur la réussite. Le soutien s'est traduit notamment par l'attribution de fonds supplémentaires, la rédaction d'accords avec les ministères provinciaux de l'éducation, la participation des communautés autochtones à la conception de politiques scolaires et la collecte et la diffusion des résultats scolaires afin de mettre en valeur les pratiques exemplaires et les problèmes (Richards 2011 : 14-15).
3. *Les communautés autochtones doivent former des autorités scolaires de taille et de juridictions équivalentes aux districts scolaires provinciaux et ils [sic] doivent professionnaliser l'administration.* Le fait que la plupart des écoles dans les réserves soient de petites tailles et comptent une proportion importante d'élèves présentant des besoins particuliers tend « [...] à augmenter le coût par étudiant pour fournir un enseignement de qualité équivalente aux grandes écoles » (Richards 2011 :15). L'auteur poursuit en ces termes : « Il n'est pas raisonnable de demander plus d'argent pour améliorer les résultats scolaires dans les réserves, à moins que cette demande soit accompagnée d'une réforme institutionnelle majeure qui transfère [sic] l'autorité et le budget des écoles dans les réserves des conseils autochtones individuels aux autorités scolaires qui gèrent un nombre raisonnable d'écoles [...] Cependant, l'intégration d'écoles dans des unités administratives plus importantes n'est pas la panacée, comme le montre le faible taux d'obtention de diplôme parmi les élèves du conseil scolaire cri au Québec [la Commission scolaire crie] » (Richards 2011 :15).
4. *Les provinces doivent permettre aux organismes et individus autochtones locaux de participer de façon significative à la gestion scolaire là où le nombre le justifie.* À ce sujet,

l'auteur fait état « de l'aliénation culturelle largement répandue chez les autochtones en ce qui concerne l'éducation formelle » (2011 :15). Il invite donc les autorités scolaires provinciales à donner la possibilité aux aînés, aux parents et aux citoyens autochtones de participer à la gestion des écoles. En contrepartie, « [...] les dirigeants autochtones ont la responsabilité de s'impliquer dans le système scolaire provincial et de traiter les objectifs scolaires au-delà de la préservation culturelle » (Richards 2011 : 15).

5. *Les autorités éducatives autochtones et non autochtones doivent s'impliquer dans des activités de mesure complète du rendement et les résultats doivent être publiés publiquement.* Cette façon de faire, toujours d'après l'auteur, aurait comme principal avantage de responsabiliser à la fois les parents et les citoyens autochtones. Il importerait en effet de les sensibiliser au fait que les programmes scolaires peuvent fonctionner pour les élèves autochtones.
6. *Les provinces doivent prendre des mesures affirmatives plus agressives pour encourager les étudiants postsecondaires autochtones à devenir des enseignants, et pour toute personne souhaitant travailler dans l'enseignement dans des districts scolaires comprenant un groupe autochtone assez important, il ou elle doit avoir suivi des cours d'histoire et de cultures autochtones.* L'accent est mis ici sur l'importance de valoriser la profession d'enseignant et permettre aux enseignants [non autochtones] de s'identifier culturellement à leurs élèves. Les Autochtones sont en effet sous-représentés dans l'enseignement et l'administration scolaire (Richards 2011 : 16).

En guise de conclusion, l'auteur constate que trop peu d'efforts ont été consacrés au cours des dernières années à l'analyse de la situation de l'éducation des Autochtones et surtout de la qualité de cette éducation en comparaison avec l'analyse des traités et des revendications territoriales. Il ajoute que les traités signés par les Autochtones et les écoles de meilleure qualité ne sont pas des solutions s'il n'existe pas de projets à long terme.

Mise en perspective

Outre les données chiffrées qui proviennent du dernier recensement canadien, les constats généraux de cette étude ne sont pas nouveaux : faire participer les autorités autochtones aux décisions relatives au projet éducatif, sensibiliser les parents et les citoyens autochtones, impliquer les provinces, valoriser la profession d'enseignant, etc. Voilà des constats formulés à maintes reprises au cours des quarante dernières années, autant par les gouvernements et les instances autochtones que par plusieurs chercheurs. Par ailleurs, même si les statistiques ont toujours un côté percutant — les chiffres et les proportions ayant souvent plus d'impact que le verbe — il y a quelques éléments qu'il nous semble important de prendre en considération pour de futures analyses :

- De 25 à 30 % de la population autochtone québécoise n'a pas participé, par choix politique, au recensement canadien de 2006. Il appert que ces groupes (notamment la Première Nation mohawk et la Première Nation huronne-wendat), à cause de leur histoire et de leur localisation géographique, présentent des taux de réussite scolaire et de diplomation supérieurs aux autres groupes autochtones du Québec. Ces résultats ne sont pas pris en compte dans les analyses statistiques courantes; il y a tout lieu de croire, si c'était le cas, que les proportions seraient à la hausse pour les taux de diplomation et à la baisse, par conséquent, pour le décrochage.

- La référence à l'âge modal repose sur l'idée d'un parcours scolaire linéaire des élèves qui fréquentent les écoles québécoises entre l'âge de 5 ans et 16 ans; à chaque âge de l'enfant est associé un degré scolaire donné. Tout parcours qui s'éloigne du standard établi entraîne un constat « d'échec ou de retard scolaire ». Il est prouvé depuis longtemps que ce type de parcours est extrêmement rare chez les enfants autochtones; le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones le soulignait déjà en 1996. De ce fait, la comparaison est nécessairement au désavantage des Autochtones et la véhiculer contribue à entretenir l'idée de l'échec constant des Autochtones.
- C'est cette même logique du parcours linéaire qui conduit l'auteur à déplorer que le taux de décrochage soit à la hausse pour la cohorte des 20-24 ans par rapport aux cohortes supérieures. Lorsque l'on prend en considération le taux important de retour aux études des Autochtones de plus de 25 ans (le plus important au Canada, toutes populations confondues), il n'est pas surprenant que les cohortes supérieures présentent de meilleurs résultats. Par exemple, l'âge moyen des étudiants et étudiantes autochtones à l'université est supérieur à 30 ans alors qu'il se situerait à environ 23 ans pour la population non autochtone (Tremblay 2007).
- L'auteur lui-même constate que la mobilité de la population étudiante autochtone (déménagement, changement d'école, etc.), beaucoup plus importante que dans le cas des non-autochtones, oblige à nuancer certains résultats qui comparent la situation sur réserve et hors réserve.

Ces brefs commentaires de notre part ne visent pas à contester les résultats globaux : il est prouvé, avec beaucoup de rigueur, dans cette étude comme dans plusieurs autres, que les taux de scolarisation des Autochtones sont inférieurs à ceux du reste de la population peu importe l'angle examiné. Personne ne conteste cette situation. Par contre, on ne sait pas exactement quel est l'écart réel entre les deux groupes. Qui plus est, les statistiques nous donnent une mesure du rendement scolaire; elles ne permettent pas de documenter la persévérance scolaire en contexte autochtone. Dans une étude produite par la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec en 2007, la première recommandation des auteurs se lisait comme suit :

Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport élabore une série d'indicateurs compatibles avec une perspective de persévérance scolaire et qu'il les propose aux commissions scolaires et aux conseils de bande dans le but de mieux rendre compte du concept de réussite scolaire prévalant chez les nations autochtones. (Assemblée nationale du Québec 2007 : 5)

À ce jour, ces nouveaux indicateurs n'ont pas encore été définis. Les méthodologies comparatives qui ont cours afin de mesurer les performances scolaires des jeunes Québécois et des jeunes Autochtones recèlent en effet plusieurs pièges, dont celui de comparer des parcours scolaires totalement différents et de faire abstraction de l'histoire; une situation qui a été documentée par plusieurs auteurs au Canada anglais (voir notamment Aman 2009 et Cappon 2008). Le principe sur lequel repose de telles comparaisons, qui ne peuvent être qu'au désavantage des Autochtones d'ailleurs, découle d'une fausse prémisse : celle que l'école est la même partout en territoire québécois et que les clientèles sont aussi les mêmes, donc qu'elles peuvent être comparées selon les mêmes indicateurs. Une telle lecture, qui met l'accent sur les niveaux d'accomplissement et sur les résultats mesurables de

l'accomplissement plutôt que sur la liberté d'accomplir et la capacité d'accomplir, contribue à maintenir les inégalités sociales d'après Amartya Sen, Nobel de l'économie en 1998.

La puissante rhétorique de l'égalité des humains a souvent tendance à détourner notre attention des différences qui nous caractérisent. Si ces formules (tous les hommes sont égaux; des chances égales pour tous) passent couramment pour les piliers de l'égalitarisme, ignorer les distinctions entre individus peut en réalité se révéler encore plus inégalitaire, car cela dissimule le fait qu'une considération égale pour tous implique possiblement un traitement inégal en faveur des désavantagés. (Sen 2000 : 17)

Faut-il faire table rase du passé ?

Par ailleurs, dans son étude, Richards règle d'entrée de jeu la question du passé pour se concentrer sur le présent :

De nombreux facteurs, notamment un long passé de discrimination, ont leur importance dans l'explication de la pauvreté et la détresse des Autochtones. Le passé, cependant, ne peut être modifié. Mais en ce qui concerne le présent, l'amélioration des résultats scolaires doit se faire de plus en plus importante. (Richards 2011 : 1)

En effet, le passé ne peut être changé. Par contre, les conséquences de ce passé, qu'elles soient directement ou indirectement reliées à l'école, sont bien réelles aujourd'hui, ne serait-ce que dans le cas des pensionnats. Ainsi le médecin anishnawbek Peter Menzies a bel et bien démontré que les séquelles qu'ils ont pu engendrer ne concernent pas seulement les personnes qui ont fréquenté ces pensionnats (Menzie 2009). Le traumatisme a traversé les générations : les enfants, les petits-enfants, voire les arrière-petits-enfants, peuvent en porter les multiples empreintes. Lorsque ce passé est évoqué par Richards ou d'autres auteurs (par exemple, CMEC et Statistique Canada 2010), il est question de « scepticisme » ou « d'aliénation culturelle » des Autochtones face à l'éducation formelle.

Ne faudrait-il pas y voir plutôt la manifestation claire d'une incompatibilité manifeste entre les aspirations des Autochtones et les réponses offertes par les autorités gouvernementales, que ce soit hier comme aujourd'hui ? Le système des pensionnats est reconnu de nos jours comme ayant été un plan sciemment orchestré par les autorités canadiennes (voir le texte de Michel Lavoie à la section 1 du présent recueil) pour détruire la culture et l'identité autochtones et surtout empêcher qu'elles puissent être transmises. Il ne s'agit pas d'un événement historique anodin mais d'une véritable entreprise génocidaire qui a complètement bouleversé le futur d'une civilisation. Qui plus est, on compte par centaines les études qui ont démontré que le système d'éducation formelle imposé en contexte autochtone ne convient pas à la grande majorité des enfants. Combien d'études faudra-t-il encore pour s'en convaincre et commencer à élaborer de nouveaux projets éducatifs AVEC les Autochtones?

| Bibliographie |

- AMAN CHERYL 2009. Exploring the Influence of School and Community Relationships on the Performance of Aboriginal Students in British Columbia Schools, in J. White, J. Peters, D. Beavon and N. Spence (dir.), *Aboriginal Education: Current Crisis and Future Alternatives* 175-197. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC 2007. *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*. Commission de l'éducation, gouvernement du Québec, Québec, 68 p.
- CAPPON PAUL. 2008. Measuring Success in First Nations, Inuit and Métis Learning, *Options politiques*, mai 2008 : 60-66.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. 2007. *Redefining How Success Is Measured in Aboriginal Learning*. Canadian council on learning, Ottawa.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) ET STATISTIQUE CANADA. 2010. *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. CMEC et Statistique Canada, Ottawa.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2009. *Bulletin de l'éducation no. 39. L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*. Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation, Québec. En ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca...>
- MENZIES PETER. 2009. Homeless Aboriginal Men: Effects of Intergenerational Trauma, in D. J. Hulchanski, P. Campsie, S. Chau et al. (dir.), *Finding Home: Policy Options for Addressing Homelessness in Canada* : 1-25. Toronto: Cities Centre, University of Toronto. Online: <http://www.homelesshub.ca...>
- MONTPETIT CAROLINE. 2011. Éducation : les Autochtones québécois en péril, *Le Devoir*, 29 avril 2011; A4.
- NEWHOUSE DAVID. 2008. Economic and Social Development Issues, in *Emerging Realities of Métis, Non-Status and Urban Aboriginal Populations : Building a New Policy Research Agenda*. Report on Colloquium, Carleton University, Ottawa.
- NEWHOUSE DAVID. 2002. The Development of Modern Aboriginal Societies, in R.F. Laliberté, P. Sette, J. B. Waldram et al. (dir.), *Expressions in Canadian Native Studies* : 395-409. Saskatoon : University Extension Press.
- RICHARDS JOHN. 2011. *L'éducation des autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative*. Cahiers sur l'éducation, Institut C.D. Howe, Toronto.
- SEN AMARTYA. 2000. *Repenser l'inégalité*. Paris : Éditions du Seuil
- TREMBLAY MANON. 2007. L'éducation de niveau postsecondaire chez les Autochtones, in C. Lévesque et M. F. Labrecque (dir.), *Itinéraires d'égalité. Trajectoires des femmes autochtones du Québec et du Canada* : 81-84. Cahier DIALOG no. 2007-03. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique, Montréal. <http://www.reseaudialog.ca/docs/CahiersDIALOG-200703.pdf>

Section 5 : Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat

UNE ENTREVUE AVEC JULIE VINCENT, DIRECTRICE DU CDFM
RÉALISÉE PAR ROLANDO LABRANA, ASSISTANT DE RECHERCHE, RÉSEAU DIALOG

Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (CDFM) a été créé en 1995 par le Conseil de la nation huronne-wendat. Le Centre vise d'abord à répondre aux besoins des jeunes décrocheurs de la communauté de Wendake, ainsi qu'à d'autres membres des Premières Nations. Le Centre est « responsable de la gestion des fonds et des services destinés aux programmes d'emploi et de formation et de la sécurité du revenu ». Il offre ainsi divers services aux élèves qui souhaitent terminer leurs études secondaires, poursuivre leurs études postsecondaires (formation technique ou collégiale), réorienter leurs formations, soutenir les élèves ayant des problèmes de persévérance scolaire, et appuyer ceux ayant des besoins financiers. Le CDFM est la seule école des Premières Nations des communautés non-conventionnées accréditée et financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du gouvernement du Québec. Le Centre détient les mêmes pouvoirs et responsabilités qu'une commission scolaire, dont la capacité de sanctionner les examens de formation générale pour adultes.

Rolando Labrana : Quel a été le contexte qui a mené à la création du Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat ?

Julie Vincent : Le Centre a connu deux phases d'implantation. La première phase, vers 1995, a permis de regrouper divers secteurs et ressources humaines au sein du Conseil de la nation huronne. À l'époque, les secteurs qui s'occupaient de la main-d'œuvre et de la formation étaient plutôt décentralisés. En 1995, les services de sécurité du revenu et du bien-être social ont été regroupés. Depuis, on gère ici les programmes d'employabilité, en vertu d'une entente avec Développement des ressources humaines Canada. On gère également le deuxième secteur qui s'appelle « culture et patrimoine et langue wendat ». Le troisième secteur est celui la formation dans lequel se concentrent toutes activités de formation. À l'époque, comme aujourd'hui d'ailleurs, nous n'avions aucune autorité en matière d'éducation des adultes — une formation qui s'adresse à une clientèle qui a décrochée et qui n'a pas terminé son secondaire — aux yeux du ministère des Affaires indiennes; pas d'autorité veut dire pas de financement.

Au début des années 1990, j'étais conseillère en formation et la seule option que j'avais pour les élèves de Wendake qui décrochaient, c'était de les référer au système public québécois, de les inscrire dans des centres d'éducation des adultes en périphérie de notre communauté. Alors, évidemment, on leur offrait le même système au sein duquel ils avaient déjà décroché. Après deux semaines, un mois, les étudiants décrochaient à nouveau, ils se retrouvaient une fois de plus en situation d'échec. Cela avait naturellement comme impact de diminuer encore une fois leur estime d'eux-mêmes. Alors, je me suis dit qu'il fallait absolument inventer un nouveau modèle, il fallait créer quelque chose, un milieu de vie différent, qui corresponde davantage à leurs stratégies cognitives, qui ferait aussi en sorte d'intégrer le plus possible la culture des apprenants dans les approches pédagogiques. Alors j'ai commencé à m'associer à la commission scolaire avoisinante. On a fonctionné en association comme ça pendant cinq ans. Ça s'est avéré une réussite, avec un taux de rétention très élevé. On se rendait compte

que la recette n'était pas si compliquée; tout résidait dans l'intégration progressive de la culture des apprenants à nos stratégies pédagogiques. Puis d'être en milieu autochtone, c'était aussi une façon qui correspondait à nos aspirations et qui répondait à un besoin exprimé par tout le monde. Pendant cette période, on a aussi constaté que plusieurs Innus venaient s'établir à Wendake et en périphérie. Des Innus de Pessamit, de la Basse-Côte-Nord, de Sept-Îles, plusieurs autres Premières Nations aussi, des Atikamekw. Quand ils ont entendu parler de ce qu'on faisait ici, ils ont demandé : est-ce qu'on peut s'inscrire ici ? Alors, on a ouvert nos portes à d'autres Autochtones, d'autres communautés. Ça a duré pendant cinq ans, la clientèle augmentait, augmentait, augmentait.

À un moment donné, je me suis mis à lire la *Loi sur l'instruction publique*, j'ai écrit un mémoire que je suis allée présenter au ministère de l'Éducation. C'était monsieur Guy Chevrette qui était ministre à l'époque, et qui m'a dirigée immédiatement à des personnes du gouvernement. J'ai parlé du projet d'assurer notre propre prise en charge en matière d'éducation des adultes. On avait de l'argent pour envoyer nos jeunes au cégep et à l'université, mais il n'y avait pas de passerelle entre le secondaire et le postsecondaire, alors ils décrochaient. C'est connu, le taux de décrochage chez les Premières Nations est très élevé, encore aujourd'hui.

Après plusieurs tractations et représentations, le ministère a accepté de nous reconnaître, de nous donner tous les pouvoirs afin de sanctionner l'éducation au même titre qu'une commission scolaire. Nous décernons les diplômes. Il est certain que le programme enseigné correspond aux compétences prescrites par le Québec parce qu'il faut que les étudiants qui sortent de chez nous, qu'ils décident de poursuivre leur formation ou d'entrer sur le marché du travail, soient concurrentiels. Par contre, les moyens pédagogiques sont de notre ressort.

C'est ainsi que de fil en aiguille on a commencé à dispenser les enseignements relatifs à l'éducation des adultes; mais en même temps, nous avons toujours cherché à répondre aux demandes des communautés ou aux besoins du marché du travail. Par exemple, nous avons un groupe en techniques policières parce que les communautés ont grandement besoin de policiers autochtones. Les étudiants suivent leurs cours ici en techniques policières et par la suite ils entrent à l'École nationale de police à Nicolet. Nous avons un groupe (22 étudiants) de formation professionnelle en arpentage et topographie. Avec les perspectives du Plan Nord, on manque de professionnels. Un autre groupe fait un double DEP (diplôme d'études professionnelles) en cuisine d'établissement et service aux tables. En avril 2012, nous aurons un groupe AEC (attestation d'études collégiales) en suivi environnemental, en fonction évidemment des interventions territoriales qu'il va y avoir. Alors sous le même toit on retrouve la formation générale des adultes, la formation professionnelle et la formation collégiale; je pense que c'est unique au Québec d'avoir trois niveaux d'enseignement sous le même toit.

Présentement, on est à pleine capacité avec 160 élèves, on ne peut pas aller au-delà, les locaux ne le permettent pas. Mais je ne veux pas agrandir : une de nos forces est la dimension humaine. Quand je me promène dans les corridors, j'aime appeler les élèves par leurs noms. Sur les 160 étudiants, on a toujours environ entre 50 et 70 finissants, c'est un taux de succès très élevé.

RL : Vous n'êtes pas seulement la directrice du centre, mais aussi sa fondatrice. Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui ont été là avec vous au début ?

JV : J'étais enseignante en formation professionnelle, je travaillais seule. J'ai un baccalauréat en enseignement, j'ai enseigné pendant 10 ans. Ensuite j'ai fait un diplôme de deuxième cycle en animation des groupes, et j'ai fait une maîtrise en psychopédagogie. Je prenais conscience des besoins des étudiants et la recette que je leur proposais était une recette qui ne fonctionnait pas et qui n'avait jamais fonctionné. J'étais préoccupée par la nécessité d'inventer quelque chose d'autre. Au début, mon équipe ne comptait que deux personnes, une personne à la culture et un conseiller en orientation. Dans nos discussions avec le gouvernement, je parlais de mon équipe, les gens s'imaginaient qu'on était 25, en fait nous n'étions que trois. Ça n'a pas été facile, il fallait y croire et j'étais passionnée. Avec le recul je constate que j'aurais pu me casser les dents. Mais on était persévérant et on a gagné; le CDFM est devenu une institution qui fonctionne très bien. Venez nous visiter, jaser avec nos élèves aussi. Demandez-leur pourquoi ça fonctionne; dans le fond c'est eux les spécialistes du décrochage, moi je n'ai jamais décroché, c'est ce que je leur dis : aidez-moi, donnez-moi des pistes. Nous sommes vraiment partis de rien, mais il fallait y croire; moi j'y ai cru, et ça fonctionne.

RL : Le contexte politique de l'époque a-t-il favorisé la mise sur pied du centre ?

JV : Le gouvernement du Québec s'était joint à la communauté internationale dans le contexte de la Déclaration d'Hambourg en 1997². François Legault, alors ministre de l'Éducation, était en train de faire sa réforme, son nouveau plan d'action en éducation : j'ai constaté qu'il n'y avait aucun mot, rien, dans son projet en ce qui a trait aux Premières Nations. C'est dans ce contexte qu'on a commencé à faire comprendre l'importance de l'éducation des adultes pour les Autochtones, basée sur le principe d'une éducation qui dure toute la vie et non seulement lorsque tu es au primaire ou au secondaire.

RL : Quelle est la vision du centre ? Quelle formule d'apprentissage, quelles approches privilégiez-vous ?

JV : Pour nos étudiants, l'éducation des adultes, la formation en général, nous préconisons l'enseignement individualisé. Donc, il n'y a pas un élève qui a le même horaire, il n'y a pas un élève qui va passer son examen en même temps qu'un autre. On fait deux sessions d'examen par semaine. Avant d'entrer dans la salle d'examen, les élèves doivent faire des pré-tests; c'est le professeur dans la matière concernée qui va déterminer si l'élève est prêt à faire son examen. Si oui, il va s'inscrire en salle de d'examen, une ou deux fois par semaine. Chacun fonctionne à son propre rythme, c'est une formule hyper gagnante pour les décrocheurs parce qu'il n'y a pas de compétitivité, chacun travaille en fonction de ses propres difficultés, chacun travaille à son rythme, et puis chacun travaille dans le respect aussi. C'est sûr qu'il a 95 % des chances de réussir son examen parce qu'il a déjà fait des pré-tests et que le professeur a déterminé s'il était prêt ou non à passer son examen. En conséquence, l'élève vit du succès, il connaît la réussite et pas l'échec. Lorsque l'élève arrive, on évalue son dossier (parce qu'on le sait que chez les Premières Nations, ce n'est pas parce qu'on a terminé un secondaire 2 que le niveau est celui d'un secondaire 2; ils sont peut-être de niveau présecondaire ou d'alphabétisation même). On ne les déclasse pas, pour ne pas les démotiver. On a développé des outils de révision dynamiques. On les fait travailler avec ces outils-là. Un élève peut faire deux ou trois niveaux dans une année, comme il peut trainer la patte impunément. Sauf qu'ici

² La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997), sous l'égide de l'Unesco.

il y a des mesures. D'abord, on peut compter sur du personnel psychosocial compétent : travailleuse sociale, psychoéducatrice, conseiller en orientation; nous avons une équipe pour la vie étudiante, une infirmière qui vient une fois par semaine faire du dépistage VIH-SIDA. Tous les services sont très intégrés; on va plus loin qu'un centre d'éducation des adultes plus classique ou qu'une école. On travaille sur tous les aspects de la vie du jeune parce que lorsqu'il arrive ici, jeune ou moins jeune, le retour aux études devient un prétexte : un prétexte pour quitter un milieu violent, un prétexte pour dire, ah, je vais arrêter de consommer parce que je déménage, mais ils trainent leurs petites problématiques avec eux ici. Alors, il faut travailler sur tous les aspects de la vie du jeune ou du moins jeune.

Aujourd'hui, le CDFM compte une trentaine d'employés, des professeurs à temps partiel, des professeurs à temps plein, l'équipe des enseignants en formation professionnelle ou en formation collégiale. C'est un milieu très dynamique; ce qui fait la force du centre, c'est son personnel, une équipe passionnée, une équipe professionnelle. Pour moi, c'est très important que tous les spécialistes fassent partie des ordres professionnels, nos professeurs sont compétents. On constate également une stabilité chez le personnel, les gens restent ici, ils veulent rester ici. Plusieurs professeurs sont là depuis le début.

RL : Votre personnel compte-t-il à la fois des Autochtones et des non-autochtones ?

JV : Tout le personnel non-enseignant est autochtone, mais aucun enseignant n'est membre d'une Première Nation parce que tout simplement, il n'y en a aucun qui a les diplômes. Il est très important que l'enseignant ait évidemment le brevet d'enseignement mais aussi une spécialité, un baccalauréat, minimalement, dans la matière qu'il enseigne. C'est ce qui fait que les professeurs sont compétents, que les élèves apprennent bien et que les professeurs développent des façons de faire qui respectent les stratégies des apprenants.

RL : Vous m'avez parlé de l'accompagnement individualisé. Comment se gère le volet collectif ?

JV : On a mis sur pied des pairs aidants, donc des anciens qui accompagnent des nouveaux. On a aussi le tutorat : chaque professeur a un groupe d'élèves en tutorat pour le suivi dans les différentes matières. Quant aux intervenants psychosociaux, ils travaillent sur les problématiques qui sont liées au vécu des élèves, à ce qu'ils vivent. Ce n'est pas facile. Souvent les élèves ont déjà une charge parentale, qui peut être assez lourde, deux, trois, quatre enfants, ça arrive; plusieurs ont connu la violence. Ils sortent d'un cycle de dépendance, alors il faut les accompagner dans ce processus. Évidemment, il y a toute sorte d'activités qui sont organisées, des cercles de partage, des activités de sudation avec des aînés. On travaille sur tous les aspects. À un moment donné, on s'est interrogé sur notre mission éducative; fallait-il laisser de côté les problématiques sociales ? Mais tout ça fait partie de leur réussite, je pense; les élèves nous disent : vous êtes notre deuxième famille, c'est familial, c'est convivial.

RL : Est-ce que la mission du centre a changé avec le temps ?

JV : La mission est demeurée la même : éduquer, instruire, socialiser. Il est certain que d'autres niveaux d'enseignement se sont rajoutés en formation professionnelle, comme en formation collégiale. Au début, on se concentrait sur une seule chose : la réussite éducative des élèves. Aujourd'hui, on se concentre sur le développement global de l'élève, on va travailler sur sa santé physique parce qu'on a des activités en ce sens, on va se concentrer sur sa santé mentale, sur son plan de carrière : es-tu bien dans ta vie ? Avec tes enfants ? Par exemple, on

souhaite ouvrir une garderie qui mettrait aussi l'accent sur les compétences parentales; un endroit où les parents qui amèneront leurs enfants suivront en plus des cours pour améliorer leurs compétences parentales, et travailleront avec une intervenante pour favoriser la simulation précoce chez leurs enfants. Donc, voyez-vous on veut travailler sur tous les aspects, sur toute la famille, on veut intervenir sur toute la famille.

RL : Comment le centre est-il organisé, les projets, les services ?

JV : Il y a l'équipe des services psychosociaux, une travailleuse sociale et une psychoéducatrice; l'équipe compte aussi une animatrice à la vie étudiante. Nous avons deux agents de suivi pour les groupes du collégial et de la formation professionnelle. Après ça, il y a évidemment l'équipe des professeurs de l'éducation des adultes (niveau secondaire), plus une équipe de professeurs pour la formation collégiale et la formation professionnelle; il y a aussi un conseiller en orientation. On a quelqu'un qui fait la cuisine une fois par semaine pour les élèves. Bien sûr, sur le plan administratif, il y a une équipe aussi. Il y a encore l'équipe culture et patrimoine dont un professionnel qui s'occupe strictement de l'intégration de la culture au curriculum des apprenants; une équipe travaille à la main-d'œuvre (agent de suivi, formation, emploi, revenu).

RL : Est-ce qu'il y a des programmes spécifiques par rapport à la persévérance scolaire ?

JV : C'est un tout, c'est notre cheval de bataille, c'est vraiment notre mission fondamentale, de faire en sorte que les élèves réussissent, qu'ils persévèrent. C'est vraiment fondamental, le cœur même de notre action. Trouver des façons de faire, inventer, créer avec les élèves que l'on consulte. On les aide à se projeter dans l'avenir.

RL : Dans quelle langue les services sont-ils offerts ?

JV : Nous travaillons toujours en français ici, la langue d'enseignement est le français, mais évidemment les étudiants parlent entre eux dans leur langue. J'essaie d'obtenir du ministère de l'Éducation un code de cours pour l'enseignement des langues innue, wendat, atikamekw, algonquine. On travaille aussi présentement avec la Commission de développement des ressources humaines [de l'APNQL] pour démarrer deux autres centres, un anglophone et un francophone. On essaie de transmettre finalement notre expérience, nos connaissances, à d'autres Premières Nations. Le centre francophone va ouvrir au Lac-Simon mais je ne sais pas encore où sera localisé le centre anglophone : l'idée est de mettre ensemble Kahnawake et Listuguj, deux communautés à mille kilomètres de distance. Il va falloir qu'on invente un nouveau modèle, je ne sais pas comment on va pouvoir livrer le service mais on va le livrer. Le centre francophone devrait ouvrir en septembre 2012, alors que le centre anglophone est prévu pour septembre 2013. Ça nous laisse un moment de répit entre les deux.

RL : Les services offerts traduisent-ils des valeurs particulières ?

JV : Absolument, c'est certain que les valeurs des Premières Nations sont au cœur de notre action. Bien sûr, quand tu enseignes les mathématiques, la trigonométrie, tu ne tiens pas trop compte de la culture. C'est un peu difficile à intégrer, mais en français ou en histoire on travaille avec un cours spécifique aux Premières Nations. Mais moi je vais vous dire, les valeurs qui sont transmises, je pense que ce sont des valeurs universelles. Je vous parlais d'un milieu de vie, un milieu de vie multiculturel aussi. C'est certain qu'au début on s'interrogeait : est-ce qu'on

va créer des ghettos? Dans un coin on aura les Innus de Pessamit, dans l'autre coin les Innus de Sept-Îles, dans un autre coin les Wendat, dans un autre coin les Algonquins? C'est tout autre chose qui s'est produit : on a mis sur pied un espace multiculturel positif, un milieu de vie vraiment agréable avec des valeurs de respect et de partage.

RL : Vous m'avez dit qu'il y a 160 élèves présentement. Mais quel est le ratio hommes/femmes ? Quelle est la moyenne d'âge des élèves ?

JV : Il y a autant d'hommes que de femmes et la moyenne d'âge se situe autour de 24 ans. Mais cette moyenne tend à diminuer; c'est la même chose dans les centres québécois. L'âge de la clientèle diminue, c'est pour ça qu'il faut adapter nos interventions, parce que 16 ou 30 ans ce n'est pas pareil. Ceux qui ont 30 ans et qui viennent suivre une formation, normalement ils savent pourquoi ils sont là; les 16 ans sont un peu plus immatures.

RL : Combien de personnes sont passées au centre depuis sa création ?

JV : Des milliers de personnes sont passées ici depuis le début. On parle présentement de 160 personnes, mais il peut y en avoir jusqu'à 250; par exemple, un élève fréquente le centre pendant trois mois et après il part ou est admis dans un cégep. Il y a des nouveaux élèves pratiquement à toutes les semaines.

RL : D'où provient la clientèle ? Est-ce que des Québécois non autochtones peuvent s'inscrire ?

JV : On reçoit le moins possible des Québécois, c'est très rare peut-être un par année parce que c'est le conjoint ou la conjointe de quelqu'un, d'un membre d'une communauté ici. Mais en gros, les élèves viennent de Wendake et des communautés autochtones francophones évidemment, parce que le français est la langue d'enseignement.

RL : Vous m'avez parlé des jeunes femmes qui arrivent avec leur bébés.

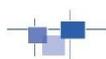
JV : Des jeunes femmes qui arrivent avec leurs bébés, et des jeunes hommes. Ça c'est difficile, parce qu'ils sont confrontés à des responsabilités familiales, ils doivent trouver une garderie. On le sait, les listes d'attentes n'en finissent plus en CPE pour les Québécois. Imaginez quand ils arrivent et ne sont même pas sur une liste d'attente. C'est la raison pour laquelle j'entretiens le projet d'une garderie.

RL : Où logent les gens qui ne proviennent pas de Wendake ?

JV : C'est sûr qu'à Wendake il n'y a pas tellement d'espace. Justement, ça c'est un autre de nos défis : il faut accompagner les élèves et leur trouver des appartements en périphérie. On a aussi notre guide qui est en préparation, le guide de « l'Indien j'arrive en ville » pour qu'ils puissent se préparer avant de quitter la communauté, parce que ce n'est pas évident, quand tu arrives de La Romaine, tu n'as pas renouvelé ton immatriculation, tu n'as pas payé tes assurances, tu n'as pas de permis de conduire. On travaille aussi beaucoup avec le Centre d'amitié autochtone de Québec, parce qu'ils ont des services pour les Autochtones en milieu urbain. On a plusieurs partenaires finalement.

RL : En moyenne, combien de temps restent les élèves ? Vous m'avez dit qu'il n'y a pas beaucoup de décrochage, moins qu'ailleurs.

JV : Bien sûr, il y a toujours du décrochage, ça dépend des formations, ça dépend de nombreux facteurs. Dans le cas d'une formation générale adulte, par exemple pour le secondaire ou en alphabétisation, le cheminement va être plus long; par contre, si c'est quelqu'un qui suit une formation en arpentage topographique qui dure 21 mois, et bien ils vont rester 21 mois. Un élément à souligner : on se demandait aussi au début si les jeunes allaient retourner dans leurs communautés après la formation. Eh bien, dans 90 % des cas, ils retournent dans leurs communautés, ils veulent retourner avec un diplôme, pour contribuer à changer les choses.



Section 6 : L'Institut Tshakapesh et sa mission éducative

UNE ENTREVUE AVEC DENIS VOLLANT, DIRECTEUR DE L'INSTITUT TSHAKAPESH
RÉALISÉE PAR JULIE CUNNINGHAM, CANDIDATE AU DOCTORAT, SCIENCES HUMAINES APPLIQUÉES,
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Créé en 1978, l'Institut Tshakapesh (anciennement l'Institut culturel et éducatif montagnais) représente actuellement huit des neuf communautés innues du Québec : Essipit, Pessamit, Uashat mak Mani-utenam, Matimekush/Lac-John, Ekuanitshit, Nutashkuan, Unaman-shipu et Pakut-shipu. L'Institut Tshakapesh dispense à ses communautés membres des services de qualité dans les domaines de la langue, de la culture et de l'éducation. Dans un contexte d'ouverture sur le monde, il œuvre à la préservation et à l'épanouissement de la langue et de la culture innues et à la promotion des arts traditionnels et modernes. L'Institut est en première ligne des initiatives pour rehausser le niveau de scolarité des élèves innus. Il supporte les écoles administrées par les conseils de bande des communautés membres et gère, en étroite collaboration avec les directeurs des écoles, de nombreux programmes gouvernementaux visant la réussite scolaire des étudiants des Premières Nations. Devant relever des défis d'envergure, l'Institut est, depuis sa création, porteur de projets novateurs, tels que la standardisation de l'orthographe innue ou, plus récemment, la conception d'un programme d'enseignement de la langue innue pour le primaire, le développement d'une structure régionale en éducation et le recensement des diplômés innus. Étant donné l'ampleur du travail, il s'agit bien souvent de projets à long terme. Par exemple, le projet de régionalisation de l'éducation vise la création d'une instance éducative innue pouvant offrir des services comparables aux commissions scolaires provinciales. Appuyé par les chefs, par les parents et par le comité des directeurs des écoles innues, ce projet s'échelonne sur plusieurs années. L'Institut Tshakapesh est membre du Réseau DIALOG. Il souhaite, par ce partenariat, s'impliquer davantage dans les recherches entreprises en milieu autochtone, orienter le travail des chercheurs sur les besoins prioritaires des communautés des Premières Nations et se tenir à jour des avancées de la recherche. La participation de Tshakapesh à des projets de recherche universitaires ne date pas d'hier. En plus d'accueillir, chaque année, plusieurs étudiants de maîtrise ou de doctorat, Tshakapesh participe, ou a participé, en tant que partenaire, à différents projets de recherche universitaires portant sur le lexique, l'orthographe, la grammaire de la langue innue, la toponymie et l'architecture innues.

Julie Cunningham : Depuis 2008, l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM) est devenu l'Institut Tshakapesh. Pourquoi avoir procédé à ce changement ?

Denis Vollant : Nous avons proposé un nouveau nom et un nouveau logo à notre conseil d'administration parce que l'appellation Institut culturel et éducatif *montagnais* ne correspondait plus à l'image que nous voulions nous donner, ni à la nouvelle philosophie que nous tentions d'insuffler à notre organisation et aux communautés en matière d'appropriation de la culture, de la langue et de l'histoire innue. Tshakapesh est un des personnages centraux des légendes innues de la création du monde et c'est dans cet esprit d'appropriation que renommer l'ICEM en son honneur faisait sens. Comme pour les personnages de toute légende, l'image de Tshakapesh était à créer. L'idée du logo m'est venue un jour alors que je passais devant

l'affiche de promotion du 20^e anniversaire de l'ICEM. Tout à coup, l'image graphique de l'affiche m'a fait penser à une personne avec une tête, des bras et des jambes. Je me suis dit : « Tiens, voilà Tshakapesh ! »

Il faut dire que même si nous avons procédé au changement en 2008, l'idée germait déjà dans ma tête à l'époque où j'ai joint l'organisation en tant que directeur, soit en 2004. D'ailleurs, je me souviens de ma première entrevue à la radio, où le journaliste m'avait demandé si j'allais changer le nom de l'organisation. Au fond, il me demandait : « Est-ce que le nom "Montagnais" représente qui vous êtes vraiment ? » Cette question était tout à fait à propos, considérant que sur la scène publique et politique, à l'ICEM et ailleurs, on avait commencé à remplacer les expressions françaises par des expressions innues. J'ai par la suite soumis l'idée au conseil d'administration, mais cela a quand même pris quatre ans avant qu'on enclenche concrètement le processus de changement. Pour faire approuver cette démarche, j'ai demandé à des aînés de venir expliquer l'histoire de Tshakapesh aux membres du conseil d'administration. Par leurs témoignages, ils m'ont beaucoup aidé à convaincre le conseil d'administration que nous devons aller de l'avant. Selon la légende, les Innus, la culture et le mode de vie innu – *innu aitun* – ont été créés par Tshakapesh; après avoir accompli tout cela, Tshakapesh est parti sur la Lune, bien avant les Américains, évidemment (*rires*). Aujourd'hui, le changement est acquis et de plus en plus, dans mes communications, j'enlève le terme institut. Bientôt, on nous reconnaîtra que par le nom Tshakapesh.

JC : Vous dites que « ICEM » ne reflétait plus la philosophie que vous tentiez de développer. Il y a forcément eu des changements dans la manière de réaliser votre mandat.

DV : Oui, il y en a eu. À l'époque de la création de l'organisation en 1978, les membres fondateurs avaient adopté trois mandats : l'éducation, la transmission de la langue et celle de la culture innue. Ces trois mandats étaient exécutés un peu de façon séparée. Avec le temps, la transmission de la langue et la transmission de la culture se sont fondues en un seul mandat : la transmission du mode de vie. Mais pour aller dans cette voie, il est devenu nécessaire de passer par l'éducation, pour transmettre efficacement la langue et la culture. Les changements n'ont donc pas été apportés dans les domaines d'action eux-mêmes, mais plutôt dans la manière de concevoir notre action et de réaliser notre mandat, c'est-à-dire d'une façon beaucoup plus intégrée. Dans la pratique, cela veut dire que l'école participe activement à la transmission du mode de vie innu. Évidemment, on enseigne aussi dans nos écoles les matières comme les mathématiques, le français, etc. Mais nous n'avions pas le choix d'élargir le cursus éducatif du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), car la transmission de la culture et de la langue faisait défaut à la maison.

JC : Il y a donc eu un accroissement de la participation des écoles dans la transmission de la culture et de langue innue sous le leadership de Tshakapesh ?

DV : Oui. Les écoles primaires participent depuis toujours à l'enseignement de la langue, mais depuis quelques années, nous avons soutenu la mise en place de programmes beaucoup plus structurés de transmission de la langue et de la culture avec un financement et des ressources humaines et matérielles. Un tel arrangement permet une meilleure continuité dans la transmission de la culture et de la langue innue. Cependant, lorsque l'on prend la décision d'intégrer de nouveaux programmes, cela implique des changements dans la structure existante, et ce n'est pas toujours bien reçu. Par exemple, nous avons dû négocier avec les directeurs d'écoles pour les convaincre d'aménager du temps pour faire place à nos

programmes. En effet, ils devaient laisser tomber certains programmes puisqu'ils ne souhaitaient pas que les nôtres s'ajoutent à l'horaire déjà chargé des élèves. Nous avons donc convenu de quelques heures par semaine réservées à l'exécution de nos programmes. Nous avons aussi décidé d'offrir de nombreuses activités parascolaires au travers desquelles se transmet de manière plus ciblée la culture innue.

L'enseignement de la langue se faisait, jusqu'à tout récemment, seulement au primaire, mais dès septembre 2012, nous appuierons l'implantation d'un nouveau programme d'enseignement de la langue innue en secondaire 1 et 2. Nous travaillons en parallèle sur l'élaboration de programmes d'enseignements pour les niveaux suivants et selon nos estimations, le tout devrait être complété d'ici quatre ans. D'autre part, même si Tshakapesh collabore plus activement avec les écoles dans la réalisation de son mandat, il travaille aussi directement avec les communautés en les consultant sur ce qu'elles souhaitent que nos écoles deviennent.

JC : Comment les actions de Tshakapesh répondent-elles aux besoins des communautés ?

DV : Les jeunes apprécient beaucoup les programmes de transmission de la culture; ils nous faisaient la demande que nous investissions nos ressources en ce sens depuis longtemps. Mais produire ces programmes-là ne s'est pas fait sans défi. Les aînés nous disaient sans cesse que Tshakapesh devrait œuvrer à la protection de la langue et de la culture. Nous étions totalement dévoués à le faire, mais, nos moyens étant limités, nous avons besoin que les aînés nous aident à identifier des priorités pour définir ce que nous allions choisir de faire. Lorsque nous leur demandions ce qui était le plus important, ils nous répondaient : « tout ! » Malheureusement, il n'a jamais été possible pour Tshakapesh de faire la promotion de tous les aspects de la culture innue. Et les aînés n'ont jamais voulu préciser ce qui pour eux était le plus important. Mais en les écoutant parler, nous avons compris que tout ce qui est lié à la chasse au caribou était fondamental à leurs yeux. Avec cela en tête, nous avons donc élaboré, entre autres, un programme de fabrication de raquettes à partir de peau de caribou.

Les aînés insistaient aussi énormément sur la transmission de la langue. Comme nous constatons un décalage entre la langue parlée par les aînés et celle des jeunes (dont moi-même), nous avons mis sur pied un programme d'enseignement de la langue innue. Les aînés mettaient aussi l'accent sur l'importance d'aller en territoire pour apprendre. En ce sens, nous avons demandé aux écoles de monter des projets dans lesquels les écoles amèneraient les jeunes dans le bois. Par exemple, ici, à l'école secondaire de Uashat, une classe d'étudiants de 15 élèves est partie 30 jours avec leur professeur, une assistante à l'enseignement et deux accompagnateurs. Pouvoir vivre et pratiquer la culture innue par eux-mêmes fut toute une expérience pour ces jeunes. Maintenant, ils sont plus à même de comprendre ce dont parlent les aînés; l'expérience a concrétisé l'image auparavant abstraite qu'ils avaient de leur culture et de leur identité. Cela a été un moment décisif pour eux : tous les professeurs ont remarqué à quel point ces étudiants étaient transformés à leur retour. Dans le même ordre d'idée, nous avons financé un programme qui a permis à des jeunes de l'école Uauitshtun de Nutashkuan de partir à la chasse au caribou. Ces initiatives permettent aux élèves d'apprendre selon d'autres stratégies d'apprentissage, notamment dans l'action, plutôt que par l'enseignement magistral uniquement. C'est aussi ce type d'approche d'enseignement que Tshakapesh et les écoles innues doivent contribuer à construire.

Mais pour l'instant, ces initiatives d'envergure se réalisent dans le cadre de projets ponctuels et non pas de programmes. Nous n'avons pas assez de financement pour investir autant dans la transmission de la culture que dans l'éducation. C'est entre autres pour cette raison qu'il faut faire preuve d'innovation, par exemple, en amenant la forêt à l'école. Nous avons déjà par les années passées distribué des caribous dans les écoles et encore cette année, nous avons commandé vingt-cinq caribous et autant de castors que je vais redistribuer entre les dix écoles innues membres de Tshakapesh. Chaque école invitera un aîné, et dans la cour d'école, voire dans l'école, ce dernier partagera ses connaissances avec les jeunes autour de ces animaux, leur donnant du même coup la chance d'être en contact avec leur culture. C'est important de voir qu'il est aussi possible de faire cela, c'est-à-dire d'être en contact avec notre culture à l'école. Non seulement cela permet-il d'économiser, mais cela permet à la culture de se renouveler en fonction des changements que vit la société innue. Les aînés, par principe, préféreraient que nous allions plus souvent dans le bois, mais ils comprennent bien les dilemmes auxquels nous faisons face. C'est pour cela que lorsqu'on leur demande de venir à l'école, ils le font sans aucune hésitation. Ils le font dans l'esprit de Tshakapesh, c'est-à-dire avec une préoccupation constante pour la transmission des savoirs innus.

JC : Et que pensent les parents de cette approche de transmission de la culture que vous construisez ?

DV : Les parents vivent ce dilemme de façon encore plus criante. Oui, ils veulent que nous mettions en place des programmes de transmission de la langue et de la culture, mais ils insistent en même temps sur le fait de ne pas négliger les matières de bases nécessaires à la poursuite d'études postsecondaires. Je comprends leurs préoccupations, mais nos moyens financiers font que c'est très difficile d'investir ces deux voies avec la même vigueur. C'est un choix que nous faisons de mettre nos efforts dans l'actualisation de l'école traditionnelle innue plutôt que dans l'application du modèle québécois en contexte innu.

JC : Pourquoi faites-vous ce choix ?

DV : Nous sommes convaincus que si nos jeunes connaissent bien leur culture et développent un fort sentiment d'appartenance, ils seront plus à même de poursuivre leurs études à des niveaux plus élevés dans le système scolaire québécois. C'est ce que j'ai pu observer autour de moi. L'enracinement culturel, une fois bien implanté dans l'identité, permet aux jeunes de se tenir debout et de prendre contact avec les gens d'autres cultures. Dans une perspective d'ouverture sur le monde, Tshakapesh mise sur la transmission de la culture dans les écoles innues.

JC : Qu'est-ce qui distingue l'approche d'enseignement dans une école innue par rapport à une école québécoise ?

DV : Le programme d'enseignement est sensiblement le même, mais c'est sur le plan des valeurs et des modèles d'apprentissage qu'il y a une différence. Aussi, nous mettons beaucoup l'accent sur la reconnaissance du potentiel unique de chaque élève. Selon cette approche, qu'un élève obtienne son diplôme d'études secondaire (DES) à 20 ans, ce n'est pas un « problème », même si au ministère de l'Éducation ça l'est parce que l'âge « normal » pour avoir son DES est de 16 ou 17 ans. Si l'on vise à atteindre ces standards, il faudrait continuellement pousser les élèves quand nous savons pertinemment que les pousser ne les conduit qu'à décrocher. C'est un non-sens, car ce n'est évidemment pas ce que l'on recherche; nous voulons que tous nos élèves aient leur DES. Nous préconisons donc plutôt des

cheminements particuliers et individualisés dans l'objectif de les soutenir en vue d'un retour dans les cohortes ordinaires. Cette décision de ne pas pousser s'ancre dans le constat que si l'étudiant ne va pas bien à l'école, c'est qu'il vit des choses difficiles en tant qu'adolescent. Ça ne sert à personne de ne pas s'adapter par rapport à cela. L'école de Uashat a beaucoup innové en ce sens. Par exemple, puisque de nombreux étudiants ont des enfants, l'école a décidé d'alléger l'horaire de cours et d'accepter le fait que de couvrir la matière prendra plus de temps que dans un cheminement régulier. Ce que l'on observe montre que ça marche. Il faut s'adapter et sortir des cadres prédéfinis, car nous les avons essayés et nous savons qu'ils ne fonctionnent pas pour nous.

JC : Depuis quelques années, vous parlez d'un projet de régionalisation de l'éducation innue. Qu'est-ce que cela veut dire ?

DV : Le projet régional consiste à mettre en commun les ressources et le financement des dix écoles innues membres de Tshakapesh. La raison qui nous pousse à aller dans cette voie est que chacune des écoles ne peut à elle seule assurer des services de qualité et le développement culturel des enfants qui la fréquentent; elles n'ont pas les ressources. Le financement est limité, et ce, même si les écoles s'en tiennent au curriculum du MELS. À l'heure actuelle, chacune des communautés garde son financement, mais Tshakapesh travaille à l'implantation des programmes régionaux. Le projet régional vise à aller plus loin dans cette voie et pour ce faire, nous travaillons actuellement à l'élaboration d'un curriculum uniforme en mathématiques, en français et en innu.

JC : Pourquoi un tel projet ferait-il sens du point de vue des parents ?

DV : Les familles innues, comme par le passé, sont nomades. Elles quittent leur communauté pour la ville ou pour d'autres communautés soit pour des raisons d'emploi, de formation ou parce qu'il n'y a pas de logements. Ce faisant, elles amènent leurs enfants. C'est tout à l'avantage des parents que de savoir que leurs enfants apprendront la même chose qu'ils étudient à Uashat ou à Pakua Shipi, et qu'ils seront en mesure de poursuivre leurs études au même niveau que dans leur communauté si jamais ils choisissent de s'installer à Québec ou dans une autre ville de la province.

JC : Qu'est-ce qui freine le regroupement des écoles dans cette optique ?

DV : Actuellement, les écoles sont souveraines. Tshakapesh organise des rencontres quatre fois par année depuis 2009 avec elles pour les informer à propos de nos orientations et leur expliquer vers où nous devrions aller, et les façons pour y arriver. Lors de ces rencontres, elles se disent toujours d'accord, mais quand vient le temps de passer à l'action, il faut vraiment faire preuve de conviction et de détermination, car elles sont plus réfractaires au changement qu'elles ne veulent bien l'admettre. Il faut constamment leur rappeler que les décisions ont été prises en comité et que nous sommes là pour les soutenir dans ce processus. Les conseils de bandes sont aussi réticents, car cela implique le transfert de beaucoup de responsabilités et de moyens à l'organisme régional. Après d'eux, nous insistons sur le fait que ce projet vise l'amélioration des occasions pour nos enfants, ce avec quoi ils ne peuvent pas être en désaccord. Nous en sommes à leur présenter des propositions de structures et cela prend beaucoup plus de temps que je l'avais imaginé au

départ. La réticence à laquelle nous faisons face globalement nous a envoyé un signal important : il faut que l'on travaille plus étroitement avec les gens des communautés dans ce projet.

JC : Comment procédez-vous ?

DV : Nous partons pour un mois et demi ce printemps en tournée de consultation pour discuter avec les enseignants et les parents. Nous avons eu le mandat d'aller de l'avant avec le projet régional en 2008, mais nous avons concrètement commencé à produire des documents d'information et de communication vers la fin 2009 et le début 2010 pour aider les personnes à s'approprier le projet. Nous en sommes à l'étape de prendre le pouls des gens en ce qui a trait à leur adhésion au projet. S'ils viennent aux consultations, ils auront la chance de s'exprimer; ils peuvent également le faire anonymement sur notre site internet. L'important pour nous est de garder le contact avec la population afin de développer une structure intéressante répondant aux besoins des communautés. On nous a bien mis en garde d'ailleurs durant l'une de nos rencontres de ne pas construire un nouveau « ministère ». En disant cela, les gens nous demandaient clairement d'innover et de faire les choses autrement, c'est-à-dire de ne pas calquer le projet régional sur la bureaucratie québécoise.

Nous souhaitons aussi aborder durant les consultations les modalités de participation des communautés dans ce futur organisme régional. Actuellement, chaque communauté est représentée également à l'assemblée générale de Tshakapesh, et dans nos dix comités de travail, il y a au moins un représentant du conseil de bande ou de l'école de chaque communauté. Cette manière de faire est dispendieuse, mais nous nous assurons ainsi de l'implication de chaque communauté. Aucune ne peut se dire laissée pour compte, mais il y a possibilité de faire différemment et davantage. Ce sera un sujet de discussion durant notre tournée.

JC : Quel est votre rêve pour l'avenir du peuple innu ?

DV : Que toute la philosophie, la structure, l'organisation et le développement de l'éducation soient développés ici, par nous, en ayant à l'esprit le bien-être de tous les Innus. Je sais que mon rêve va se réaliser. Au moment de la prise en charge de l'éducation par les Innus dans les années 1970, je disais aux leaders politiques de l'époque que je n'enverrais pas mes enfants dans leurs écoles s'ils n'offraient pas de cours de langue et de culture innue. On me répondait que c'était trop tôt pour exiger une telle chose, et évidemment mes enfants sont allés dans ces écoles où l'on copiait le modèle québécois. Pour mes petits-enfants, il y aura d'autres possibilités. Bien sûr, ils auront le même diplôme que les autres Québécois, mais ils l'auront obtenu selon une approche innue. Je considère qu'actuellement à Tshakapesh nous travaillons à la formation d'une relève capable de penser et de travailler. La société qu'ils créeront à partir de ce que nous leur léguerons leur appartiendra. Nous ne voulons pas leur dire d'avance ce qu'ils doivent faire. Notre travail est de leur donner les moyens de se réaliser pleinement et d'amener le peuple innu plus loin.



Section 7 : Revitalisation d'une langue autochtone : le projet Yawenda

MEGAN LUKANIEC, LINGUISTE, PROJET YAWENDA ET UNIVERSITÉ LAVAL
GISÈLE MAHEUX, PROFESSEURE ASSOCIÉE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
YVONNE DA SILVEIRA, PROFESSEURE TITULAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Le contexte historique

La langue wendat, autrefois appelée « huron », fait partie de la famille linguistique iroquoïenne. Malgré l'importance de cette langue dans les réseaux de commerce jusqu'au milieu du 17^e siècle, elle est devenue « moribonde » vers 1850. En effet, la transmission du wendat d'une génération à l'autre a cessé, faisant en sorte que les enfants ne l'apprenaient plus comme langue maternelle. Avec la disparition des derniers locuteurs, la langue wendat s'est « endormie » pendant plus d'un siècle.

Heureusement, le wendat a été très bien documenté par les missionnaires, surtout les Jésuites, pendant les 17^e et 18^e siècles. Ces sources primaires, qui proviennent de différentes archives en Amérique du Nord, sont constituées de douze dictionnaires et d'une grammaire de la langue wendat. À partir de ces sources de valeur inestimable, les Wendat sont maintenant en mesure de réapprendre leur langue ancestrale et de la faire revivre. Notre communication a pour but de présenter brièvement les objectifs du projet Yawenda : revitalisation de la langue huronne-wendat, son état d'avancement ainsi que la collaboration développée entre les chercheurs universitaires et la communauté wendat afin d'atteindre les objectifs fixés.

Le projet Yawenda, « la voix »

Le désir des Wendat de se réapproprier la langue de leurs ancêtres a abouti à la mise sur pied d'un effort majeur de revitalisation linguistique, le projet Yawenda. Subventionné depuis 2007 par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) dans le cadre de son programme Alliances de recherche universités-communautés (ARUC), le projet Yawenda, ou « la voix » en langue huronne-wendat, en est un de collaboration entre la Nation huronne-wendat et des chercheurs de l'Université Laval et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Ses objectifs principaux sont les suivants : 1) reconstruire et standardiser la grammaire et le corpus de la langue; 2) développer des outils pédagogiques et didactiques; 3) former des professeurs de langue wendat; 4) enseigner la langue aux Wendat de tous les groupes d'âge; 5) diffuser et promouvoir la langue wendat.

État d'avancement du projet Yawenda : des résultats et des perspectives

Les seules traces existantes de la langue wendat sont des manuscrits laissés par des Jésuites (Sioui *et al.* 2010). Ces sources primaires permettent d'effectuer une analyse linguistique du contenu afin de reconstruire les formes phonémiques de la langue (c'est-à-dire identifier les formes de base pour chaque élément : racine, radical, affixe ou mot). De plus, le désir d'utiliser la langue dans le monde contemporain requiert l'élaboration d'une orthographe standardisée et l'identification de la phonétique. Ce travail et les décisions afférentes sont pris en charge par les membres de la communauté qui font partie du Comité

de la langue huronne-wendat, et les résultats de leurs analyses sont ensuite appliqués au corpus wendat. Ces données permettent de constituer une banque de terminologie wendat, et le vocabulaire ainsi développé sera accessible en ligne.

Les outils éducatifs créés dans le cadre du projet sont conçus autant pour les professeurs de wendat langue seconde que pour l'autodidacte. En 2010, nous avons publié quatre lexiques illustrés, accompagnés d'un CD audio qui sert de guide pour la prononciation. Nous avons également développé des supports visuels et auditifs sur tableau blanc interactif (*Smartboard*) ainsi que des documents d'explication et des aide-mémoires pour tous les apprenants suivant le cours de wendat. La conception et l'adaptation de jeux, d'activités et d'exercices (tels que le bingo, le jeu de serpents et échelles, les cartes de mémoire et autres) se poursuivent dans le but de soutenir l'apprentissage de la langue wendat. Plus précisément, ces outils aident à la compréhension et à la production orale en wendat. De plus, d'autres outils sont présentement en développement, comprenant quatre nouveaux lexiques illustrés, des cahiers d'exercices pour différents groupes d'âge ainsi que des leçons de langue wendat qui seront mises en ligne.

Mais pour enseigner la langue wendat, il faut d'abord former des professeurs. Les personnes qui se sont portées volontaires pour devenir professeurs de wendat sont des membres de la Nation huronne-wendat dédiés à la revitalisation linguistique et culturelle de leur peuple. La formation de ces professeurs comprend deux volets : un volet linguistique et un volet pédagogique. Au plan linguistique, ces professeurs reçoivent une formation hebdomadaire de sept heures au cours de laquelle ils apprennent la grammaire wendat, y compris la phonologie et la morphologie verbale, ainsi que du vocabulaire et des expressions en wendat référant à différentes thématiques. Le tout a pour but d'amener les professeurs à s'approprier le contenu linguistique. Au volet pédagogique, ils reçoivent une formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone grâce à un microprogramme développé en collaboration avec l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). L'objectif général de ce microprogramme est de « répondre aux besoins professionnels d'enseignants qui doivent développer des compétences liées à l'enseignement d'une langue seconde en contexte de diglossie, de bilinguisme et de biculturalisme » (UQAT 2008 : 5).

Les professeurs de langue wendat, en formation depuis 2009, ont commencé à enseigner la langue aux adultes en mars 2010. Ce cours de niveau 1 se donne un soir par semaine pendant deux mois. À la demande de la population de Wendake, ce cours s'est redonné à l'automne 2010 et un cours de niveau 2 s'y est ajouté. Depuis mars 2010, le cours de niveau 1 a été donné cinq fois à environ 125 adultes wendat. Le cours de niveau 2 a été donné deux fois depuis octobre 2010, et environ 30 membres de la communauté l'ont suivi. Les objectifs principaux du cours de niveau 1 pour adultes sont les suivants : 1) initier les Wendat à leur langue ancestrale; 2) aborder plusieurs thèmes jugés pertinents tant pour la compréhension de la vision du monde de leurs ancêtres que pour l'usage quotidien; 3) renforcer l'identité culturelle des Wendat. Le cours de niveau 2 vise quant à lui à consolider les apprentissages faits durant le cours de niveau 1 et à permettre aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques en vue d'une communication fonctionnelle.

De plus, en mars et avril 2011, l'équipe du projet Yawenda a offert des ateliers de langue wendat à l'école Ts8taïe, la seule école primaire sur la réserve de Wendake. Cet enseignement marque la première action de transmission de la langue wendat aux enfants depuis plus d'un siècle. La série d'ateliers a été offerte à tous les enfants de l'école primaire, de la maternelle jusqu'à la 6^e année. Chaque classe a participé à quatre ateliers conçus et adaptés selon l'âge

et le niveau de développement cognitif des élèves. Les ateliers ont été donnés dans le cadre d'un projet pilote qui vise l'intégration de la langue wendat à l'école Ts8taie dès septembre 2011. Les objectifs de ces ateliers étaient les suivants : 1) éveiller la curiosité à l'égard de la langue et de la culture wendat; 2) développer le désir de communiquer dans la langue ancestrale; 3) utiliser des formules ritualisées de salutation, de présentation et de demande d'information; 4) acquérir un vocabulaire passif (tel que les verbes d'action, les chiffres, les couleurs); 5) utiliser le vocabulaire à l'oral; 6) réfléchir sur l'importance de la langue et de la culture wendat. L'évaluation faite par les élèves et les enseignants titulaires montre que ces ateliers furent une réussite considérable.

Enfin, la diffusion et la promotion de la langue wendat se poursuivent tout au long du projet à travers différentes activités. En 2009, nous avons organisé et animé un atelier-conférence sur la langue wendat à Wendake. Cette activité réunissait pour la première fois les différents chercheurs et activistes qui travaillent sur le wendat ou sur sa langue sœur, le wyandot. Une série de conférences Yawenda sur différents sujets en relation à la revitalisation linguistique et les langues autochtones a aussi eu lieu en 2010. De plus, le projet a permis la publication d'une collection intitulée « Documents de recherche Yawenda », constituée de neuf documents scientifiques sur le wendat et la revitalisation linguistique. Afin de faciliter le plus possible l'accessibilité de la langue wendat, l'équipe du projet a également mis sur pied un portail sur le site web de « First Voices » pour l'apprentissage et la promotion de la langue wendat.

Une collaboration université-communauté

Un projet tel que Yawenda n'aurait pas connu son plein épanouissement sans la collaboration université-communauté. En effet, c'est grâce à une ARUC — subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) — que le projet a démarré, à l'initiative de membres de la communauté huronne-wendat (Sioui, Picard et Dorais 2008). De plus, dès la mise sur pied du projet, les partenaires autochtones ont soulevé la problématique des mesures à mettre en place pour l'apprentissage de la langue wendat en démarche de revitalisation, qui sera, non pas une langue maternelle, mais bien une langue seconde. Dès lors, cette dimension du projet fut confiée à deux cochercheuses de Yawenda, professeures en sciences de l'éducation de l'UQAT. Ces dernières ont constitué une équipe de travail avec la chargée de projets de dossiers autochtones de l'UQAT, dont les travaux ont abouti à l'élaboration d'un microprogramme de formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone. Les différentes étapes de développement de ce programme se sont intégrées dans un processus de collaboration université-communauté que nous résumerons ci-dessous.

Dans un premier temps, les besoins en formation à l'enseignement d'une langue autochtone ancestrale comme langue seconde des communautés membres du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) et autres utilisant le français comme langue d'études ont été identifiés. Après l'identification de ces besoins, un contenu préliminaire de programme a été développé et soumis en consultation aux partenaires du projet. Il s'en est suivi la décision d'élaborer une version préliminaire d'un microprogramme de 1^{er} cycle constitué de cinq cours, ayant comme finalité la formation à l'enseignement d'une langue seconde autochtone fragilisée ou perdue. Le programme ainsi développé fut ensuite soumis à la discussion auprès des représentants de l'éducation de chacune des communautés impliquées dans le processus. Les échanges entre les universitaires et les représentants des communautés ont entraîné la consolidation du contenu de formation, particulièrement en ce qui a trait à la littératie orale et à l'approche holistique. Les attentes et les suggestions exprimées concernant l'approche et la

stratégie de formation ont également été intégrées dans la mesure du possible, eu égard aux limites qu'impose un contexte de formation à distance. Le microprogramme étant jugé pertinent et très intéressant, un comité bipartite, constitué de deux professeurs de l'UQAT et de deux représentants administratifs du CEPN fut mis en place pour en assurer la cogestion. On peut donc avancer que les processus de développement et de cogestion du microprogramme s'inscrivent dans une démarche de partenariat tout comme celui du projet Yawenda.

Le projet Yawenda continue de franchir les différentes étapes de la revitalisation linguistique grâce aux connaissances linguistiques, pédagogiques et anthropologiques dont les chercheurs universitaires sont les médiateurs d'une part, et grâce aux connaissances culturelles et aux efforts investis par la communauté wendat d'autre part. La poursuite du travail et l'atteinte des objectifs du projet requièrent la prise en compte des connaissances et des pratiques traditionnelles du peuple wendat et de leurs besoins et désirs de revitalisation de la langue. L'adaptation et l'implantation de l'enseignement de la langue à Wendake s'effectuent en harmonie avec les connaissances des traditions chez les Wendat et les savoirs scientifiques jugés pertinents.

Conclusion : l'après-Yawenda

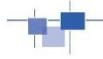
Le processus de revitalisation linguistique est loin d'être terminé chez les Wendat. Par contre, grâce au projet Yawenda et à ses collaborateurs, un travail considérable a été effectué depuis 2007. Ce travail comprend la mise sur pied du processus de reconstruction linguistique et d'un système standardisé d'orthographe et de prononciation, le début de l'enseignement aux Wendat, la formation des futurs professeurs de langue wendat et l'avancement de nos connaissances sur le plan scientifique dans les domaines de la linguistique et de la pédagogie. Après la fin du projet Yawenda en 2012, il y aura encore du travail à faire sur le plan scientifique, y compris la poursuite de la reconstruction linguistique du corpus wendat et le développement d'outils pédagogiques et didactiques. Les travaux scientifiques de tous les domaines de recherche portant sur le peuple wendat seront partagés lors du premier Congrès d'études wendat et wyandot qui aura lieu à Wendake du 13 au 16 juin 2012. Sur le plan social, il faut investir des efforts pour joindre plus de gens de la population wendat, y compris ceux qui habitent hors réserve, les adolescents ainsi que les Wendat anglophones. Nous souhaitons que la poursuite de ce projet de réapprentissage de la langue ancestrale contribue à la réunification sociale de la communauté wendat.

Bibliographie

- DA SILVEIRA YVONNE, MAHEUX GISÈLE, BASILE SUZY ET SIOUI MIREILLE. 2010. *Processus d'élaboration d'un programme de formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone; une expérience de collaboration université-milieu*. Communication au Colloque annuel du Centre interuniversitaire de recherches autochtones (CIÉRA), Université Laval, 15 et 16 avril 2010.
- SIOUI YVES, PICARD ISABELLE ET LOUIS-JACQUES DORAIS. 2008. Yawenda : projet de revitalisation de la langue huronne-wendat, *Recherches amérindiennes au Québec* 38 (1) : 85-87.
- SIOUI LINDA, DORAIS LOUIS-JACQUES, MAHEUX GISÈLE ET YVONNE DA SILVEIRA. 2010. *La revitalisation du wendat, du wyandot et de quelques autres langues autochtones*. Document de recherche Yawenda-

6, projet Yawenda, Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones, Université Laval, Québec.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (UQAT). 2008. *Microprogramme de 1^{er} cycle en formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.



Section 8 : L'éducation par l'aventure au centre d'un projet unificateur : une approche éducative pas comme les autres!

SÉBASTIEN ROJO, CANDIDAT AU DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

How to bridge the gap between what our kids learnings in schools today and what they really need in a new age to succeed tomorrow ?

Prabhakar Jampa (artiste engagé)

Contexte du projet

Le projet *Natshishkatunuanu/Okyokwe/Rencontre* est un projet novateur qui s'est déroulé durant deux ans (2008 et 2009). Les trois investigateurs du projet³ visaient la réunion des peuples autochtones et non autochtones. La rencontre s'est faite à travers le parcours, en canot, en vélo ou à pied, d'une très ancienne voie de circulation située au cœur du massif des Laurentides : le sentier des Jésuites. Les deux expéditions se sont déroulées entre juin et juillet 2008 et 2009, et ont regroupé une douzaine de jeunes de trois groupes autochtones (Innus, Huron-Wendat et Atikamekw) et de jeunes non autochtones, âgés de 16 à 21 ans. Le parcours de plus de 200 km et de 21 jours a débuté au Lac-Saint-Jean pour terminer dans la région de Québec.

Pour la deuxième édition du projet, les organisateurs du projet ont demandé que la gestion soit assumée par les Premières Nations, pour en faire profiter un plus grand nombre de jeunes autochtones. C'est dans ce contexte que le projet *Rencontre* a été présenté au Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). Un des mandats du CEPN est d'intervenir sur le plan de l'éducation et de favoriser la réussite scolaire chez les jeunes de ses communautés membres. Or, selon plusieurs études, l'activité physique est un élément essentiel de la réussite scolaire (Rojo 2009). C'est pourquoi le CEPN s'est intéressé au projet, y voyant les effets positifs qu'il aurait sur la jeunesse autochtone, tant sur le plan de la mise en forme que sur celui de la prévention du décrochage scolaire. En effet, les statistiques récentes révèlent que les jeunes des Premières Nations sont aux prises avec d'importantes difficultés, dont un taux de décrochage élevé et un écart de scolarisation important entre jeunes autochtones et jeunes non autochtones (CEPN 2005).

De plus, l'absence de financement chronique pour la mise en place de programmes de sports et de loisirs dans les écoles prive les jeunes des Premières Nations d'un accès à ces activités. Selon une enquête réalisée par le CEPN (2008) auprès de ses communautés membres, plus de la moitié des communautés ne disposaient pas de l'équipement ni des installations de base nécessaires à la mise en place de programmes de sports et de loisirs. Le projet *Natshishkatunuanu/Okyokwe/Rencontre* représentait une occasion intéressante pour les jeunes des Premières Nations de participer à une activité sportive et de plein air

³ La Société des établissements de plein air du Québec (Sépaq), le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) et la Coopérative Intervention par la nature et l'aventure Québec (INAQ).

stimulante, de se réaliser en relevant un défi d'envergure, de vivre une expérience positive de dépassement de soi et de s'investir dans une démarche personnelle qui marquera un point important dans leur vie et qui leur permettra peut-être de raccrocher au système scolaire.

Plus précisément, le projet visait l'amélioration de la persévérance scolaire des jeunes en les amenant à se dépasser sur les plans physique et intellectuel, à développer une image positive d'eux-mêmes, et à prendre conscience de leur potentiel physique et intellectuel. De plus, le projet a permis un rapprochement entre les cultures en créant des situations d'échange, d'entraide et de collaboration entre les participants de milieux différents.

Un projet catalyseur de changement

L'approche novatrice proposée par la Coopérative INAQ puise ses fondements dans l'apprentissage expérientiel. À l'époque, Coleman (1979) définissait l'apprentissage expérientiel comme la transformation de son expérience vécue en savoir personnel. L'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information (verbale ou écrite), doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui seront utiles par la suite. La perspective expérientielle est la pierre angulaire de l'éducation par l'aventure (Priest 2000). Cette approche a été préconisée dans ce programme comme outil d'intervention thérapeutique et éducationnelle efficace (Russel 2003). Cette stratégie se base principalement sur le fait que le changement peut survenir dans les groupes et chez les individus s'ils sont exposés à des défis, de l'aventure et de nouvelles opportunités de croissance (Priest 2000; Priest et Gass 1997). Elle a pour but, à travers l'utilisation d'activités d'aventure comme les activités de plein air (canot, kayak de mer, randonnée, escalade, etc.), de faire prendre conscience aux personnes de ces changements positifs (Kimball et Bacon 1993). En étant confrontés à des tâches imposées ou spontanées qui semblent d'emblée insurmontables, les individus et groupes apprennent à dépasser leurs perceptions de leur capacité à réussir (Nadler 1993). Ils arrivent ainsi à transformer leurs limites en capacités et ultimement finissent par apprendre beaucoup de choses sur eux-mêmes et sur leur manière d'être en relation avec les autres. Ainsi, l'éducation par l'aventure favorise une meilleure perception de soi et améliore les interactions sociales (Caouette *et al.* 2002). Ce type d'éducation met donc au premier plan les relations interpersonnelles et intrapersonnelles. Ultimement, l'éducation par l'aventure vise le développement de stratégies et d'attitudes utilisables dans un contexte scolaire ou de vie en société : on parle ici de performances scolaires, d'adaptation au milieu scolaire et d'augmentation de la capacité d'attention (Priest et Gass 1997, Taylor et Kuo 2009).

Les objectifs éducatifs et développementaux de ce programme sont soutenus par une séquence d'aventure élaborée et éprouvée par les meilleures pratiques du domaine. Elle se compose de plusieurs étapes qui soutiennent l'intervention et elles peuvent se dérouler sur plusieurs mois selon le contexte. La première étape fut l'évaluation des besoins et la création du programme conjointement avec les trois organismes en présence. L'intervention est au cœur de la deuxième étape. C'est à travers les différentes activités et l'expédition que l'intervention par les professionnels et les facilitateurs se fait. Le programme se conclut par la troisième étape qui consiste à faire le suivi du programme et de l'intervention.

La collecte de données

Le processus de la Coopérative INAQ prévoit une mesure de l'impact de l'expérience auprès des participants. Le choix d'une approche méthodologique de type qualitatif apparaissait le plus pertinent par rapport aux objectifs du projet et au contexte de collecte. C'est dans cet esprit que nous avons interrogé les participants à travers des entrevues. De plus, d'autres stratégies de réflexion (retours guidés, livre des émotions, etc.) ont été utilisées lors de l'expérience pour ainsi permettre le croisement de certaines données et mieux comprendre ce qui se passe *in situ*. La pertinence de cette approche méthodologique repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir la prise en compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc 2004).

Une série de quatre questions a été développée avec les intervenants afin de pouvoir recueillir les informations nécessaires à la compréhension du phénomène étudié :

- Quels sont mes objectifs personnels, et est-ce que je les ai atteints ?
- Y a-t-il eu des changements personnels durant l'expédition ?
- En quoi les apprentissages faits dans l'expédition vont-ils pouvoir me servir dans le futur ?
- Comment ai-je vécu l'échange interculturel ?

De plus, des observations ont été faites tout au long du projet, ce qui constitue également un mode important de collecte de données (Jacoud et Mayer 1997). Les observations ont eu lieu durant les activités, le quotidien de l'expédition, mais aussi lors des moments informels. L'utilisation d'une approche d'intervention psychosociale en lien avec le contexte d'expédition permet cette possibilité d'observation (Savoie-Zajc 2004). Ce type de collecte a l'avantage de dépasser le langage pour s'intéresser aux comportements. Enfin, les données ont aussi été alimentées par les notes du journal de bord du facilitateur, spécialiste de l'approche thérapeutique dans cet environnement particulier.

Quelques résultats

Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que l'expédition a été un réel succès pour les participants. En effet, le projet a permis à tous de se réaliser sur plusieurs plans. « Le programme fait appel constamment à l'implication du jeune, à ses capacités physiques et intellectuelles, etc. » (François, intervenant).

À la suite de l'analyse des entretiens et des observations, nous pouvons dire que les objectifs personnels des participants ont été atteints, en partie, au terme du projet. La plupart des objectifs étaient connus par l'équipe d'intervention, mais certains ne l'étaient pas. En effet, nous avons fait le choix d'insérer la fixation d'objectif dans une démarche volontaire, et surtout, personnelle. La plupart des objectifs touchaient la persévérance, la gestion de la consommation, les saines habitudes de vie, et l'amélioration des interactions entre pairs.

Les participants ont pu s'exprimer sur les changements observés lors de l'expédition. La persévérance tient une place très importante dans leurs discours. De plus, ils ont beaucoup parlé des compétences apprises sur le terrain : compétences techniques en lien avec la planification d'expédition, la gestion du risque, les techniques disciplinaires, etc. Ils ont

également mentionné les moments réflexifs, la prise d'autonomie, la découverte de la nature sous un angle nouveau, et l'importance de vivre avec les autres : « L'expédition m'a permis de réfléchir à mes projets » (Jessica, participante).

Nous avons également interrogé les participants sur les apprentissages transférables dans leurs projets. Tous ont mentionné le fait qu'ils avaient plus confiance en eux. Un des points importants soulevés était la nouvelle vision de la persévérance qu'ils avaient acquise à la suite de l'expérience. Ils se sentent maintenant capables de pouvoir persévérer dans leurs projets, et ils comptent bien potentialiser ce gain : « J'ai maintenant beaucoup plus confiance en moi » (Warren, participant).

Tous les participants ont finalement trouvé l'expérience d'échange enrichissante, même si parfois difficile, ce qui correspond à nos observations. En effet, la communication n'était pas toujours évidente entre certaines communautés, mais l'intérêt et la curiosité ont permis les rapprochements. La formation d'équipes par les intervenants a permis l'interaction entre les jeunes, et ainsi facilité l'émergence de moments de partage.

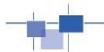
Conclusion

Le discours des participants met en relief tous les bénéfices qu'ils ont pu retirer d'une telle expérience. Les impacts ont pu être constatés sur différents plans : interactions sociales, sentiment de compétence, motivation et persévérance. Les participants ont souligné les bénéfices considérables de ce qu'ils ont appris sur le terrain (compétences techniques), et les relations qu'ils ont pu développer avec les autres membres de l'expédition. La persévérance devant des défis ou des situations inhabituelles est souvent revenue dans le discours des participants. Par contre, le défi majeur est de pouvoir transférer tous ces acquis dans la réalité, et de s'assurer qu'un transfert actif et positif puisse s'opérer. C'est grâce à l'accompagnement des intervenants présents lors du projet, mais aussi à ceux proches des participants, que ce transfert pourra être efficace.

Bibliographie

- CAOQUETTE M., MASCIOTRA D., BOUVIER H. ET J.-M. BÉRARD. 2002. L'autorégulation de l'anxiété au moyen des activités physiques d'aventure en adopsychiatrie, *Revue de psychoéducation et d'orientation* 31 (1) : 35-53.
- COLEMAN J.S. 1979. Experiential learning and information assimilation: Toward an appropriate mix, *Journal of experiential education* (1) : 6-9.
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS (CEPN). 2008. *Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations*. Document inédit, CEPN.
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS (CEPN). 2005. *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations. Domaines prioritaires d'intervention*. Conseil en Éducation des Premières Nations (Québec), présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, Wendake, 54 p.
- JACCOUD M. ET R. MAYER. 1997. L'observation en situation et la recherche qualitative, in J. Poupard, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* : 211-250. Boucherville : Gaëtan Morin.

- KIMBALL R. O. ET S. B. BACON. 1993. The Wilderness Challenge Model, in M. Gass (dir.), *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*: 11-41. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- NADLER R. S. 1993. Therapeutic Process of Change, in M. Gass (dir.), *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*: 57-69. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- PRIEST S. 2000. *An Introduction to Experientially Based Training and Developpement (EBTB)*. En ligne : www.wilderdom.com. Consulté le 2011-01-23.
- PRIEST S. AND M. GASS. 1997. *Effective Leadership in Adventure Programming*. Champaign: Human Kinetics.
- ROJOS S. 2009. *Rapport final. Programme La Rencontre*. Document inédit, Coopérative INAQ.
- RUSSELL K. 2003. A Nation-wide Survey of Outdoor Behavioral Healthcare Programs for Adolescents with Behavior Problems, *Journal of Experiential Education* 25 (3): 322-331.
- SAVOIE-ZAJC L. 2004. La recherche qualitative/interprétative en éducation, in T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* : 123-151. Sherbrooke : Éditions CRP.
- TAYLOR A.-F. ET F.-E. KUO. 2009. Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park, *Journal of attention disorders* 12(5) : 402-409.



Section 9 : Les Premières Nations affichent leurs couleurs en éducation. Perspectives d'avenir

JANET MARK, COORDONNATRICE DES DOSSIERS AUTOCHTONES, SERVICE DE LA FORMATION CONTINUE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE, VAL-D'OR; MEMBRE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Afficher ses couleurs dans le milieu de l'éducation en tant que membre des Premières Nations, c'est possible, mais ce n'est pas toujours évident. C'est un grand défi pour nous tous et nous avons encore un long chemin à parcourir. Pour cette conférence de fermeture, j'aimerais partager avec vous quelques expériences, constats, questionnements, idées, et bien sûr, mes rêves et mes espoirs.

Je baigne dans le milieu de l'éducation depuis maintenant 26 ans, en incluant mes trois années d'études en enseignement à l'Université Laval. Le thème de ce colloque est très inspirant et les présentations ont été extrêmement enrichissantes, mais je ne peux passer sous silence quelques déceptions, entre autres à la suite de la conférence d'ouverture de l'historien Michel Lavoie. Le titre de son allocution était *Les pensionnats indiens : l'échec d'un projet de civilisation*. Certaines choses m'ont déçue, car j'avais l'impression que les mêmes constats pouvaient être établis même après 20, 30 ou 50 ans. Malheureusement, il existe encore dans certaines communautés des écoles insalubres, ou encore quelques enseignants problématiques qui n'arrivent pas à se trouver un poste dans les villes et villages québécois et qui se retrouvent à enseigner dans les communautés autochtones. On peut remarquer chez ces enseignants une difficulté à accepter les différences culturelles. Il y a également des images dans des manuels scolaires qui dévalorisent les Autochtones, du sous-financement et du retard scolaire. Pourquoi cela existe-t-il encore en 2011 ?

Lorsque je faisais mon baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire dans les années 1985 à 1988, je ne me rappelle pas avoir eu un cours en lien avec l'éducation des peuples autochtones. Je ne me souviens pas non plus d'avoir eu une formation qui me permettait de mieux me préparer à la particularité de l'exercice de ma profession d'enseignante. Par contre, un seul souvenir m'est revenu en mémoire lorsque je préparais mon allocution. J'avais un cours en lien avec la didactique de l'enseignement des sciences humaines et un des travaux que nous avons à faire en équipe était de commenter et critiquer du nouveau matériel didactique. Ce qui m'avait frappée, à ce moment, c'est que dans le livre (qui était destiné, si ma mémoire est bonne, aux élèves de 5^e année), on parlait des Inuit d'autrefois et des réalités d'aujourd'hui. Ensuite, on parlait des Premières Nations d'autrefois, mais rien sur les réalités d'aujourd'hui. Curieux, n'est-ce pas ?

Lors de ma présentation orale, j'ai fait part de cette observation et j'ai mentionné que je n'approuvais pas l'utilisation de ce matériel. Étonnamment, la professeure était en désaccord avec moi, me donnant un argument qui ne tenait pas vraiment la route. Pour elle, les Indiens avaient existé autrefois, ils faisaient partie de l'histoire, et tout s'arrêtait là. Est-ce qu'elle s'imaginait que le « problème indien » était résolu ? Heureusement, une dame de la maison d'édition était présente pour nous écouter, nous, les étudiantes. Cette dame s'est permis de lever la main et de m'appuyer dans mes propos. Elle a mentionné qu'effectivement, il y avait un manque, que cela n'était pas normal et qu'elle ferait le suivi avec les responsables. J'étais soulagée, car pour moi, cela n'avait aucun sens. L'histoire ne dit pas s'ils ont fait le

changement, mais au moins j'ai été en mesure de donner mon point de vue en tant que membre des Premières Nations, d'afficher mes couleurs et peut-être même, d'éviter de perdre des points dans mon travail.

Une fois mes études complétées et mon permis d'enseignement obtenu, mon désir d'aller enseigner auprès des miens était grand, surtout après un stage à Chisasibi. Ainsi, il y a 23 ans, je me suis retrouvée à Mistissini, dans une communauté crie, pour enseigner en 3^e année. Je me suis vite aperçue que même en travaillant dans une communauté autochtone et avec la Commission scolaire crie comme employeur, j'avais accès au matériel didactique et aux mêmes programmes que partout ailleurs au Québec. Et cela aurait été de même avec la Commission scolaire Kativik, l'Institut Tshakapesh ou un conseil de bande quelconque. Que l'on travaille dans une communauté crie, algonquine, atikamekw ou autre, on doit quand même suivre les programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et les objectifs sont les mêmes pour tous les élèves. Et ce, même si parfois les contenus ne reflètent pas les réalités de ces jeunes.

De plus, j'ai vite constaté que des enseignants qui n'étaient pas membres des Premières Nations n'étaient pas nécessairement bien préparés à enseigner dans les milieux autochtones, et surtout, à vivre dans ces communautés. Pour certains, le choc culturel était tellement grand qu'ils partirent après trois mois ou une année d'enseignement. Le changement continu de personnel avait un impact négatif sur le cheminement des enfants, mais aussi pour la communauté. De plus, nous étions plusieurs à avoir peu d'expérience professionnelle dans notre domaine, ce qui a parfois créé des difficultés d'intégration à la profession.

Tout ça s'est passé il y a 23 ans ! Selon vous, est-ce que quelque chose a changé depuis ? Peu de choses, me direz-vous. On peut compter sur des initiatives individuelles, mais selon moi, ce n'est pas suffisant. Il faut faire plus que cela !

Lorsqu'on porte attention aux rapports de la Commission de l'éducation (2007), du Forum socioéconomique des Premières Nations (2006) et de Pierre LePage (2009), les mêmes constats et recommandations reviennent année après année. Il y a de quoi s'interroger.

Réduire l'écart entre le niveau de scolarité des Autochtones et des allochtones n'est pas une mince tâche, mais je crois qu'ensemble, nous pouvons faire quelque chose. On entend souvent dire que les Autochtones sont les mieux placés pour répondre à leurs besoins en éducation; mais comment faire si nous ne sommes pas là où les décisions se prennent, là où on crée les programmes et les curriculums, là où les futurs enseignants sont formés, là où les contenus de cours universitaires sont développés, là où les grandes réflexions se font ?

Oui, il est vrai que les chefs des communautés, les conseils de bande, les commissions scolaires crie et Kativik et l'Institut Tshakapesh sont chargés de l'éducation. Mais qui développe les programmes et les curriculums ? Qui commande le matériel didactique ? Qui forme les futurs maîtres qui vont travailler dans ces communautés ? Ce ne sont pas les chefs, ni les conseils de bande, ni les commissions scolaires. Tout cela se passe à un autre niveau. Ainsi, les Premières Nations et les non-autochtones ne peuvent travailler chacune de

leur côté. Si nous voulons contribuer à la réussite éducative des peuples autochtones ainsi qu'améliorer les relations entre les peuples, nous avons tous un rôle à jouer et devons faire un travail collectif.

Qu'en est-il des élèves autochtones vivant en ville et dont le nombre ne fait qu'augmenter ? Comment peut-on s'assurer, dans les centres urbains, que l'image qu'on envoie aux enfants autochtones est une image positive ? Que fait-on pour s'assurer qu'on valorise les élèves autochtones et qu'on renforce leur estime ? D'ailleurs, j'aimerais souligner une initiative venant de la Polyvalente Le Carrefour à Val-d'Or, qui a finalement décidé d'offrir un cours sur la culture et les réalités autochtones auprès des jeunes du secondaire. Le directeur d'école a lancé une invitation à ses enseignants afin de voir qui souhaiterait travailler sur un tel projet et développer le contenu du cours, et surprise : près d'une quinzaine d'enseignants ont démontré de l'intérêt. J'ai d'ailleurs applaudi le groupe de travail pour cette belle initiative, car dès l'automne 2011, tous les étudiants de 3^e, 4^e et 5^e secondaire pourront choisir ce cours. Voilà une belle façon d'afficher les couleurs des Premières Nations et de favoriser un rapprochement entre les jeunes Autochtones et allochtones. On devrait retrouver ce cours type de cours dans toutes les écoles secondaires du Québec. Et pourquoi pas un cours de langue de la nation qui vit sur le territoire ? À Sept-Îles, on enseignerait l'innu; à Val-d'Or, l'algonquin ou le cri; à La Tuque, la langue atikamekw.

Alors, que peut-on faire de plus afin que les Premières Nations affichent davantage leurs couleurs ? Beaucoup plus, selon moi.

Je souhaite que les Autochtones puissent rayonner davantage dans notre société. Tout comme les Roméo Saganash, les Michèle Rouleau, les Édith Cloutier, les Alexis Wawanoloat, les Megan Lukaniec, les Julie Vincent, et j'en passe.

Je souhaite que les Autochtones aient plus de rigueur, de confiance en eux, de fierté, et prennent leur place sur tous les plans, même dans le développement et la création de matériel didactique.

Je souhaite voir plus d'Autochtones au sein de différentes instances afin d'assurer notre représentativité. Il faut être plus visible dans toutes les structures de l'éducation, dans les communautés autochtones, mais également dans les villes.

Je souhaite que les écoles dans les communautés autochtones ouvrent leurs portes aux stagiaires qui souhaitent vivre une telle expérience et que les facultés et départements des sciences de l'éducation facilitent cette démarche auprès des étudiants.

Je souhaite que les institutions, conseils et autres, ouvrent davantage leurs portes aux Autochtones. Un siège pourrait être réservé à un Autochtone dans les différentes instances. À titre d'exemple, à l'UQAT, un siège nous est réservé au conseil d'administration, au comité d'éthique, à l'association des diplômés, dans des comités de recherche et à l'Unité de formation de développement de programmes autochtones.

Je souhaite que les facultés et départements s'assurent que les professeurs et chargés de cours suivent une formation sur l'histoire de l'éducation des Premières Nations et sur les réalités autochtones avant d'enseigner à des Autochtones.

Je souhaite que les facultés et départements s'assurent que les futurs enseignants soient bien préparés pour enseigner auprès des Premières Nations, et que ces futurs maîtres puissent bien intégrer les cultures des Premières Nations dans leurs cours.

Je souhaite que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport engage des Autochtones qualifiés afin de s'assurer que les programmes, les curriculums, reflètent aussi les réalités contemporaines des Autochtones au Québec.

Je souhaite que le MELS s'assure que les recommandations soumises par la commission de l'éducation de l'Assemblée nationale (février 2007) soient réalisées.

Et que puis-je faire personnellement ? Depuis ma nomination au Conseil supérieur de l'éducation (CSE), je vois le système de l'éducation sous un autre angle. Je souhaite apporter ma contribution en sensibilisant mes collègues à l'importance de la présence d'une personne autochtone pour siéger au CSE puisque nos aspirations, nos croyances, nos valeurs, notre mode de pensée et notre identité culturelle sont différents. Je souhaite aider mes collègues à comprendre nos réalités, les outiller avec de la documentation pertinente et surtout rappeler que les peuples autochtones existent. Je souhaite un jour voir des membres des Premières Nations dans chacune des six commissions qui font partie du CSE afin d'avoir une meilleure représentativité, et afin d'afficher nos couleurs et de donner notre point de vue. Il est important pour les Autochtones de s'exprimer, de s'affirmer, de s'engager et d'être actif afin d'influencer les décisions. Je souhaite qu'avant la fin de mon mandat, qui durera quatre ans, le CSE ait eu le temps de se pencher sur toute la question de l'éducation des Autochtones au Québec. Pourquoi ne pourrions-nous pas publier un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation qui aurait pour thème « l'éducation des Premières Nations au Québec », à l'image du rapport de 2006-2008 dont le thème était « l'éducation en région éloignée : une responsabilité collective ». Nous pourrions intituler ce rapport *L'éducation des Premières Nations : une responsabilité collective*. Je souhaite que nous soyons en mesure de soumettre un rapport complet et des recommandations à la ministre de l'Éducation. Ce rapport pourrait devenir l'outil de principe pour tout le Québec.

Pour terminer, j'aimerais vous dire que j'ai eu la chance d'écouter au printemps 2011 monsieur Guy Rocher, qui est un des auteurs du rapport Parent. Lors d'une activité plénière avec les membres du Conseil supérieur de l'éducation et les membres des six commissions, monsieur Rocher mentionnait qu'il existait de grandes inégalités sociales lors de la commission Parent : entre les Canadiens-français et les Canadiens-anglais; entre les classes sociales; entre les commissions scolaires riches et les commissions scolaires pauvres. Bien entendu, on pouvait aussi voir des inégalités entre les garçons et les filles. En écoutant monsieur Rocher nous raconter son vécu, je me disais que beaucoup avait été fait pour réduire ces inégalités. Or, cinquante ans plus tard, on retrouve de grandes inégalités entre les Premières Nations et les Québécois et les Canadiens. Il y existe des inégalités entre les nations autochtones; entre les commissions scolaires autochtones; entre les conseils de bande. Et j'en passe.

Je souhaite qu'un jour, l'éducation des Autochtones devienne une priorité nationale, comme ce fut le cas dans les années 1960 avec l'éducation des Canadiens-français. Je souhaite que, collectivement, nous puissions travailler coude à coude pour poursuivre la réduction de ces inégalités tout en tenant compte de la diversité culturelle des peuples autochtones du Québec.

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC 2007. *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations.* Commission de l'éducation, gouvernement du Québec, Québec, 68 p.

FORUM SOCIOÉCONOMIQUE DES PREMIÈRES NATIONS. 2007. *Rapport final du Forum socioéconomique des Premières Nations. Agir maintenant... pour l'avenir.* Forum socioéconomique des Premières nations, Wendake.

LEPAGE PIERRE. 2009. *Étude sur les besoins de formation en relations interculturelles des enseignants et professionnels travaillant au sein des écoles innues.* Institut Tshakapesh, Sept-Îles.

