

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LES DISCOURS SUR LA PRISE EN CHARGE DE
L'ÉDUCATION SCOLAIRE AMÉRINDIENNE EN
TANT QUE CONTEXTE DE LA PRATIQUE DE
L'ENSEIGNEMENT

PAR DIANE SIMARD

Rapport de recherche présenté en vue de
l'obtention de la maîtrise en éducation

ROUYN
MAI 1987





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

AVANT-PROPOS

La richesse que recèle une expérience de vie et de travail en milieu amérindien est difficile à décrire brièvement. Vivre en relation avec une culture millénaire constitue une expérience durable et marquante qui s'approfondit une vie durant. Le contact avec des éléments de la culture traditionnelle nous a plongé périodiquement dans une réminiscence du passé de la civilisation amérindienne. Notre expérience de vie dans ce milieu nous a fait prendre conscience de la beauté de cette culture et particulièrement de chacun des êtres qui y participe, et ce malgré les marques profondes que le contact de la civilisation euro-canadienne a laissées à l'intérieur de cette culture.

Notre expérience d'enseignement ainsi que la recherche que nous présentons a permis d'approfondir un aspect de la réalité culturelle amérindienne c'est-à-dire celui qui découle de l'interaction avec l'institution scolaire. Ainsi cette démarche de recherche nous a fourni l'occasion de retourner dans le passé historique des Amérindiens, d'analyser la situation éducative présente et de jeter un regard sur l'avenir de l'éducation des Amérindiens. Nous voulons par la présente étude laisser un témoignage de notre expérience d'enseignement dans ce milieu ainsi qu'une compréhension de celle-ci qui est le fruit d'une longue réflexion. Nous espérons que ce travail apportera une contribution à la connaissance et à l'évolution de la situation éducative des Amérindiens.

Nous aimerions donc remercier particulièrement la communauté attikamek qui nous a accueillie comme enseignante durant trois années et qui nous a permis de mieux comprendre le milieu à travers cette expérience. Cette recherche aurait été impossible sans la collaboration des communautés algonquines et montagnaise de Winneway, Pikogan, Lac Simon et Betsiamites. Nous les remercions sincèrement et particulièrement l'école Amo Ososwan de Winneway ainsi que son directeur de l'éducation, qui ont contribué d'une façon significative à notre recherche. Nous voulons remercier cordialement Mme Gisèle Maheux, professeure, pour sa confiance, son apport et son soutien constant à nos travaux. Elle fut un guide unique, patient et éclairé à l'ensemble de notre recherche. Sans elle, cette complexe opération de synthèse d'expérience de travail, de démarche particulière de recherche et de vaste somme d'information n'aurait pu avoir lieu. Nous remercions également M. Jacques Charest, professeur, qui nous a permis d'amorcer ce travail de recherche. Une dernière pensée de gratitude va à M. Yves Nolet pour sa patience et son appui moral tout au long de ces années d'études.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	viii
DÉFINITIONS DE NOTIONS	ix
BIBLIOGRAPHIE	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : <u>Une pratique de l'enseignement en milieu amérindien</u>	6
I. Une situation d'échec scolaire.....	8
II. Des caractéristiques de la culture et de la personnalité amérindienne	11
A. La dimension spirituelle	12
B. La notion de temps et d'espace	13
C. L'éducation traditionnelle et sa rencontre avec l'éducation scolaire	13
III. Les difficultés reliées à la pratique concrète de l'enseignante non-indienne dans une école amérindienne.....	15
A. Le problème de communication inter-culturelle de l'enseignante non-indienne	16
B. Le modèle traditionnel d'enseignement véhiculé à l'école	22
C. La relation de l'enseignante non-indienne avec l'administration scolaire	27
IV. L'importance du contexte social et politique de la pratique	32
A. Les rapports historiques conditionnant la situation éducative actuelle	33
B. L'ambiguïté des projets social et éducatif	34
C. La signification de la prise en charge de l'éducation	36

CHAPITRE II : <u>Une démarche de compréhension de la réalité</u> <u>scolaire amérindienne</u>	40
I. Les orientations théoriques et idéologiques de la recherche	42
A. Le dilemme du rapport à l'autre culture	44
B. Une définition de la prise en charge amérindienne	53
C. Des idéologies et des croyances sur la prise en charge de l'éducation des Amérindiens	61
II. Les buts, objectifs et limites de la recherche	71
A. Les buts et objectifs de la recherche	71
B. Les limites de la recherche	72
III. La méthodologie et les étapes de la recherche	76
A. La méthodologie utilisée pour la recherche	76
B. Les grandes étapes de la recherche	78
CHAPITRE III : <u>Les caractéristiques du discours gouvernemental</u> <u>canadien sur la prise en charge de l'éducation</u> <u>amérindienne</u>	84
I. L'administration de la prise en charge de l'éducation	85
A. Deux conceptions opposées de l'administration locale	89
B. Le partage des responsabilités et la qualité de l'éducation	92
C. Le problème du financement	97
II. Le projet d'amérindianisation	102
A. Historique du projet d'amérindianisation	102
B. La philosophie du projet d'amérindianisation	104
C. La formation des maîtres autochtones et l'élaboration des programmes scolaires	108
D. La restructuration du projet d'amérindianisation	112
III. Le modèle linguistique du triangle inversé	118
A. Le modèle du triangle inversé	118
B. Les modifications du projet	121
C. Les implications du modèle du triangle inversé	124
IV. Des critiques du discours gouvernemental sur la prise en charge de l'éducation	127
A. Le point de vue de la F.I.C. sur l'administra- tion de la prise en charge de l'éducation	128
B. Des critiques formulées sur le projet d'amérindianisation	130
C. Le modèle linguistique du triangle inversé	135

CHAPITRE IV - <u>Les caractéristiques du discours amérindien</u> <u>sur la prise en charge de l'éducation</u>	137
I. Les dimensions de la grille d'analyse	138
A. La pédagogie	139
B. La langue	140
C. L'administration	142
II. La pédagogie	144
A. Les fondements philosophiques de la pédagogie	149
B. La nature des contenus d'enseignement	154
C. La manière de faire propre à la culture	158
D. La nature des activités d'enseignement	163
III. La langue	164
A. Les politiques linguistiques amérindiennes	165
B. Les difficultés et les implications des politiques linguistiques amérindiennes	174
C. La langue amérindienne comme langue première ou seconde	177
D. La langue française ou anglaise comme langue première ou seconde	180
IV. L'administration	182
A. L'administration au niveau local	182
B. La gestion des ressources et des budgets	194
C. La planification et l'évaluation de l'éducation	197
D. La participation de la communauté et la circulation de l'information	197
CHAPITRE V - <u>La problématique de la prise en charge de</u> <u>l'éducation amérindienne émanant des deux discours</u> ..	200
I. La pédagogie	202
A. La conception gouvernementale du modèle éducatif	203
B. La philosophie amérindienne de l'éducation et la démarche vers un modèle éducatif propre ..	205
C. Une appréciation et quelques suggestions	208
II. La langue	214
A. Les conceptions gouvernementale et amérindienne de modèle scolaire bilingue	215
B. La confusion gouvernementale et amérindienne entre "la langue d'enseignement" et "l'ensei- gnement de la langue" amérindienne	217
C. La confusion en matière de méthodologie d'enseignement de la langue française comme langue seconde	219
D. Une appréciation et quelques suggestions	220
III. L'administration	222
A. Les conceptions gouvernementale et amérindienne de l'administration ou du contrôle local de l'éducation	223

B.	Les conceptions gouvernementale et amérindienne de la responsabilité financière ...	224
C.	Les conceptions gouvernementale et amérindienne de la participation des parents ...	226
D.	La dimension pédagogique dans l'administration locale de l'éducation	226
E.	Une appréciation et quelques suggestions	227
IV.	Un enrichissement pour la pratique de l'enseignement en milieu amérindien	233
A.	Des constatations sur la pratique de l'enseignement	234
B.	Des suggestions à l'enseignante non-indienne ...	236
	CONCLUSION	242
	ANNEXE	I

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU	I - Programme d'études à particularités culturelles et linguistiques	116
TABLEAU	II - Ecole amérindienne, projet d'un programme bilingue et biculturel	120
TABLEAU	III - Programme bilingue/biculturel	122
TABLEAU	IV - Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation Pédagogie : Les fondements philosophiques	145
TABLEAU	V - Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation Pédagogie : La nature des contenus d'enseignement	146
TABLEAU	VI - Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation Pédagogie : La manière de faire propre à la culture	147
TABLEAU	VII - Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation Pédagogie : La nature des activités d'enseignement	148
TABLEAU	VIII - Illustration d'un cheminement scolaire biculturel	159
TABLEAU	IX - Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation Langue : Les politiques linguistiques amérindiennes	166
TABLEAU	X - Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation Langue : Les difficultés et implications des politiques linguistiques amérindiennes	167

TABLEAU	XI	- Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation	
		Langue : La langue amérindienne comme langue première ou langue seconde	168
TABLEAU	XII	- Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation	
		Langue : La langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde	169
TABLEAU	XIII	- Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation	
		Administration : L'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local	183
TABLEAU	XIV	- Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation	
		Administration : La gestion des ressources et des budgets	184
TABLEAU	XV	- Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation	
		Administration : La planification et l'évaluation de l'éducation	185
TABLEAU	XVI	- Présence d'informations sur le discours amérindien de prise en charge de l'éducation	
		Administration : La participation de la communauté et la circulation de l'information	186

SIGLES ET ABREVIATIONS

C.S.R.L.V.	<u>Commission Scolaire Régionale La Vérendrye</u>
D.E.M.A.I.	<u>Direction de l'Enseignement en Milieu Amérindien et Inuit</u>
F.I.C.	<u>Fraternité des Indiens du Canada</u>
G.R.A.R.S.P.I.	<u>Groupe de recherche-action sur les réseaux de soutien et les pratiques institutionnelles</u>
I.E.C.A.M.	<u>Institut Éducatif du Conseil Attikamek et Montagnais</u>
M.A.I.N.	<u>Ministère des Affaires Indiennes et du Nord canadien</u>
M.E.Q.	<u>Ministère de l'Éducation du Québec</u>
O.I.S.E.	<u>Ontario Institute for Studies in Education</u>
U.Q.A.C.	<u>Université du Québec à Chicoutimi</u>

DEFINITIONS DE NOTIONS

Les définitions de termes et d'expressions présentées dans les pages qui suivent constituent nos propres définitions de ces derniers. Elles ont été parfois inspirées par des écrits de certains auteurs, et ont été complétées par nos réflexions et notre compréhension personnelles du sujet traité.

Acculturation :

Généralement, ce terme signifie le processus d'entrée en contact d'une culture avec une autre. Il est employé ici pour parler d'une vision, d'un langage et des actions qui résultent de ce processus. Lorsque l'on réfère à la vision, elle peut prendre le sens de la vision "homocentrique", c'est-à-dire une vision propre au monde occidental non-indien. Lorsqu'on parle d'un langage ou mode d'expression, il s'agit généralement d'un langage de type administratif. Et enfin lorsqu'on réfère à des actions, il s'agit d'actions de nature politique et administrative qui tendent vers une insertion dans les structures gouvernementales ou vers des façons de faire généralement de type bureaucratique.

Autodétermination (des Amérindiens) :

Ce terme réfère au principe qui reconnaît l'indépendance économique, territoriale et politique des Amérindiens. L'autodétermination implique la création par les Amérindiens, de leurs propres institutions.

Bande indienne :

Cette expression signifie la structure englobant tous les membres d'une communauté amérindienne donnée, c'est-à-dire un regroupement de familles qui possèdent généralement des liens de parenté. On utilise parfois le mot "tribu" pour le mot "bande".

Communauté :

Bien que plusieurs anthropologues hésitent à employer le mot communauté pour qualifier les Amérindiens, nous pensons que l'utilisation de ce mot est appropriée depuis la création des réserves. "Communauté réfère à ce qui est commun, en commun, partage [...]"¹. "Une communauté est un groupe de personnes possédant une identité partagée (affinité, sentiment et appartenance) entretenant des

1. Claude Larivière, Les pratiques de prise en charge par le milieu, Rapport des travaux du G.R.A.R.S.P.I., école de service social, Université de Montréal, version préliminaire, février 1984, p. 215.

rapports sociaux organisés (réseaux, associations, institutions) et s'enracinent dans un territoire à la fois limité et relativement délimité"². Cette définition ne comporte pas la dimension culturelle.

Contrôle :

Ce terme réfère au contrôle local de l'éducation amérindienne qui est souvent associé à l'administration locale de l'éducation. Il y a deux interprétations de ce terme en ce qui a trait à l'éducation. Pour l'Etat canadien et le M.A.I.N., il signifie une décentralisation de l'administration éducative aux amérindiens. Pour les communautés, il signifie un transfert de pouvoirs et de responsabilités aux bandes indiennes. Ces deux interprétations confèrent à ce terme une signification tantôt administrative, tantôt politique et juridique.

Ecole :

Par opposition à l'entité plus vaste qu'est un système scolaire, ce terme est employé ici dans le sens d'école locale de la réserve. Elle est une institution officielle d'enseignement dans un lieu donné, c'est-à-dire la réserve indienne. Il existe trois types d'écoles en milieu amérindien : l'école dite "fédérale" sous juridiction du M.A.I.N. ; l'école dite "provinciale" sous juridiction d'une

2. Ibid.

commission scolaire locale ; l'école de bande gérée par le conseil de bande ou un comité éducatif. Elle comporte des installations physiques données, un certain nombre d'élèves de niveau élémentaire et parfois de niveau secondaire (I à V), une direction, des enseignants et un personnel de soutien. Nous nous intéressons prioritairement à l'activité éducative de l'école élémentaire. Cependant à l'occasion, nous examinerons la situation du niveau secondaire.

Nation amérindienne :

Une nation amérindienne regroupe un certain nombre de communautés ou bandes indiennes. Selon certains auteurs, les communautés d'une même nation possèdent une unité historique, linguistique, religieuse, territoriale et parfois économique.

Projets éducatifs amérindiens :

Cette expression réfère aux diverses actions initiées par les communautés amérindiennes soit localement ou régionalement, afin de mettre sur pied des structures, une philosophie, des activités et des programmes scolaires qui les représentent en éducation. En ce qui concerne les structures, il peut s'agir d'école de bande, de centre culturel et éducatif, de centre de développement de programme, ou toute autre structure plus pertinente à leur philosophie de l'éducation. Les activités éducatives varient dépendamment des projets. Elles peuvent comporter la création de cours de langue amérindienne,

de programmes scolaires, l'organisation d'activités éducatives dans les campements de chasse, etc. La majorité de ces projets sont conçus localement et concerne une seule communauté. Un projet peut parfois concerner deux ou trois communautés ensemble à l'intérieur d'une même nation.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux et cités en référence

Rapports et livres

- BARMAN, Jean, HÉBERT, Yvonne, MCCASKILL, Don, ed., Indian Education in Canada, Volume I : the Legacy, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986, 172 p.
- BEAUDOIN, Jean, Le collège Manitou : un projet dimension sociologique, thèse de maîtrise en sciences sociales (sociologie), Université Laval, Avril 1977, 177 p.
- BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, Les options en éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 2^e édition revue et corrigée, 1982, 191 p.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, La reproduction, Paris, Les éditions de minuit, 1970, 279 p.
- CARDINAL, Harold, La tragédie des Indiens du Canada, traduit par Raymond Gagné et Jacques Vallée, Montréal, Éditions du jour, 1970, 223 p.
- COMITE DE COORDINATION ATIKAMEKW SIPI, Education. 1^{ere} partie. Situation et expression des besoins, s.l.n.d., 7 p.
- DANIELS, E.R., The Legal context of Indian Education in Canada, thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Educational Administration, University of Alberta, Edmonton, Alberta, fall 1973, 294 p.
- FITOURI, Chadly, Biculturalisme, bilinguisme et éducation, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983, pp. 284-289.
- FREIRE, Paolo, L'éducation, pratique de la liberté, s.l., Les éditions du Cerf, 1971, 154 p.
- FREIRE, Paolo, Pédagogie des opprimés, Paris, Petite collection Maspéro, 1974, 205 p.
- GUEBERT, Linda, Les enfants autochtones à l'école : "Nous voilà devant l'échec de la communication", O.I.S.E., s.l.n.d., s.p.

- HAWTHORN, H.B., TREMBLAY, M.A., Etude sur les Indiens contemporains du Canada. Besoins et mesures d'ordre Economique, Politique et Educatif, deuxième partie, Canada, Direction des affaires indiennes, 1967, 239 p.
- KAPESH, An Antane, Je suis une maudite sauvagesse, s.l.n.d., Léméac 238 p.
- LARIVIERE, Claude, Les pratiques de prise en charge par le milieu, Rapport des travaux du G.R.A.R.S.P.I., école de service social, Université de Montréal, version préliminaire, février 1984, 291 p.
- LECLERC, Gérald, L'observation de l'homme, Une histoire des enquêtes sociales, Paris, Editions du Seuil, 1979, 362 p.
- LEPINE, Ginette, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Montréal, Les éditions coopératives Albert St-Martin, 1977, pp. 1-149.
- MOORE, Kermot A., La volonté de Survivre, Les autochtones et la constitution, s.l., Editions Hyperborées, racines amérindiennes, 1983, 104 p.
- MOREY, Red. Sylvester, M. GILLIAM, Olivia, Le respect de la vie, L'éducation traditionnelle des jeunes Amérindiens, New York, Myrin Institute Books, s.d., 189 p.
- MUCHIELLI, Roger, L'analyse de contenu, Formation permanente en sciences humaines, s.l., Les éditions E.S.E., 1974, 121 p.
- PONTING, J. Rick, GIBBINS, Roger, Out of irrelevance : A socio-political introduction to Indian affairs in Canada, Toronto, Butterworths, 1980, 360 pages.
- RIST, Gilbert, Image des autres, image de soi. Comment les Suisses voient le Tiers Monde, Saint-Saphorin, Editions Georgi, 1978, pp. 170-177.
- ROCHER, Guy, Introduction à la sociologie générale, Montréal, Ed. HMH 1969, tome I et III.
- SAINT-ONGE, Anne, "L'indien est-il colonisé?", BEAUDOIN Jean, Le colège Manitou : un projet dimension sociologique, thèse de maîtrise en sciences sociales (sociologie) Université Laval, avril 1977, Appendice B.
- SAVARD, Rémi, PROULX, Jean-René, Canada : derrière l'épopée, les autochtones, Montréal, L'Hexagone, 1982, 234 p.

Articles de revues et autre document

- DORAIS, Louis-Jacques, "S'occuper de ses propres affaires afin de s'accroître : parlons argent avec les Inuit", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XII, no 4, 1982, pp. 273-280.
- HENRY-LORCERIE, Françoise, "Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle", Les Maghrébins en France ! émigrés ou immigrés, s.l., Ed. du C.N.R.S. 1983, pp. 267-298.
- OUELLET, Fernand, "Education, compréhension et communication interculturelles : essai de clarification des concepts," Education permanente, 75, 1984, pp. 47-65.
- PREISWERK, Roy, "Relations interculturelles et développement, Le savoir et le faire", Cahiers de l'institut d'études du développement, s.l., P.U.F., 1975.
- RIST Gilbert, "Relations interculturelles et pratiques du développement", Revue canadienne d'études du développement, vol. V, no 21, 1984, pp. 234-242.
- SAVARD, Rémi, "Distorsions de notre discours et de nos politiques à l'égard des Amérindiens", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XII, no 4, 1982, pp. 281-284.
- SIMARD, Jean-Jacques, "Autogestion et Amérindiens? Points d'interrogation", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 1 1983, pp. 27-34.
- SIMARD, Jean-Jacques, "La culture ébréchée au poste de commande", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 2, 1983, pp. 131-138.
- VACHON, Robert, "Autogestion et développement. La tradition autochtone contemporaine d'autogestion et de solidarité cosmique", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 1, 1983, pp. 35-43.
- VACHON, Robert, "D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel", Interculture, vol. XII, no 4, cahier 73, octobre-décembre 1981, 36 p.
- WELTER, Antoinette, "L'école libre d'Akwesasne. Un pas vers l'autodétermination de la nation mohawk", L'Appui, Bulletin d'information du comité d'appui aux nations autochtones (Ligues des droits et libertés), vol. II, no 1, janvier-février 1982, pp. 1-3.

QUEBEC, Radio-Québec, Droit de parole, émission animée par Claire Lamarche et télédiffusée le 29 mars 1985, enregistrée le 11 janvier 1985.

Ouvrages analysés

Rapports gouvernementaux et amérindiens

BERNARD, A., HENAIRE, J., LAROCHELLE, G., TURCOTTE, C., La scolarisation des Amérindiens : échec et oppression, s.l., M.E.Q., Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, 1979, 63 p.

CANADA, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, Etude sur l'éducation des Indiens. Phase I, mai 1982, 51 p.

CANADA, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Velma Bourque, Projet amérindianisation, Rapport 1972-1979, Québec, août 1977, révisé 1979, 126 p.

CANADA, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Projet d'amérindianisation des écoles, Premier plan quinquennal, Brouillon, s.l.n.d., 65 p.

FRATERNITE DES INDIENS DU CANADA, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, 32 p.

GAGNE, Raymond C., Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-75) et la tentative de restructuration de ce projet, Collège Manitou, 1975, 19 p.

HENAIRE, Jean, L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville, s.l., M.E.Q., 1978, 47 p.

HENAIRE, Jean, L'amérindianisation, quelques aspects à considérer, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Document de travail, 1976, 21 p.

HENAIRE, Jean, L'univers scolaire des Montagnais, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Etudes et documents, septembre 1976, 93 p.

HENAIRE, Jean, MAILHOT, Josée, Rapport d'activités en milieu scolaire Montagnais, M.E.Q., s.l., 1975, 79 p.

INDIAN EDUCATION TASK FORCE GENERAL REPORT, Denis Gill, Publication at General Assembly of Indian Education Representatives, Québec, Nov. 27-28-29, 1984, 75 p.

LAROSE, François, Projet expérimental de structuration d'un curriculum pour les élèves algonquins des niveaux sec. II & III au Lac Simon Rapport d'activité en milieu amérindien à la réserve algonquine du Lac Simon, (Abitibi) 1982-83, rapport présenté à la D.E.M.A.I. du M.E.Q. et à la C.S.R.L.V., juin 1983, 80 p.

PICARD, M.L., RIVERAIN, R., BACON, G., VOLLANT, N., Etude de consultation sur la prise en charge de l'éducation à Betsiamites, Bibliothèque communautaire de Betsiamites, août 1979.

PROJET AMERINDIANISATION, L'école adaptée à la réalité indienne, Collège Manitou, 1975, Québec, 1978.

PROJET D'ETUDE SUR L'EDUCATION ALGONQUINE, Abitibi-Témiscamingue, mars 1985.

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI, Centre de recherche du Moyen-Nord, Projet en éducation des Indiens et esquimaux du Québec, rapport présenté par André Renaud, O.M.I., 1972, 23 p.

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI ET MINISTERE DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD, Programme de formation pour les étudiants-maîtres autochtones, s.l., 1980, 33 p.

Articles de revues et autres documents

ADASOKAN, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 1, Feb, 1985, pp. 2-16.

ADASOKAN, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 2, May 1985, pp. 2-22.

ADASOKAN, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 3, June 1985, 40 p.

AMO OSOSWAN School, Master Development Plan for the Algonquin Language Program, s.l.n.d., 25 p.

AMO OSOSWAN School, Social Studies, core curriculum, Grade ten.

- AMO OSOSWAN School, Algonquine, Toward a new teacher training and in-service education process for educational leadership in native community based school, Winneway, Québec, December 1984.
- ARBUTHNOT, Brian, JUDGE, Leonard, LAHACHE, Louise, POLSON, Gordon, Education profile of Winneway, Winneway, Amo Ososwan, 1985, 22 p.
- CANADIAN ASSOCIATION IN SUPPORT OF NATIVE PEOPLE, "Indian education : an era of change", Canadian Association in Support of Native People's Bulletin, 1975, 16, pp. 3-7.
- COLLOQUE SUR L'AMERINDIANISATION, Betsiamites, mars 1983, 172 p.
- COLLOQUE SUR L'AMERINDIANISATION, Mingan, 23-24 sept 1983, 82 p.
- CONFERENCE SUR LE CURRICULUM, Lac Simon, plénière, copie de travail, 12-13-14 février 1985, 30 p.
- CONSEIL DE BANDE DE BETSIAMITES, SECTION EDUCATION, Enseignement élémentaire et secondaire, orientations, objectifs, principes, mars 1981, 33 p.
- I.E.C.A.M., Prise en charge de l'éducation. Contrôle indien de l'éducation indienne, s.l., juillet 1979, 19 p.
- LAROSE, François, "Du passif à l'actif. L'Amérindien et l'école au Québec", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIV, no 4 1984, pp. 66-71.
- PAUL, Léonard, "La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 1, 1983, pp. 5-11.
- STERLING, Robert, "Indian education in British Columbia", Canadian Association in Support of Native People's Bulletin, vol. 16, no 2, July 1975, pp. 12-14.
- YUZDEPSKI, Iris, "Indian control of Indian education", Canadian journal of native education, vol. 11, no 1, 1983, pp. 37-43.

INTRODUCTION

La présente étude est une réflexion sur le contexte socio-politique de l'enseignement en milieu amérindien. Cette analyse du phénomène de la prise en charge de l'éducation amérindienne est ancrée dans notre expérience de vie et d'enseignement dans ce milieu, bien qu'elle soit effectuée hors de la situation de pratique.

Divers éléments sociaux, économiques, culturels et historiques alourdissent le climat de l'enseignement à l'école amérindienne. La marginalisation des réserves indiennes, la pauvreté et les difficultés sociales, notamment celles des jeunes, les perceptions négatives des Amérindiens par les membres de notre société ainsi que l'histoire de la scolarisation de ces derniers constituent la trame de fond de la pratique de l'enseignement dans ce milieu. Hier et encore aujourd'hui, l'institution scolaire véhicule chez les Amérindiens les valeurs, vision et savoir de notre société. Pourtant, les parents, les élèves ainsi que la majorité du personnel des écoles amérindiennes font partie d'une culture possédant également une vision et un savoir propre. Cette double réalité en présence, que l'histoire explique bien, est la source de nombreuses difficultés. Ainsi la situation tragique de la jeunesse et particulièrement le constat d'échec scolaire illustrent l'ampleur d'un problème qui est global.

Ce contexte ne favorise pas l'enseignante non-indienne. Tirail-
lée dans sa pratique, elle se véhicule sur un terrain parsemé d'obs-
tacles et de dilemmes. Les difficultés vécues à l'intérieur de sa
pratique l'obligent à prendre une distance par rapport à celle-ci.
Plusieurs interrogations concernant divers aspects de l'école dans le
milieu surgissent au fil de son expérience. Des responsables amérin-
diens de l'éducation de la réserve, des enseignantes et des parents y
apportent quelques réponses. Mais plusieurs questions demeurent non
répondues. Pour diverses raisons qui relèvent probablement de l'his-
toire, elle constate que les problèmes reliés à l'école constituent
des réalités difficiles à aborder dans le milieu. L'enseignante veut
comprendre la situation éducative dans laquelle elle est impliquée
afin d'améliorer ses interventions.

La recherche qui sera présentée origine de ce désir de compren-
dre et de trouver des pistes servant à éclairer cette situation pro-
blématique de l'éducation en milieu amérindien. Elle raconte avec la
plus grande sincérité, une expérience et une démarche de recherche
vécues en profondeur. Celles-ci ont permis une meilleure compréhen-
sion de cette réalité éducative. L'expérience de retour sur soi est
au coeur de cette réflexion et donc de cette démarche d'analyse de la
prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. Déjà amorcée à
l'intérieur de notre pratique, elle constitue un élément clef dans la
compréhension d'une autre culture. Le retour sur soi a d'abord débu-
té par une prise de conscience de nos valeurs et de nos orientations
sociales et éducatives permettant ensuite de situer notre pratique

d'enseignement parmi les courants pédagogiques et parmi les théories ainsi que les idéologies en éducation. Ensuite cette démarche s'est poursuivie en une réflexion sur notre conception de la culture et de la prise en charge amérindiennes. La synthèse de cette expérience constitue le cadre de référence de cette étude qui met en parallèle des discours sur la prise en charge de l'éducation provenant des deux cultures en présence. Cette mise en parallèle permet non pas de faire l'éloge d'une culture plus que d'une autre mais plutôt d'en saisir les motivations à travers leurs énoncés officiels. L'ensemble de ce processus de recherche contribue à cerner plus globalement la pratique de l'enseignement en milieu amérindien.

Les deux discours considérés par cette étude sont celui de l'Etat canadien et celui des Amérindiens. Nous avons laissé de côté les positions officielles de l'Etat québécois qui ne se démarquaient pas d'une façon significative du discours gouvernemental canadien. De plus, la présente étude ne traite pas des expériences éducatives amérindiennes qui touchent la convention de la Baie James et du Nord québécois. La situation éducative particulière des Amérindiens régis par cette convention pourrait faire l'objet d'une recherche en soi.

Le présent rapport est constitué de cinq parties accompagnées d'une annexe. Une première partie décrira donc une problématique de l'enseignement en milieu amérindien qui se dégage de nos observations sur la pratique et de nos observations du contexte de celle-ci. De la synthèse de cette double réalité observée découle la nécessité

d'approfondir le contexte socio-politique de la pratique c'est-à-dire d'investiguer la question de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne à travers les deux discours qui en traitent.

La seconde partie fera état d'une démarche inductive de recherche particulièrement adaptée à cette question, à la situation de la chercheuse et à son mode de fonctionnement. Elle inclut le cadre de référence de cette étude qui comprend également les biais idéologiques de la chercheuse. Les limites de l'étude, les étapes de la démarche et les précisions méthodologiques utilisées sont également décrites dans cette partie.

Les troisième et quatrième parties présenteront les résultats d'une analyse documentaire portant sur les contenus des discours gouvernemental et amérindien sur la prise en charge de l'éducation. Les caractéristiques propres à ces deux discours qui sont dégagées apportent des éléments de réponse à la question de recherche.

Dans la cinquième partie une mise en parallèle des caractéristiques de ces deux discours permettra de dégager des significations à la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. De plus, des observations et des suggestions pour améliorer la pratique de l'enseignement seront présentées à la fin de cette partie. Suite à un résumé de l'ensemble de l'information contenu dans l'étude, la conclusion présentera les limites et lancera des pistes de réflexion et de recherche que nous croyons pertinentes à la situation actuelle

et à l'avenir de la prise en charge de l'éducation amérindienne.

L'annexe fait une courte rétrospective historique de l'administration de l'éducation aux Amérindiens de 1880 à 1972.

CHAPITRE I

Une pratique de l'enseignement en milieu amérindien

Un malaise profond imprègne l'institution scolaire en milieu amérindien. Non seulement le personnel indien et non-indien sont touchés par ce malaise, mais également l'ensemble de la communauté amérindienne. La pratique de l'enseignement dans ce milieu illustre bien ce phénomène, d'autant plus qu'elle constitue le théâtre d'interactions diverses. Ainsi, la rencontre de la société amérindienne et de l'institution scolaire non-indienne, de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire, de l'enseignante non-indienne et de l'élève amérindien, suscite autant de dilemmes que de difficultés.

L'échec scolaire constitue une première observation provenant de notre expérience d'enseignante non-indienne et un signe important de la présence de difficultés. Elle fut un élément déclencheur d'un questionnement sur la pertinence de notre travail de titulaire de 6^e et de 4^e année dans une école fédérale et primaire en milieu amérindien au Québec de 1980 à 1984. L'ampleur de la situation d'échec constatée à la grandeur de la province, voire même du pays, et ses implications sur la jeunesse nous oblige à élaborer brièvement ce point un peu plus loin dans ce chapitre.

Divers éléments de la pratique de l'enseignement contribuent à renforcer la situation d'échec scolaire des Amérindiens. La recherche dans ce domaine confirme cet état de fait. Cependant la nature de la culture amérindienne et son rapport avec la culture non-indienne, notamment à travers l'institution scolaire, conditionnent également la réussite ou l'échec scolaire. D'où l'importance de tenir compte, en plus des éléments propres à la pratique concrète de l'enseignement, des problèmes inhérents à l'aspect socio-culturel et politique de l'éducation scolaire en milieu amérindien. A travers la recherche d'explications et de solutions à l'échec scolaire, les auteurs soulèvent cet état de fait. Ainsi, une compréhension globale de la situation éducative amérindienne et de l'échec scolaire nécessite une compréhension globale de la pratique de l'enseignement en milieu amérindien.

Le présent chapitre décrit et approfondit deux aspects interreliés de cette pratique : 1) des difficultés inhérentes à la pratique concrète d'enseignement reposant sur un vécu comme enseignante non-indienne dans une école amérindienne ; 2) des difficultés inhérentes au contexte socio-politique de cette pratique s'appuyant sur un vécu parmi une communauté amérindienne. L'effort d'approfondissement de cette double réalité met en évidence l'ambiguïté du projet scolaire amérindien. Malgré un certain nombre d'initiatives visant la prise en main de l'éducation par les Amérindiens, l'insatisfaction et le malaise persistent à l'intérieur de l'institution scolaire.

Ainsi une interrogation sur la signification de la prise en charge de l'éducation amérindienne surgit de cet état de fait.

Pour une plus juste compréhension des difficultés d'ordre pédagogique, ce chapitre décrira d'abord la situation d'échec scolaire. Ensuite, pour mieux situer le contexte culturel de la pratique de l'enseignement, un certain nombre de caractéristiques de la culture et de la personnalité amérindienne seront résumés. Enfin les difficultés reliées à notre pratique pédagogique dans une école amérindienne ainsi que les difficultés propres au contexte socio-politique de cette pratique seront relatées.

I. Une situation d'échec scolaire

Tel que déjà mentionné, l'échec scolaire ressort d'une façon évidente de la situation éducative amérindienne. Un rapport portant sur la scolarisation des Montagnais de Schefferville¹, résume l'ensemble des résultats rattachés au processus de scolarisation des Amérindiens. Des statistiques fournies par ce rapport mettent en évidence un taux élevé d'enfants identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou placés en classes spéciales à l'élémentaire et au

1. A. Bernard, J. Hénaire, G. Larochelle, C. Turcotte, La scolarisation des Amérindiens : échec et oppression, s.l., M.E.Q., Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, 1979, pp. 10-23.

secondaire. L'échec scolaire se reproduit à la grandeur du Québec et davantage. La situation n'est pas meilleure à l'échelle du Canada. Le rapport intitulé Etude sur l'éducation des Indiens. Phase I², énonce que 19,2% des jeunes Amérindiens seulement atteignent le niveau secondaire. De plus, "la proportion d'amérindiens [sic] qui terminent un secondaire (général, professionnel ou équivalent) est si faible qu'il est impossible de la retrouver au niveau des statistiques"³. Quant à la persévérance scolaire au niveau universitaire, en 1977 Jean Beaudoin⁴ identifiait un écart de 900% entre les non-Indiens et les Indiens qui parviennent au niveau universitaire.

"Selon les Comités Scolaires Algonquins (C.S.A. 1982) à cette date, sur la population totale des 6 réserves concernées, 25 personnes avaient terminées un secondaire depuis la création des réserves, et 6 jeunes s'étaient rendus au niveau cégépial ou universitaire [sic]"⁵.

Selon le Comité de coordination Atikamekw sipi, la situation est la suivante :

-
2. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, Etude sur l'éducation des Indiens. Phase I, mai 1982, 51 p.
 3. François Larose, Projet expérimental de structuration d'un curriculum pour les élèves Algonquins des niveaux sec.II & III au Lac Simon, Rapport d'activité en milieu amérindien à la réserve algonquine du Lac Simon (Abitibi) 1982-83, rapport présenté à la D.E.M.A.I., du M.E.Q. et à la C.S.R.L.V., juin 1983, p.3.
 4. Jean Beaudoin, Le collège Manitou : un projet dimension sociologique, thèse de maîtrise en sciences sociales (sociologie), Université Laval, Avril 1977, p. 19.
 5. Larose, op.cit., p. 3.

"... la quasi totalité des jeunes ne terminent pas le secondaire ayant été placés sur la voie d'évitement du C.I.T. [cours d'initiation au travail]..... L'enseignement au primaire est un échec et c'est ce qui fait que les jeunes ne se qualifient pas et qu'ils ont du retard d'un an ou deux sur les blancs au secondaire, retard qu'ils n'arriveront jamais à rattraper⁶".

Cette même source énonce que l'échec scolaire perturbe le développement psychologique des jeunes étudiants. Un complexe d'infériorité se développe simultanément à un ensemble de problèmes sociaux et économiques. Diverses hypothèses explicatives de l'échec scolaire ont déjà été émises, notamment dans le rapport Hawthorn-Tremblay⁷. Ces éléments explicatifs de l'échec sont soulevés de nouveau par Jean Beaudoin⁸, notamment les suivants : les valeurs et code de communication culturels non-indiens, l'apprentissage d'une langue étrangère, le matériel pédagogique inadéquat, la perception négative de l'école par la communauté, les conditions sociales et la discrimination culturelle. Selon lui, aucun élément ne ressort plus qu'un autre pour expliquer la réalité de l'échec scolaire amérindien. Néanmoins, quelles que soient les causes de l'échec scolaire, il reste qu'il est possible de constater à travers certains faits une réalité sociale

6. Comité de coordination Atikamekw sipi, Education, 1^{ere} partie. Situation et expression des besoins, s.l.n.d., p. 3.

7. H.B. Hawthorn et M.A. Tremblay, Etude sur les Indiens contemporains du Canada : Besoins et mesures d'ordre Economique, Politique et Educatif, deuxième partie, Canada, Direction des affaires indiennes, 1967, p. 97.

8. Beaudoin, op. cit., p. 19.

précaire pour la jeunesse. Les problèmes rattachés à la pratique de l'enseignement que nous soulevons plus loin dans ce chapitre vont dans le même sens que ces explications. Durant notre séjour en milieu amérindien nous avons été témoin de phénomènes tels le suicide, la délinquance et l'alcoolisme. Nous croyons qu'ils pourraient être liés au profond découragement de la jeunesse. Sans métier ni profession, ayant perdu contact avec leur mode de vie traditionnel, ces jeunes restent sans outil pour s'auto-suffire et sans espoir d'améliorer la situation économiquement précaire des réserves.

Avant d'élaborer les problèmes du système scolaire à travers ceux de la pratique d'enseignement en milieu amérindien, il est important de décrire des éléments de la culture et de la personnalité de l'Amérindien. Cette connaissance permet de faire un lien nécessaire entre la culture amérindienne et l'institution scolaire non-indienne.

II. Des caractéristiques de la culture et de la personnalité amérindienne

Les caractéristiques de la culture et de la personnalité qui seront élaborées sont issues d'une synthèse des perceptions notées en cours de vécu professionnel dans ce milieu. Elles concernent la dimension spirituelle, la notion de temps et d'espace ainsi que l'éducation traditionnelle et sa rencontre avec l'éducation scolaire.

A. La dimension spirituelle

L'Amérindien possède, de par sa culture traditionnelle, une vision du monde qui est lui est propre. La dimension spirituelle de l'être y occupe une place primordiale. "L'Indien, du moins le grand-père indien voyait le doigt de Dieu partout autrefois⁹". Cette importance de sacré faisait que toute chose, événement matériel et phénomène supraterrrestre étaient infiniment interreliés. L'être était partie intégrante et en harmonie avec l'univers. "Plants, animals, humans and Spirits of the universe communicated in the spirit world as one¹⁰" La vie spirituelle s'exprimait également à travers une mythologie millénaire transmise de génération en génération. Nous retrouvons encore chez l'Amérindien d'aujourd'hui cette importance de la dimension spirituelle.

Son mode de vie traditionnel en profonde communion avec la nature et la dimension spirituelle de la vie, lui confèrent un mode intuitif de perception particulièrement développé, des habiletés corporelles, sensorielles notables, un sens extraordinaire de l'observation et une façon d'effectuer les apprentissages par imitation. La communication non-verbale fait partie de sa personnalité et de son vécu quotidien.

-
9. Red Sylvester Morey et Olivia M. Gilliam, Le respect de la vie, L'éducation traditionnelle des jeunes Amérindiens, New York, Myrin Institute Books, s.d., p. 16.
10. Jean Barman, Yvonne Hébert and Don McCaskill, ed., Indian Education in Canada, Volume I : the Legacy, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986, p. 26.

B. La notion de temps et d'espace

L'influence du cycle des saisons, de la faune et de la flore crée un effet marqué sur la personnalité et le comportement de l'enfant. Sa vision particulière du temps provient d'une vie en fonction du cycle biologique et naturel. Ainsi, le temps se déroule non pas en fonction d'horaires fixes et à court terme, mais plutôt en fonction des événements, des forces naturelles et supraterrrestres. Il implique l'idée de continuité plutôt que de compartimentation propre à notre culture.

La notion d'espace de l'Amérindien est également en relation étroite avec la nature. Ainsi, son espace vital ne se limite pas à sa maison, à son village, mais intègre également le territoire, la nature globalement et même l'ensemble de l'univers.

C. L'éducation traditionnelle et sa rencontre avec l'éducation scolaire

L'ensemble de ces constatations nous amène à commenter brièvement quelques éléments de l'éducation traditionnelle amérindienne. L'enseignement des compétences s'effectuait par observation, imitation, participation volontaire de l'enfant et auto-évaluation. L'utilisation minimale du discours était de rigueur. Les attitudes corporelles, les expressions faciales et les gestes avaient une importance primordiale dans la transmission des expériences et dans l'enseignement des habiletés. Nous retrouvons encore chez l'Amérindien d'aujourd'hui, des éléments propres à cette façon de faire culturelle.

L'éducation de l'enfant s'effectue encore aujourd'hui d'une façon plus communautaire qu'individuelle. Chaque adulte est responsable de chaque enfant du village. Un principe d'éducation veut que l'enfant soit maître de ses apprentissages. L'adulte laisse donc au jeune enfant la possibilité d'explorer et de découvrir par lui-même. "A la maison, les parents n'essaient jamais de contrarier les plans de leurs enfants¹¹". Cette liberté dans la découverte pour l'enfant allait de pair avec le respect. Traditionnellement, une discipline et un respect de l'adulte et de l'autorité étaient enseignés dès le plus jeune âge. Les anciens avaient une place privilégiée dans la transmission des principes moraux.

La rencontre de ce système de valeur propre à l'éducation amérindienne avec celui de la culture non-indienne à l'école a perturbé l'enseignement des principes d'éducation traditionnels à l'enfant. Il en a résulté une situation conflictuelle évidente pour les Amérindiens de même que la prédominance des valeurs culturelles non-indiennes sur celles des Amérindiens. L'explication de ce conflit culturel réside en partie dans l'histoire de l'éducation des Amérindiens. Un texte inséré en annexe trace le portrait de l'administration de l'éducation des Amérindiens de 1880 à 1972. Cette rétrospective historique fait ressortir les grandes intentions ou tendances de la société non-indienne relativement à l'éducation des Amérindiens. Elles se résument en deux mots à

11. Morey et M. Gilliam, op. cit., p. 69.

l'assimilation et au paternalisme. Il en résulte une situation de confusion pour l'avenir social des communautés amérindiennes. Cette confusion se reflète également à travers leurs projets éducatifs. Nous avons fait état des résultats catastrophiques de la scolarisation des Amérindiens au début de ce chapitre. La présence de difficulté d'apprentissage, d'une situation de retard académique et de conflits culturels constituent un poids lourd à porter à l'intérieur d'une tâche quotidienne d'enseignement. Ceci nous a fait réaliser l'absence d'outils pour intervenir. Par contre, cette situation nous a forcé à regarder de plus près l'ensemble de la pratique de l'enseignement et son contexte social et politique. Cette démarche nous conduit à identifier les difficultés reliées à notre pratique d'enseignement en milieu amérindien.

III. Les difficultés reliées à la pratique concrète de l'enseignante non-indienne dans une école amérindienne

Nous avons choisi de développer les problèmes les plus flagrants de notre pratique pédagogique. Ces difficultés mettent en relief les dilemmes provoqués par la rencontre entre la culture amérindienne et la nôtre à l'intérieur de l'institution scolaire. Les problèmes de l'enseignante touchent des aspects variés de la vie pédagogique soit : le domaine de la communication interculturelle, le modèle d'enseignement véhiculé à l'école et la relation de l'enseignante avec l'administration scolaire. La diversité et la quantité des problèmes rencontrés font surgir chez elle un sentiment d'incompétence. Ils tendent à provoquer une dévalorisation du travail et des efforts accomplis. L'enseignante

n'est souvent ni outillée, ni soutenue dans sa démarche pour affronter l'énormité de ces difficultés.

A. Le problème de communication interculturelle de l'enseignante non-indienne

Les aspects de ce problème étant nombreux et variés, nous avons choisi d'élaborer ceux qui nous apparaissent les plus évidents. La façon d'interagir de l'enseignante ainsi que ses actions en classe sont déterminées par sa culture. Ils provoquent souvent une résistance à la communication de part et d'autre. La différence des langues en cause et l'enseignement des langues secondes, anglaise et française, ajoutent à la difficulté de communiquer. Les relations sociales et les relations de travail de l'enseignante sont marquées par le problème de communication.

1. Le mode d'interaction de l'enseignante non-indienne

L'enseignante qui ne connaît pas la culture de son milieu de travail est souvent l'auteure d'incohérences, par ses actions et sa façon d'interagir. Elle réalise rapidement la présence d'une difficulté de transférer l'information aux élèves. Les consignes qui sont exprimées verbalement par elle, ne sont pas toujours saisies par l'élève. Ceci l'oblige à répéter, reviser continuellement, redéfinir les termes employés.

"Lorsque l'enfant fait partie d'un groupe culturel minoritaire et que la situation étrangère est l'école, les intentions de l'enfant peuvent être mal comprises et ses aptitudes innées peuvent fréquemment être mal évaluées.

Les enseignants peuvent ne pas comprendre la tension ou les conflits que produisent leurs actes chez leurs élèves¹²".

A titre d'exemple de cette situation, nous nous sommes employée avec insistance à faire acquérir un comportement "dit normal" de l'élève en classe. Mais il ne saisissait pas ou ne désirait pas se conformer à ce comportement. Nous partageons l'opinion de Linda Guébert à l'effet que le style d'interaction exigé par l'école n'est pas connu de l'élève d'une autre culture. Le comportement requis dans l'institution scolaire va souvent à l'encontre d'un style de communication reflétant les valeurs culturelles des Amérindiens.

Nous avons vécu différentes étapes d'évolution relativement à la communication avec les élèves amérindiens. L'article de l'auteure précitée soulève quatre aspects du discours scolaire de l'enseignant qui contribuent pour une grande part à l'interférence dans la communication. Nous les énumérerons brièvement. Ils illustrent notre façon de faire antérieure à la prise de conscience de la présence d'un autre mode de communication culturelle.

La forme surtout verbale de l'enseignement - apprentissage fait que l'enseignant monopolise la conversation. Etant maître de celle-ci, il décide à quel élève la parole doit être cédée en le nommant. Les élèves

12. Linda Guébert, Les enfants autochtones à l'école : "Nous voilà devant l'échec de la communication", O.I.S.E., s.l.n.d., s.p.

sont également invités à lever la main pour obtenir la parole. La question posée à l'élève exige souvent une réponse univoque et immédiate. L'utilisation des phrases à portée disciplinaire démontre l'autorité de l'enseignant. Les résultats de ce mode de fonctionnement étaient souvent négatifs. Nous avons constaté l'indiscipline, l'absentéisme et même le refus d'effectuer certains apprentissages.

Selon Linda Guébert, une seule personne ne peut dominer la conversation dans la culture amérindienne. L'apprentissage s'effectue davantage par l'observation et la pratique que par des explications verbales. De plus, il est impoli de questionner directement un individu dans cette culture. Une question posée n'exige pas nécessairement une réponse immédiate. Et enfin dans ce milieu culturel, celui qui enseigne n'est pas nécessairement en position d'autorité par rapport à l'apprenant.

L'expérience de non-communication a conduit à effectuer un travail énorme pour rejoindre l'autre et tenter d'établir une relation de confiance primordiale avec l'élève amérindien. N'étant pas outillée dans le domaine de la communication interculturelle, nous avons souvent procédé par essai et erreur, relativement à l'expérimentation de méthodes d'enseignement favorisant la communication non-verbale. Ce genre de situation exigeait une adaptation continuelle de l'élève et un investissement en temps qui ajoutait une lourdeur à la tâche d'enseignement.

2. La langue

La langue constitue un autre facteur de non-communication. Nous verrons les deux aspects suivants : la langue première amérindienne et la langue seconde française ou anglaise.

a) La langue première amérindienne

La langue première de l'élève pose également un problème de communication entre ce dernier et l'enseignant. Notre expérience réfère à une situation où la langue amérindienne est la langue d'expression pour la majorité de la population. L'ignorance de la langue amérindienne de la part de l'enseignant crée une véritable confusion avec les élèves. Ces derniers sont souvent incapables de traduire leur pensée, leurs paroles et d'expliquer leurs actions en langue française. L'indiscipline et la perte de contrôle de la classe sont souvent la conséquence de cette confusion. Encore ici, il y a, de la part de l'enseignante, un travail de repérage des indices non-verbaux de relation qui serviront à comprendre les membres de cette autre culture. Sans une connaissance minimum de la langue et de la culture amérindienne, l'enseignante non-indienne ne peut saisir l'essentiel de la réalité de l'élève qui lui permettra de communiquer avec lui. Elle pourra difficilement connaître et s'intégrer à la communauté.

b) La langue seconde française ou anglaise

Malgré l'utilisation fréquente de la langue amérindienne¹³ au premier cycle de l'élémentaire, le français était la langue principale d'enseignement à l'école primaire fédérale. Toutes les matières étaient enseignées dans cette langue. Les programmes, les méthodes et les manuels étaient conçus dans cette langue et pour l'enseignement de cette langue comme langue maternelle. Le problème de l'enseignement des langues nous est apparu d'une grande complexité. Nous n'avons pas trouvé d'éléments de réponse à cette réalité.

La réussite dans les autres matières scolaires était dépendante du mode d'enseignement des langues et du degré d'acquisition de la langue française. Nous avons constaté qu'une infime minorité d'élèves possédait les acquis langagiers qui leur permettraient d'effectuer des apprentissages significatifs. La plupart des élèves développaient graduellement un retard académique difficilement récupérable à la fin de l'élémentaire. Cette situation engendrait des problèmes de communication, de discipline et d'absentéisme. Le problème de communication dépassait le domaine de l'enseignement de la langue. Il se retrouvait également dans les relations de travail et les relations sociales à l'école.

13. L'enseignement au premier cycle se faisait majoritairement par des enseignantes amérindiennes qui utilisaient la langue maternelle amérindienne dans l'enseignement de certaines matières scolaires.

3. Les relations de travail et les relations sociales de l'enseignante

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le problème de communication vécu par le personnel de l'école en milieu amérindien. La perception mutuelle et historique des deux cultures pourrait être un élément à l'origine de ce problème¹⁴.

Dans la vie scolaire quotidienne, la présence d'une nette séparation entre les enseignants amérindiens et non-indiens rendait les échanges sur la pratique de l'enseignement extrêmement difficiles. Nous avons connu une situation d'isolement professionnel dû à la rareté de l'échange et de la mise en commun des expériences pédagogiques. Les enseignants amérindiens constituaient entre eux, un noyau de relations serrées, tandis que la vie en poste isolé, pour les enseignants non-indiens, faisait surgir autant de sympathie que d'antipathie pour les collègues de travail. De plus, un sentiment d'infériorité et d'incompétence se dégageait du groupe amérindien parallèlement aux sentiments de supériorité et de connaissance véhiculés chez les non-Indiens. Au moment de notre expérience, il semblait que seul le temps et des liens d'amitié sincères entre les membres des deux cultures pouvaient transformer graduellement une telle situation.

14. Pour avoir des informations à ce sujet, voir la partie de ce travail en annexe.

En ce qui a trait à la vie sociale de l'école, les événements sociaux étaient souvent initiés et organisés par la direction et les enseignants non-indiens. Une pression s'exerçait sur le personnel de l'école pour y participer, provoquant ainsi une participation formelle plutôt que réellement sentie. Cette façon de faire de l'école élargissait l'écart entre les membres des deux cultures et perpétuait le problème de communication.

Nous croyons que l'acceptation mutuelle des deux cultures en cause constitue une condition nécessaire à la réussite d'un travail pédagogique unifié. Or, l'ouverture à toute culture autre que la sienne requiert d'abord une confiance en soi, et ensuite une confiance en cette autre culture. Ceci nous amène à décrire le modèle d'enseignement véhiculé à l'école fédérale, lequel ne facilite ni l'ouverture, ni l'état de confiance en cette autre culture.

B. Le modèle traditionnel d'enseignement véhiculé à l'école

Lorsque nous parlons de modèle, nous référons plus particulièrement dans le cas qui nous occupe, au rôle pédagogique de l'enseignante, à la façon dont s'effectue l'enseignement - apprentissage, au mode d'évaluation de l'élève et aux instruments pédagogiques utilisés à l'école de la réserve.

1. Le rôle pédagogique de l'enseignante

La direction de l'école fédérale avait des attentes face à l'enseignement. L'objectif pédagogique principal visait d'abord

l'application des programmes d'études en vigueur dans la province. Un tel objectif mettait l'emphase sur l'acquisition des contenus scolaires. L'enseignante devenait ainsi transmettrice d'informations. Elle devait parcourir la matière en un temps requis provoquant une situation de "stress" autant chez elle que chez l'élève.

L'enseignement était directement relié aux manuels et méthodes en vigueur à l'école; ceux-ci étaient inadaptés à la culture du milieu¹⁵.

L'école privilégiait un contrôle de l'enseignement - apprentissage selon une conception hiérarchique et coercitive de l'autorité. Nous avons souvent cru que cette façon de faire suscitait un refus d'apprendre, l'indiscipline et l'absentéisme de l'élève.

2. Le processus de l'enseignement - apprentissage

L'approche pédagogique favorisé par l'école visait le développement de l'intellect plutôt que le développement de l'ensemble de la personnalité de l'élève amérindien. Une explication rationnelle des notions prédominait sur l'apprentissage par l'expérience, l'observation, le bon sens propre à la culture des élèves. L'explication par la raison plutôt que par l'intuition orientait l'enseignement principalement sur des activités abstraites. Une insistance démesurée était placée sur l'apprentissage du français lequel s'effectuait de la façon ci-haut

15. Nous élaborerons cet aspect dans la partie du chapitre traitant des instruments pédagogiques.

mentionnée. Compte tenu des difficultés de communication reliées à la langue déjà mentionnées, l'élève recevait difficilement l'information et effectuait peu d'apprentissages significatifs. Le temps manquait très souvent pour les apprentissages du domaine des arts et des sciences humaines, domaines préférés des élèves amérindiens. Ainsi, l'école ne contribuait pas à développer les aspects de la personnalité de l'enfant amérindien autre que l'aspect intellectuel. Nous avons remarqué chez les élèves des attitudes de non-motivation, d'inattention en somme des attitudes propres aux personnes qui se fatiguent rapidement à la tâche.

Pour notre part, nos interventions se situaient à l'intérieur d'une conception plus humaniste de l'enseignement, d'un développement plus intégral de la personne et d'une prise en charge de l'élève et du groupe. Nos croyances allaient dans le sens de relations non-directives et plus chaleureuses avec l'élève. L'enseignant devenait plutôt animateur que superviseur de la classe. Notre approche visait à rejoindre la personnalité et la culture de l'élève. Pour ce faire, nous avons recours à des méthodes d'enseignement plus visuelles, auditives, par groupe d'intérêts ainsi qu'à l'apport de l'expérience de certains adultes de la communauté. Au moment où nous l'avons expérimentée, cette approche n'était pas très encouragée par le milieu de la pratique. D'autre part, pour l'élève, elle constituait une rupture avec l'expérience déjà péniblement acquise. Ceci ajoutait une difficulté additionnelle à un effort d'adaptation. Le temps et l'expérimentation de cette approche n'ont pas été suffisamment longs pour en tirer des conclusions satisfaisantes.

3. Le mode d'évaluation de l'élève

Le mode d'évaluation reflétait la conception de l'enseignement ci-haut décrite. Les élèves étaient jugés et notés selon leur rendement aux différentes matières. Les enseignants avaient le choix de l'utilisation des instruments de mesure : les exercices ou les tests hebdomadaires. Par contre, les examens de fin d'étape demeuraient obligatoires. La nervosité et le "stress" suscités par ces examens faisaient qu'on ne mesurait pas toujours les acquis mais plutôt la performance de l'élève à ce moment. De plus, les retards académiques de certains élèves rendaient l'acquisition des apprentissages difficilement mesurables par ce type d'examen. Pour notre part, nous avons vainement tenté de démontrer à la direction l'inutilité de cette forme d'évaluation compte tenu de la situation d'apprentissage du milieu.

Ce style d'évaluation basé sur la réussite ou l'échec amenait donc un classement de l'élève en groupe fort ou faible. Ce premier classement de l'école primaire pénalisait l'élève jusqu'au secondaire. Encore là, les tests d'intelligence et le dossier académique qui suivait l'élève contribuaient à un classement final et irrémédiable.

Nous considérons que le modèle pédagogique favorisé à l'école fédérale est un modèle normatif. Ginette Lépine¹⁶ décrit la pédagogie normative comme suit :

16. Ginette Lépine, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Montréal, Les éditions coopératives Albert St-Martin, 1977, pp. 1-149.

"Elle demeure néanmoins normative chaque fois qu'elle détermine des contenus, des types d'apprentissage et des modèles de conduite à privilégier et qu'elle sanctionne et classe à partir des normes pré-établies"¹⁷.

Il nous semble que le modèle pédagogique véhiculé à l'école fédérale en milieu amérindien correspond bien à cette définition. Les instruments pédagogiques constituent un élément important à l'intérieur de ce modèle.

4. Les instruments pédagogiques utilisés à l'école.

Il est étonnant de constater qu'aucun programme scolaire particulier tenant compte du savoir et des expériences culturelles du milieu n'existait au moment de notre expérience d'enseignement. Seul un programme de langue et culture amérindienne occupant une heure semaine était dispensé par une enseignante amérindienne. Les programmes scolaires, soit ceux en vigueur dans la province, sont totalement inadaptés et font appel à des prérequis inexistant dans le milieu. A titre d'exemple, l'élève amérindien de 4^{ième} année que nous avons connu ne possédait pas les acquis cognitifs et langagiers nécessaires pour faire les apprentissages prévus par les nouveaux programmes de français. Une situation similaire existait en mathématique. Une compréhension technique plutôt que logique des quatre opérations empêchait l'élève de résoudre avec aisance les problèmes faisant appel au raisonnement mathématique. Il fallait souvent modifier l'ordre hiérarchique d'apprentissage de

17. Ibid., p. 31.

certains concepts de même que les méthodes d'enseignement prévues pour leur acquisition. L'enseignante avait la tâche de combler ces lacunes de l'élève, tout en réussissant l'impossible c'est-à-dire parcourir l'ensemble du programme.

Le travail de l'enseignante n'empêchait pas l'élève d'accumuler dès la première année des retards académiques dus à la non-acquisition de certains concepts de base et à la rapidité de l'enseignement. Quant aux méthodes et au matériel didactique, ils étaient désuets et conçus pour des élèves d'une autre culture. Leur inadéquation au type d'apprentissage et à la culture amérindienne faisait que l'enseignante devait constamment user d'imagination, bâtir son propre matériel et trouver des méthodes plus pertinentes.

Nous pensons que le désintéressement de l'élève, l'inattention, l'indiscipline, l'absentéisme et les retards académiques originent en partie de l'inadéquation des instruments pédagogiques et de leur inadéquation à la culture du milieu. Les considérations portant sur l'aspect pédagogique de l'école sont intimement reliées à la dimension administrative de celle-ci.

C. La relation de l'enseignante non-indienne avec l'administration scolaire.

L'école fédérale est gérée par le M.A.I.N. Un fonctionnaire appelé l'administrateur, a la responsabilité administrative de quelques écoles fédérales et communique au directeur de l'école et aux

enseignants les politiques administratives du Ministère. Nous n'élaborerons pas sur la structure concrète de ce ministère. Cependant nous désirons soulever quelques points importants concernant la supervision administrative et pédagogique, ainsi que la circulation de l'information dans cette organisation.

Il faut d'abord mentionner que les enseignants, les parents et les élèves n'étaient pas consultés sur les politiques administratives touchant l'école locale. Le comité de parent n'existait pas au moment de notre séjour sur la réserve et le comité scolaire était très peu actif.

1. La supervision administrative et pédagogique.

La dimension hiérarchique de cette organisation bureaucratique qu'est le M.A.I.N. imprègne toute activité et particulièrement la supervision administrative et pédagogique de l'école fédérale. La supervision part du M.A.I.N., et par le biais de l'administrateur, passe par le directeur d'école pour aller vers l'enseignant et vers l'élève. De même, l'école locale constitue le dernier maillon de cette structure administrative¹⁸. Nous avons constaté que la pédagogie souffrait de l'emphase mise sur la dimension administrative de cette organisation. En effet, l'inexistence de certains services pédagogiques essentiels pour les élèves amérindiens soit des services de psychologues, de

18. Les politiques administratives du M.A.I.N. viennent d'Ottawa et les décisions sont prises par les administrateurs à Québec.

linguistes, de spécialistes en curriculum, de psycho-pédagogues nous laissait croire à un manque d'intérêt pour le développement de la pédagogie à l'école locale.

La supervision de l'enseignement se faisait également de façon hiérarchique. Une planification globale de l'enseignement en constituait le point de départ et les résultats des élèves aux examens, le point d'arrivée. Nous déplorons le fait que cette planification ne prenait en considération que le savoir rattaché aux programmes d'étude en ignorant l'état du savoir de l'élève amérindien.

2. La circulation de l'information.

La circulation de l'information d'ordre pédagogique et administrative posait certains problèmes. Les enseignants et les élèves étaient souvent les derniers informés des choses qui les concernaient. Les modes utilisés pour transmettre l'information ne permettaient pas de rejoindre pertinemment les individus. En conséquence, cette situation contribuait à l'ignorance de l'élève. La division culturelle déjà mentionnée entre les adultes à l'école rendait les journées pédagogiques peu pertinentes. Les enseignants amérindiens démontraient une certaine gêne et demeuraient silencieux, alors que les collègues non-indiens étaient très loquaces. Ils semblaient connaître la matière à discuter et ne laissaient pas l'espace et le temps à leurs collègues amérindiens de s'exprimer.

Enfin il nous semble que les politiques administratives et le mode de fonctionnement du M.A.I.N. à l'école locale, ne tenaient pas compte des intentions de prise en charge de la communauté. En ce sens le directeur d'école amérindien était souvent au centre de prises de positions différentes sur l'éducation. Bref, nous pensons que la formule administrative et bureaucratique de cette organisation décourageait toute initiative de la part de la communauté visant la participation à l'éducation à l'intérieur de l'institution scolaire.

En résumé, le mode de communication de la culture non-indienne prédominant dans l'institution scolaire est conflictuel avec celui de la culture amérindienne. Cette situation affecte le processus d'enseignement-apprentissage. La différence des langues en causes, amérindienne, française et anglaise, ajoute une difficulté additionnelle au problème de communication. Il se répercute dans les relations entre les membres du personnel de l'école. Même si la perception mutuelle et historique des deux cultures peut être à l'origine de ce problème, nous réalisons que le mode de fonctionnement de l'institution scolaire tend à amplifier ce phénomène.

Il nous apparaît que le modèle pédagogique traditionnel que nous caractérisons de normatif, véhiculé dans l'institution scolaire en milieu amérindien, empêche l'expression de la culture. L'enseignant dans ce modèle, a un rôle de transmetteur de connaissances doublé d'une conception hiérarchique de l'autorité. La pédagogie est centrée sur l'apprentissage des contenus définis par la culture non-indienne et sur le

développement intellectuel de l'enfant plutôt que sur le développement de l'ensemble de la personne amérindienne. Les approches pédagogiques axées sur le verbal et sur l'explication logique prennent le pas sur les méthodes non-verbales et l'apprentissage par intuition, observation, expérience propre à la culture amérindienne. Le mode d'évaluation basé sur la réussite et la performance ne mesure pas les acquis réels et en ce sens ne répond pas à la situation d'apprentissage des Amérindiens. Les instruments pédagogiques sont conçus par et pour des membres d'une autre culture. Ils sont également inadaptés au milieu culturel.

Le caractère rigide et bureaucratique de l'organisation scolaire en milieu amérindien ne permet pas la participation réelle de l'enseignante et du milieu. Les intentions de prise en charge de la communauté ne sont pas considérées. De plus nous croyons que le M.A.I.N., au moment de notre séjour à l'école, n'offrait pas les services pédagogiques adéquats à la communauté amérindienne.

En somme, la pratique de l'enseignement en milieu amérindien que nous venons de décrire n'est pas très encourageante. Les considérations précédentes démontrent que le modèle pédagogique normatif et la structure bureaucratique ne respectent pas la culture amérindienne. En ce faisant, ils perpétuent les retards académiques et l'échec scolaire. Dans ce labyrinthe, nous cherchons la porte qui nous conduira vers un avenir meilleur.

IV. L'importance du contexte social et politique de la pratique.

Certains auteurs de travaux dans le domaine de l'éducation scolaire amérindienne énoncent clairement que la problématique de l'échec ne peut reposer uniquement sur des explications d'ordre pédagogique. La définition d'un système d'éducation pertinent impliquerait la prise en compte de l'univers socio-culturel des Amérindiens. "Toute définition idéologique du rôle que doit jouer un système d'éducation pour les Amérindiens comporte une définition de l'univers socio-culturel de ces derniers¹⁹."

Les rapports socio-économiques des Amérindiens avec la société environnante sont également de première importance²⁰. Ces deux éléments en provenance de la recherche nous soutiennent dans notre désir de pousser plus loin l'approfondissement de notre pratique. Ainsi ils nous conduisent à investiguer son contexte socio-politique. Dans ce qui suit, nous ferons état de nos conclusions suite à une synthèse de certains ouvrages portant sur les rapports passés entre les Amérindiens et les non-Indiens dans le domaine de l'éducation. Ensuite nous apporterons des observations reposant sur notre vécu dans une communauté amérindienne de 1980 à 1984, ainsi que notre perception du problème relative aux tendances du projet social et éducatif. L'élaboration de ces deux aspects nous

19. Beaudoin, op. cit., p. 120.

20. Bernard et al., op.cit., p. 48.

amène à constater l'ambiguïté du projet éducatif et à nous interroger sur la signification de la prise en charge.

A. Les rapports historiques conditionnant la situation éducative actuelle.

Une explication de la nature des rapports entre les Amérindiens et la société non-indienne est présentée dans une rétrospective historique de l'administration de l'éducation aux Amérindiens insérée en annexe. Ces rapports historiques conditionnent le projet social amérindien actuel.

Tout au long de l'histoire, c'est la société colonisatrice qui décide de l'avenir social, culturel et éducatif de la société amérindienne²¹. Malgré une forte volonté de résistance, l'acculturation constitue une réalité qui les assaille. Ce processus s'accélère avec la disparition du mode de vie traditionnelle et par la présence de l'école.

De même, les intentions, les attitudes et les politiques administratives du domaine de l'éducation pénalisent fortement la société amérindienne. Ces intentions et politiques sont empreintes de paternalisme et réduisent les Amérindiens à l'assimilation. Une situation d'échec scolaire existe depuis l'arrivée du système d'éducation formelle dans

21. Pour de plus amples informations, voir le texte en annexe qui porte sur l'administration de l'éducation aux Amérindiens à partir de 1880 à 1972.

lequel les Amérindiens ne sont jamais maîtres des décisions qui les concernent. Comment la société amérindienne peut-elle vivre un état autre que celui de confusion face à l'avenir qui lui est réservé?

B. L'ambiguïté des projets social et éducatif

Les observations suivantes portant sur les tendances du projet social et éducatif s'appuient sur notre vécu parmi la communauté.

Lors de notre séjour sur la réserve, des échanges avec des adultes amérindiens nous ont permis d'élargir notre perception de la réalité sociale et politique amérindienne. Cependant ces échanges ne nous ont pas fourni un portrait clair de l'avenir social souhaité.

Nous avons constaté des tendances ou opinions diverses, dépendamment des personnes, des groupes, des générations ou du rôle occupé dans la communauté. Certains parlent avec pessimisme d'assimilation, de disparition de la langue, de la vie en forêt. D'autres abordent la question des revendications, des droits amérindiens, de l'autonomie amérindienne, d'une école typiquement amérindienne. Il semble y avoir deux mouvements contradictoires, une véritable dualité entre deux modes de vie bien marqués. Les individus oscillent à divers degrés entre ces deux mouvements soit : vivre comme les "Blancs" ou vivre comme les "Indiens". De cette ambiguïté reliée à l'avenir social de la communauté amérindienne découle également une incertitude et une insatisfaction reliées au projet éducatif de la part des membres de la communauté.

La maîtrise indienne de l'éducation indienne²² a suscité certaines actions concrètes de la part des bandes indiennes et des organismes gouvernementaux visant la prise en main de l'éducation par les Amérindiens. Un programme de formation des maîtres amérindiens ainsi qu'un programme de développement du matériel didactique fut mis sur pied dans le cadre du projet d'amérindianisation. A l'intérieur de ce même projet, des cours de langue et culture amérindienne furent dispensés dans les écoles primaires en milieu amérindien. Des programmes scolaires furent bâtis et de nouvelles structures sont apparues dont notamment le comité éducatif sous l'autorité du Conseil de bande de chaque réserve et l'école gérée par la bande.

Les enseignants amérindiens de notre école étaient tous inscrits au programme de formation des maîtres autochtones. Ces derniers ont participé à l'élaboration d'un cours de sciences de la nature amérindien. L'expérimentation de ce cours s'est effectuée durant l'année 1983-84. Des cours de langue et culture amérindienne étaient dispensés à raison d'une heure/semaine.

Malgré ces intentions, l'insatisfaction persiste à l'intérieur de l'institution scolaire et parmi la population. L'expérience d'enseignement démontre que l'école véhicule les valeurs et la culture non-

22. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, 32 p.

indienne. Cette institution n'est pas représentative des savoirs et savoir-faire culturels de la communauté amérindienne. Ceci explique bien la non-implication des parents à l'école. Le projet éducatif de la communauté peut être plus clair pour les responsables politiques de l'éducation. Mais il n'en est pas de même pour les parents et les principaux intervenants de l'institution scolaire.

Nous sommes donc en présence d'une situation éducative complexe. D'un côté, l'institution scolaire en milieu amérindien ne tient pas compte de la culture du milieu. Elle vit une somme de difficultés dont fait état la pratique de l'enseignement non-indienne. D'un autre côté, l'incertitude règne relativement au projet social et éducatif de la communauté. Elle trouve sa source dans l'histoire des rapports entre la société non-indienne et les Amérindiens. L'ambiguïté du projet éducatif ressort d'une façon évidente surtout chez les parents et les principaux intervenants de l'institution scolaire.

Chose certaine, la présence d'objectifs clairs dans un projet éducatif implique nécessairement une mise au point des orientations sociales et culturelles pour les communautés amérindiennes.

C. La signification de la prise en charge de l'éducation

Une certitude existe à l'intérieur de cette situation de confusion. Derrière la profonde insatisfaction existante, une volonté de changement semble avoir pris forme lentement. Elle se concrétise par le mouvement amérindien d'autodétermination, principale voie de libération ou

d'affranchissement du statut de colonisé. Nous ne ferons pas l'histoire de ce mouvement et des principales associations qui le composent. Il est suffisant de dire qu'il a suscité de nombreuses rencontres et prises de position des leaders politiques amérindiens représentant les différentes nations à travers le Canada depuis la fin des années 60. Il s'appuie sur la revendication des droits des autochtones en matière de territoire, d'économie et dans les domaines socio-politiques. Au Québec, des leaders représentant différentes nations à l'intérieur de cette province ont présenté quinze (15) propositions concernant les droits aborigènes au Premier ministre en novembre 1982²³. Ces propositions vont dans le sens de l'autodétermination des nations aborigènes au sein de la fédération canadienne. A l'intérieur de ces propositions, des droits économiques, un droit à l'auto-gouvernement et un droit à des terres sont revendiqués. Elles incluent également des droits à leurs propres institutions éducatives, sociales, économiques et de santé. De ces propositions, il se dégage un désir évident d'en arriver à un projet de société amérindien. De même pour le domaine de l'éducation, la présence du mouvement de prise en main de l'éducation est révélatrice d'une volonté de changement. La prise en charge de l'éducation constitue un objectif souhaité par les organismes gouvernementaux et amérindiens. Cette intention se traduit également dans certains faits. Mais la

23. Kermot A. Moore, La volonté de Survivre, Les autochtones et la constitution, s.l., Editions Hyperborées, racines amérindiennes, 1983, pp. 91-93.

compréhension de cette réalité n'est ni claire, ni explicite. En effet, il y a un discours gouvernemental canadien qui se caractérise par des grandes intentions pour l'éducation aux Amérindiens. Ce discours a évolué depuis le commencement de la colonisation euro-canadienne jusqu'au début des années 70. A partir de ce moment, il prend la forme de la participation amérindienne à l'éducation ou, en d'autres termes, de la prise en charge de l'éducation. Le discours sur la participation suscite la confusion entre les parties²⁴.

Depuis 1972, il y a également un ou des discours officiels amérindiens et des projets éducatifs dans les communautés amérindiennes. Ces projets vivent un certain nombre de difficultés. Il y a une insatisfaction, un malaise qui persiste relativement au système scolaire. Nous nous demandons s'il y a concordance entre les discours gouvernemental et amérindien portant sur la prise en charge de l'éducation. Quels en sont les points de convergence et de divergence? Les actions initiées par les bandes indiennes, ou plus précisément par les comités éducatifs vont-elles dans le sens de l'autodétermination ou dans le sens de l'acculturation? Nous nous interrogeons sur les aspirations des leaders politiques des communautés en matière d'éducation. Ces aspirations vont-elles dans la même direction que celles de la communauté elle-même,

24. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, Etude sur l'éducation des Indiens, Phase I, mai 1982, p. 15 et annexe C, p. 1.

parents, éducateurs et autres responsables de l'éducation? D'autres questions s'ajoutent également aux précédentes. Elles concernent l'absence de synthèse des divers projets éducatifs des communautés amérindiennes et l'absence d'objectifs clairs pour l'école, dans un contexte de prise en charge. L'ensemble de ces questions nous amènent donc à vouloir investiguer la notion de prise en charge de l'éducation et plus particulièrement la nature de la prise en charge de l'éducation amérindienne: que signifie la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne dans les discours gouvernemental et amérindien?

L'importance des éléments socio-politiques en cause dans la question éducative amérindienne justifie le choix d'une telle question. L'évolution du processus de scolarisation des Amérindiens nous démontre à travers les étapes qui le constituent, que l'école a contribué à reproduire les rapports de domination de la société non-indienne. Une conception de l'école qui veut échapper à ce pouvoir de domination doit passer par une prise en charge réelle allant dans le sens de l'autodétermination économique et politique. Il s'agira pour nous de voir s'il y a présence d'une prise en charge réelle de l'éducation, c'est-à-dire une école où les participants se prennent en main entièrement et où les valeurs amérindiennes prédominent. La réponse à cette question permettra de recadrer l'analyse de la pratique de l'enseignement par une compréhension approfondie du contexte socio-politique de celle-ci. La connaissance de cet environnement de la pratique constitue un moyen nécessaire pour nous faire saisir ce qui s'y passe réellement.

CHAPITRE II

Une démarche de compréhension de la réalité scolaire amérindienne

Le chapitre précédent dégagait une lecture de la situation de l'éducation scolaire amérindienne à travers les difficultés de pratique de l'enseignante non-indienne. Cette pratique illustre les problèmes de l'institution scolaire dans ce milieu. Cependant l'ampleur et la complexité de la problématique scolaire amérindienne nécessite une compréhension plus globale de la pratique d'enseignement. Cette situation conduit à effectuer l'analyse du contexte socio-politique de cette pratique, ce qui fournit un éclairage plus complet de l'ensemble des difficultés vécues dans l'institution scolaire. Des observations portant sur ce contexte mettent en évidence l'ambiguïté du projet scolaire amérindien. Malgré certaines initiatives des dernières années visant la prise en main de l'éducation par les Amérindiens, l'institution scolaire est demeurée la même. Cette situation fait surgir la nécessité d'investiguer la signification de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne à travers les deux discours qui en traitent.

Ce chapitre présente la démarche effectuée pour répondre à la question de recherche. Cette démarche d'analyse permet de faire le lien entre la problématique à la fois complexe et délicate et l'objet de recherche soit la signification de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. Cette démarche prend racine dans un vécu passé

d'enseignement dans une communauté amérindienne et constitue une réflexion sur cette pratique par l'enseignante elle-même. Ainsi, par le biais d'une opération réflexive et inductive, la démarche permet une compréhension de certains aspects du contexte d'exercice de l'enseignement en milieu amérindien. Elle est d'autant plus pertinente qu'elle s'adapte bien à notre statut en tant que personne retirée de la pratique. Cette démarche contribue ainsi à une meilleure relecture de la pratique d'enseignement.

Dans un premier temps, nous élaborerons les orientations théoriques et idéologiques qui affectent à la fois la façon de voir l'objet d'étude et la méthodologie. Ces orientations comportent des définitions de certains concepts, des notions, ainsi que des explications et prise de position importantes reliées à la question de recherche. Ensuite dans un second temps, nous ferons état des buts, objectifs et limites de la recherche. La restriction des données d'information et de recherche sur la question de l'éducation amérindienne nous conduit à recueillir une somme d'information sur cette question. Malgré certaines limites, cette information contribue à clarifier la nature de la prise en charge de l'éducation et à fournir une idée de sa direction. Nous arrêtons notre analyse sur trois nations amérindiennes au Québec et plus précisément sur le discours et les projets éducatifs de quelques communautés à l'intérieur de ces trois nations. Enfin, dans un troisième temps, nous décrirons les étapes du déroulement de la recherche.

I. Les orientations théoriques et idéologiques de la recherche

Les orientations théoriques et idéologiques contribuent à la connaissance de l'objet de recherche. De plus elles déterminent à la fois la façon de voir l'objet et le choix de la méthodologie. Ces orientations jouent donc une double fonction à l'intérieur de la démarche. La première fonction consiste à clarifier des concepts, des croyances, des notions et des explications portant sur les rapports entre cultures, sur la culture amérindienne, la prise en charge amérindienne et la prise en charge de l'éducation amérindienne. Les définitions de concepts comportent l'élaboration de différents points de vue en provenance des auteurs et reliés à la question de recherche, et notre propre prise de position par rapport à ceux-ci. La mise en relation des concepts à travers notre propre vision permet de dégager nos croyances sur la prise en charge de l'éducation amérindienne. Elles intègrent nos biais culturels et idéologiques. Enfin, un ensemble de définitions des notions de communauté, d'école, de contrôle et de projet éducatif amérindien ainsi que quelques autres, utilisés tout au long de la recherche font également partie de ces perspectives théoriques¹.

La seconde fonction des orientations définies est reliée au choix des perspectives de la recherche et de la méthodologie. Les éléments

1. Nous les retrouvons au début de ce rapport de recherche.

dialectiques suscitées par la présence d'une autre culture incitent la chercheuse à faire des choix de perspectives qui ont une incidence sur la démarche, l'approche de recherche et la méthodologie. La partie suivante portant sur le dilemme du rapport à l'autre culture explique cette incidence sur les deux premiers éléments. En ce qui a trait à la méthodologie, les orientations théoriques et idéologiques constituent la partie philosophique d'un outil servant à effectuer l'analyse des contenus amérindiens. Trois indicateurs provenant de la définition du concept de prise en charge sont particulièrement utilisés pour effectuer la lecture et pour discuter des résultats d'analyse. Il s'agit de l'autodétermination, de l'acculturation et de la vision cosmocentrique. De même, certains éléments provenant du paradigme inventif de l'éducation² sont utilisés pour élaborer un ensemble de questions qui prennent la forme de sous-dimensions d'analyse. Enfin, l'ensemble des orientations servent pour discuter des convergences et des divergences des deux discours analysés. Il faut préciser qu'il s'agit d'une démarche inductive où l'outil d'analyse émerge du contenu de la recherche dans le temps et dans les conditions particulières reliées à l'objet de recherche et à la situation du chercheur. En effet, la construction de l'ensemble de l'outil s'est effectuée suite à une première analyse du discours gouvernemental canadien sur la prise en charge de l'éducation.

2. Nous retrouvons le paradigme inventif de l'éducation à l'intérieur de la partie I-C de ce chapitre qui porte sur les idéologies et croyances sur la prise en charge de l'éducation amérindienne.

A. Le dilemme du rapport à l'autre culture

L'étude d'une situation appartenant à une autre culture est une expérience de prise de contact avec un pluralisme de concepts et de visions. Le chercheur est constamment aux prises avec des diversités de pensées en provenance des cultures, et en regard des cultures impliquées. La reconnaissance de la situation de domination vécue par les Amérindiens et la reconnaissance du danger de contribuer à ce phénomène a des implications sur la recherche. La crainte de maintenir cette situation de domination par la pensée et par l'action, peut-être relativement écartée. Dans la pratique de la recherche et de l'enseignement il est important de clarifier notre conception du rapport entre les cultures et notre conception de la culture amérindienne. Ces points seront élaborés dans la partie suivante.

La compréhension de la situation historique vécue par les Amérindiens oblige le chercheur au plus grand respect. La non-ingérence dans les affaires d'un peuple qui désire l'affranchissement et la maîtrise de sa destinée nous apparaît donc souhaitable dans le traitement de problème de recherche. La reconnaissance de la situation de domination et la reconnaissance de la volonté d'affranchissement des Amérindiens constituent des principes à la base de ce respect donc à la base de la présente étude.

La non-interférence de la chercheuse dans le processus d'autonomie d'un peuple découle de ces principes et suggère le choix d'une démarche discrète qui respecte cette volonté d'autonomie. La démarche d'analyse

retenue répond à ces critères par le fait qu'elle permet d'approfondir d'une façon significative des questions concernant les Amérindiens, en mettant en parallèle et en se situant soi-même sur des concepts et des visions souvent opposés et controversés. De plus, la chercheure dans la démarche choisie, ne dépend pas directement du milieu. D'un point de vue, l'analyse réflexive peut contribuer à réduire l'ingérence dans les affaires d'un peuple qui souhaite se prendre en main. Cependant, malgré cette orientation, ce type de démarche ne met pas nécessairement la chercheure à l'abri du phénomène de la reproduction du rapport domination.³

1. Des formes de domination par la pensée et la façon de les éviter

Le sociocentrisme constitue une forme de domination subtile puisqu'il nous amène à connaître l'autre uniquement par rapport à soi c'est-à-dire à ses propres valeurs et pratiques culturelles⁴. Ainsi, la présence d'un filtre qui empêche de voir les cultures telles qu'elles sont peut conduire à l'impérialisme culturel. Les positions se prennent à

-
3. Selon Gérald Leclerc, l'observateur, de par son statut, et de par l'appareil d'observation peut contribuer à reproduire le colonialisme. Ce n'est pas tout, selon lui, de modifier le contenu et la forme de l'observation. Il faut, en plus, considérer les termes de l'échange entre l'observateur et l'observé. Ces considérations font surgir la nécessité d'un échange réciproque entre les participants à la recherche et la chercheure. (L'observation de l'homme, Une histoire des enquêtes sociales, Paris, Editions du Seuil, 1979, p. 104.)
4. Gilbert Rist, "Relations interculturelles et pratiques du développement", Revue canadienne d'études du développement, vol. V, no 21, 1984, p. 235.

partir de l'idée que l'on se fait d'une autre culture. Cette idée conditionne les intentions et les actions en rapport à celle-ci. A la lumière de ces propos, les attitudes paternalistes et assimilatrices que l'on retrouve dans l'histoire des Amérindiens s'expliquent bien.

Selon Gilbert Rist :

"Toute image d'une autre culture et tout discours d'un groupe sur un autre sont nécessairement ethnocentriques [...] Ce qui entraîne que les cultures et les groupes extérieurs seront décrits (niveau cognitif) et valorisés (niveau affectif) en fonction des catégories dominantes du groupe auquel appartient l'émetteur de l'image ou du discours⁵".

Cet auteur mentionne que l'ethnocentrisme cognitif nous fait saisir l'objet par des catégories décidées à l'avance comme étant vraies. Celles-ci ne nous amènent pas à comprendre l'autre mais plutôt à dire la réalité à sa place.

"Avant de chercher à influencer l'avenir des autres, [selon lui] il convient de s'interroger sur soi⁶". La reconnaissance de l'autre culture a comme préalable la reconnaissance de soi comme membre d'une culture, en l'occurrence la culture occidentale. Cette culture possède selon

5. Gilbert Rist, Image des autres, image de soi. Comment les Suisses voient le tiers-monde, Saint-Saphorin, Editions Georgi, 1978, p. 172.

6. Gilbert Rist, "Relations interculturelles et pratiques du développement", Revue Canadienne d'études du développement, vol. 7, no 2, 1984, p. 237.

lui un modèle culturel dominant, universalisant et même expansionniste qui sous-estime et méconnaît les autres modèles culturels.

Ce retour sur soi devrait être accompagné d'une décentration de nos valeurs et pratiques culturelles pour réussir à rejoindre l'autre. "Le succès ou l'échec de la rencontre de l'autre dépendront donc du degré de décentration ou de centration de chacun par rapport à sa propre culture"⁷. Selon l'auteur, la décentration n'est possible que si l'individu est prêt "... à remettre en cause ses propres valeurs donc à modifier par une pratique différente, ses structures cognitives"⁸. Malgré l'existence de ce processus de décentration, Roy Preiswerk⁹ mentionne que l'ethnocentrisme peut subsister puisque certaines idéologies et hypothèses implicites se maintiennent d'une façon inconsciente dans la pensée.

Pour la chercheuse et la praticienne de l'éducation en milieu amérindien, une telle démarche suppose d'abord de comprendre ses propres valeurs et vision, donc de se situer sur les questions suivantes : la culture et l'éducation amérindiennes ainsi que la prise en charge de l'éducation amérindienne. Ensuite, la reconnaissance de l'autre culture implique un désir de la rejoindre et d'aller vers elle "avec le

7. Ibid., p. 235.

8. Ibid., p. 236.

9. Roy Preiswerk, "Relations interculturelles et développement, Le Savoir et le Faire", Cahiers de l'Institut d'études du développement, s.l., P.U.F., 1975, p. 43.

maximum de sympathie¹⁰". Pour ce faire, une tentative de compréhension de la vision du monde et des valeurs propre à cette culture doit remplacer une conception arrêtée et rigide de l'autre culture. Ainsi, l'ensemble de la présente démarche de recherche est inspirée de l'idée de la rencontre de l'autre et par le fait même des fondements de l'approche anthropologique.

2. Des points de vue sur les rapports entre cultures

La compréhension de différents points de vue sur les autres cultures constitue une façon pour la chercheuse de saisir la nature de la culture amérindienne et de se situer par rapport à elle. L'examen des écrits traitant des rapports entre cultures permet de dégager trois tendances dans ce domaine. La première tendance constitue le point de vue de l'intérieur des cultures et vise le respect de l'intégralité des cultures traditionnelles. La seconde tendance a comme but le nivellement des cultures. Une troisième tendance dont nous ferons état également se situe au centre des deux premières et se nomme pluralisme culturel.

a) Le respect de l'intégralité des cultures traditionnelles

Les tenants de ce point de vue considèrent comme importante la survie des cultures traditionnelles dans leur intégralité. Ainsi, l'approche interculturelle qu'ils proposent met l'emphase sur le respect des

10. Chadly Fitouri , Biculturalisme, bilinguisme et éducation, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1983, p. 289.

valeurs ethnoculturelles et de certains aspects de la culture traditionnelle c'est-à-dire de la culture profonde. Celle-ci est constituée "des valeurs axiales, des valeurs clefs, du substrat symbolique, des notions de base [...] des archétypes [...], des mythes [...]"¹¹.

"On ne respecte bien une communauté culturelle et ses valeurs que si l'on essaie de la rejoindre à ce niveau mythique fondamental, dans ces valeurs qui tendent à être universelles et à constituer les dimensions constitutives de l'homme [...]"¹².

L'approche pluraliste interculturelle de cette tendance se fonde sur l'idée d'une expérience vécue et d'une communion mythique avec une autre culture. Ainsi, pour les tenants de ce point de vue, une culture n'est pas un simple objet de connaissance puisque certaines de ces dimensions échappent à l'analyse objective et scientifique. En conséquence, la rationalité scientifique et l'approche des sciences humaines sont considérées comme insuffisantes pour connaître l'essentiel d'une culture. Cette conception fournit un éclairage sur la nature et le respect des valeurs ethnoculturelles lequel nous aide à aborder la culture amérindienne.

11. Robert Vachon, "D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel", Interculture, vol XII, no 4, Cahier 73, octobre-décembre 1981, p. 10.

12. Ibid., p. 10.

b) Le nivellement des cultures

Cette tendance se situe à l'opposé de la première. Elle prévoit comme souhaitable la disparition d'identités culturelles claires pour qu'apparaisse une société mondiale. Au nom d'un humanisme scientifique, cette position considère l'irrationalité de la culture comme non valable pour le développement des peuples. Cette conception conduit à l'homogénéisation des peuples et à la limite des individus sur la planète¹³. Notre opinion pour le respect des cultures nous empêchent d'adhérer à cette vision.

c) Le pluralisme culturel

Il existe un certain nombre d'auteurs plus modérés qui se situent au centre des ces deux positions extrêmes et qui parlent de pluralisme¹⁴. Certains de ces auteurs croient que la pénétration des cultures, la désintégration et la mutation des cultures est un phénomène actuel et un processus irréversible. Mais la reconnaissance de ce phénomène n'empêche pas de croire que les peuples peuvent décider de leur avenir eux-mêmes. A l'intérieur de cette tendance, la connaissance et la reconnaissance de l'autre culture suppose d'abord un retour sur soi et

13. Fernand Ouellet, "Education, compréhension et communication inter-culturelles : essai de clarification des concepts", Education permanente, 75, 1984, p. 55. A noter que cet auteur ne partage pas ce point de vue.

14. Ibid., p. 56.

ensuite une volonté et une habileté d'ouverture à l'autre. Nous nous situons parmi les tenants de cette tendance¹⁵.

3. Une conception de la culture amérindienne

L'ensemble des points de vue sur les autres cultures en tant que différentes permet de constater la présence d'une culture amérindienne qui est également une culture "ouverte en projet".

Il est important de reconnaître que les Amérindiens ont une culture propre et plus précisément qu'ils possèdent :

"... un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte¹⁶".

Cette définition de la culture rallie la conception de plusieurs sociologues et anthropologues. Nous pensons qu'elle s'applique bien aux Amérindiens.

La culture amérindienne actuelle n'est plus une culture traditionnelle au sens stricte. Le processus de désintégration de la culture traditionnelle s'est amorcé à partir du contact avec la société dominante et son modèle culturel. La sédentarisation des Amérindiens et plus

15. Les prises de position sont nombreuses et variées à l'intérieur de cette tendance.

16. Guy Rocher, Introduction à la sociologie générale I, L'action sociale, Montréal, Ed. HMH, 1969, p. 138.

récemment la modernisation, ont accéléré ce processus. Cependant même si les communautés amérindiennes ont adopté partiellement nos modèles de développement, elles ne devraient pas être contraintes à nier collectivement leur spécificité culturelle et ainsi assister à la folklorisation de leur culture. Plutôt que d'assister avec résignation à ce phénomène, il semble préférable de parler de l'existence d'une culture qui est "ouverte en projet".

Cette idée de "culture en projet" a comme point de départ l'existence de la désintégration culturelle des Amérindiens. Jean-Jacques Simard présente comme alternative à cette "culture ébréchée", une "culture ouverte en projet" "... ceci n'est pas donné, imposé, elle est sans cesse construite dans l'échange symbolique médiatisée par le langage, les débats, les palabres¹⁷".

Selon l'auteur, cette façon de faire constitue un moyen de replacer l'homme "au poste de commande¹⁸". L'échange par le langage et les débats sur la culture comme sur les projets d'avenir social, mobilise les partenaires, de l'intérieur. Ainsi, la reconnaissance de la culture amérindienne suppose que les Amérindiens peuvent formuler leur avenir eux-mêmes et dans leurs propres termes.

17. Jean-Jacques Simard, "La culture ébréchée au poste de commande", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 2, 1983, p. 135.

18. Ibid., p. 135.

B. Une définition de la prise en charge amérindienne

La prise en charge amérindienne pose un problème de choix et d'utilisation de termes appropriés pour la qualifier. Ce problème est d'autant plus important que ces termes correspondent à des concepts fondamentaux, et que leur utilisation oriente les réflexions et les débats sur la prise en charge amérindienne. Dans la partie suivante, nous ferons état de trois points de vue sur la prise en charge amérindienne. Un premier point de vue consistera en la présentation d'une explication critique de termes et d'expression utilisés dans un discours politique et anthropologique à la mode sur les Amérindiens. Les deux auteurs¹⁹ effectuant cette critique mentionnent que l'utilisation de ces termes distord souvent la réalité vécue par les Amérindiens. Un second point de vue portant sur la culture profonde des Amérindiens et sur la vision cosmocentrique sera élaboré. Les tenants de ce point de vue croient que les termes utilisés dans le premier discours n'ont pas de correspondance à l'intérieur de cette vision. Ils n'expliquent qu'une partie de la pensée des Amérindiens²⁰. Selon ce point de vue, la complémentarité de deux visions du monde serait alors nécessaire pour cerner toute la pensée et les initiatives des Amérindiens. Un troisième point de vue qui sera élaboré également, porte sur le discours propre des Amérindiens relativement à la prise en main de leurs affaires, et

19. Rémi Savard et Jean-Jacques Simard.

20. Robert Vachon, "Autogestion et développement. La tradition autochtone contemporaine d'autogestion et de solidarité cosmique", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 1, 1983, p. 36.

propose la définition d'une véritable prise en main. Nous pensons que l'élaboration de ces points de vue peut contribuer à une meilleure compréhension des actions initiées dans les communautés amérindiennes.

1. Une explication critique des termes du discours politique et anthropologique à la mode

Un ensemble de termes et d'expressions sont utilisés à l'intérieur d'un discours politique et anthropologique à la mode sur les Amérindiens. Deux auteurs soulèvent la nécessité de les définir et de les situer historiquement. Ainsi, une explication des termes autogestion, développement, développement communautaire et participation, ainsi qu'une critique de leur utilisation seront présentées à partir de la perspective critique des deux auteurs déjà nommés.

Le terme autogestion réfère à un mouvement qui a vu le jour dans nos sociétés occidentales, "un mouvement qui essaie d'explorer les possibilités de sortir de l'impasse considérable du développement spectaculaire de l'appareil de l'Etat"²¹.

Selon Jean-Jacques Simard, l'autogestion s'inscrit dans la théorie socialiste. L'exploitation et l'appropriation du travail propre à cette théorie se distinguent nettement de l'exclusion et l'appropriation du

21. Rémi Savard, "Distorsions de notre discours et de nos politiques à l'égard des Amérindiens," Recherches amérindiennes au Québec, vol. XII, no 4, 1982, p. 281.

territoire vécues par les Amérindiens. Selon les auteurs, ce terme ne s'applique pas aux expériences amérindiennes actuelles.

Le développement par contre, sous-tend l'idée de progrès dans le sens de modernisation dans les sociétés occidentales. L'emploi des termes autogestion et développement pour caractériser les actions des Amérindiens peut contribuer à "banaliser [...] et désamorcer la véritable portée²²" du discours autochtone. En ce sens, Jean-Jacques Simard mentionne que :

"Il serait proprement impardonnable que les intellectuels du domaine amérindien, enjôlés par les modes de leur cénacle, fournissent bêtement aux agents coloniaux un nouveau leurre idéologique pour enfiouper les efforts émancipatoires des premiers habitants²³".

L'expression "développement communautaire" réfère à des événements qui datent du milieu des années 60. Le mouvement de développement communautaire visait alors la formation et l'organisation des collectivités défavorisées à l'échelle du Canada. Il englobait à la fois les projets d'initiatives locales, l'animation sociale et l'éducation populaire chez les Amérindiens. A travers le temps, ce mouvement a évolué vers deux tendances bien distinctes : celle de la participation et celle de la mobilisation de classe. Nous n'expliquerons pas les deux tendances de ce

22. *Ibid.*, p. 282.

23. Jean-Jacques Simard, "Autogestion et Amérindiens? Points d'interrogation," Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 1, 1983, p. 29.

mouvement. Mais les auteurs situent les Amérindiens à l'intérieur de la première tendance, c'est-à-dire celle de la participation.

La forme que prend cette participation est bien spécifique pour les Amérindiens. En effet, selon Jean-Jacques Simard : "Les autochtones recevront à bras ouverts les appels à la participation techno-bureaucratique²⁴". La Convention de la Baie James pourrait en constituer un exemple typique. Selon l'auteur, les Amérindiens ne connaissent depuis le début du siècle, que le modèle du Welfare State techno-bureaucratique. Il n'est pas étonnant selon lui que "les élites autochtones ne connaissent pas d'autres horizons de pouvoir que l'Etat, ses bureaux, ses programmes de développement, ses services centralisés²⁵".

Cependant, selon l'auteur, le terme participation n'apparaît pas nulle part, l'expression prise en charge constitue "le dernier vocable sorti de l'appareil des affaires indiennes²⁶" pour qualifier cet état de fait. En commentant cette expression, il dit : "La rhétorique de la soi-disant "prise en charge" et du soi-disant "self-help" fermement encadrés par l'appareil des affaires indiennes y plonge des racines remontant aux premiers jours du Canada-Uni²⁷".

24. Ibid., p. 33.

25. Ibid.

26. Ibid.

27. Ibid., p. 29.

2. La vision cosmocentrique de la culture traditionnelle

Le second point de vue n'explique pas la totalité de la pensée amérindienne relativement à la prise en charge amérindienne. Mais la vision cosmocentrique propre à la culture traditionnelle constitue, selon Robert Vachon, une partie importante de la réalité culturelle et actuelle amérindienne. Pour une compréhension plus juste des initiatives propres à ce milieu, cet aspect doit être considéré.

L'auteur pré-cité met en parallèle les deux visions du monde cosmocentrique et homocentrique, la première étant la vision propre à la culture traditionnelle et la seconde du monde occidental. Or, selon lui, les termes autogestion et développement n'ont pas de correspondance dans la première vision "...les notions de développement et d'autogestion sont des concepts homocentriques occidentaux qui, dans leur nature spécifique sont foncièrement étrangers à la vision plus cosmocentrique [...] de la tradition autochtone contemporaine²⁸". Selon l'auteur, la vision homocentrique apporte une compréhension des actions ou initiatives des Amérindiens sous l'angle de l'autonomie, de la liberté de choix, de la maîtrise de leur destinée, du changement, de l'intervention, du travail et du progrès. Une telle compréhension a pour effet de mettre à l'écart la notion traditionnelle de culture et de mettre l'emphase sur l'organisation rationnelle des ressources et de la communauté, sur

28. Vachon, loc. cit., p. 38.

l'alphabétisation, sur la scolarisation, sur les services socio-médicaux et juridiques, sur les moyens de commercialisation, bref sur la modernisation pour les Amérindiens.

Certains autochtones notamment les aînés, considèrent que " ... l'ordre social [...] n'a pas à passer par la conception homocentrique et progressiste d'organisation sociale, d'autogestion, de développement et de modernisation²⁹". Contrairement à la vision homocentrique, la vision cosmocentrique se fonde sur l'interrelation de toutes choses, la non-intervention, la responsabilité collective systématique et partagée, l'être ensemble, l'état d'actions de grâces. Marie Battiste décrit bien dans l'extrait suivant la dimension spirituelle propre à cette vision. Elle réfère au passé historique des Amérindiens. "A unity of consciousness [...] dominated tribal cognitive and spiritual knowledge and extended itself to humans and the material environment³⁰". Cette unité de conscience liait les individus entre eux par une vision particulière du monde et par l'idéal du bien. "This world view created an extensive, coherent, concrete, and intense moral communion that was perceived as natural instinct among the people³¹".

29. Ibid.

30. Jean Barman, Yvonne Hébert and Don McCaskill, ed., Indian Education in Canada, Volume I : the Legacy, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986, p. 27.

31. Ibid.

Le développement constitue un concept occidental qui découle de la vision homocentrique. Selon Robert Vachon, il s'oppose à la solidarité cosmique amérindienne. Le développement valorise le nouveau et le changement alors que la solidarité cosmique suppose la tradition, le primordial, la participation et l'identification à la dimension mythique. Le développement veut répondre aux besoins essentiels de nourriture, de logement, d'alphabétisation, de scolarisation de l'homme. D'autre part, la solidarité cosmique fait participer l'homme : "à la fonction métabolique entière de l'univers, dans son maintien par l'oubli et le sacrifice de soi, dans la constitution des liens d'interdépendance et d'appartenance ontologique au passé, au présent et au futur...³²".

Ainsi la présence et l'importance de la vision cosmocentrique ne fait aucun doute. De plus, c'est dans la culture traditionnelle et plus précisément dans la culture profonde des Amérindiens que l'on retrouve les notions de responsabilité collective et d'être ensemble. Tel que nous le verrons plus loin, ces éléments sont à la base d'une véritable prise en main.

L'importance de rendre compte des différents aspects de la pensée et de la réalité amérindienne dans cette étude conduit vers l'élaboration d'un dernier point de vue, c'est-à-dire le discours des Amérindiens.

32. Vachon, loc. cit., p. 40.

3. Le discours propre des Amérindiens

Selon certains auteurs, au point de départ, ce discours se caractérise par l'idée d'affranchissement et de libération du carcan colonial "qui fait que leur existence est contrôlée par des puissances extérieures³³". La véritable prise en main de leur destinée dans le sens d'autodétermination constitue l'intention de ce discours, selon ces auteurs. Pour Jean-Jacques Simard, une véritable prise en main suppose l'idée

"d'agir directement sur eux-mêmes, leur propre situation, leur propre activité, qu'ils soient personnellement engagés pour les fins de chacun [ceci par] la formation de groupes restreints où les relations peuvent mettre face à face des personnes réelles attachées les unes aux autres par une tâche commune, concrète, visible, quotidienne, sur les lieux mêmes du travail ou bien de l'habitat, une tâche à accomplir de manière autonome³⁴".

Ces considérations permettent d'élaborer notre propre conception de la notion de prise en charge. Il s'agit d'un processus évolutif constant qui a comme point de départ la prise de conscience d'une situation insatisfaisante et non-contrôlée et comme but ultime, la volonté commune d'améliorer cette situation insatisfaisante. On peut déduire que pour les Amérindiens, cette véritable prise en main s'appuie sur un sentiment d'appartenance culturelle.

33. Savard, loc. cit., p. 282.

34. Simard, "La culture ébréchée au poste de commande", loc. cit., p. 134.

C. Des idéologies et des croyances sur la prise en charge de l'éducation des Amérindiens

Compte tenu des prises de position qui précèdent depuis le début de ce chapitre, la prise en charge amérindienne doit être considérée sous l'angle des rapports entre ces derniers et la société non-indienne. Ainsi la perspective de ces rapports devrait être orientée vers des relations plus respectueuses de la culture et plus égalitaires. Nous pensons qu'une telle perspective implique la reconnaissance de l'autodétermination des Amérindiens. Nous en ferons état dans la partie suivante.

De plus, selon les auteurs, des rapports inégalitaires sont maintenus dans l'institution scolaire. Ces rapports sont irrespectueux des autres cultures et particulièrement dans le cas qui nous occupe, de la culture amérindienne. Les Amérindiens eux-mêmes perçoivent et dénoncent les rapports de domination vécus par et dans l'institution scolaire. Dans la partie suivante, nous synthétiserons la pensée de certains auteurs à ce sujet. Enfin, l'existence d'un système scolaire amérindien ainsi que les tendances de la prise en charge de l'éducation seront discutées à l'aide de l'hypothèse centrale des auteurs Yves Bertrand et Paul Valois dans Les options en éducation³⁵ et notamment à l'aide de la notion de paradigme socio-culturel et éducationnel.

35. Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 2^e édition, revue et corrigée, 1982, 191 p.

1. Un rapport entre les Amérindiens et les Québécois

La présence historique du rapport de domination entre les Amérindiens et les non-Indiens conditionne les relations actuelles. La volonté de se sortir de ce type de rapport colonial est présente, mais cette situation n'est pas simple. La voie de l'affranchissement suppose l'existence de rapports socio-économiques plus égalitaires entre Amérindiens et Québécois c'est-à-dire la volonté mutuelle d'une plus juste répartition de la richesse collective. Elle est également dépendante d'un rapport socio-politique spécifique relié à la reconnaissance par les non-Indiens du principe d'autodétermination lequel consacre la souveraineté économique, politique, sociale et culturelle des Amérindiens.

L'autodétermination s'appuie sur l'idée d'indépendance territoriale, de droits absolus de propriété sur des terres sur lesquelles les nations amérindiennes auraient complète juridiction. Ces terres pourraient être exploitées, gérées, aménagées à leur profit conduisant au développement de leurs communautés³⁶. L'autodétermination implique la création d'institutions proprement amérindiennes dans le domaine de l'économie, de la santé, de la culture, de l'éducation et dans le domaine social. Notre reconnaissance de la culture amérindienne nous fait adhérer à la reconnaissance de principe d'autodétermination des Amérindiens.

36. Kermot A. Moore, La volonté de Survivre, Les autochtone et la constitution, s.l., Editions Hyperborées, racines amérindiennes, 1983, p. 92.

2. La scolarisation comme outil de domination et d'acculturation

L'institution scolaire est également le lieu du maintien des rapports inégalitaires et du déni des autres cultures. Le système scolaire, selon plusieurs auteurs consultés, reproduit le modèle culturel dominant.

La structure du système d'enseignement, c'est-à-dire les agents, les instruments pédagogiques, son fonctionnement homogénéisé, routinisé, contribuent selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron³⁷, à reproduire les arbitraires culturels de la société dominante. Pour Paolo Freire³⁸, les programmes éducatifs définis par la culture dominante, les éducateurs formés aux méthodes et techniques de cette culture peuvent contribuer à maintenir l'oppression. L'auteur oppose la conception bancaire de l'éducation comme instrument d'oppression à la conception conscientisante de l'éducation comme instrument de libération. En effet, dans la conception bancaire, l'éducateur est considéré comme le propriétaire du savoir qui dépose des parcelles de celui-ci dans la tête de ses élèves. Or, selon l'auteur, une conception conscientisante ou libératrice aurait comme point de départ l'élève, sa culture et son propre programme éducatif.

37. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction, Paris, Les éditions de minuit, 1970, 279 p.

38. Paolo Freire, Pédagogie des opprimés, Paris, Petite collection Maspéro, 1974, p. 205, et L'éducation, pratique de la liberté, s.l., Les éditions du Cerf, 1971, 154 p.

Le système d'enseignement, en plus de ne pas considérer la culture de l'élève est également le lieu du déni des autres cultures. Selon Françoise Henry-Lorcerie³⁹, ce déni prend la forme de l'ethnocentrisme et "de la prévention d'altérité"⁴⁰. "Dans son fonctionnement actuel, en effet, l'école ne produit pas seulement l'échec scolaire, elle produit aussi simultanément, l'étrangeté et l'anormalité parmi les enfants qu'elle reçoit"⁴¹.

C'est dans la routine de la classe que les élèves expérimentent leur condition d'étrangers. Le fonctionnement de l'école et la pratique pédagogique selon l'auteure, convertissent les différences culturelles en inégalités. De plus, l'écart entre l'univers culturel des familles et la culture abstraite et homogène de l'école, selon elle, entraîne l'inadaptation scolaire, les difficultés d'adaptation de même que l'échec des enfants venant des milieux populaires ou des milieux culturels différents. Ces considérations portent sur la situation des immigrants en France. Mais elles pourraient tout aussi bien s'appliquer à la situation des Amérindiens dans l'institution scolaire.

39. Françoise Henry-Lorcerie, "Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle", dans Maghrébins en France ! émigrés ou immigrés, s.l., Ed. du C.N.R.S., 1983, pp. 267-298.

40. Cette expression signifie l'attitude qui consiste à enfermer les autres cultures dans une identité qui n'est pas réellement la leur mais plutôt une projection de nous-mêmes.

41. Ibid., p. 274.

Les Amérindiens affirment eux-mêmes que l'école a constitué un instrument de domination par la société non-indienne.

"Quand nous l'avons vu construire, jamais nous n'avons cru que cette école nous ferait perdre notre culture et jamais nous ne nous sommes imaginés qu'elle serait source de misère pour nous plus tard. Quand on a pensé nous construire une école on nous a dit toutes sortes de bonnes choses et on nous a montré toutes sortes de belles choses"⁴².

Le système des pensionnats indiens confirmait bien le rôle du système éducatif comme agent de domination colonial. "Prendre un enfant en bas âge pour l'amener loin de sa famille était un moyen efficace pour l'assimiler. Cette vie enrégimentée des pensionnats n'est pas faite pour un Indien"⁴³.

3. L'existence d'un système scolaire amérindien et les tendances de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne.

Dans le passé, les valeurs et les principes d'éducation amérindienne se transmettaient à l'extérieur d'une institution sociale. Actuellement et depuis quelques années, des projets éducatifs amérindiens dans le contexte de la prise en charge, contribuent à l'émergence d'une institution scolaire qui semble plus près des aspirations amérindiennes. Nous expliquerons ces points ainsi que les tendances de la prise en charge de

42. An Antane Kapesh, Je suis une maudite sauvagesse, s.l.n.d., Léméac, p. 67.

43. Anne Saint-Onge, "L'indien est-il colonisé?", Collège Manitou, décembre 1975, p. 121, dans Beaudoin, op. cit., appendice B.

l'éducation scolaire amérindienne à la lumière de la conception du changement et de la notion de paradigme tirées des auteurs Yves Bertrand et Paul Valois⁴⁴.

a) L'éducation traditionnelle amérindienne

Dans la culture traditionnelle, la transmission et l'acquisition des valeurs, des connaissances et des expériences utiles à l'évolution des individus et de la communauté existent à l'extérieur d'une institution sociale organisée. L'éducation amérindienne traditionnelle était le domaine de la personne elle-même, du shaman ou du sorcier, des aînés, de la famille, du clan, de la tribu. La rencontre de la culture amérindienne avec la culture non-indienne a fait surgir d'autres entités responsables de la transmission des principes d'éducation soit : le conseil de bande, le comité de loisir, la police amérindienne, la radio et le service de santé communautaire, etc. Ainsi l'éducation comporte à la fois des valeurs, connaissances et expériences propres à la culture amérindienne traditionnelle et d'autres valeurs et principes acquis au contact des institutions non-indiennes. Nous pouvons maintenant parler de culture en évolution, en mutation, et d'éducation à construire.

44. Bertrand et Valois, op. cit., p. 32.

b) Une amorce de système scolaire proprement amérindien par les projets éducatifs

La culture amérindienne occupe une place de plus en plus importante dans l'institution scolaire ne serait-ce que par l'existence de projets éducatifs amérindiens⁴⁵ reliés à la prise en charge de l'éducation. Mais nous ne pouvons parler de système scolaire amérindien puisque l'institution scolaire est une conception propre à la culture occidentale non-indienne. Cependant, depuis quelques années nous assistons avec le mouvement de prise en charge de l'éducation, à la création d'écoles primaires et secondaires, de commissions scolaires contrôlées et gérées par les bandes indiennes. Des programmes scolaires sont construits par les Amérindiens et l'on tente d'instaurer dans ces écoles une philosophie éducative plus près de leur culture. C'est en ce sens que nous pouvons parler d'un début d'éducation scolaire amérindienne. Or, l'existence des projets éducatifs dans un contexte de prise en charge fait surgir un questionnement tant qu'à l'existence d'un modèle éducatif proprement amérindien et d'une réelle prise en main des affaires éducatives amérindiennes.

45. Voir la définition de projet éducatif amérindien au début de ce rapport.

c) Une volonté de tendre vers un nouveau paradigme socio-culturel et éducationnel

Les notions de paradigmes socio-culturels et éducationnels telles que décrites dans Les options en éducation⁴⁶ apportent un éclairage, pour les fins de l'étude, de la réalité éducative amérindienne qui nous intéresse. La thèse principale soutenue dans cet ouvrage selon laquelle le choix d'un paradigme d'éducation s'accompagne du choix d'un paradigme socio-culturel, pourrait s'étendre à la situation éducative amérindienne. En effet, l'imposition à la société amérindienne d'un paradigme socio-culturel dominant a provoqué la recherche d'un autre paradigme. Ainsi, l'existence d'un mouvement social et politique de revendications territoriales, économiques, politiques et éducatives semble indiquer une volonté d'arriver à ce nouveau paradigme socio-culturel.

Selon les auteurs, l'organisation scolaire peut soit reproduire le modèle socio-culturel dominant, soit contribuer à l'adaptation à la société ou encore permettre un changement radical de paradigme socio-culturel. C'est par le paradigme éducationnel que le système scolaire freine les aspirations socio-culturelles d'un groupe, ou au contraire, contribue à une transformation radicale.

"Lorsque l'organisation scolaire change les pratiques pédagogiques associées aux règles et aux normes du système politique

46. Bertrand et Valois, op. cit., pp. 32 et 43.

lesquelles dépendent comme nous l'avons vu des orientations du paradigme socio-culturel dominant, elle contribue à la transformation radicale de ce paradigme"⁴⁷.

L'analyse des discours gouvernemental et amérindien nous éclairera sur le rôle du paradigme éducationnel actuel en milieu scolaire amérindien. Fait-il obstacle aux aspirations sociales et culturelles des communautés ou contribue-t-il au changement et à la prise en main de l'éducation? Les résultats de cette étude nous permettront de vérifier la présence ou l'absence d'un paradigme éducationnel propre aux Amérindiens et ce à travers le discours officiel et les projets éducatifs amérindiens. Ce discours reproduit-il les orientations et les fonctionnements de la société dominante actuelle ou se dirige-t-il vers la création d'un projet socio-culturel et éducatif proprement amérindien?

Notre expérience nous porte à croire que les aspirations éducatives des Amérindiens se rapprochent du paradigme inventif de l'éducation⁴⁸. Ce paradigme repose sur une vision globale de l'univers où la personne est beaucoup plus qu'un "dynamisme interne", qu'un "s'éduquant", ou un être à éduquer le plus efficacement possible. "Elle est fondamentalement unie aux autres personnes et à l'univers par des liens physiques,

47. Ibid., p. 39.

48. Nous n'expliquerons pas en quoi consiste l'ensemble de ce paradigme éducationnel, il suffit de référer à la page 122 de l'ouvrage déjà cité.

biologiques, psychologiques, parapsychologiques, sociaux et symbiotiques. La personne est un "membre de la terre"⁴⁹.

Nous avons choisi d'utiliser des éléments propres au paradigme inventif de l'éducation pour des fins méthodologiques de la recherche. Les auteurs proposent des politiques éducationnelles⁵⁰ rattachées à ce paradigme pouvant contribuer à la transformation de la situation actuelle en assurant une fonction critique et créatrice. Trois objectifs découlant de ces politiques ont été retenus : le passage de la reproduction à la création, le passage du monopole de l'école au réseau des ressources sociales et éducatives, le passage de la centralisation à la gestion. Le choix de ces objectifs repose sur un critère de pertinence. La présence de ces objectifs et certaines stratégies reliées à ceux-ci, à l'intérieur des projets scolaires amérindiens serait un indice de changement. Ils ont donc été utilisés pour formuler un ensemble de questions reliées aux trois grandes dimensions d'analyse soit la langue, la pédagogie et l'administration de l'éducation. Ces questions sont formulées plus loin dans ce chapitre. Elles constituent des sous-dimensions d'analyse à l'intérieur de la méthodologie.

49. Bertrand et Valois, op.cit., p. 122.

50. Ibid., p. 153.

II. Les buts, objectifs et limites de la recherche

La complexité de la question de l'éducation scolaire et de la prise en charge de l'éducation amérindienne oblige la chercheuse à une vision globale du problème. Une étude de type exploratoire et théorique convient davantage à une question de recherche qui touche des domaines divers c'est-à-dire les domaines éducatif, social, politique et historique. Le peu d'information et l'absence de recherche sur cette question, particulièrement au Québec fait surgir la nécessité de ramasser une somme d'informations pour mieux comprendre plutôt que d'effectuer une analyse plus détaillée d'un aspect particulier du problème. Cette recherche d'information concerne la relation entre l'institution scolaire et la société amérindienne.

A. Les buts et objectifs de la recherche

Dans la présente étude, il nous importe de vérifier la tendance ou la direction de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. Evolue-t-elle dans le sens de l'auto-détermination ou dans le sens de l'acculturation? Une connaissance du sens de la prise en charge de l'éducation amérindienne suppose d'abord la clarification de la nature de celle-ci, observable à travers les discours gouvernemental et amérindien. Cet objectif suscite d'autres questions qui en précisent le sens. Les aspirations des leaders politiques des communautés vont-elles dans la même direction que celles de la communauté elle-même, parents, enseignants, responsables de l'éducation? Quelle est la direction des actions éducatives initiées par des communautés amérindiennes au Québec?

Cette clarification implique la vérification de la concordance de ces deux discours et plus précisément l'explication de certains points litigieux à l'intérieur de ceux-ci. Toutefois, il faut préciser que la vérification de la direction de la globalité du mouvement de prise en charge de l'éducation n'est pas un but visé puisque la présente recherche ne concerne que quelques expériences éducatives amérindiennes au Québec. La connaissance de ces questions contribuera à une nouvelle lecture de la pratique d'enseignement en milieu amérindien.

B. Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont de natures diverses. Elles concernent la population, le matériel utilisé et la situation de la chercheuse.

1) Trois nations amérindiennes au Québec

Seulement trois nations amérindiennes au Québec sont concernées par cette étude et plus spécifiquement quelques communautés à l'intérieur de ces nations. La documentation disponible sur le discours officiel et les projets éducatifs proviennent des nations montagnaise et algonquienne. Notre expérience d'enseignement s'est effectuée dans une communauté attikamek. La réserve montagnaise de Betsiamites a rendu certains documents disponibles. Nous avons un matériel traitant de la situation scolaire du Lac Simon et de Pikogan à l'intérieur de la nation algonquienne. La communauté algonquienne de Winneway et particulièrement l'école Amo Ososwan a collaboré d'une façon importante à la recherche documentaire en nous fournissant l'accès à une source de documents portant sur le projet

éducatif de prise en charge de l'école. En somme, les données d'analyse proviennent soit d'un regroupement de nations amérindiennes au Canada et au Québec, ou soit des communautés amérindiennes étudiées. Les résultats de cette recherche constituent un éclairage partiel de la situation éducative des trois nations étudiés. Notre recherche n'aurait pu se réaliser sans cet apport précieux des communautés déjà nommées. Nous leur en sommes reconnaissante.

2) Une difficulté d'accès à l'information tout au long de la démarche

Malgré cette collaboration importante, nous avons connu un problème d'accès à l'information. Les enjeux politiques rendent la distribution de l'information parcimonieuse. Notre cueillette d'information et de documentation a suscité une réticence autant de la part des organismes gouvernementaux qu'amérindiens. La question de la prise en charge est une question controversée et le chercheur qui s'y intéresse est perçu comme un individu qui dérange. Pour ces organismes, ce dernier peut être perçu comme un individu pouvant mettre à jour des réalités considérées comme délicates. De plus, les organismes amérindiens voient d'un mauvais oeil les chercheurs qui parcourent les réserves à l'affût d'informations et qui, par la suite, ne rendent pas les résultats de leur recherche accessibles aux communautés amérindiennes. Cette méfiance a fait que certains documents se rapportant à la révision du projet d'amérindianisation et au Collège Manitou n'ont pu être obtenus. Il en est de même pour certains documents concernant des projets éducatifs amérindiens. Cette réticence rend le travail de recherche plus ardu.

La dispersion des documents à travers plusieurs disciplines rend également difficile l'accès à l'information. L'anthropologie, la sociologie, l'éducation et les sciences politiques constituent les différentes disciplines à investiguer pour retrouver la documentation pertinente. En ce qui nous concerne, la documentation recueillie ne provenait pas toujours de centres de documentation conventionnels, mais souvent des bibliothèques de certaines écoles, des centres de documentations amérindiens, des bibliothèques personnelles de certains responsables de l'éducation dans les communautés amérindiennes. Cette situation a obligé la chercheure à consacrer un temps et des efforts additionnels.

La forme et la variété du matériel utilisé constituent également des limites à la bonne marche de la recherche. Il en est de même pour l'absence ou la présence de données à l'intérieur des contenus analysés. La restriction et l'aspect non-conventionnel de la documentation en provenance du milieu amérindien s'expliquent par la présence d'une civilisation orale. La production d'écrits dans le domaine de l'éducation en provenance du milieu amérindien constitue un phénomène récent au Québec. Le caractère parfois non-organisé des écrits ajoute une difficulté à la lecture et à l'analyse. Ainsi la documentation peu élaborée et peu nombreuse, a parfois dû être complétée par des échanges interpersonnels avec des responsables provenant du milieu, c'est-à-dire le directeur de l'éducation, des enseignants, des consultants dans le domaine du curriculum scolaire. La rareté des écrits a conduit à recueillir, pour les fins de la recherche, des documents de nature diverse. La documentation comprend des documents politico-administratifs canadiens et québécois

dont certains proviennent du milieu amérindien. Ces documents prennent la forme de rapports, d'études, de politiques, de programmes, etc. Des écrits scientifiques sont également utilisés : des thèses et des articles de revues. Divers écrits provenant d'auteurs dans le domaine de la sociologie, de l'éducation, de l'anthropologie et des sciences politiques ainsi que des documents d'opinion ont servi à cette étude. Enfin, d'autres documents de types variés c'est-à-dire des conférences, des colloques, des profils, un journal local, etc., en provenance du milieu amérindien ont été utilisés également. Cette documentation a servi à des fins multiples à l'intérieur de notre recherche⁵¹.

3. La situation de la chercheure

Une dernière limite à notre recherche concerne la situation de la chercheure. Tel que déjà mentionné, notre statut de personne retirée de la pratique de l'enseignement en milieu amérindien a eu un impact direct sur la recherche. Cette situation a orienté cette recherche vers une démarche inductive plutôt que vers l'analyse d'une action en situation de pratique de l'enseignement. La double réticence des Amérindiens face aux chercheurs non-indiens, et provenant de l'extérieur de la communauté explique également la préférence pour ce genre de démarche.

51. La liste des ouvrages analysés est insérée dans la bibliographie.

III. La méthodologie et les étapes de la recherche

La méthodologie présentée découle de la démarche réflexive retenue. Le déroulement de la recherche est lié à la situation de la chercheure et à l'apparition des éléments ou des étapes d'analyse, par induction.

A. La méthodologie utilisée pour la recherche

Le choix d'une étude de type documentaire ayant pour but de dégager un sens à un ensemble d'événements et de documents portant sur l'éducation amérindienne, découle de la démarche d'analyse qui est à la fois réflexive et inductive. A partir de la documentation disponible et accessible, il s'agit d'inventorier, de classer et d'analyser un ensemble de documents pertinents dans le but de dégager la trame de deux discours sur la prise en charge de l'éducation.

La méthode historique retenue comporte deux activités différentes d'analyse qui se sont effectuées en deux temps différents. Un premier genre d'analyse plus générale tente de situer historiquement des documents et des événements reliés au discours gouvernemental canadien sur l'éducation aux Amérindiens. Cette analyse documentaire effectuée à l'aide d'une technique d'analyse de contenus⁵² vise à dégager les

52. Roger Mucchielli, L'analyse de contenus, Formation permanente en sciences humaines, s.l., Les éditions E.S.F., 1974, 121 p.

principales caractéristiques de ce discours. Trois grandes dimensions d'analyse émergent de ce discours, auxquelles se greffe ensuite un ensemble de sous-dimensions. Un deuxième genre d'analyse plus spécifique s'est effectué après avoir construit l'outil d'analyse. Il consiste à faire l'analyse des contenus de documents amérindiens portant sur la prise en charge de l'éducation, dans le but de dégager également les principales caractéristiques de ce discours. Ces deux activités d'analyse ont produit des données de nature différente.

Notre analyse porte donc sur le contenu ou plus précisément sur le sens premier du message tiré des documents. A partir de notre question de recherche, l'utilisation de la technique d'analyse de contenu⁵³ amène deux grands classements du matériel documentaire disponible relié de près ou de loin à la prise en charge de l'éducation amérindienne. Un premier classement général nous fournit un matériel à priori qui concerne le discours gouvernemental canadien. L'analyse porte sur l'ensemble du contenu de ce matériel. Elle s'effectue, sans objectif précis, à l'aide de résumés de type informatif comportant nos conclusions et nos prises de positions. Cette analyse fait également une synthèse de la situation historique de ce discours. Un deuxième classement fait ressortir trois catégories principales de documents que nous nommerons plus loin. Parmi ces documents nous avons retenu un matériel pour fin

53. Ibid., p. 16.

d'analyse spécifique comportant des objectifs précis d'analyse. L'élaboration des grandes étapes de la démarche de recherche qui suit, apportera plus de précision sur cette démarche d'analyse des contenus.

B. Les grandes étapes de la recherche

Les quatre étapes présentées impliquent des processus d'analyse, de conceptualisation, de comparaison et de synthèse. Ceux-ci diffèrent à chaque étape de la recherche.

1) L'étude du discours gouvernemental canadien sur l'éducation des Amérindiens

L'étude du discours gouvernemental canadien sur l'éducation aux Amérindiens s'est amorcée d'abord par un inventaire et un premier classement des principaux documents canadiens et québécois portant sur l'éducation amérindienne. Deux ensembles de documents ressortent de ce premier classement soit : 1) un ensemble de documents politico-administratifs et des écrits scientifiques canadiens et québécois portant sur l'éducation aux Amérindiens; 2) un ensemble de documents politico-administratifs provenant du milieu amérindien, des écrits scientifiques et autres genres de documents traitant de la prise en charge de l'éducation amérindienne et des projets éducatifs amérindiens⁵⁴.

54. Ces documents sont de types variés exemple : conférence, colloque, profil, journal local, etc.

Une première analyse des contenus des documents politico-administratifs canadiens et québécois fait le portrait de l'histoire de l'évolution de l'administration de l'éducation aux Amérindiens de 1880 à 1972 environ⁵⁵. Après cette date, nous avons situé historiquement et résumé les principaux documents et projets gouvernementaux en matière d'éducation amérindienne jusqu'à 1986. Cette dernière partie porte directement sur la question de la participation ou de la prise en charge de l'éducation. L'ensemble de cette analyse dégage les grandes tendances ou orientations qui constituent la structure du discours gouvernemental canadien sur l'éducation aux Amérindiens et sur la prise en charge de l'éducation. De plus, les trois principaux thèmes autour desquels s'articule la prise en charge de l'éducation soit : la pédagogie, la langue et l'administration émergent de ce discours. Ces thèmes servent de dimensions pour faire l'analyse des contenus du discours amérindien. Celles-ci constituent des pistes valables pour analyser d'une façon plus serrée le discours. Afin de circonscrire davantage l'analyse autour de chacun des grands thèmes, un ensemble de sous-dimensions a été ajouté. Elles seront élaborées un peu plus loin⁵⁶.

55. Voir le texte inséré en annexe.

56. Nous nous sommes inspirée du paradigme inventif de l'éducation tiré de l'ouvrage intitulé Les options en éducation déjà cité, pour élaborer les sous-dimensions, tel que mentionné dans la première partie de ce chapitre.

2) La conception d'un instrument méthodologique

Un instrument ou outil méthodologique a été conçu afin d'effectuer une lecture plus efficace et objective des contenus du discours amérindien. Cet outil comprend quatre types d'éléments : 1) l'explication d'un ensemble de concepts fondamentaux pour la recherche; 2) l'explication de nos croyances ou vision du monde sur la prise en charge de l'éducation amérindienne⁵⁷; 3) l'explication de certaines notions utilisées tout au long de la recherche⁵⁸; 4) l'identification de dimensions et sous-dimensions servant à faire l'analyse du contenu des documents amérindiens. La catégorie pédagogie permet de ressortir le portrait pédagogique de l'école élémentaire et quelquefois secondaire. Les sous-dimensions suivantes permettent de cerner ce portrait : a) les fondements philosophiques; b) la nature des contenus d'enseignement; c) la manière de faire propre à la culture; d) la nature des activités d'enseignement. Dans la dimension langue, les sous-dimensions suivantes contribuent à faire ressortir le portrait de la situation de la langue à l'école : a) les politiques linguistiques amérindiennes; b) les difficultés et implications des politiques linguistiques amérindiennes; c) la langue amérindienne comme langue première ou langue seconde; d) la langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde. Les sous-dimensions reliées à l'administration servent à déterminer la

57. Nous retrouvons ces deux premiers éléments de l'outil dans la première partie de ce chapitre.

58. Nous les incluons au début de ce rapport de recherche.

structure du discours amérindien sur l'administration de l'éducation :

a) l'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local; b) la gestion des ressources et des budgets; c) la planification et l'évaluation de l'éducation; d) la participation de la communauté et la circulation de l'information.

3) L'étude du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation

L'étude du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation a suscité un deuxième classement du matériel documentaire disponible. Il fait ressortir trois ensembles de documents : 1) un ensemble de documents politico-administratifs associé au discours officiel amérindien; 2) un ensemble de documents de nature diverse relié aux projets éducatifs amérindiens; 3) un ensemble de documents d'opinion portant sur la prise en charge amérindienne et provenant de ce milieu. La cueillette de la documentation a été soumise à certaines contraintes. Le choix et la qualité des documents analysés sont directement reliés aux documents que nous avons pu recueillir. Ainsi, l'énergie déployée pour repérer et recueillir cette documentation a conduit à limiter le temps de cueillette à une période donnée. Il s'agissait de savoir comment et avec quelle emphase les documents politico-administratifs et autres documents de nature diverse reliés aux projets éducatifs amérindiens traitent des trois dimensions pédagogie, langue et administration. L'analyse des contenus s'est effectuée par thèmes et sous-thèmes c'est-à-dire par les bords des dimensions et sous-dimensions déjà mentionnées. Ensuite, la synthèse des idées classées dans chacun des sous-thèmes donne un

portrait général de la situation pour chaque sous-thème utilisé. De plus, pour parfaire l'analyse d'autres éléments ont été utilisés en provenance de l'outil d'analyse soit : l'autodétermination, l'acculturation et la vision cosmocentrique⁵⁹. Nous avons tenté de déceler la présence ou l'absence de ces indicateurs, à partir du ton des documents, du type de langage utilisé, des thèmes élaborés ou de la présence et de l'absence de certains thèmes. Ce travail d'analyse de contenu permet de dégager les principales caractéristiques de la pédagogie, de la langue et de l'administration à l'intérieur du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation.

4) Une comparaison des deux discours

Une comparaison des deux discours gouvernemental et amérindien a été effectuée en dégagant les points de convergences et de divergences de ces deux discours en matière de pédagogie, langue et administration. Une appréciation des points litigieux dans chacune des dimensions à partir de l'outil d'analyse et l'explication de l'écart entre les discours et la pratique contribuent à dégager un sens à la prise en charge de l'éducation amérindienne. L'information qui se dégage de l'ensemble de ces opérations permet de faire quelques suggestions reliées à la pratique de l'enseignement en milieu amérindien. Il est clair que ce travail

59. Ces éléments ou indicateurs proviennent d'une définition de la prise en charge amérindienne.

d'analyse n'apporte pas de réponse exhaustive à la question de recherche mais il permet toutefois l'identification d'éléments de réponse. Il va sans dire qu'il suscite des interrogations qui serviront de pistes éventuelles pour analyser la situation éducative amérindienne.

CHAPITRE III

Les caractéristiques du discours gouvernemental canadien sur la prise en charge de l'éducation amérindienne

La recherche de la signification de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne provient de la nécessité de comprendre le contexte de la pratique de l'enseignement dans ce milieu. L'analyse du discours gouvernemental canadien permet de connaître un aspect de ce contexte. Cette opération s'est effectuée hors de la situation de pratique et par le biais d'une démarche inductive.

Ce chapitre présentera donc les résultats de l'analyse des contenus reliés au discours gouvernemental canadien sur la prise en charge de l'éducation des Amérindiens. Il inclut également l'analyse des critiques sur ce discours. L'ensemble de l'opération d'analyse a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps nous avons tracé un portrait de l'histoire de l'administration de l'éducation aux Amérindiens de 1880 à 1972¹. Dans un second temps, nous avons situé historiquement et résumé des événements, des documents et des projets gouvernementaux en matière d'éducation amérindienne couvrant la période de 1972 à 1986.

1. Voir le texte portant sur cette question inséré en annexe.

Cette dernière étape d'analyse fait l'objet du présent chapitre. Le résultat de ce travail permet de dégager les grandes tendances ou orientations qui constituent la trame du discours gouvernemental sur la prise en charge de l'éducation. De plus, la démarche d'analyse inductive contribue à faire ressortir les trois grandes dimensions autour desquelles s'articule la prise en charge de l'éducation soit, la pédagogie, la langue et l'administration.

Les contenus analysés couvrant cette période de temps traitent de l'administration de la prise en charge de l'éducation, du projet d'amérindianisation, du modèle linguistique du triangle inversé et des critiques du discours gouvernemental sur la prise en charge de l'éducation amérindienne. Chacun de ces points, après avoir été introduit par un bref historique, sera élaboré dans le présent chapitre.

I. L'administration de la prise en charge de l'éducation

L'aspect administratif de la prise en charge est discuté dans un document intitulé Etude sur l'éducation des Indiens . Phase I². Cette

2. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, Etude sur l'éducation des Indiens. Phase I, mai 1982, 51 p.

étude soulève un ensemble de problèmes concernant la prise en charge de l'éducation amérindienne. Nous en ferons état dans la partie suivante.

Bien que l'histoire de l'administration de l'éducation amérindienne origine d'avant 1970, une explication du contexte entourant la prise en charge, et particulièrement celui des années 70, peut nous permettre de mieux situer ce phénomène. La maîtrise indienne de l'éducation indienne³ (1972) constitue le point de départ de l'ère de la prise en charge de l'éducation. La reconnaissance gouvernementale des principes énoncés dans ce document crée une nouvelle attitude à l'égard des Amérindiens. Les propos du ministre Jean Chrétien illustrent cette nouvelle attitude à travers une conception différente de l'intégration :

"L'intégration considérée par les Indiens comme une modification unilatérale est inadmissible pour eux. Nous devons modifier notre concept d'intégration de façon à admettre la précieuse contribution de la culture et de la langue indienne à la vie canadienne. L'intégration devrait protéger et encourager le sens d'identité et de dignité personnelle de chaque enfant indien⁴.

Cette reconnaissance mutuelle du M.A.I.N. et des autorités indiennes débouche sur un engagement à la création de structures et de

3. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation, Déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, 32 p.

4. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, op. cit., annexe B, p. 2.

nouveaux programmes reliés à l'éducation. Cependant, à partir des contenus analysés, il apparaît que, plus les nouvelles politiques se concrétisent, plus une situation de confusion s'installe dans les rapports entre les Amérindiens et le Ministère. Le document intitulé Etude sur l'éducation des Indiens : Phase I⁵ déjà cité fait état de cette confusion dans les termes suivant : "L'éducation des Indiens est l'une des sources les plus délicates de difficultés dans les rapports entre le gouvernement et les Indiens"⁶.

Certains auteurs consultés permettent de constater que la politique canadienne et l'administration gouvernementale qui a cours durant les années 75 conditionnent les relations entre les Amérindiens et le M.A.I.N. D'abord la politique fédéraliste du gouvernement Trudeau se caractérise par la négation de l'ethnicité et des valeurs culturelles d'un peuple. L'extrait suivant illustre ce fait :

"The new liberal government was imbued with a strong liberal ideology that stressed individualism and the protection of individual rights. Reflecting a combination of North American ideological tenets that can be traced back to the American Revolution, Trudeau's personal ideological beliefs, and his deep antagonism to ethnic nationalism in Quebec, the government quickly adopted a new approach to Indian affairs that emphasized individual equality and de-emphasized collective ethnic survival"⁷.

5. Ibid., 51 p.

6. Ibid., p. 15.

7. J. Rick Ponting, Roger Gibbins, Out of irrelevance : A socio-political introduction to Indian affairs in Canada, Toronto, Butterworths, 1980. p. 25.

Ensuite l'orientation technocratique du Ministère des affaires indiennes et du nord canadien contribue à mettre l'accent sur une administration efficace, planifiée, et sur une rationalisation et systématisation des opérations. Ainsi, le resserrement de l'administration des affaires indiennes a un impact sur les rapports entre les Amérindiens et les fonctionnaires gouvernementaux⁸. Ce contexte rend propice une perception des initiatives amérindiennes d'un point de vue uniquement administratif et suscite des réactions dans le milieu amérindien.

Les contenus analysés font état d'événements ayant accentué la confusion, l'absence de collaboration et même des réactions négatives des Amérindiens. L'absence de participation de ces derniers à une étape du processus administratif de l'éducation a constitué un événement déclencheur de la confusion. En effet, en septembre 1976 la Fraternité des Indiens du Canada propose des modifications à la Loi sur les Indiens afin de garantir légalement le transfert de l'administration de l'éducation du M.A.I.N. au bandes amérindiennes. Suite à cette proposition, des négociations sont amorcées. Mais des actions initiées de façon unilatérale par le Ministère provoquent le rejet par les Amérindiens, d'une procédure administrative, et l'interruption du processus de négociation. La Fraternité des Indiens du Canada reproche au Ministère de ne pas avoir participé à la rédaction des circulaires énonçant la

8. Ibid., p. 131.

politique de l'éducation, les normes des programmes, les méthodes de mise en application et le financement. Une situation similaire s'est produite en 1978 concernant les mêmes questions. L'ensemble de ces événements ont alimenté davantage la confusion qui régnait déjà.

Les ouvrages consultés permettent de constater la présence de plusieurs points litigieux entre les parties gouvernementale et amérindienne, dont notamment les conceptions différentes de l'administration locale, le partage des responsabilités, la qualité de l'éducation ainsi que le financement de l'éducation. Nous élaborerons ces points dans la partie suivante.

A. Deux conceptions opposées de l'administration locale

Parmi un ensemble de difficultés soulevées dans l'Etude sur l'éducation des Indiens. Phase I⁹, le problème relié à la définition de l'administration locale ressort d'une façon marquée. Cette étude présente deux conceptions opposées de l'administration locale de l'éducation qui s'appuient sur une double perception des droits et responsabilités en matière d'éducation pour les Amérindiens.

9. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, op. cit., 51 p.

La conception amérindienne du contrôle local de l'éducation vise un transfert total de pouvoir et des responsabilités du M.A.I.N. aux bandes amérindiennes par voie de charte. Cette position met l'emphase sur l'existence d'un contrôle total de l'éducation appuyé sur le principe des droits aborigènes. En vertu de ce principe, l'éducation constitue un droit issu des traités dont les Amérindiens n'ont pas à rendre compte. L'application de cette conception impliquerait une modification à la Loi sur les Indiens et l'attribution de pouvoirs plus étendus aux bandes indiennes.

L'extrait suivant illustre la perception du M.A.I.N. de cette conception amérindienne du contrôle local.

"Lorsque la déclaration de principe a été initialement discutée et formulée par la Fraternité des Indiens du Canada et le Ministère, je crois qu'il a été convenu que par "Maîtrise indienne de l'éducation indienne" il fallait comprendre une influence en matière d'éducation semblable à celle que d'autres Canadiens ont sur l'éducation de leurs propres enfants. Je crois que depuis cette époque, certaines personnes ont interprété la déclaration comme donnant carte blanche, un contrôle total, indépendamment de toute autre personne. Au stade initial des discussions, pour autant que je m'en souviens en tout cas, ce n'est pas du tout ce qu'entendaient à cette époque, ni la Fraternité des Indiens du Canada, ni le Ministère"¹⁰.

La conception gouvernementale de l'administration locale de l'éducation privilégie un transfert de gestion de l'éducation aux bandes

10. Ibid., p. 30.

indiennes, mais conserve la responsabilité finale de l'éducation. L'étude énonce un principe directeur traduisant bien cette intention : "En vertu de la loi sur les Indiens, le Ministère est responsable de l'éducation des Indiens et doit, en définitive, rendre compte au parlement des fonds publics dépensés et des résultats obtenus"¹¹. De plus, l'étude mentionne que :

"La responsabilité de la mise en oeuvre des programmes d'éducation des Indiens est transférée aux autorités scolaires des bandes lorsque ces dernières le demandent et lorsque des accords de contribution convenables sont conclus et que les bandes ont eu la possibilité d'acquérir les aptitudes de gestion nécessaires"¹².

Cette conception repose donc sur une responsabilité administrative limitée en matière d'éducation pour les Amérindiens. Les solutions proposées par le Ministère se réduisent à une participation à l'élaboration des principes et des directives opérationnelles sur lesquels les parties doivent s'entendre. Une seule phrase du texte renvoie à la question fondamentale pour les Amérindiens, c'est-à-dire celle du transfert légal des pouvoirs et des responsabilités de l'éducation aux bandes indiennes¹³. Cet extrait soulève le problème de la capacité légale des conseils de bandes et des comités scolaires à qui les premiers délèguent les pouvoirs éducatifs¹⁴.

11. Ibid., p. 43.

12. Ibid.

13. Ibid., p. 35.

14. À cet effet, l'étude mentionne que les conseils de bande n'ont pas la capacité légale d'exercer des responsabilités en matière d'éducation.

La position amérindienne sur le contrôle local de l'éducation n'est discutée que dans les annexes B et C de l'étude précitée. L'annexe B présente un résumé des modifications à la Loi sur les Indiens proposée par la Fraternité des Indiens du Canada en 1976, ainsi que la réponse du Ministère à cette demande. Les modifications revendiquées par les Amérindiens contribuent à élargir les responsabilités du Ministère ainsi que ses obligations financières envers eux. A la lumière de ces informations, la réponse gouvernementale souhaitant la conclusion d'accords avec les bandes indiennes tout en conservant la responsabilité finale de l'éducation, s'explique bien.

B. Le partage des responsabilités et la qualité de l'éducation

Les responsabilités du domaine de l'éducation se distribuent entre les paliers fédéral, provincial et amérindien. Ce partage de responsabilités a des répercussions sur la qualité de l'éducation en milieu amérindien. L'étude précitée décrit comme suit le mode de répartition des responsabilités entre les autorités fédérales et provinciales en matière d'éducation pour les Amérindiens. Le gouvernement fédéral a la responsabilité : 1° de financer les services éducatifs, 2° d'en faciliter l'accès et le contrôle aux Amérindiens, 3° d'administrer le système scolaire fédéral, 4° de surveiller le système scolaire provincial et le système d'école de bande, 5° d'assurer la responsabilité de la conception, de l'exécution, de l'administration, du contrôle, de la révision et de l'évaluation des services éducatifs et de leurs résultats. "L'établissement d'un programme d'étude conçu pour

répondre aux besoins particuliers des élèves indiens"¹⁵ constitue le domaine des autorités provinciales. Cependant, les Amérindiens sont invités à participer "à la conception, l'exécution, l'administration, le contrôle, la révision et l'évaluation des programmes éducatifs provinciaux"¹⁶.

1) Les responsabilités dévolues aux Amérindiens

Les responsabilités qui relèvent des autorités amérindiennes sont les suivantes : une "responsabilité relativement à la conception, l'exécution, l'administration, le contrôle, la révision et l'évaluation en matière d'éducation"¹⁷. Elles doivent de plus, s'engager à "l'égard des objectifs de l'éducation indienne"¹⁸, administrer les écoles de bandes, négocier les accords, gérer les budgets et choisir le système scolaire approprié. L'étude n'apporte pas d'explications sur ces éléments de responsabilité. Cependant elle permet de constater qu'une conception uniquement amérindienne des programmes d'étude semble écartée au profit d'une participation amérindienne à la conception de programmes d'étude provinciaux. De plus, l'étude précise que c'est par le biais d'accords conclus avec les provinces et les commissions scolaires que... "le

15. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, programme des affaires indienne et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, op. cit., p. 31.

16. Ibid.

17. Ibid.

18. Ibid.

Ministère peut appuyer des éléments particuliers de programmes culturels indiens lorsque les négociations le permettent"¹⁹.

D'autres responsabilités ont été attribuées aux autorités indiennes dont notamment la représentation des intérêts des parents et des communautés ainsi que l'obligation de rendre compte des résultats de l'éducation aux parents, à la communauté en général ainsi qu'au gouvernement fédéral. Mis à part le dernier point, ces responsabilités ne sont pas davantage élaborées que les précédentes.

2) La qualité des services dispensés aux communautés amérindiennes

Le partage des responsabilités soulève le problème de la qualité des services éducatifs dispensés aux communautés amérindiennes. Malgré la responsabilité du Ministère "d'assurer une éducation de qualité sous une administration indienne"²⁰, les données tirées de l'étude semblent indiquer une incapacité d'atteindre cet objectif. En effet, l'identification des "Facteurs d'exécution des programmes dans les écoles fédérales et provinciales du point de vue de la qualité de l'éducation"²¹ indique que la qualité de l'éducation laisse à désirer dans les écoles fédérales et les écoles de bandes. Le soutien à l'apprentissage et à l'enseignement est de qualité inférieure à celui de l'école

19. Ibid., p. 20.

20. Ibid., p. 4.

21. Ibid., pp. 18-19.

provinciale. Les normes reliées aux programmes d'études et aux installations sont également inférieures à celles des écoles provinciales. Le Ministère dit ne pas avoir les ressources financières et humaines pour appuyer et assurer le suivi des programmes d'études amérindiens. De même pour la création de programmes d'enseignement des langues secondes et d'autres genres de programmes d'études : "... le Ministère n'a pas les moyens, ni à l'administration centrale ni dans les régions, d'appuyer la création d'un programme d'études professionnelles"²².

L'étude soulève un doute quant au sérieux ainsi qu'à la scientificité des programmes de langues élaborés par les Amérindiens. Le financement de ces services qui sont considérés comme non-fondamentaux varie d'une région à l'autre. Ainsi le mécontentement des bandes amérindiennes relié à l'absence d'appui pédagogique transparait à travers les propos suivants de l'étude : ... on juge que le Ministère est insensible aux initiatives des Indiens visant à apporter des changements à leur système éducatif²³.

A la lumière des contenus, on constate que la juridiction de l'éducation est invoquée pour expliquer l'absence de qualité dans les services éducatifs aux communautés. L'étude déjà citée discute de ce problème de la façon suivante. Le gouvernement fédérale possède, en vertu de

22. Ibid., p. 21.

23. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, op. cit., p. 20.

la constitution canadienne, le pouvoir exclusif de légiférer sur les Indiens et sur les terres réservées aux Indiens; et la loi sur les Indiens confère au M.A.I.N. le pouvoir d'administrer des écoles et de conclure des accords avec les gouvernements provinciaux²⁴. Par le biais de ces accords, le Ministère transfère ainsi aux provinces la responsabilité de certains services éducatifs et également celle d'élaborer des programmes d'études répondant aux besoins des Amérindiens. Or, selon les propos de l'étude, l'éducation étant un domaine de juridiction provinciale, ..."le Ministère et les bandes ont en général une influence très limitée sur les autorités provinciales qui fournissent des services éducatifs"²⁵. Aucune solution n'est apportée pour améliorer cette situation.

Le fait que la dimension pédagogique soit peu explicitée dans cet écrit traitant de l'administration de la prise en charge de l'éducation, est également révélateur de la qualité des services offerts à la population amérindienne. Peu d'explications sur le type de programmes et d'enseignement dispensé dans les écoles fédérales et dans les écoles de bandes sont apportées. Ce document n'aborde pas non plus la question d'un modèle éducatif propre à la culture amérindienne. La seule référence à ce point réside à l'intérieur de l'extrait suivant :

24. Les articles 114 à 130 de la Loi sur les Indiens.

25. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, op. cit., p. 16.

"Les programmes scolaires des bandes sont caractérisés par un usage plus important des ressources communautaires, humaines et autres, dans l'exécution des programmes, y compris la participation des vieux Indiens et l'enseignement des aptitudes ancestrales 26."

En somme, si la responsabilité de participation à la conception de l'éducation est dévolue officiellement aux Amérindiens, l'étude analysée ne permet pas de voir clairement comment s'exerce cette responsabilité puisque la dimension pédagogique est absente de ce discours administratif. Le silence sur cette question laisse présumer une situation pédagogique problématique.

C. Le problème du financement

Les restrictions financières en éducation constituent un autre point litigieux concernant la prise en charge de l'éducation. L'étude sur l'éducation des Indiens : Phase I fait état des deux problèmes suivants sur la question du financement de l'éducation : le problème du double emploi des installations scolaires, et la question de l'augmentation des dépenses prévues reliées au contrôle ou à l'administration locale de l'éducation.

1) Les installations scolaires

La politique de l'administration locale a suscité de la part des bandes, de nombreuses demandes de construction d'écoles sur les réserves. Selon l'étude précitée, un investissement de 103 985 000,00\$

26. Ibid., p. 10.

a été effectué dans les écoles mixtes fédérales-provinciales, de 1949 à 1981. Donc le remplacement des écoles mixtes par des écoles de bande tel que demandé par les communautés entraînerait des coûts énormes²⁷ que le Ministère dit ne pas pouvoir envisager. De plus, rendre les écoles conformes aux normes provinciales exigerait également une augmentation des dépenses prévues.

L'opinion des bandes amérindiennes sur la question du financement s'appuie sur le principe suivant : "Certains chefs indiens prétendent que le financement de l'éducation est un droit pré-payé issu des traités et dont ils n'ont pas à rendre compte"²⁸. Cette conception entraîne une opposition de la part des bandes aux restrictions financières imposées par le M.A.I.N. N'ayant pas participé aux accords conjoints fédéraux-provinciaux entre 1949 et 1981, les Amérindiens considèrent qu'ils ne doivent pas être pénalisés par ces décisions²⁹. Selon eux, si le Ministère accorde une priorité au respect du financement de ces accords conjoints, il contribue ainsi à une diminution de la qualité et de la

27. L'étude mentionne qu'il en coûterait 500 millions de dollars pour ce faire.

28. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Programme des affaires indiennes et inuit, Direction de l'éducation et du développement social, op. cit., p. 37.

29. Canadian Association in Support of Native people, "Indian education : an era of change", Canadian Association in Support of Native People's Bulletin, 1975, 16, p. 7.

quantité des services offerts dans les écoles fédérales³⁰. Cette situation crée, par le fait même, un ralentissement de la construction d'écoles nouvelles dans les réserves³¹.

2) Les dépenses suscitées par l'administration locale

La seconde question litigieuse concernant le financement soulevée par l'étude, réfère à des frais additionnels reliés à l'administration locale de l'éducation. Cependant le document n'est pas explicite sur la nature de ces frais. Les communautés mentionnent les conséquences des restrictions financières imposées par le M.A.I.N. à travers les propos suivants : "...the pressure on Regional Directors to reduce costs and control budgets has resulted in cuts to programs which are considered by the Departement as non-essential or low priority"³².

Elles déplorent les décisions prises unilatéralement par le M.A.I.N. sur les priorités du développement de l'éducation³³. Bref, au même titre que pour la conception de l'administration locale, la question du financement de l'éducation fait surgir des prises de position opposées. Les conceptions amérindiennes sur ces questions sont inter-

30. Le M.A.I.N. reconnaît lui-même l'absence de qualité des services éducatifs dans les écoles fédérales. Voir le tableau portant sur cette question dans L'étude sur l'éducation des Indiens. Phase I, op. cit., pp. 17-19.

31. Iris Yuzdepski - "Indian control of Indian education, Canadian journal of native education", vol II, no 1, 1983, p. 37-43.

32. Canadian Association in Support of Native people, loc. cit., p. 6.

33. Ibid. p. 6.

reliées et constituent les fondements d'un discours que nous élaborerons au chapitre suivant.

En somme, les questions controversées soulevées par l'étude précitée et que nous avons élaborées précédemment, constituent des éléments propres à l'administration de la prise en charge de l'éducation amérindienne. Ils caractérisent le discours gouvernemental qui s'exprime à travers cet écrit. Cependant, l'analyse de ce document permet de constater l'aspect contradictoire de ses énoncés et la confusion du langage utilisé. D'une part il fait état d'un bilan positif du contrôle local de l'éducation, et ce, malgré l'ensemble des malentendus et confusions qui règnent. D'autre part, il fait état de problèmes sérieux de performance académique et de qualité réduite des services.

Ainsi, 450 des 573 bandes amérindiennes au Canada administrent la totalité ou une partie de l'éducation³⁴. Il y a 137 écoles administrées par les bandes indiennes. Le pourcentage des administrateurs et des enseignants amérindiens dans les écoles fédérales est de 30%. Le taux de fréquentation scolaire des élèves amérindiens s'est accru, et le développement de la culture amérindienne à l'école a progressé. Par contre, un tableau portant sur les résultats académiques fait état de la

34. Ces données se retrouvent à la page 13 de l'Etude sur l'éducation des Indiens : Phase I déjà citée.

faible performance des élèves³⁵. La qualité réduite des services éducatifs dans les écoles fédérales et les écoles de bandes ressort d'une façon évidente de l'étude. Cette contradiction soulève la question du sens réel de ce bilan positif de la prise en charge dont l'étude fait état.

L'ensemble du ton et le langage de ce document nous apparaît aussi révélateur que son contenu. Ainsi, le document propose non seulement des orientations mais semble également dicter une conduite à suivre et des façons de faire à éviter. L'existence d'un manque de clarté fréquent dans les explications est révélateur de la confusion qui règne. L'absence d'explications de certains points démontre que toute l'information n'est pas divulguée. Des sujets comme la participation des parents ou de la communauté, divers aspects de la pédagogie et de la culture proposés par les Amérindiens ne sont pas abordés. Certains autres sujets ne sont pas davantage élaborés tels la question des pouvoirs en matière d'éducation, le manque de ressources financières, l'absence de lois appropriées pour l'éducation, le contenu des programmes scolaires amérindiens, les objectifs de formation des enseignants, et la pratique de l'enseignement en milieu amérindien. Plusieurs de ces thèmes

35. Le tableau de la page 21 de l'étude compare les résultats académiques des élèves des écoles fédérales avec la moyenne provinciale en français et en mathématique. Il démontre que les résultats des élèves amérindiens sont nettement inférieurs à cette moyenne. La source et le niveau académique d'où ces résultats sont tirés ne sont pas mentionnés.

se retrouvent cependant à l'intérieur de d'autres documents analysés portant sur le projet d'amérindianisation réalisé au Québec, que nous élaborerons dans les parties suivantes de ce chapitre.

II. Le projet d'amérindianisation

Le projet d'amérindianisation constitue la principale activité gouvernementale dans le domaine de la pédagogie en milieu amérindien au Québec à partir de 1973. Il est initié par le M.A.I.N. et l'Université du Québec à Chicoutimi à la suite de l'énoncé de principe Maîtrise indienne de l'éducation indienne (1972). La partie suivante rappelle l'historique des événements qui ont conduit à ce projet et résume la philosophie, les principaux programmes ainsi que la restructuration de ce projet.

A. Historique du projet d'amérindianisation

Vers la fin des années 60, les chefs indiens de l'Association des Indiens du Québec demandent que l'enseignement des langues autochtones s'effectue à l'école primaire. Pour le M.A.I.N., cette demande implique la formation de maîtres autochtones compétents pour effectuer l'enseignement et la préparation de matériel didactique en langue autochtone. L'acceptation officielle de l'énoncé de principe Maîtrise indienne de l'éducation indienne en novembre 1972 conduit à la rédaction par

Raymond Gagné³⁶, du premier plan quinquennal pour l'amérindianisation des écoles. Son promoteur originel est Aurélien Gill, chef montagnais de Pointe-Bleue, devenu directeur régional au M.A.I.N. Des cours de formation avaient déjà été dispensés par l'université McGill aux enseignants Cris ; et une première session de cours d'été pour la formation des maîtres autochtones avait eu lieu à Pointe-Bleue en 1971. En juin 1972, suite au Rapport Renaud³⁷, le programme de formation des maîtres autochtones est transféré à l'université du Québec à Chicoutimi. Le plan d'amérindianisation devient alors le modèle d'inspiration de toutes les activités initiées à l'intérieur du programme d'amérindianisation.

Suite à de nombreuses critiques de la part des communautés amérindiennes, certains représentants des bandes se réunissent au Collège Manitou en décembre 1975 dans le but de réorganiser ce programme. Ne rencontrant pas les objectifs émis par la F.I.C., les délégués se prononcent en faveur de l'arrêt de ce projet. Cependant, de son côté, le Ministère donne son accord de principe pour une restructuration du projet d'amérindianisation. Le changement qui sera apporté par la suite ne sera ni un arrêt du projet, ni une restructuration, mais plutôt une décentralisation partielle de ce dernier au niveau local.

36. Il est alors fonctionnaire au M.A.I.N.

37. Université du Québec à Chicoutimi, Centre de recherche du Moyen-Nord, Projet en éducation des Indiens et esquimaux du Québec, rapport présenté par André Renaud, O.M.I., 1972, 23 p. Nous l'élaborerons un peu plus loin.

"Dès lors, la préparation du matériel didactique s'actualise dans les réserves et les priorités sont fixées par chaque groupe selon ses propres besoins [...] Les sous-contracts sont préparés pour chaque projet et l'administration se réalise au niveau local"³⁸.

Un conseil consultatif du projet d'amérindianisation est instauré par les Montagnais. Selon les auteurs, les objectifs de ce conseil ne semblent pas rencontrer ceux des fonctionnaires du Ministère et des dirigeants de l'U.Q.A.C. Afin de mieux cerner la problématique qui entoure ce projet, nous en présenterons donc les principaux éléments constitutifs, sa philosophie, ses principaux programmes et sa restructuration.

B. La philosophie du projet d'amérindianisation

L'essentiel du contenu de ce projet se retrouve dans les trois documents suivants : Le Projet d'amérindianisation des écoles³⁹, le Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-75) et la tentative de restructuration de ce projet⁴⁰, et dans le Rapport Renaud déjà cité. Nous résumerons le contenu du premier ouvrage qui constitue le document de base du projet.

-
38. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord, Velma Bourque, Projet amérindianisation, Rapport 1972-1979, Québec, août 1977, révisé 1979, p. 10.
39. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Projet d'amérindianisation des écoles, Premier plan quinquennal, Brouillon, s.l.n.d., 65 p.
40. Raymond C. Gagné, Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-75) et la tentative de restructuration de ce projet, Collège Manitou, 1975, 19 p.

Selon cet ouvrage, le projet d'amérindianisation constitue une réponse à l'assimilation vécue par les Amérindiens à travers le processus de scolarisation. Si l'école a constitué un instrument d'assimilation pour le peuple autochtone par le biais du système scolaire, il est donc important d'amérindianiser l'école, c'est-à-dire d'introduire "... des enseignants autochtones, des langues autochtones et des programmes scolaires d'inspiration autochtone..." Il faut également "procéder du connu à l'inconnu"⁴¹ selon ce même écrit.

Les deux orientations de base du projet s'énoncent comme suit : "1) rendre l'école gardienne de la langue et de la culture ou encore, faire de l'école l'agent principal de la survivance ethnique et, 2) rendre l'éducation des Amérindiens plus efficace et plus humaine en leur dispensant l'enseignement en fonction de leur propre culture et dans leur propre langue, ou en d'autres termes appliquer aux Amérindiens le principe pédagogique universel qu'on vient de citer"⁴².

Les objectifs spécifiques rattachés aux grandes orientations sont les suivants : "donner aux enseignants autochtones une formation qui leur permette a) d'enseigner la langue et la culture autochtone aussi bien lorsque leur langue est en situation de langue première que

41. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Projet d'amérindianisation des écoles, op. cit., p. 2.

42. Ibid., p. 2.

lorsqu'elle est en situation de langue seconde; b) d'élaborer des programmes scolaires d'inspiration autochtone"⁴³.

Selon le document, une condition s'adresse à la population visée par ce projet. Une certaine "homogénéité linguistique et culturelle au niveau de la classe, sinon au niveau de l'école et du milieu sociologique de la collectivité autochtone"⁴⁴, est nécessaire à la réalisation du projet. Ainsi son application s'avère impossible dans le cas où les élèves amérindiens seraient minoritaires dans la classe ou à l'école provinciale.

Les résultats attendus suite à l'application de ce projet sont de nature diverse. Ils concernent autant la question du transfert de l'administration de l'éducation à l'école locale que la question de l'insertion d'enseignants autochtones dans l'institution scolaire. Deux autres implications de ce projet touchent les programmes scolaires et la langue amérindienne. Elles s'énoncent comme suit :

"La substitution progressive de certains programmes scolaires d'inspiration amérindienne à une partie des programmes scolaires non-amérindiens [et l'] introduction progressive de la langue maternelle des Amérindiens comme langue d'enseignement lorsqu'elle constitue la langue première des écoliers et

43. Ibid., p. 3.

44. Ibid., p. 4.

comme matière d'enseignement, soit l'étude d'une langue seconde, lorsqu'elle constitue de fait la langue seconde des écoliers"⁴⁵.

Selon le document, ces deux implications consacrent le principe de l'école bilingue et biculturelle qui constitue la source d'inspiration des principaux programmes instaurés par le projet d'amérindianisation. Ce principe de l'école bilingue et biculturelle se concrétise par le modèle linguistique du triangle inversé, modèle qui sera élaboré un peu loin dans ce chapitre.

Enfin "...une transformation radicale de l'école dans sa définition actuelle"⁴⁶ est visée par l'introduction des langues et programmes scolaires amérindiens à l'école. Par contre, elle n'entraîne pas une amérindianisation absolue d'après l'ouvrage. Ce contenu mentionne que l'amérindianisation absolue devient impossible dans les communautés où la langue autochtone est une langue seconde. De plus, le nombre insuffisant d'enseignants qualifiés et la restriction du matériel didactique adapté au milieu rend l'amérindianisation absolue irréalisable dans les autres communautés également. Cependant, le document ne donne aucune explication de ce que pourrait être une transformation radicale ainsi que l'amérindianisation absolue.

45. Ibid., p. 4.

46. Ibid., p. 5.

Une campagne d'information sur le projet est prévue par le biais d'un agent d'information amérindien, avec la collaboration des conseils de bandes, de l'Association des Indiens du Québec et l'Institut de recherche amérindien. La partie suivante élaborera les deux principaux programmes instaurés par le projet d'amérindianisation.

C. La formation des maîtres autochtones et l'élaboration des programmes scolaires

La formation des maîtres autochtones et l'élaboration des programmes scolaires constituent les deux principaux programmes mis en place par le projet d'amérindianisation. Malgré le manque de clarté et la restriction de l'information, nous synthétiserons brièvement le contenu de ces programmes.

1) La formation des maîtres autochtones

La forme initiale du programme de formation pédagogique comportait plusieurs types de formations : un certificat d'enseignement à l'élémentaire, des cours de méthodologie de l'enseignement des langues secondes, un baccalauréat spécialisé en enseignement à l'élémentaire, un programme de formation des technolinguistes⁴⁷. L'ensemble de cette formation regroupait les étudiants en deux catégories ou en deux voies : ceux devant

47. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Projet d'amérindianisation des écoles, op. cit., pp. 7-8.

enseigner en langue maternelle amérindienne, et ceux appelés à enseigner en langue seconde.

Un document intitulé Programme de formation pour les étudiants - maîtres autochtones du Québec⁴⁸ énonce comme suit les objectifs du programme du certificat en sciences de l'éducation (cheminement amérindien) : "former des enseignants amérindiens qui rendront l'éducation plus humaine et plus efficace [afin qu'ils puissent dispenser] un enseignement en langue indienne et en fonction de leur propre culture, ... [développer] des attitudes et des comportements professionnels adaptés au milieu dans lequel ils auront à évoluer et qu'ils seront appelés à transformer... [développer] des connaissances favorisant une compréhension scientifique de leur langue et de leur culture ... [développer] des connaissances psycho-pédagogiques nécessaires à la gestion d'un climat à l'apprentissage chez les jeunes Amérindiens et à la préparation de matériel didactique adéquat"⁴⁹. Même si l'ensemble de la documentation n'est pas très explicite sur le type de formation dispensé aux maîtres autochtones, on constate cependant l'existence de certaines orientations formulées sous forme de suggestion pour la pratique de l'enseignement. Ainsi, afin de tenir compte du milieu culturel des élèves dans leur action pédagogique tel qu'énoncé dans les objectifs précédents, des types

48. Université du Québec à Chicoutimi et Ministère des Affaires Indiennes et du Nord, Programme de formation pour les étudiants-maîtres autochtones au Québec, s.l., 1980, 33 p.

49. Ibid., p. 1.

et méthodes d'enseignement spécifiques sont suggérés aux enseignants autochtones en formation. Selon le document intitulé L'école adaptée à la réalité indienne⁵⁰, ces méthodes inspirées d'un esprit de renouveau visent la création d'un véritable milieu de vie pour l'enfant. Toutefois il est intéressant de constater que le document ne suggère rien d'autre que les méthodes d'enseignement en vigueur dans le système scolaire du Québec à savoir l'individualisation de l'enseignement, un fonctionnement pédagogique par objectif, la poursuite d'objectifs communs dans chaque matière, l'enseignement centré sur l'enfant et le recours à des situations pédagogiques variées. En référant à ces méthodes, un autre document recommande cependant de ne pas "les imiter de façon servile"⁵¹. Nous verrons plus loin à quel type de changement ces propos font référence. Bref, ce projet d'amérindianisation énonce que par sa formation, par des méthodes d'enseignement spécifiques et par le matériel pédagogique, l'enseignant amérindien tient compte de son milieu dans l'exercice de sa pratique.

2) L'élaboration des programmes scolaires

L'élaboration des programmes scolaires constitue le second volet du projet d'amérindianisation. Cependant, la lecture des contenus qui en

50. Projet amérindianisation, L'école adaptée à la réalité indienne, Collège Manitou, 1975, Québec, 1978, sans page.

51. Raymond C. Gagné, Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-75) et la tentative de restructuration de ce projet, Collège Manitou, 1975, p. 7.

traitent soulève plusieurs questions qui demeurent sans réponses. Une partie des activités à effectuer à l'intérieur de ce programme consiste en la rédaction de textes scolaires dans la langue maternelle de chaque groupe linguistique amérindien. Une seconde partie vise l'insertion des "valeurs amérindiennes dans les programmes scolaires anglais et français⁵².

Le premier type d'activité est effectué par des comités locaux travaillant sur les programmes scolaires avec l'aide de linguistes et d'autres spécialistes. Les textes écrits peuvent être des

"légendes, histoires, fables, dictionnaires, grammaires, des livres sur la médecine indienne, sur la flore et la faune, sur les modes de faire la pêche [sic] et la chasse [sic], des autobiographies, des biographies, des livres d'histoire des communautés, et des peuples indiens en général et du groupe linguistique particulier dont l'enfant fait partie, etc."⁵³

Le second type d'activité suggéré par ce programme ne semble pas clair et suscite, à la lecture du texte, une certaine confusion. En effet, cette activité viserait à intégrer "aux programmes d'études anglais et français des versions pertinentes des textes rédigés en langue autochtone et des idées empruntées aux textes scolaires autochtones"⁵⁴. Ceci constitue, selon le document, "la meilleure façon de projeter les

52. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Projet d'amérindianisation des écoles, op. cit., p. 38.

53. Gagné, op. cit., p. 12.

54. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, Projet d'amérindianisation des écoles, op. cit., p. 38.

réalités amérindiennes dans ces programmes"⁵⁵. Or, il ne semble pas évident que l'emprunt d'idées provenant de textes amérindiens peut conduire au résultat escompté c'est-à-dire à l'insertion de valeurs amérindiennes dans les programmes scolaires non-indiens. De plus, les documents ne sont pas très explicites sur la nature des programmes scolaires à être élaborés par les Amérindiens ainsi que sur la façon d'y parvenir.

Enfin, le projet d'amérindianisation et plus particulièrement le programme de formation des maîtres furent vivement critiqués par les communautés et certains intervenants du domaine de la pédagogie. Nous verrons plus loin dans ce chapitre, la nature de ces critiques qui ont conduit à une restructuration du projet, thème que nous élaborerons dans ce qui suit.

D. La restructuration du projet d'amérindianisation

Une tentative de restructuration du projet d'amérindianisation est amorcée en 1975, suite à de nombreuses critiques des bandes et de certains intervenants en éducation. Le contenu du discours sur l'éducation à partir des documents analysés, semble indiquer une volonté de changement du modèle pédagogique proposé aux Amérindiens. Il manifeste un désir d'être à l'écoute des volontés du milieu amérindien. Cet extrait en fait état :

55. Ibid.

"Ce qui doit être changé, c'est le système même de l'éducation, ses programmes, sa méthodologie d'enseignement, ses professeurs, la formation de son personnel enseignant, les administrateurs et les centres décisionnels, de façon à ce que l'école puisse être mise au service des Indiens eux-mêmes et être utilisée pour résoudre les problèmes indiens⁵⁶".

Les contenus portant sur la restructuration précisent davantage la façon de mettre en place l'éducation bilingue et biculturelle. En effet Le Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-75) et la tentative de restructuration de ce projet déjà cité et L'école adaptée à la réalité indienne, déjà cité également, proposent des voies ou approches scolaires servant à concrétiser le bilinguisme. Le premier ouvrage reprend d'une façon plus explicite et synthétique les trois approches suivantes proposées dans le second ouvrage : 1) le programme bilingue et biculturel pour les "communautés dont la langue autochtone sert de véhicule de communication"; 2) le programme d'étude à particularité culturelle et linguistique pour les "communautés dont la langue autochtone sert de véhicule de communication pour une partie de la population. Le français ou l'anglais est la langue maternelle pour une autre partie de la population"; 3) le programme d'étude à particularité culturelle pour les "communautés dont le français ou l'anglais sert de véhicule de communication"⁵⁷. Dans cette dernière approche, l'enseignement ne s'effectue qu'en français ou en anglais. C'est pourquoi le projet d'amérindianisation ne s'intéresse qu'aux deux premières approches puis-

56. Gagné, op. cit., p. 11.

57. Projet amérindianisation, op. cit., sans page.

qu'il assure la formation des maîtres autochtones à l'enseignement de leur langue maternelle à l'école.

Le premier document cité précédemment portant sur la restructuration du projet résume donc les deux grandes approches retenues qu'il nomme voie intra et voie inter. La voie intra consiste en l'élaboration de programmes d'études véritablement autochtones, impliquant des enseignants autochtones, des méthodes d'enseignement autochtone et la langue maternelle autochtone. La voie inter "implique une tentative partielle, fragmentaire et timide à donner une certaine allure autochtone aux si puissants programmes scolaires français ou anglais actuels"⁵⁸. Mais, selon cet ouvrage, cette voie "ne vaut guère la peine d'être empruntée parce qu'elle mène la population indienne au même endroit que l'école actuelle des blancs la mène depuis des années, c'est-à-dire à l'assimilation totale ..."⁵⁹ Les particularités de la première approche (voie intra) sont expliquées ainsi :

"50% du temps d'enseignement est consacré à un programme indien, enseigné par des professeurs indiens, dans les différentes langues indiennes, l'autre 50% du temps serait consacré à un programme anglais ou français, éventuellement enseigné en anglais ou en français, par des professeurs autochtones qui connaissent ces langues et ces cultures suffisamment pour les enseigner"⁶⁰.

58. Gagné, op. cit., p. 16.

59. Ibid., p. 15.

60. Ibid., p. 4.

Le graphique des triangles inversés qui sera présenté au tableau II en partie III de ce chapitre, illustre cet approche. Des changements que nous expliquerons également plus loin ont été apportés à ce modèle.

Le tableau I présenté à la page suivante illustre la seconde approche qui s'organise de la façon suivante : l'enseignement de la langue maternelle et des arts traditionnels se fait de la première à la sixième année à raison de 10% du temps plus ou moins, et l'enseignement du français ou de l'anglais s'effectue à raison de 90% du temps plus ou moins.

A la différence de la première version du projet, une conception plus ouverte de l'élaboration des programmes et des méthodes d'enseignement semble présente à l'intérieur de cette restructuration. Ce même document suggère de partir des contenus culturels amérindiens pour bâtir des programmes en langue amérindienne. "Une histoire véritablement indienne devrait s'enseigner en langue indienne et non pas en français ou en anglais"⁶¹.

Ce qui est proposé au niveau des méthodes d'enseignement semble être une amélioration comparativement à la version initiale du projet. Ce document parle "d'adaptation à la situation scolaire, aux méthodes indiennes séculaires de transmission du savoir et de talents"...⁶².

61. Ibid., p. 13.

62. Ibid., p. 4.

TABLEAU I

PROGRAMME D'ÉTUDES À PARTICULARITÉS CULTURELLES
ET LINGUISTIQUES

Niveau scolaireNiveau scolaire

Secondaire:	E E	PROGRAMME D'ÉTUDES SECONDAIRE CORRESPONDANT A SON ORIENTATION ET À SON PLAN DE CARRIÈRE- ENSEIGNEMENT EN FRANÇAIS OU EN ANGLAIS	Secondaire:
I à V	N N		I à V
10% plus ou moins	S S		90% plus ou moins
	E E		
	I I		
	G G		
	N N		
	E E		
Elémentaire:	M M		Elémentaire:
6	E E		6
	N N		
	T T		
5	D D	PROGRAMME D'ÉTUDES ÉLÉMENTAIRES ADAPTÉ SELON	5
10%	E E	LES CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES ET SOCIO-	90%
4	L S	ÉCONOMIQUES DE LA COMMUNAUTÉ - ENSEIGNEMENT	4
plus	A A	EN FRANÇAIS OU EN ANGLAIS	plus
	R T		
	L A		
	N S		
3	G T		3
ou	U R		ou
	E A		
	D D		
2	M I		2
	A T		
	T I		
1	E O		1
	R N		
	N N		
	E E		
	L L		
M	L S		M
	E		
PM			PM

63. Projet amérindianisation, L'école adaptée à la réalité indienne, Collège Manitou, 1975, Québec, 1978, sans page.

Même si les documents portant sur la restructuration énoncent une nouvelle orientation, une lecture plus attentive démontre l'absence de changements majeurs. Les considérations relatives au ton des documents soulevées dans la première partie de ce chapitre s'appliquent également aux documents traitant du projet d'amérindianisation. A noter également que des écrits traitant de la restructuration du projet et de la formation des maîtres ont été impossible à obtenir. Ainsi, le rejet par les représentants des communautés de cette nouvelle orientation n'est pas étonnant. Jean Hénaire commente le rejet du projet d'amérindianisation par les propos suivants : "Il n'est pas sûr, dans cette optique, que toutes les bandes aspirent à l'indianisation des écoles suivant le pattern proposé par les éminences grises du M.A.I.N.⁶⁴". Les raisons invoquées en faveur de l'arrêt du projet sont fondamentales. Elles concernent la question du pouvoir de décision des communautés à l'intérieur du projet, leur participation effective, la consultation et l'information des parents ainsi que le rôle uniquement consultatif des aînés dans le projet. La partie précédente concernait l'aspect pédagogique du projet d'amérindianisation. Dans la prochaine partie nous présenterons l'aspect linguistique de ce dernier.

64. Jean Hénaire, L'univers scolaire des Montagnais, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Etudes et documents, septembre 1976, p. 58.

III. Le modèle linguistique du triangle inversé

L'information qui suit provient des documents portant sur le projet d'amérindianisation dont les contenus ont été résumés dans la partie précédente. Elles concernent essentiellement l'aspect linguistique du projet d'amérindianisation. La partie suivante élaborera le modèle du triangle inversé, les principales modifications du projet relativement à l'aspect linguistique, et les implications de ce modèle à partir de diverses critiques sur ce dernier.

A. Le modèle du triangle inversé

Tel que déjà mentionné, la première version du projet-pilote d'amérindianisation est élaborée dans le document intitulé Projet d'amérindianisation des écoles. Premier plan quinquennal⁶⁵. Les populations concernées par ce projet sont les "collectivités où la langue première est la langue autochtone" ou encore "des milieux dont une proportion suffisante d'enfants d'écoles s'expriment dans les langues autochtones"⁶⁶.

Le projet conçoit donc deux types de situations majeures reliées aux langues d'enseignement. Une première situation appelée modèle du

65. Canada, Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, op.cit. p. 23.

66. Ibid.

triangle inversé, où la langue amérindienne constitue la langue principale d'enseignement au premier cycle de l'élémentaire, l'anglais ou le français devenant ainsi des langues secondes. La situation est inversée au deuxième cycle de l'élémentaire, la langue principale d'enseignement devenant le français ou l'anglais. Une deuxième situation fait du français ou de l'anglais des langues principales d'enseignement. Les langues amérindiennes deviennent alors des langues secondes à l'école et sont enseignées à raison de 10% du temps environ. A l'intérieur de cette situation, l'enseignement en langue française ou anglaise s'effectue à raison de 90% du temps environ.

Le projet-pilote favorise la première situation illustrée au tableau II de la page suivante. Ce modèle s'articule de la façon suivante :

"En septembre 1973, au niveau de la maternelle, on dispense 90% de l'enseignement dans la langue maternelle et on consacre seulement 10% du temps à l'enseignement de l'anglais ou du français comme langue seconde. A l'automne 1974, au niveau de la première année, on dispense 80% de l'enseignement dans la langue maternelle, et on consacre 20% du temps à l'enseignement de la langue seconde. Et ainsi de suite sur une période de cinq (5) ans ..."⁶⁷

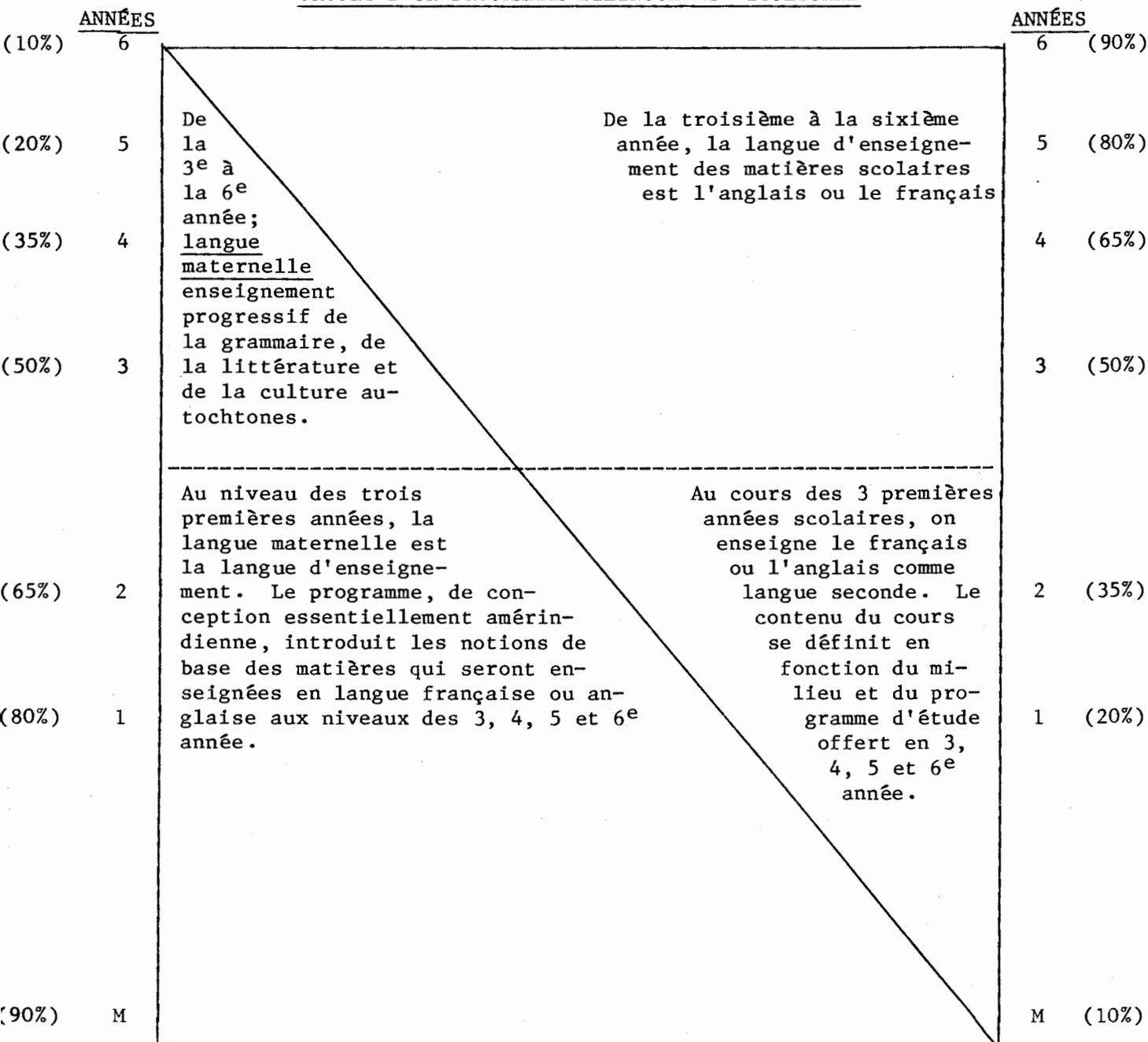
Nous avons remarqué une particularité au modèle du triangle inversé dans cette première version⁶⁸. Le tableau II permet de constater que la troisième année est incluse dans la seconde partie du triangle. Ainsi

67. *Ibid.*, p. 24.

68. La seconde version du modèle sera présentée à l'intérieur du tableau III, un peu plus loin dans ce chapitre.

TABLEAU II

ÉCOLE AMÉRINDIENNE
PROJET D'UN PROGRAMME BILINGUE ET BICULTUREL



N.B. Graphique des triangles invertis, illustrant la définition du programme bilingue et culturel dans le cadre d'une école amérindienne.

l'enseignement progressif de la grammaire, de la littérature et de la culture autochtone s'effectue de la troisième à la sixième année scolaire. Le document ne fournit pas d'explication claire sur le type de programme scolaire que cette situation d'enseignement nécessite. La partie du projet portant sur l'élaboration des programmes scolaires mentionne l'existence de deux genres de contenus de programmes. Mais elle ne fournit pas davantage d'explication sur la nature de ces programmes. De même, la façon dont on enseigne la langue maternelle amérindienne et les langues secondes n'apparaît pas clairement non plus.

Enfin, selon le projet, l'enseignement en langue maternelle constitue un moyen de stimuler l'apprentissage de l'enfant. La création de programmes de français ou d'anglais langue seconde peut contribuer au même résultat. De plus, la présence d'enseignants de sa propre culture et de programmes respectant celle-ci devrait favoriser l'épanouissement de l'élève et l'affirmation de son identité ethnique.

B. Les modifications du projet

La deuxième version du projet d'amérindianisation est expliquée dans les documents déjà cités intitulés Projet d'amérindianisation des écoles dans la région de Québec (1972-75) et la tentative de restructuration de ce projet et L'école adaptée à la réalité indienne. Le schéma réaménagé du modèle du triangle inversé que nous présentons au tableau III de la page suivante se retrouve dans le second document. Les modifications suggérées par ces documents apparaissent mineures. La pré-maternelle constitue un nouveau service où l'enseignement en langue

TABLEAU III

PROGRAMME BILINGUE/BICULTUREL

<u>Niveau scolaire</u>			<u>Niveau scolaire</u>	
Secondaire:	Langue maternelle	PROGRAMME D'ÉTUDES SECONDAIRES ADAPTÉ AUX CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES ET SOCIO-CULTURELLES DE L'ÉTUDIANT EN VUE DE SATISFAIRE SON ORIENTATION AFIN DE LUI PERMETTRE DE CHOISIR LIBREMENT SON LIEU DE VIE ET DE TRAVAIL.	Secondaire:	
I à V 10%	Arts traditionnels		I à V 90%	
Elémentaire:			Elémentaire:	
10%	6	De la 4e à la 6e année :	6	90%
20%	5	Langue maternelle	5	80%
35%	4	enseignement progressif de la grammaire, de la littérature et de la culture autochtones	4	65%
50%	3	A ces niveaux, la langue maternelle est la langue d'enseignement. Le programme, de conception essentiellement amérindienne, introduit les notions de base des matières qui seront enseignées en langue française aux niveaux de 4e, 5e et 6e année.	3	50%
65%	2		2	35%
80%	1		1	20%
90%	M		M	10%
100%	PM		PM	0%

N.B. Graphique de triangles inversés, illustrant la définition du programme bilingue et biculturel dans le cadre d'une école amérindienne.

70. Projet amérindianisation, L'école adaptée à la réalité indienne, Collège Manitou, 1975, Québec 1978, sans page.

maternelle amérindienne est dispensé à 100% du temps. Cette fois, la troisième année est incluse dans la première partie du triangle; l'enseignement de la langue maternelle, c'est-à-dire la grammaire, la littérature et la culture autochtone s'effectue de la quatrième année à la sixième année.

L'école adaptée à la réalité indienne propose trois approches scolaires correspondant aux situations culturelles et linguistiques des communautés amérindiennes du Québec⁷¹. Selon ce document, les approches proposées découlent des facteurs linguistiques, du mode de vie et de la situation géographique des Amérindiens. Tel que déjà mentionné, le projet d'amérindianisation s'intéresse aux deux premières approches de ce document qu'il nomme voie intra et voie inter, mais il favorise davantage la première. La troisième approche n'implique aucun enseignement en langue maternelle.

A la réunion de 1975 au Collège Manitou, les communautés se prononcent en faveur du rejet du modèle du triangle inversé en alléguant que les groupes autochtones sont inégalement préparés à une telle application. Malgré ce fait, certaines communautés amérindiennes ont opté pour des modèles linguistiques qui se rapprochent passablement de ce dernier.

71. Ces approches ont déjà été présentées précédemment. Il serait intéressant de vérifier si les communautés amérindiennes étaient en accord avec un tel classement linguistique et culturel.

C. Les implications du modèle du triangle inversé

Plusieurs bandes amérindiennes et intervenants dans le milieu éducatif amérindien ont critiqué ce modèle linguistique en insistant sur le fait qu'il favorise la prédominance des langues dominantes. Ils ont suggéré des pistes pour élaborer un modèle bilingue plus pertinent.

Jean Hénaire dans L'univers scolaire des Montagnais ouvrage déjà cité, fait une critique sérieuse du projet d'amérindianisation et du modèle du triangle inversé. A son avis, le projet maintient les langues dominantes et n'empêche pas la disparition de la langue maternelle amérindienne. Selon lui, les tenants de l'application de ce principe ont misé sur une situation idéale et n'ont pas tenu compte de la situation problématique des langues amérindiennes, des difficultés socio-économiques et du degré d'acculturation vécu par la population amérindienne. Il en résulte donc la prépondérance des langues dominantes au détriment des langues amérindiennes. L'extrait suivant tiré de l'ouvrage précité illustre cette situation :

"... le projet officialise et institutionnalise une forme d'éducation bilingue qui, compte tenu de l'inégalité de puissance des deux langues, risque de consacrer une fois pour toute la prépondérance des langues dominantes à tradition écrite sur les langues amérindiennes"⁷².

72. Hénaire, op. cit., pp. 51-52.

De plus, le système des deux voies de formation pour les enseignants contribue à valoriser les langues dominantes plutôt que les langues autochtones.

Un autre document du même auteur intitulé L'amérindianisation, quelques aspects à considérer⁷³ parle des dangers d'un bilinguisme hâtif dans les milieux culturellement menacés. Selon l'auteur, certaines études ont démontré que :

"l'enseignement hâtif en langue seconde ne réussissait que dans les milieux privilégiés (par exemple un enfant d'une famille bourgeoise anglophone qui apprend très tôt le français). Dans les milieux moins favorisés, on n'a fait qu'agrandir le fossé entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent"⁷⁴.

L'auteur considère le modèle du triangle inversé comme nettement insuffisant "pour empêcher que la langue seconde ne vienne détruire les efforts des premières années"⁷⁵. Le temps accordé à l'enseignement de la langue maternelle n'est pas assez long par rapport au temps accordé à l'enseignement de la langue seconde. L'auteur a constaté qu'à l'école fédérale et provinciale, on enseigne la langue seconde, c'est-à-dire le français, comme s'il s'agissait d'une langue maternelle. De plus, il y a une insistance marquée sur la francisation prolongée. Bref selon lui,

73. Jean Hénaire, L'amérindianisation, quelques aspects à considérer, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Document de travail, 1976, 21 p.

74. Ibid., p. 16.

75. Ibid., p. 20.

le modèle contribue plutôt à développer des habiletés de personnes bilingues qu'à développer l'apprentissage des langues amérindiennes.

Pour empêcher que la langue maternelle soit menacée dans un modèle éducatif bilingue, un certain nombre d'éléments doivent être considérés selon l'auteur :

"1) la plus ou moins grande maîtrise de la langue maternelle conditionne le temps et le moment d'intrusion de la langue seconde, 2) une langue seconde ne s'enseigne pas comme une langue maternelle, 3) plus la langue maternelle est maîtrisée, moins la présence de la langue seconde risque de l'attaquer, 4) une politique du bilinguisme ne devrait pas contribuer à amoindrir les chances de survie de la langue maternelle. Si tel était le cas, il faudrait parler d'assimilation pure et simple"⁷⁶.

Les critiques de François Larose dans un article intitulé "Du passif à l'actif. L'amérindien et l'école au Québec"⁷⁷ vont dans le même sens que l'auteur précédent. Il fait état des faiblesses du modèle qu'il qualifie de "déséquilibrant à la fois sur la plan linguistique [...] et sur le plan psycho-affectif [...] et empreint d'un ethnocentrisme flagrant"⁷⁸. Selon lui, le modèle des triangles inversés ne favorise pas un enseignement structuré de la langue maternelle. L'utilisation de la langue maternelle comme "véhicule d'intégration" à l'école et en l'absence d'une structure adéquate pour l'enseigner provoque

76. Ibid., p. 17.

77. Recherches amérindiennes au Québec, vol. XIV, no 4, 1984, pp. 66-71.

78. Ibid., p. 68.

les résultats négatifs suivants : l'absence de maîtrise de la langue seconde et la perte de la langue maternelle⁷⁹. De plus, au secondaire, l'élève ne reçoit qu'un enseignement minimal de sa langue maternelle.

IV. Des critiques du discours gouvernemental sur la prise en charge de l'éducation

Après un bref résumé du discours gouvernemental sur l'administration de la prise en charge de l'éducation, nous présenterons dans la partie suivante diverses critiques formulées sur ce point. Ensuite, après une courte synthèse du projet d'amérindianisation nous présenterons également des critiques formulées sur cet aspect. Nous terminerons par un bref retour sur le modèle linguistique proposé par le projet d'amérindianisation.

Le discours gouvernemental canadien sur la prise en charge ou sur le contrôle local se caractérise par son aspect administratif. Cet aspect est manifeste à l'intérieur des documents analysés. La conception gouvernementale de l'administration locale de l'éducation repose sur l'idée d'une responsabilité administrative limitée pour les Amérindiens. Elle concède peu de pouvoirs et de responsabilités aux communautés, en plus de laisser de côté la dimension pédagogique. Cette

79. Ibid.

dernière question n'est traitée qu'à travers le problème du partage des responsabilités et celui de la qualité des services éducatifs. L'information recueillie sur la pédagogie laisse présumer une situation pédagogique problématique et une absence d'appui aux communautés dans ce domaine. La réduction des coûts et le contrôle sévère des budgets par l'Etat entraînent des conséquences sérieuses sur le développement pédagogique des écoles amérindiennes. Un bilan positif de l'administration locale de l'éducation est effectué par le M.A.I.N. lui-même. Par contre de graves problèmes scolaires dans les écoles fédérales sont constatés.

A. Le point de vue de la F.I.C. sur l'administration de la prise en charge de l'éducation.

La Fraternité des Indiens du Canada énonce trois éléments faisant obstacle au changement et plus précisément à la concrétisation du contrôle ou de l'administration locale de l'éducation⁸⁰ : l'absence de lois appropriées, le rôle administratif et l'autorité de fonctionnaires ainsi que la gestion des fonds publics. Nous constatons que ces éléments sont d'ordre juridique et administratif.

En ce qui a trait à l'absence de lois appropriées le Ministre ne possède pas le pouvoir (en vertu de la Loi sur les Indiens), d'autoriser

80. Canadian Association in Support of Native people, "Indian education : an era of change", Canadian Association in Support of Native People's Bulletin, 1975, 16, p. 6.

les bandes à établir, maintenir et gérer des écoles pour les élèves amérindiens. Selon la F.I.C., seul deux règlements du Conseil du trésor accordent un pouvoir de transférer des fonds aux conseils de bandes pour l'administration des écoles. Selon les leaders amérindiens, cette situation n'accorde aucune protection légale aux conseils de bandes. Elle n'assure pas le droit et la pleine responsabilité de l'éducation, tel que revendiqués en s'appuyant sur les traités. Ce problème d'ordre juridique se double d'une difficulté administrative. En effet, les décisions importantes sur les orientations, les programmes, le personnel et le budget sont prises unilatéralement par les fonctionnaires gouvernementaux. Selon la F.I.C., la consultation des Amérindiens sur les priorités dans le domaine de l'éducation est réduite au minimum. Il apparaît que les priorités des communautés ne coïncident pas nécessairement avec celles du M.A.I.N. Ainsi on constate que : "Indian control over local programs is often achieved only after confrontation and struggle with Department bureaucrats"⁸¹.

3) La gestion des fonds publics

La Fraternité fait état d'un manque de confiance évident de la part des fonctionnaires aux habiletés et au bon jugement des Amérindiens pour gérer les budgets. Pourtant, selon cet organisme, des sommes considérables sont distribuées aux provinces afin de soutenir des services éducatifs aux Amérindiens dont les résultats laissent à désirer. La F.I.C.

81. Ibid., p. 6.

admet qu'une formation à la gestion et à l'administration est nécessaire pour parvenir à une administration efficace des fonds par les Amérindiens. Toutefois, un tel manque de confiance constitue un obstacle réel au développement concret des ressources humaines à l'intérieur des communautés.

B. Des critiques formulées sur le projet d'amérindianisation

Le projet d'amérindianisation consiste à introduire à l'école des enseignants autochtones, des langues et des programmes scolaires autochtones. Il s'adresse à une population homogène linguistiquement et culturellement. Le modèle bilingue et biculturel proposé pour l'école en milieu amérindien qui ressort de ce projet consiste à permettre aux enseignants amérindiens d'enseigner leur langue et leur culture, aussi bien lorsque leur langue est en situation de langue première que lorsqu'elle est une langue seconde. Il vise également à développer chez les enseignants des habiletés pour l'élaboration des programmes scolaires amérindiens. La "transformation" radicale de l'école est visée mais non l'"amérindianisation absolue"⁸². Le modèle de formation et les méthodes d'enseignement suggérés sont ceux en vigueur dans le système scolaire non-indien. Dans la restructuration du projet, un discours indiquant une volonté de changement est présent. Mais en réalité, il n'y a que des changements mineurs qui sont effectués.

82. Mais les documents ne nous expliquent pas le sens de ces deux expressions.

Une série de critiques portant sur le projet et le modèle de formation sont formulées.

Divers ouvrages consultés résument l'ensemble de ces critiques. Il s'agit de La scolarisation des Amérindiens : échec et oppression⁸³, L'univers scolaire des Montagnais⁸⁴, L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville⁸⁵ et le Rapport d'activités en milieu scolaire Montagnais⁸⁶.

1) La non pertinence du modèle éducatif

La principale critique concerne la non pertinence du modèle éducatif proposé par le projet d'amérindianisation et son côté trop académique. Les trois premières années d'expérimentation soulèvent une série de critiques portant sur l'absence de cohérence interne des cours de pédagogie, le formalisme de ces cours et leur emphase sur la théorie plutôt que sur la pratique. Suite à ces critiques, des laboratoires sont mis sur pied, c'est-à-dire des rencontres de l'étudiant-maître avec l'ethnolinguiste et le pédagogue, dans son milieu de travail.

-
83. A. Bernard, J. Hénaire, G. Larochelle, C. Turcotte, La scolarisation des Amérindiens : échec et oppression, s.l., M.E.Q., Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, 1979, 63 p.
84. Jean Hénaire, L'univers scolaire des Montagnais, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Etudes et documents, septembre 1976, 93 p.
85. Jean Hénaire, L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville, s.l., M.E.Q. 1978, 47 p.
86. Jean Hénaire, Josée Mailhot, Rapport d'activités en milieu scolaire montagnais, M.E.Q., s.l., 1975, 79 p.

Cependant d'autres critiques sont formulées suite aux précédentes portant sur la présence et le rôle des spécialistes non-indiens dans les réserves. Les communautés croient que dans le programme de formation, on tente de justifier la présence de spécialistes, et qu'on met l'accent d'une façon excessive sur la linguistique. Le peu de place accordé aux aînés à l'intérieur de la formation est également l'objet de critique : "... l'allure académique donnée au projet exclut évidemment les aînés unilingues à l'enseignement même si par ailleurs on s'accorde à dire qu'ils demeurent les premiers compétents pour enseigner leur propre culture"⁸⁷.

Les ouvrages critiques précités soulèvent un ensemble de points importants relativement au modèle éducatif suggéré à l'intérieur de la formation des enseignants. En effet, selon les contenus, la formation des enseignants repose sur un modèle unique basé sur la performance, sur une valorisation du savoir scientifique au détriment de savoir-faire culturel. Il favorise ainsi l'apprentissage des "techniques d'évaluation développées par le savoir et le pouvoir des institutions scolaires"⁸⁸. La formation proposée par le projet se fonde donc sur une conception blanche du changement entraînant le paradoxe suivant :

87. Bernard et les autres, op. cit., p. 25.

88. Ibid., p. 24.

"... La structure du programme se calqua à même la structure conventionnelle des facultés des sciences de l'éducation au lieu de se plier aux critiques du milieu amérindien"⁸⁹. Les ouvrages critiques soulèvent également quelques conséquences socio-économiques et politiques de ce programme de formation.

2) L'impact socio-économique et politique du programme de formation des maîtres

L'impact socio-économique du programme de formation dans les réserves est important et réel selon ces écrits. La formation des maîtres contribue à construire de nouveaux rôles et une nouvelle classe sociale plus instruite. Le système à deux voies, c'est-à-dire une voie menant vers l'enseignement de la langue maternelle et une autre vers l'enseignement en langue seconde, crée une division entre les individus. Les parents amérindiens valorisent davantage l'enseignant amérindien qui transmet la langue et la connaissance des Blancs au détriment de l'étudiant-maître qui enseigne sa propre langue et sa culture. Le statut économique de ces deux enseignants diffère de beaucoup; celui de l'enseignant amérindien en langue seconde (plan A) est nettement supérieur à celui en langue maternelle (Plan B). "Un étudiant-maître inscrit au plan B connaît une toute autre expérience : il n'enseigne sa langue qu'à

89. Ibid., p. 28.

raison de quelques minutes par semaine; il se voit tenu à l'écart des enseignants syndiqués; ..."90 Selon Jean Hénaire, "Une telle valorisation du rôle et des fonctions des enseignants [constitue...] un agent d'assimilation"91. Cette situation va à l'encontre d'un projet défini par les membres d'une communauté.

En somme les ouvrages critiques du projet d'amérindianisation soulèvent un certain nombre de constatations importantes. Le modèle proposé pour la formation de maîtres autochtones, et pour l'enseignement s'appuie presque uniquement sur des méthodes d'enseignement, des façons de faire provenant du milieu non-indien. Ce modèle reproduit les patterns socio-culturels et éducatifs de la société dominante et contribue à la création d'une nouvelle élite sociale amérindienne. Selon ces ouvrages, le projet d'amérindianisation est directement relié à la politique d'intégration pour ne pas dire d'assimilation des Amérindiens à la société non-indienne. L'auteur de L'univers scolaire des Montagnais pose un problème de fond relié à la formation des enseignants amérindiens en ces termes : "le problème qui se pose est de savoir comment, dans un contexte de formation des maîtres, les idées d'autodétermination et d'intégration peuvent être conciliables"92.

90. Ibid., p. 26.

91. Hénaire, L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville, op. cit., p. 29.

92. Jean Hénaire, L'Univers scolaire des Montagnais, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Etudes et documents, septembre 1976, p. 44.

Les résultats d'analyse portant sur les projets éducatifs amérindiens au chapitre suivant nous éclaireront sur cette question.

C. Le modèle linguistique du triangle inversé

Le projet d'amérindianisation propose deux modèles scolaires en matière de langue correspondant à la situation linguistique des communautés. Un premier modèle, dit du triangle inversé, dans lequel la langue amérindienne est la langue principale d'enseignement au premier cycle de l'élémentaire : le français ou l'anglais y sont enseignés comme des langues secondes. La situation est inversée au deuxième cycle de l'élémentaire. C'est le modèle favorisé par le projet. Un second modèle dans lequel l'anglais ou le français constituent les langues principales d'enseignement, favorise l'enseignement de la langue amérindienne comme langue seconde. Quelques modifications mineures ont été apportées lors de la restructuration, mais l'essentiel du contenu demeure le même. Le modèle du triangle inversé fut rejeté par les communautés amérindiennes en 1975. Malgré ce fait, certaines communautés semblent proposer un modèle linguistique similaire. Deux auteurs ont critiqué l'insuffisance du modèle du triangle inversé comme n'empêchant pas la disparition des langues amérindiennes⁹³. Ils ont particulièrement mis en relief le danger du bilinguisme hâtif appliqué à des populations socio-économiques marginales, où la langue et la culture sont menacées. De plus, selon

93. Nous avons présenté ces critiques à l'intérieur de la partie III C de ce chapitre.

eux les méthodes inappropriées appliquées à l'enseignement d'une langue seconde et l'absence d'enseignement structurée de la langue maternelle amérindienne constituent d'autres facteurs qui rendent ce modèle non pertinent.

En somme, le discours gouvernemental et les critiques formulées sur la prise en charge de l'éducation se polarisent autour de l'administration, de la pédagogie et de la langue. La partie concernant l'administration de la prise en charge de l'éducation apporte des explications sur le contexte politico-administratif de l'enseignement en milieu amérindien. L'information provenant du projet d'amérindianisation nous éclaire sur quelques aspects de la pratique de l'enseignement comme telle. Le modèle linguistique présenté constitue plus particulièrement l'option gouvernementale face aux aspirations linguistiques des communautés amérindiennes. Ces trois aspects ressortant de ce discours ont constitué des dimensions qui ont servi à effectuer l'analyse du discours amérindien dont la présentation suit.

CHAPITRE IV

Les caractéristiques du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation

Le présent chapitre fait état des résultats d'analyse du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation. Ce discours comporte des éléments propres à la fois au discours officiel amérindien et au discours des communautés étudiées. Ce chapitre présentera un rappel et l'explicitation des dimensions présentées dans la grille d'analyse soit la pédagogie, la langue et l'administration. Ensuite après avoir donné quelques indications sur l'ensemble de l'information retrouvée, il précisera le sens de ces trois dimensions dans le discours amérindien.

Les résultats d'analyse seront présentés sous une forme synthétique. Il s'agit de grands points qui émergent de l'ensemble des données recueillies et analysées. Ces découvertes sont illustrées par des données jugées pertinentes, c'est-à-dire des extraits de contenus analysés ou des références portant sur ces contenus. La présentation des résultats d'analyse qui suit s'effectuera du général au particulier, c'est-à-dire qu'elle fera état d'abord des orientations générales d'un ensemble de nations pour ensuite relater celles de plusieurs communautés et terminer avec les cas particuliers. De plus, les relations entre le discours des nations amérindiennes au Canada et au Québec n'étant pas

mises en parallèle, chacune des dimensions de la grille ainsi que chaque thème seront présentés comme des tout indépendants les uns des autres.

I. Les dimensions de la grille d'analyse

A l'intérieur de cette étude, le discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation s'exprime en deux lieux différents : à travers le discours des nations amérindiennes au Canada et au Québec, et à travers le discours des communautés amérindiennes.

Tel que déjà mentionné, le discours officiel ou discours politique comprend le point de vue d'un regroupement de nations amérindiennes au Canada et au Québec. A l'intérieur de notre analyse, la position des nations amérindiennes au Canada est représentée par la Fraternité des Indiens du Canada (F.I.C.). Les nations montagnaise et algonquine ont fourni la majorité des données d'analyse des nations amérindiennes au Québec. Cependant, des données partielles proviennent d'autres nations amérindiennes au Québec telles les nations attikamek et mohawk.

Le point de vue de chacune des communautés tel qu'apparaissant dans leurs projets éducatifs constitue le discours officiel de celles-ci. Les communautés amérindiennes concernées par cette analyse sont les suivants : les communautés algonquines de Winneway, du Lac Simon et de Pikogan ainsi que la communauté montagnaise de Betsiamites.

Les grands thèmes qui ressortent de l'analyse du discours gouvernemental canadien sont la pédagogie, la langue et l'administration. Ces dimensions ont été utilisées pour effectuer l'analyse du discours amérindien. Des thèmes ou sous-catégories ont été juxtaposés à celles-ci pour en préciser l'analyse¹. De plus, des éléments tirés des perspectives théoriques portant sur la prise en charge amérindienne sont utilisés pour circonscrire et compléter l'analyse². Voici l'explicitation des dimensions de l'analyse.

A. La pédagogie

Pour cerner une pédagogie, il est important de connaître la philosophie qui la sous-tend, le genre de contenus, la façon de faire et les activités qu'elle suggère. Ainsi, dans le cas présent, la pédagogie regroupe les quatre thèmes suivants : les fondements philosophiques, la nature des contenus d'enseignement, la manière de faire propre à la culture, la nature des activités d'enseignement.

1) Les fondements philosophiques

Les fondements philosophiques se composent de grandes orientations et de grands principes d'éducation des enfants propres à ces groupes. Les fondements incluent un ensemble de valeurs culturelles et un

-
1. Le choix de ces thèmes ou sous-catégories est déterminé par les perspectives théoriques et idéologiques décrites au chapitre II.
 2. L'acculturation, l'autodétermination et la vision cosmocentrique alimentent cette analyse du discours amérindien sur la prise en charge.

ensemble de croyances provenant de la tradition amérindienne en rapport avec l'éducation.

2) La nature des contenus d'enseignement

La nature des contenus d'enseignement veut dire le genre de contenus pédagogiques qui reflètent la philosophie d'éducation préconisée par les Amérindiens. Ce thème peut inclure les matières et notions à être enseignées, l'organisation des contenus en terme d'importance à leur être accordée, ainsi que les méthodes d'enseignement utilisées en rapport à ces contenus.

3) La manière de faire propre à la culture

La manière de faire décrit la façon de transmettre les connaissances et expériences ainsi que l'organisation des apprentissages reliées à la philosophie et aux contenus d'enseignement. Il comprend également le style d'interaction favorisé.

4) La nature des activités d'enseignement

La nature des activités d'enseignement concerne les activités reliées aux contenus pédagogiques amérindiens et autres (non-indiens).

B. La langue

Cette dimension tente de faire ressortir l'importance de la langue amérindienne. Elle concerne autant le développement que l'enseignement de la langue amérindienne. La langue regroupe les quatre thèmes suivants : les politiques linguistiques amérindiennes, les difficultés et

implications des politiques linguistiques amérindiennes, la langue amérindienne comme langue première ou langue seconde, la langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde.

1) Les politiques linguistiques amérindiennes

Les politiques linguistiques décrivent les grandes orientations sur le développement et l'enseignement de la langue amérindienne des nations amérindiennes au Canada et au Québec. Il concerne également les orientations linguistiques des projets éducatifs de chaque communauté.

2) Les difficultés et implications des politiques linguistiques amérindiennes

Les difficultés et implications de ces politiques réfèrent aux principaux obstacles rencontrés pour atteindre les objectifs des nations et des communautés.

3) La langue amérindienne comme langue première ou langue seconde

La langue amérindienne comme langue première ou langue seconde vise à faire état de la situation linguistique des nations et des communautés. Pour des fins d'analyse, la langue amérindienne est considérée comme langue première lorsqu'elle est la principale langue d'expression pour au moins la moitié de la population. La langue amérindienne est considérée comme une langue seconde au niveau de l'expression dans les situations autres que celles précédemment décrites.

4) La langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde

La langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde vise à faire état de la situation linguistique des nations et des communautés. Pour des fins d'analyse, la langue française ou anglaise est considérée comme langue première lorsqu'elle est la principale langue d'expression pour au moins la moitié de la population. Ces langues sont considérées comme des langues secondes au niveau de l'expression dans les situations autres que celles précédemment décrites.

C. L'administration

Afin de comprendre ce qu'est l'administration de l'éducation en contexte de prise en charge, il est important de vérifier le palier administratif où elle s'effectue. De plus, le mode de gestion, de planification et d'évaluation ainsi que la participation constituent des informations importantes pour cerner la situation de l'éducation amérindienne. L'administration regroupe donc les quatre thèmes suivants : l'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local, la gestion des ressources et des budgets, la planification et l'évaluation de l'éducation, la participation de la communauté et la circulation de l'information.

1) L'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local

L'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local réfère à l'administration des services éducatifs amérindiens par l'entremise soit du Ministère des affaires indiennes et du nord ou soit d'une

commission scolaire provinciale. L'administration au niveau local signifie le contrôle et la gestion des services éducatifs par les bandes indiennes.

2) La gestion des ressources et des budgets

La gestion des ressources et des budgets décrit la façon d'opérer l'administration de ces domaines à l'intérieur des services éducatifs des communautés.

3) La planification et l'évaluation de l'éducation

La planification et l'évaluation de l'éducation veut dire l'identification des objectifs des projets éducatifs des écoles amérindiennes, l'identification des moyens pour atteindre ces objectifs, et l'évaluation de ceux-ci.

4) La participation de la communauté et la circulation de l'information

La participation de la communauté signifie la participation des parents aux projets éducatifs. La circulation de l'information réfère à la communication entre le conseil de bande et l'école ainsi qu'entre l'école et le milieu familial.

Le volume de l'information recueillie et analysée varie selon les dimensions. Cette variation constitue en elle-même un éclairage additionnel des significations de ces trois dimensions dans le discours amérindien. Nous insérons des tableaux faisant état de la présence ou de

l'absence d'information à l'intérieur de chacune des dimensions et des thèmes³. Enfin, le genre d'information retrouvée et la provenance de cette information sont révélateurs de l'état réel de la situation.

II. La pédagogie

La pédagogie est le domaine où nous retrouvons la plus grande somme d'information. L'ensemble de données proviennent des communautés amérindiennes et plus spécifiquement des communautés de Winneway et du Lac Simon. La répartition de l'information nous permet de constater que le discours officiel des nations amérindiennes au Canada et au Québec, sauf pour les fondements philosophiques, ne porte pas sur la pédagogie. Cet état de fait est révélateur de la non-importance de la pédagogie et plus spécifiquement de la pratique pédagogique dans le discours officiel sur la prise en charge de l'éducation.

La nature de l'information est différente d'une communauté à l'autre. Chaque communauté fournit le genre d'information reliée à sa propre expérience dans le domaine de la pédagogie. L'absence d'information unifiée est révélatrice de l'inexistence d'une orientation commune dans le domaine de la pédagogie, entre les communautés étudiées et parmi les nations amérindiennes au Canada et au Québec. (Tableaux IV à VII)

3. Ces tableaux se retrouvent aux pages 145 à 148, 166 à 169, 183 à 186

TABLEAU IV

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

PÉDAGOGIE : LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Les fondements philosophiques	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. La philosophie de l'éducation	V	O	V	V	O	V
2. L'aspect spirituel et l'aspect politique de la philosophie	V	V	V	V	O	V

V = Présence d'information

O = Absence d'information

TABLEAU V

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

PÉDAGOGIE : LA NATURE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

La nature des contenus d'enseignement	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. Des contenus à caractère culturel amérindien	0	0	V	V	0	V
2. Des contenus d'enseignement de la langue amérindienne	0	0	V	0	0	0
3. Des contenus à caractère culturel non-indien	0	0	0	V	0	0
4. Un programme d'enseignement biculturel	0	0	V	0	0	0

V = Présence d'information

0 = Absence d'information

TABLEAU VI

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

PÉDAGOGIE : LA MANIÈRE DE FAIRE PROPRE A LA CULTURE

La manière de faire propre à la culture	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. Un mode de transmission de connaissances et expériences culturelles	0	0	0	V	0	0
2. Un modèle local de formation des enseignants	0	0	V	0	0	0
3. Une pratique d'enseignement propre au milieu culturel	0	0	V	V	0	0
4. Un changement de perceptions et d'attitudes	0	0	0	V	0	0

V = Présence d'information

0 = Absence d'information

TABLEAU VII

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

PÉDAGOGIE : LA NATURE DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT

La nature des activités d'enseignement	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. Les activités de type formel et informel	0	0	V	0	0	0
2. Les activités effectuées dans la nature	0	0	0	0	0	V

V = Présence d'information

0 = Absence d'information

A. Les fondements philosophiques de la pédagogie.

L'information sur les fondements philosophiques provient à la fois des nations amérindiennes et des communautés, tel que déjà mentionné précédemment. Les données recueillies de part et d'autre vont dans le même sens c'est-à-dire dans le sens du discours de la Fraternité des Indiens du Canada⁴. Ces données démontrent la présence d'un discours bien cohérent sur la philosophie amérindienne de l'éducation. Ce discours ne sera pas élaboré d'une façon générale dans ce qui suit car d'autres éléments jugés plus importants font ressortir davantage les perspectives de ce discours. En effet, deux aspects reliés à cette philosophie ressortent de l'ensemble des données : l'aspect spirituel et l'aspect politique. Ces deux aspects suggèrent la présence de deux tendances à l'intérieur de la philosophie amérindienne de l'éducation.

1. L'aspect spirituel et l'aspect politique de la philosophie

L'aspect spirituel constitue la base de la philosophie amérindienne de l'éducation. Cette dimension de la philosophie prend appui sur les valeurs fondamentales de la culture traditionnelle dont les anciens sont représentatifs. L'extrait du contenu suivant démontre l'existence et l'importance de ces valeurs traditionnelles.

"Les valeurs fondamentales ou les valeurs traditionnelles existent présentement au niveau du subconscient de chaque

4. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, 32 p.

Indien. Elles ont été transmises à chacun de génération en génération. Elles constituaient alors une règle de vie qui lui a permis de vaincre les plus grandes difficultés et de s'adapter aux nouvelles conditions de vie"⁵.

Les valeurs de respect des autres, des forces naturelles et surnaturelles, les valeurs du sens de la responsabilité collective, du partage, de la fierté de la culture et de la langue amérindienne constituent les valeurs fondamentales de la culture. Les données en provenance des nations mettent en évidence un désir réel d'intégrer par la présence des anciens, ces valeurs culturelles amérindiennes à l'éducation des jeunes. Cet extrait d'un contenu amérindien illustre cet état de fait.

"Je voulais simplement mentionner que les Sages sont importants pour nous. Ce sont eux qui vont devenir les leaders en éducation. Même si nous autres [sic] on est des professeurs, c'est encore eux autres [sic] qui sont nos professeurs les plus avancés"⁶.

L'aspect politique s'appuie sur l'idée d'autonomie locale. Elle inclut l'idée d'appropriation du territoire amérindien à l'aide de la prise en main de l'éducation comme outil pour y parvenir. Une conception culturelle et une conception nationaliste se dégagent des aspirations sociales et politiques amérindiennes. Elles s'expriment comme suit à travers les contenus :

-
5. M.L. Picard, R. Riverain, G. Bacon, N. Vollant, Etude de consultation sur la prise en charge de l'éducation à Betsiamites, Bibliothèque communautaire de Betsiamites, août 1979, sans page.
 6. Conférence sur le curriculum, Lac Simon, plénière, copie de travail, 12-13-14 février 1985, p.12.

"For an Algonquin there is a sense of belonging to, and being part of the land. The land and the people are inseparable - one does not exist independantly of the other[...] Without control of land and resources we find ourselves without control of an essential part of our cultural birthright"⁷.

Ainsi les contenus expriment le fait qu'un peuple possède des traditions, des coutumes, une histoire, une langue, un territoire propre et un système de gouvernement. "Un peuple sans terre ne peut pas planter sa maison"⁸.

Les dimensions spirituelles et politiques ne s'excluent pas mutuellement à l'intérieur des projets éducatifs. Elles peuvent être présentes simultanément. Cependant les communautés évoluent différemment d'une à l'autre par rapport à ces deux aspects. En ce sens les expériences des communautés à l'intérieur des projets éducatifs sont inégales et la mise en application de la philosophie est lente. Les projets les plus explicites tels que ceux de Winneway et du Lac Simon démontrent clairement l'atteinte d'une phase importante de concrétisation de la philosophie. Dans le projet éducatif de Winneway, l'articulation détaillée de l'aspect politique de la prise en charge de l'éducation et son intégration au projet éducatif démontrent une concrétisation de cet aspect de la philosophie. "Today at Amo Ososwan School, the decisions

-
7. Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol.1, no 2, May 1985, p. 2.
 8. Conférence sur le curriculum, op. cit., p. 11.

that we are making in education will create the resources which will be needed to see a successful resolution of the land claims issue"⁹.

La dimension spirituelle est importante à l'intérieur du projet éducatif du Lac Simon. Les contenus soulignent l'importance de la présence des aînés. Leur intégration au système scolaire peut se faire par le biais du matériel didactique et par un transfert direct de leurs connaissances et de leurs expériences¹⁰. Cependant, la dimension politique est peu explicitée à l'intérieur de ces contenus. Dans le projet éducatif de Pikogan, les contenus sont silencieux sur ces deux dimensions de la philosophie ; dans celui de Betsiamites, le discours demeure général et reprend les mêmes termes que celui de la F.I.C.

2. Les deux tendances de la philosophie

Les deux aspects de la philosophie semblent constituer deux tendances. Ces deux tendances impliquent des visions du monde particulières et différentes. L'aspect spirituel peut-être relié à la vision

-
9. Leonard Judge, "Curriculum Report", Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol.1, no 2, May 1985, p.6.
 10. François Larose, Projet expérimental de structuration d'un curriculum pour les élèves algonquins des niveaux sec. II & III au Lac Simon, Rapport d'activité en milieu amérindien à la réserve algonquine du Lac Simon (Abitibi) 1982-83, rapport présenté à la D.E.M.A.I. du M.E.Q. et à la C.S.R.L.V., juin 1983, p. 68.

cosmocentrique traditionnelle des Amérindiens¹¹. Par contre, l'aspect politique réfère davantage à la lutte que les Amérindiens doivent mener contre l'assimilation et le colonialisme. Il implique donc l'utilisation de moyens appartenant à la culture occidentale non-indienne, c'est-à-dire un langage, des actions et un type d'organisation permettant d'être compris et respecté. A cet effet les contenus analysés font état de deux types de langage : un langage propre à la vision cosmocentrique et un langage plus acculturé où on perçoit l'autodétermination comme finalité culturelle et politique¹².

Ces deux tendances provoquent toutefois des divergences d'opinions dépendant des groupes de personnes à l'intérieur des communautés. Les contenus soulèvent le fait que les responsables de l'éducation et les responsables politiques des communautés ne travaillent pas toujours dans la même direction¹³. De même, l'écart d'opinion entre les anciens et les jeunes a été manifeste jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, les anciens n'ont pas participé à l'éducation à l'intérieur de l'institution scolaire puisqu'elle ne répondait pas à leurs attentes¹⁴. Cependant cette

-
11. L'explication de la vision cosmocentrique se retrouve au chapitre II.
 12. La conférence sur le curriculum fait état d'un langage plus près de la vision cosmocentrique que le document intitulé Projet d'étude sur l'éducation algonquine lequel utilise un langage plus acculturé.
 13. Les Colloques sur l'amérindianisation en témoignent à diverses reprises, particulièrement le Colloque sur l'amérindianisation à Betsiamites.
 14. Conférence sur le curriculum, op. cit., p. 4.

opinion semble vouloir se transformer lentement puisque, dans le cadre d'une conférence sur l'éducation amérindienne le message des anciens a été celui-ci : "Si nous ne parlons pas, nous ne serons pas entendus"¹⁵.

B. La nature des contenus d'enseignement

L'information portant sur la nature des contenus d'enseignement provient principalement des deux communautés de Winneway et du Lac Simon. Les contenus provenant des nations amérindiennes au Canada et au Québec sont silencieux sur cet aspect. Les contenus analysés font état de deux types d'information différents : l'un porte sur l'organisation de contenus spécifiques d'enseignement dans les écoles amérindiennes et les difficultés reliées à cet aspect, l'autre concerne un type de programme biculturel qui tient compte davantage de la culture amérindienne.

1. L'organisation des contenus d'enseignement et les difficultés reliées à cet aspect

L'organisation des contenus d'enseignement s'inscrit dans une démarche plus globale d'intégration de la culture amérindienne à l'intérieur de l'institution scolaire. Les données nous permettent de constater que cette démarche d'organisation de contenus concerne davantage l'aménagement ou le réaménagement de contenus amérindiens en sciences humaines et

15. Ibid.

en langue. Elle ne se préoccupe pas des contenus et des processus d'apprentissage propre à la culture non-indienne. Une seule expérience d'aménagement des cours à contenu culturel non-indien en provenance du Lac Simon est relatée¹⁶. Les cours à contenus culturels amérindiens créés ou aménagés sont les cours d'études sociales, d'histoire et de géographie, d'art, d'artisanat, et de langue amérindienne. Selon les communautés, ces matières favorisent chez l'élève une prise de conscience de la nature de la culture amérindienne et de son importance parmi les autres cultures. Elles développent le sens de l'identité et permettent la transmission des valeurs amérindiennes. En effet, à l'école Amo Ososwan de Winneway, le cours d'études sociales vise la conscientisation et l'information des individus relativement à leur culture afin qu'ils puissent orienter leur avenir¹⁷. En matière de contenu d'enseignement de la langue amérindienne, seul le projet éducatif de Winneway fournit des précisions dans ce domaine¹⁸. Enfin la participation des anciens à la création des contenus et du matériel didactique apparaît importante¹⁹. Ce souhait est déjà amorcé dans certaines communautés.

16. Un cours de mathématiques du niveau Secondaire II et III a été aménagé de façon à intégrer et coordonner des activités avec les cours d'initiation à la technologie, de sciences familiales, d'éducation physique, d'histoire et d'art. L'intégration d'activités à fins communautaires et hors-cours encadrées par des anciens était visée également. Voir Larose, op. cit., annexe mathématiques secondaire II.

17. Amo Ososwan School, Social studies, core curriculum, Grade ten.

18. Amo Ososwan School Master Development Plan for the Algonquin Language Program, s.l.n.d., 25 p.

19. Larose, op. cit., p. 72.

Cependant cette démarche d'aménagement de contenus ne s'effectue pas sans difficultés. Des écrits en provenance du Lac Simon mentionnent cet état de fait. Ils soulèvent le problème du nombre restreint d'heures d'enseignement de la langue et de la culture dans les écoles provinciales et fédérales. Cet extrait de contenu le démontre :

"Le niveau d'intégration des contenus culturels que permet le cadre officiel actuel bien que présentant un net pas en avant par rapport à l'avant Livre Orange, risque fort de représenter pour les autochtones, dans la pratique nettement plus une concrétisation de la folklorisation de la culture qu'un outil efficace de défense et de survie culturelle"²⁰.

L'absence de ressources humaines, matérielles et financières pour développer les contenus d'enseignement constitue une difficulté additionnelle exprimée par l'ensemble des communautés étudiées. Aucune solution précise n'apparaît à l'intérieur des contenus analysés afin d'améliorer cette situation.

2. Un programme d'enseignement biculturel

L'analyse permet de constater la présence d'une volonté de créer et d'instaurer un système d'éducation biculturel permettant la survie et l'épanouissement de la culture amérindienne. Cependant la mise en application de cet aspiration reste embryonnaire. Les communautés

20. Ibid, p. 3.

amérindiennes semblent tendre vers le maintien de "l'équilibre et le rapport entre les matières scolaires et les réalités culturelles indiennes"²¹.

Ainsi selon plusieurs communautés, l'éducation biculturelle contribue à maintenir cet équilibre entre les valeurs éducatives, les matières scolaires non-indiennes et celles des Amérindiens.

"Dans la conception d'une école montagnaise, les deux volets sont aussi importants l'un par rapport à l'autre. Le défi majeur réside certes dans la pondération des deux régimes pédagogiques mais reste que la plus grande partie du travail sera orienté vers l'établissement d'un régime montagnais [sic]"²².

L'expérience a démontré aux communautés que le système biculturel tel que proposé par le projet d'amérindianisation a entraîné la prédominance de la culture non-indienne sur celle des Amérindiens. Cependant les contenus d'analyse font état du fait suivant : c'est dans la façon dont est structuré le programme biculturel, dans la pondération et l'intégration multidisciplinaire du contenu culturel amérindien qu'un tel système peut apporter les résultats escomptés.

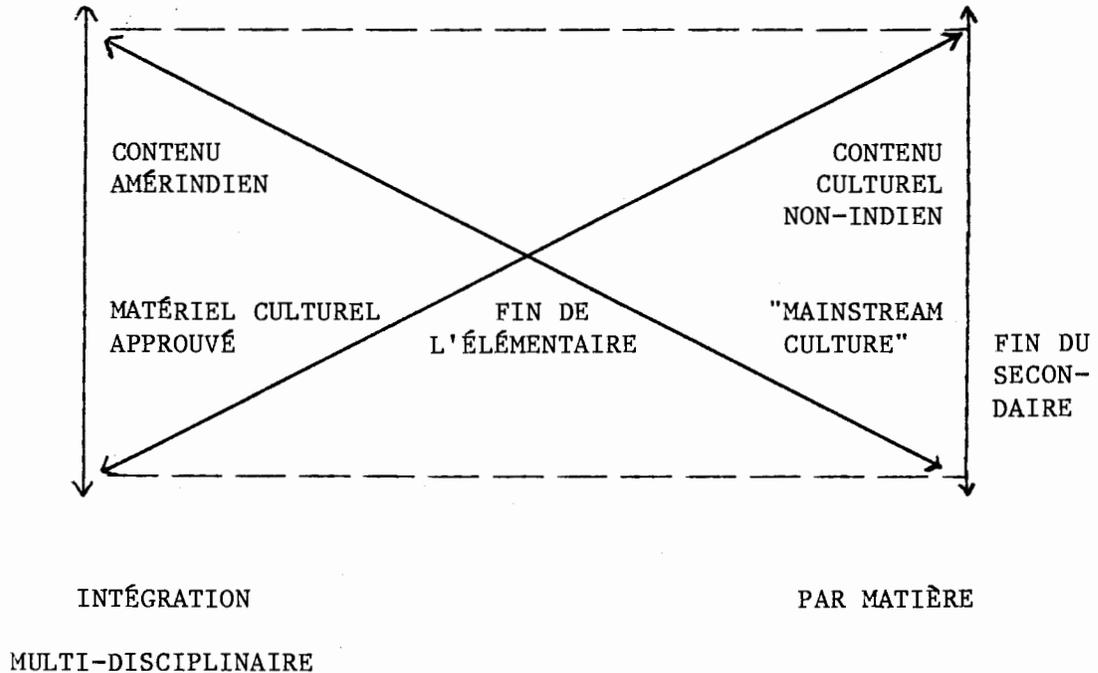
-
21. Tel que préconisé par la Fraternité des Indiens du Canada dans La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, p.7.
 22. Léonard Paul, "La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites", Recherches amérindiennes au Québec. vol. XIII, no 1, 1983, p. 10.

Le projet éducatif de Winneway fait état d'une expérience d'instauration d'un programme biculturel construit de façon à ce que l'importance soit mise sur la culture amérindienne en tant que culture première. La seconde culture à acquérir est celle de la société non-indienne. Ainsi un cheminement de l'élève, illustré au tableau VIII de la page suivante, démontre une progression simultanée des contenus scolaires amérindiens et non-indiens. A la fin de l'élémentaire l'importance des contenus amérindiens est minimale alors qu'à la fin du secondaire celle des contenus non-indiens est maximale. De plus, on intègre d'une façon multidisciplinaire les contenus culturels amérindiens à l'élémentaire alors qu'au secondaire, l'enseignement est dispensé par matière.

C. La manière de faire propre à la culture

L'information sur la manière de faire propre à la culture provient principalement des deux communautés de Winneway et du Lac Simon. Les nations amérindiennes au Canada et au Québec sont silencieuses sur cet aspect. A partir des projets éducatifs analysés, on constate l'existence d'actions effectuées en divers lieux de l'éducation. Malgré le fait qu'elles soient de natures diverses et non unifiées entre les communautés étudiées, ces actions mettent en évidence une volonté d'arriver à une manière de faire propre à la culture amérindienne à l'école. Ces cibles d'action sont : l'intégration dans l'institution scolaire, d'un style d'intervention éducative et d'un mode de transmission de connaissances propre aux Amérindiens ; l'existence d'un modèle local de formation des enseignants adapté à un projet éducatif spécifique ; des suggestions pour une pratique de l'enseignement en milieu amérindien.

TABLEAU VIII

ILLUSTRATION D'UN CHEMINEMENT SCOLAIRE BICULTUREL

23. Ce schéma provient de l'explication de ce programme par un consultant en curriculum à l'école Amo Ososwan de Winneway. Les contenus ne fournissent pas de traduction française à "mainstream culture". Cependant l'expression la plus près du sens qu'on veut lui attribuer serait la culture englobante ou encore la culture majoritaire.

1. L'intégration dans l'institution scolaire, d'un style d'intervention éducative et d'un mode de transmission de connaissances propres aux Amérindiens

Les contenus analysés mentionnent qu'une recherche effectuée en milieu scolaire et extra scolaire²⁴ confirme que les enseignants amérindiens ont un style d'interaction, d'organisation et de direction des apprentissages qui leur sont propres. Selon cette recherche, les élèves pour leur part, maintiennent des comportements sociaux culturellement déterminés²⁵. Des observations effectuées à la réserve du Lac Simon permettent de constater que les aînés ont un style de transmission de connaissances non-directif auquel les jeunes répondent par une grande attention ainsi qu'une attitude silencieuse et respectueuse²⁶. L'apprentissage s'effectue alors par observation et imitation.

Les communautés et plus particulièrement celle du Lac Simon, souhaite l'intégration de cette façon proprement amérindienne de transmettre les connaissances à l'intérieur de l'institution scolaire. Cette communauté souhaite le respect et l'appui à ce mode d'intervention qui se concrétiserait par l'insertion des aînés dans l'institution scolaire²⁷.

24. Au lac Simon.

25. François Larose, Projet expérimental de structuration d'un curriculum pour les élèves algonquins de niveaux sec. II & III au Lac Simon, Rapport d'activité en milieu amérindien à la réserve algonquine du Lac Simon, (Abitibi)1982-83, rapport présenté à la D.E.M.A.I. du M.E.Q. et à la C.S.R.L.V., juin 1983, p.67.

26. Ibid., p. 68.

27. Ibid.

2. L'existence d'un modèle local de formation des enseignants
adapté à un projet éducatif spécifique

A partir des contenus analysés en provenance de Winneway, une formation adéquate des enseignants peut rendre la pédagogie plus pertinente et adaptée au milieu culturel. Cependant, contrairement au modèle de formation du projet d'amérindianisation²⁸, l'école Amo Ososwan propose son propre modèle local de formation²⁹. Ce modèle vise à la fois le développement des compétences et des habiletés en enseignement ainsi que le développement des mécanismes conduisant à l'auto-suffisance de la communauté. Pour les enseignants non-indiens, ce modèle supposerait une formation en langue et en culture algonquine. Cette formation pourrait contribuer à modifier les perceptions et les attitudes négatives des enseignants non-indiens en milieu culturel amérindien. Les contenus en provenance de Betsiamites font état de la même réalité :

"Les enseignants qui ignorent tout de la culture de la psychologie et de l'histoire indienne, enfin ceux qui entretiennent des préjugés ou pratiquent la discrimination sous une forme quelconque, ce sont ces enseignants qui poussent les étudiants à quitter l'école"³⁰.

-
28. L'école Amo Ososwan s'est dissociée du projet d'amérindianisation.
29. Ce modèle est accepté et soutenu par l'université Mc Gill et se fonde sur des principes propres à la recherche américaine dans le domaine de l'éducation rurale. Voir Amo Ososwan School, Algonquine, Toward a new teacher training and in-service education process for educational leadership in native community based school, Winneway, Québec, December 1984, p. 12.
30. M.L. Picard, R. Riverain, G. Bacon, N. Vollant, Etude de consultation sur la prise en charge de l'éducation à Betsiamites, Bibliothèque communautaire de Betsiamites, août 1979, sans page.

Une formation spéciale aux enseignants non-indiens est également suggérée³¹. Cette formation spécifique des enseignants permet à l'école locale de fixer ces propres critères d'excellence en pédagogie. Les contenus provenant de Winneway font état du fait que ces critères d'excellence confèrent une validité additionnelle aux diplômes émis par l'école³².

3. Des suggestions pour une pratique d'enseignement en milieu amérindien.

Les contenus en provenance de Lac Simon font état d'un certain nombre de suggestions concernant les pratiques de l'enseignement à l'intérieur de la classe. L'existence de pratiques spontanées de tutorat chez les jeunes du Lac Simon³³ permet de croire que ce genre d'intervention pédagogique serait pertinent. L'intégration des anciens à certaines tâches d'enseignement³⁴ est également suggérée. Elle s'effectuerait d'une façon informelle, ou encore d'une façon plus formelle, en

31. Ibid., sans page.

32. Des doutes sont soulevés relativement à la validité des diplômes émis par certaines école de bande. Cependant, quelques unes d'entre elles réussissent à enrayer ce doute, notamment les écoles de Rivière Desert et Kahnawake, où les diplômes émis sont acceptés par les institutions post-secondaires.

33. Larose, op. cit., p. 69.

34. Ibid., p. 68.

intervenant dans l'espace déjà existant de certains cours³⁵. Les contenus mettent en évidence deux voies ou deux tendances relativement à la participation des aînés, une première voie qui permet la transmission d'éléments folkloriques dans le cadre des cours d'art et de culture, et une seconde qui lui accorde une place privilégiée au sein de l'école. Cette seconde voie ouvre la porte à une véritable pénétration de la culture amérindienne dans l'institution scolaire³⁶. L'ensemble des données ne fournissent pas de réponses claires relativement à la voie que l'ensemble des communautés désirent emprunter en cette matière. Enfin l'aménagement de certains cours de façon à coordonner les contenus propres à l'univers culturel amérindien rendrait la pratique de l'enseignement plus adaptée au milieu culturel³⁷.

D. La nature des activités d'enseignement

L'information portant sur la nature des activités d'enseignement est restreinte. Elle est inexistante chez les nations amérindiennes au Canada et au Québec, et très peu élaborée dans les deux communautés de Winneway et de Betsiamites.

35. Les projets éducatifs de Winneway et de Betsiamites font état d'une intégration informelle où les aînés racontent des histoires et des légendes. Une place leur est réservée à l'intérieur du programme de langue. Ils contribuent à la découverte d'anciens mots, d'écrits, de légendes propres à la vie d'autrefois. Ils enseignent aux enfants les habiletés techniques traditionnelles. Le projet du Lac Simon fait état d'une intégration plus formelle.

36. Larose, *op. cit.*, p. 7.

37. *Ibid.*, p. 71. Une expérience d'aménagement de cours a été relatée à la note 16 du présent chapitre.

Les données permettent de constater que la plupart des communautés ne mentionnent pas précisément le genre d'activités d'enseignement qu'elles favorisent. Les données disponibles font état d'un type d'activités très relié à la nature des contenus d'enseignement soit : les contenus culturels de la société non-indienne, ou les contenus culturels amérindiens. Les informations en provenance de Winneway mentionnent l'importance d'activités informelles en éducation, au même titre que les activités formelles³⁸. Les contenus en provenance de Betsiamites soulignent l'importance d'activités dans le domaine de l'écologie et de l'environnement³⁹.

La présente partie a fait état de l'information recueillie et analysée sur le discours amérindien portant sur la pédagogie. La partie suivante présentera les caractéristiques de l'aspect linguistique dans ce discours.

III. La langue

La langue est le domaine où nous retrouvons le moins d'information. Malgré ce fait, les résultats d'analyse sur la langue seront traités en second lieu pour une meilleure compréhension du discours amérindien sur

38. Amo Ososwan School, Algonquine, Toward a new teacher training ..., op. cit., p. 11.

39. Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, mars 1983, p.103.

la prise en charge de l'éducation. L'ensemble des données proviennent des nations amérindiennes au Québec. Les nations amérindiennes au Canada n'apportent pas d'information sur la langue sauf en ce qui a trait aux politiques linguistiques. Il y a peu de données provenant des communautés sauf celle de Winneway. Il y a donc présence d'un discours politique des nations amérindiennes au Québec sur la langue. Mais ce discours ne semble pas se concrétiser dans la pratique. L'absence d'information en provenance des communautés amérindiennes le démontre. L'information recueillie est similaire et cohérente parmi les nations amérindiennes au Québec. (Tableaux IX à XII)

A. Les politiques linguistiques amérindiennes

A la différence des autres thèmes sur la langue, l'information sur les politiques linguistiques amérindiennes provient à la fois des nations amérindiennes au Canada et au Québec, ainsi que de la communauté de Winneway.

Les données recueillies permettent de dire qu'il existe une intention de la part de l'ensemble des communautés amérindiennes au Québec de développer et d'effectuer l'apprentissage des langues amérindiennes dans l'institution scolaire. En ce sens les actions déjà entreprises dans les communautés pour développer les langues rejoignent les propositions faites par la F.I.C. L'information qui suit portera sur les propositions de la F.I.C. en matière de langue, sur les politiques linguistiques des nations amérindiennes au Québec et sur la politique d'une communauté amérindienne.

TABLEAU IX

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

LANGUE : LES POLITIQUES LINGUISTIQUES AMÉRINDIENNES

Les politiques linguistiques amérindiennes	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. Les politiques des nations amérindiennes au Canada et au Québec	V	V	0	0	0	0
2. La politique linguistique d'une communauté	0	0	V	0	0	0

V = Présence d'information
0 = Absence d'information

TABLEAU X

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

LANGUE : LES DIFFICULTÉS ET IMPLICATIONS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES AMÉRINDIENNES

	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
Les difficultés et implications de politiques linguistiques amérindiennes						
1. Des difficultés d'ordre économique, politique et technique dans la mise en application des objectifs linguistiques	0	V	0	0	0	0

V = Présence d'information
 0 = Absence d'information

TABLEAU XI

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

LANGUE : LA LANGUE AMÉRINDIENNE COMME LANGUE PREMIÈRE OU LANGUE SECONDE

	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
La langue amérindienne comme langue première ou langue seconde						
1. La situation linguistique des nations amérindiennes au Québec	0	V	0	0	0	0

V = Présence d'information
 0 = Absence d'information

TABLEAU XII

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

LANGUE : LA LANGUE FRANÇAISE OU ANGLAISE COMME LANGUE PREMIÈRE OU LANGUE SECONDE

La langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉ- RINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. La situation linguistique des nations et des communautés amérindiennes au Québec	0	V	0	V	0	0

V = Présence d'information
0 = Absence d'information

1. Les propositions de la F.I.C. en matière de langue

A la lecture des documents, on constate une reconnaissance générale des menaces qui pèsent sur les langues amérindiennes et de la nécessité de mettre l'accent sur le développement et l'apprentissage de ces langues. Ainsi la politique de la F.I.C. qui se retrouve dans La maîtrise indienne de l'éducation indienne propose que la langue amérindienne soit reconnue comme langue d'enseignement et comme matière d'enseignement. "L'enfant devrait être initié à l'anglais ou au français comme langue seconde seulement après avoir acquis une solide connaissance de sa propre langue, ce qui demande quatre ou cinq années d'études"⁴⁰.

2. Les politiques linguistiques des nations amérindiennes au Québec

Les politiques linguistiques des nations amérindiennes au Québec précisent davantage l'intention générale de développement et d'apprentissage des langues amérindiennes émise par la F.I.C.⁴¹. Ces politiques sont de nature diverse. D'une part les contenus énoncent le fait que la langue amérindienne doit être le véhicule premier de la culture. D'autre part, ils font état d'un certain nombre d'initiatives effectuées dans le domaine de l'uniformisation de l'orthographe. Ces initiatives

40. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, p.63.

41. Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, mars 1983, p. 64. Colloque sur l'amérindianisation, Mingan, 23-24 septembre 1983 et Amo Ososwan School Master Development Plan for the Algonquin Language Program, s.l.n.d.,p.5.

visent la création de programmes de langue et de matériel didactique approprié⁴².

a) La langue comme véhicule premier de la culture

Pour les communautés, le point de départ de cette orientation est la prise de conscience que la langue constitue le premier véhicule de la culture. Le point d'arrivée serait la mise en application de ce principe à travers un projet éducatif et de programmes scolaires qui l'intègrent. Or les contenus permettent de constater que la situation des communautés est très variée face à cette orientation. Cependant la majorité des communautés se situe à l'étape de la prise de conscience de cette réalité. Des responsables de l'éducation suggèrent d'insister sur le sentiment nationaliste amérindien pour provoquer cette prise de conscience. La valorisation et la revitalisation de la langue⁴³ constitue un signe évident de la présence de cette prise de conscience de la langue comme véhicule culturel. A la lumière des contenus, le contrôle local de l'éducation par les communautés suscite des initiatives plus nombreuses et mieux structurées dans le domaine du développement et de l'enseignement de la langue amérindienne. Enfin, pour permettre la concrétisation de cette orientation, l'ensemble des nations amérindiennes au Québec proposent la création d'une déclaration de principe sur le

-
42. Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, op. cit., et Conférence sur le curriculum, Lac Simon, plénière, copie de travail, 12-13-14 février 1985, p.23.
43. Conférence sur le curriculum, Lac Simon, op. cit., p.15.

développement et la préservation des langues amérindiennes, de même qu'une commission des langues amérindiennes⁴⁴.

b) L'uniformisation de l'orthographe de la langue amérindienne

L'uniformisation de l'orthographe s'inscrit directement dans une démarche de développement et d'apprentissage de la langue dans l'institution scolaire. L'uniformisation de la langue s'effectue en deux lieux d'expression de celle-ci : à l'intérieur de chacune des communautés, parmi les groupes qui la composent, et au niveau de l'ensemble des communautés d'une même nation. Dans le premier cas, l'uniformisation tente de réconcilier la façon d'écrire des aînés qui ont adopté l'écriture des missionnaires, avec celle des enseignants qui écrivent chacun à leur façon la langue qu'ils parlent. Ensuite, il faut tenter de réconcilier la façon de parler des aînés, des adultes et des enfants pour ajuster la façon d'écrire avec la façon de parler⁴⁵. Dans le second cas les communautés doivent s'entendre sur une forme d'écriture commune⁴⁶. Ensuite la façon de lire et de prononcer cette écriture synthétique ne doit pas interférer sur la prononciation locale⁴⁷. Ce travail étant effectué, il permet d'échanger entre les réserves du matériel linguistique ce qui contribue à réduire les coûts et l'énergie. L'uniformisation de la langue des Montagnais semble causer des difficultés dues au grand

44. Ibid., p.18

45. Ibid., p.22

46. Ibid., p.24

47. Ibid.

nombre de communautés impliquées, tandis que chez la nation algonquine cette opération est demeurée locale c'est-à-dire à l'intérieur des communautés seulement.

3. La politique linguistique d'une communauté

Parmi les données recueillies, le projet éducatif de Winneway semble le plus clair et le plus explicite dans le domaine linguistique. En conséquence, seule l'expérience linguistique de cette communauté sera développée. Les contenus analysés démontrent une concrétisation du principe selon lequel la langue est le véhicule premier de la culture. L'extrait suivant énonce l'orientation principale du projet éducatif de Winneway dans le domaine de la langue. "Language is the vehicle through which culture is maintained and culture is best expressed and maintained through the native language"⁴⁸.

A Winneway une étude des besoins éducatifs de la population a fait ressortir le fait que la langue algonquine est considérée comme la matière d'enseignement la plus importante⁴⁹. Pour la communauté, la connaissance de cette langue maintient la fierté et l'identité culturelle⁵⁰. Elle permet aux Algonquins d'être considérés comme un peuple distinct et unique⁵¹. La langue algonquine constitue l'élément majeur

48. Brian Arbuthnot, Leonard Judge, Louise Lahache and Gordon Polson Education profile of Winneway, Winneway, Amo Ososwan, 1985, p.15.

49. Amo Ososwan School Master Development Plan for the Algonquin Language Program, s.l.n.d., p.7.

50. Ibid., p. 4.

51. Ibid., p. 2.

permettant de parvenir à la prise en charge économique, à l'accès aux droits territoriaux et à l'autodétermination politique⁵².

Le projet éducatif de Winneway énonce une philosophie et un programme linguistique cohérents et structurés. Selon les responsables de l'éducation, l'apprentissage de cette langue augmente la motivation scolaire et peut être un facteur de succès académique⁵³. La compréhension de la langue et l'expression orale constituent des objectifs linguistiques principaux à l'intérieur de ce projet⁵⁴. L'élève fera ensuite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en algonquin. Les contenus mentionnent l'utilisation de l'immersion totale pour l'apprentissage de cette langue, de la prématernelle à la deuxième année inclusivement.

B. Les difficultés et les implications des politiques linguistiques amérindiennes.

L'information sur les difficultés et implications de ces politiques provient uniquement des nations amérindiennes au Québec. Les contenus en provenance des communautés sont silencieux en cette matière.

Malgré la présence d'une volonté de développer et d'apprendre les langues amérindiennes, les données d'analyse font état d'un certain nombre de difficultés de nature économique, politique et technique dans

52. Ibid., p. 1.

53. Ibid., p. 8.

54. Ibid., p. 4.

la mise en application des objectifs linguistiques. Ces difficultés sont émises par les nations montagnaise et algonquine au Québec. La partie suivante élaborera les principales difficultés énoncées dans les contenus : les difficultés suscitées par la transformation d'une langue orale en une langue écrite, la divergence d'intérêt des divers groupes amérindiens en matière de langue, et l'absence de ressources humaines et matérielles.

1. Les difficultés suscitées par la transformation d'une langue orale en une langue écrite

La démarche de transformation d'une langue orale s'est opérée en rencontrant de multiples obstacles. L'énormité et la complexité du travail d'uniformisation sont soulevés à diverses reprises par les communautés⁵⁵. La résistance des aînés face à la transformation de la langue a ralenti le processus d'uniformisation. Cependant cette position est respectée puisqu'elle constitue la défense de la tradition orale et de la culture traditionnelle. Les contenus font état du fait que cette résistance des aînés aurait pu être palliée par l'échange d'information sur l'importance des activités linguistiques à l'école.

La double tâche de l'enseignante ainsi que la confusion au niveau des méthodes d'enseignement de la langue amérindienne constituent

55. Conférence sur le curriculum, Lac Simon, op. cit., p. 23.

d'autres obstacles à l'intérieur du travail d'uniformisation. L'énormité de la tâche de l'enseignante en langue amérindienne est soulevée dans les contenus. Celle-ci oeuvre aux diverses activités d'uniformisation de l'orthographe, de construction de programmes de langue, et d'enseignement de la langue comme tel. Il n'y a pas d'information précise sur les méthodes d'enseignement de la langue amérindienne utilisées.

2. La divergence d'intérêt de certains groupes en matière de langue

Les contenus font état de divergences d'intérêts entre les leaders politiques, les représentants des conseils de bande et les responsables du développement de la langue⁵⁶. Le fait que certains budgets alloués au développement de la langue aient été utilisés à d'autres fins dans une communauté, le démontre⁵⁷. Cette situation a suscité de la part de certains responsables de l'éducation une réflexion à l'effet qu'il fallait séparer l'éducation de la politique⁵⁸.

3. L'absence de ressources humaines et matérielles

La rareté des ressources humaines et matérielles pour l'uniformisation, pour la création de programme et de matériel didactique ainsi que pour l'enseignement de la langue rend cette démarche de développement de la langue plus ardue. Les contenus font état du peu d'appui technique

56. Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, mars 1983, p. 134.

57. Ibid., p. 139.

58. Ibid.

et financier de la part de l'Etat et des institutions pour développer et enseigner les langues amérindiennes⁵⁹. L'analyse permet de constater que l'Etat canadien renvoie les responsabilités financières pour la production de matériel didactique au M.E.Q. Or, selon les contenus, les politiques et les normes strictes de cette institution freine les projets linguistiques des communautés⁶⁰.

C. La langue amérindienne comme langue première ou langue seconde

L'information sur la langue amérindienne comme langue première ou langue seconde provient uniquement du discours des nations amérindiennes au Québec. Les contenus en provenances des communautés sont silencieux en cette matière.

Les données recueillies permettent de constater la présence d'une situation linguistique variée parmi les communautés amérindiennes au Québec. Cette situation linguistique est variée autant du point de vue de la langue amérindienne parlée par la population, que de celui de la langue amérindienne enseignée à la population scolaire. Cependant nous manquons de données pour faire le lien entre ces deux situations.

59. Colloque sur l'amérindianisation, Mingan, 23-24 sept. 1983, p. 63 et Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, op. cit., p. 83.

60. Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, op. cit., p. 112.

1. La situation de la langue amérindienne parlée

Un tableau de la situation de la langue parlée par la population scolaire de la plupart des communautés indiennes au Québec est présenté à l'intérieur du rapport intitulé Indian Education Task Force General Report⁶¹. Ce tableau met en évidence l'existence d'une situation linguistique variée. En effet le pourcentage de la population scolaire s'exprimant en langue amérindienne dans les communautés investiguées peut passer de 0 à 100%. Il permet de constater également qu'il y a un certain nombre de communautés où les langues amérindiennes ne sont plus parlées ; qu'il y a un certain nombre de communautés où ces langues sont utilisées de 5 à 10% ; qu'il y a une majorité de communautés où les langues amérindiennes sont utilisées de 65 à 100%. Ces données n'incluent pas la situation de la nation cri et algonquine sauf pour la communauté de Maniwaki⁶².

2. La situation de l'enseignement de la langue amérindienne

En ce qui a trait à la situation d'enseignement des langues amérindiennes, un autre tableau provenant du rapport pré-cité fait état de deux types de situation en cette matière. Cependant ce tableau dénote une certaine confusion. Il fournit des chiffres en données relatives,

61. Indian Education Task Force General Report, Denis Gill, Publication at General Assembly of Indian Education Representatives, Québec, Nov. 27-28-29, 1984, p. 21.

62. Un rapport fournit les mêmes données pour chaque bande algonquine individuellement; ce rapport s'intitule Projet d'étude sur l'éducation algonquine, Abitibi-Témiscamingue, mars 1985.

ceux-ci référant à l'enseignement de la langue amérindienne; puis, il mentionne d'autres chiffres en données absolues, ceux-là référant à l'enseignement en langue amérindienne. L'absence d'information additionnelle ne permet pas de placer ces chiffres sur une même échelle de valeur. Voici les deux types de situation relative à l'enseignement de la langue amérindienne⁶³ tel que présenté dans ce rapport. Dans la majorité des communautés, la langue amérindienne est enseignée à raison de 30, 60, 90 ou 150 minutes par semaine à l'élémentaire. Dans d'autres communautés, on enseigne en langue amérindienne de 80 à 100% du temps à la pré-maternelle, à la maternelle et parfois même en première année. Ensuite, l'apprentissage en langue amérindienne est réduit graduellement. Par exemple dans une communauté montagnaise, on enseigne en langue amérindienne à 100% du temps à la maternelle, à 80% en première année, pour ensuite passer à 60, 50 et à 20% du temps à la fin de l'élémentaire. Chez les Attikameks cet apprentissage en langue amérindienne est réduit à 50% en première et deuxième année. La langue amérindienne est ensuite enseignée à raison de 60 à 90 minutes par semaine en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année⁶⁴. Cette dernière situation s'applique aux communautés où la langue amérindienne constitue la langue maternelle et d'expression principale pour l'ensemble de la population.

63. Indian Education Task Force General Report, op. cit., p. 25.

64. Ibid., p. 25.

Enfin les contenus analysés ne sont pas explicites sur la façon d'enseigner ces langues. Ils ne permettent pas de voir si les langues amérindiennes sont enseignées comme des langues premières ou des langues secondes.

D. La langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde

L'information sur la langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde provient uniquement du discours des nations amérindiennes au Québec. Les contenus en provenance des communautés sont également silencieux en cette matière.

L'information sur la situation de ces deux langues parlées par la population scolaire amérindienne est quasi inexistante et peu élaborée. L'information recueillie porte sur le choix de la langue d'enseignement et le choix des expressions langue première et langue seconde.

1. Le choix de la langue d'enseignement

Les contenus font état d'une opinion partagée relativement au choix de la langue principale d'enseignement⁶⁵. La présence de deux tendances constatées à la lecture des contenus rejoint la position de la F.I.C.

65. Projet d'étude sur l'éducation algonquine, Abitibi-Témiscamingue, mars 1985, Lac Simon.

dans le domaine⁶⁶. En effet certains enseignants amérindiens pensent que l'enseignement en français ou en anglais constitue une entrave au développement scolaire de l'enfant⁶⁷. Un certain pourcentage de la population amérindienne croit à un enseignement principalement en langue amérindienne⁶⁸. Cependant une autre proportion de la population amérindienne favorise la situation inverse⁶⁹. Cette information provient de la nation algonquine. L'absence de consensus parmi la population peut contribuer à retarder le développement de la langue amérindienne.

2. Le sens des expressions langue première et langue seconde.

Les contenus font état d'une confusion relativement aux expressions langue première et langue seconde. En effet, certains commentaires effectués par des aînés à la conférence sur le curriculum⁷⁰ signifient que la langue amérindienne est toujours première pour les Amérindiens, même si celle-ci n'est pas utilisée à 100%. Pour les non-Indiens, les distinctions langue maternelle et langue seconde sont reliées au

66. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, p.9 et p.13. Cet ouvrage fait état de deux possibilités laissées au choix des parents au niveau de la langue d'enseignement en pré-maternelle et en maternelle soit l'apprentissage de la langue seconde ou l'apprentissage de la culture amérindienne.

67. Projet d'étude sur l'éducation algonquine, op. cit., Lac Simon, p. 7.

68. Ibid., Winneway, p. 5.

69. Ibid., Lac Simon, p. 7, Pikogan, p. 4.

70. Conférence sur le curriculum, Lac Simon, plénière, copie de travail, 12-13-14 février 1985. pp. 20-21.

pourcentage d'utilisation de la langue et aux méthodes employées pour l'enseigner.

La présente partie a élaboré les caractéristiques de l'aspect linguistique dans le discours amérindien. La partie suivante précisera les composantes du discours amérindien sur l'administration de l'éducation.

IV. L'administration

L'administration est la dimension qui comporte le plus d'information après la pédagogie et avant la langue. L'ensemble des données se distribue également dans le discours des nations amérindiennes et dans le discours des communautés. Ceci suggère la présence d'un discours et d'une pratique. Cependant, le peu d'information sur la façon dont s'opère la gestion, la planification et l'évaluation révèle l'état embryonnaire de l'administration locale des services éducatifs. Le genre d'information existant porte davantage sur la forme et la structure des services éducatifs. En ce qui a trait à l'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local, la majorité de l'information porte sur le palier local. (Tableau XIII à XVI)

A. L'administration au niveau local

L'information sur l'administration au niveau local provient à la fois des nations amérindiennes au Québec et des communautés.

TABLEAU XIII

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

ADMINISTRATION : L'ADMINISTRATION AU NIVEAU GOUVERNEMENTAL OU AU NIVEAU LOCAL

	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
L'administration au niveau gouvernemental ou au niveau local						
1. L'administration au niveau local : deux formules administratives et deux types de structure	0	V	V	V	V	V
2. L'état du contrôle des services éducatifs dans les communautés						
a) Le partage des responsabilités éducatives à l'intérieur des organismes	0	0	V	0	0	0
b) Le pouvoir des comités scolaires	0	0	0	0	0	V
c) Les services éducatifs contrôlés par les bandes	0	0	V	V	V	V

V = Présence d'information

0 = Absence d'information

TABLEAU XIV

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

L'ADMINISTRATION : LA GESTION DES RESSOURCES ET DES BUDGETS

	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
La gestion des ressources et des budgets						
1. Les deux modes de financement de l'éducation	0	V	0	0	0	0
2. La gestion de l'éducation	0	0	V	0	0	0

V = Présence d'information

0 = Absence d'information

TABLEAU XV

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

ADMINISTRATION : LA PLANIFICATION ET L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION

	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
La planification et l'évaluation de l'éducation	0	0	0	0	0	0

V = Présence d'information
 0 = Absence d'information

TABLEAU XVI

PRÉSENCE D'INFORMATIONS SUR LE DISCOURS AMÉRINDIEN DE PRISE EN CHARGE DE L'ÉDUCATION

ADMINISTRATION : LA PARTICIPATION DE LA COMMUNAUTÉ ET LA CIRCULATION DE L'INFORMATION

La participation de la communauté et la circulation de l'information	Le discours officiel		Les projets éducatifs des communautés			
	FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA	REGROUPEMENT DE PLUSIEURS NATIONS AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC	WINNEWAY	LAC SIMON	PIKOGAN	BETSIAMITES
1. La position des nations amérindiennes au Canada	V	0	0	0	0	0
2. L'absence de participation des parents et le problème de communication	0	V	V	V	V	V

V = Présence d'information
 0 = Absence d'information

Les données recueillies permettent de constater que le contrôle local réel de l'éducation par les communautés amérindiennes n'est pas une situation acquise du départ. De plus il y a peu de communautés qui exercent un réel contrôle local de l'éducation. La confusion suscitée par les conceptions différentes du contrôle local a entraîné un retard dans la prise en main de l'éducation. Les contenus analysés informent davantage sur la nature des services contrôlés par les bandes que sur la démarche administrative des projets éducatifs comme telle. Tel que déjà mentionné l'information existante porte plutôt sur l'administration au niveau local. Elle traite des deux conceptions du contrôle local soit la décentralisation des programmes, ou la création d'une structure autonome, de l'état du contrôle des services éducatifs dans les communautés étudiées, et finalement des difficultés reliées à la prise en charge de l'éducation.

1. Deux conceptions du contrôle local : la décentralisation des programmes ou la création d'une structure autonome

Deux conceptions du contrôle local de l'éducation se dégagent des contenus analysés en provenance du discours des nations amérindiennes au Québec. Une première conception, celle de la partie gouvernementale, préconise une décentralisation des programmes en éducation à partir du Ministère des affaires indiennes aux bandes indiennes. Des responsables amérindiens considèrent qu'elle ne concerne que des programmes mineurs. Ceci est révélateur de la situation acculturatrice vécue par les communautés et de l'utilisation des moyens propre à cet état de fait, même à l'intérieur du processus de prise en charge. Dans cette

situation, le contrôle demeure toujours aux mains des affaires indiennes. Le rapport intitulé Indian Education Task Force General Report déjà cité, en fait état à travers les propos suivants :

"Certains bands, and there are more than we think, exercise only a superficial control in the sense that they serve no more or no less than as intermediary between the Department of Indian Affairs who is the funding agency and those that deliver service in education"⁷¹.

Et plus loin, ce rapport fait état du fait qu'il y a une différence "between transferring the administration of a service of an organization and transferring real decision making process of an organization to another"⁷².

Une seconde conception réfère à la création d'une structure autonome et indépendante des affaires indiennes qui vise le contrôle par les Amérindiens, des services éducatifs répondant aux besoins et aspirations des communautés. En ce sens, le contrôle implique un transfert réel du processus décisionnel du M.A.I.N. aux bandes indiennes. "The key concept in the self-sufficiency thrust [is that] native people should have the right to control and operate education programs, including schools and educational leadership training"⁷³.

71. Indian Education Task Force General Report, Denis Gill, Publication at General Assembly of Indian Education Representatives, Quebec, Nov. 27-28-29, 1984, p. 12.

72. Ibid., p. 12.

73. Amo Ososwan School, Algonquine, Toward a new teacher training and in-service education process for educational leadership in native community based school, Winneway, Québec, December 1984, Introduction.

Même à l'intérieur de la conception amérindienne du contrôle local, certains responsables admettent qu'il y a également plusieurs conceptions de l'autosuffisance et du contrôle. Les extraits suivants mentionnent cet état de fait :

"For example what may be considered self-sufficiency for one native community may not be adequate for another"⁷⁴.

"Every band has a different definition of "control" and is at a different level of take over and thus would need a different type of training program"⁷⁵.

L'existence des deux conceptions différentes du contrôle local a souvent provoqué des négociations entre les parties. Ainsi certaines communautés ont obtenu un contrôle réel morceau par morceau, à force d'acharnement. Bien qu'elles soient peu nombreuses, les communautés ont dû démontrer des positions fermes, présenter un projet bien structuré et être soutenu par la population⁷⁶. Cependant selon les contenus, plusieurs communautés ne possèdent pas l'organisation, le leadership et l'appui de la population nécessaire à la réussite de cette entreprise.

2. L'état du contrôle des services éducatifs dans les communautés

La majorité de l'information sur l'administration au niveau local porte sur l'état du contrôle des services éducatifs. L'ensemble de

74. Ibid., p. 39.

75. Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 3, June 1985, p. 12.

76. M.L. Picard, R. Riverain, G. Bacon, N. Vollant, Etude de consultation sur la prise en charge de l'éducation à Betsiamites, Bibliothèque communautaire de Betsiamites, août 1979, sans page.

l'information recueillie en cette matière provient des communautés. Elle porte sur les structures propres au contrôle local de l'éducation, les formules administratives, les services contrôlés et le partage des responsabilités à l'intérieur des organismes. Cette information sera présentée dans le même ordre.

a) Les structures propres au contrôle local de l'éducation

Le conseil de bande est l'entité qui possède l'autorité légale pour administrer localement l'éducation. En général cet organisme délègue son autorité en cette matière au comité scolaire ou au conseil des commissaires⁷⁷. Ainsi, le conseil de bande doit s'assurer que les rôles respectifs ainsi que les pouvoirs sont clairement définis. Les communautés de Winneway et de Betsiamites ont créé deux structures responsables des services éducatifs, le "Community education council"⁷⁸ et le Centre des services éducatifs de Betsiamites⁷⁹. A Pikogan, c'est le conseil de bande qui assure la responsabilité des services éducatifs malgré le fait que les parents aient demandé la création d'une structure séparée pour gérer l'éducation⁸⁰. Les contenus font état du fait que la

77. Indian Education Task Force General Report, op. cit., p. 16. Cependant les nations s'entendent pour dire que cette situation ne confère aucune sécurité légale réelle dans la question de l'administration locale de l'éducation.

78. Brian Arbuthnot, Leonard Judge, Louise Lahache, Gordon Polson, Education profile of Winneway, Winneway, Amo Ososwan, 1985, p. 20.

79. Picard, Riverain, Bacon, Volland, op. cit., sans page

80. Projet d'étude sur l'éducation algonquaine, Abitibi-Témiscamingue, mars 1985, Pikogan, p. 3.

proposition des parents fut rejetée par le conseil de bande en 1984. Au Lac Simon, l'administration des services éducatifs s'effectue par deux commissions scolaires locales.

b) Les formules administratives

Les contenus font état de deux types d'administration de l'éducation reliés aux structures ci-haut mentionnées : une administration commune de l'éducation et de la bande, c'est le cas de Pikogan et de Betsiamites et une administration séparée, l'une pour l'éducation et l'autre pour la bande telle qu'elle se pratique à Winneway. Les avantages et inconvénients de chacune des formules sont soulevés dans les contenus.

c) Les services éducatifs administrés localement

L'information recueillie fait état des services éducatifs assumés par chacune des communautés⁸¹. Ainsi dans le projet éducatif de Winneway, la communauté assure les services de la pré-maternelle à la 12^e année. A Betsiamites, la communauté offre les services de la pré-maternelle jusqu'au secondaire et post secondaire. A Pikogan, le conseil de bande dispense les services de la pré-maternelle à la troisième année. Et enfin au Lac Simon, les services éducatifs assurés par la bande sont le salaire des employés amérindiens, les services aux étudiants et la bibliothèque communautaire.

81. Même si la situation actuelle des services assumés peut avoir varié quelque peu puisqu'elle évolue rapidement, nous en ferons brièvement état, à partir de l'information tirée des contenus en main.

d) Le partage des responsabilités éducatives à l'intérieur des organismes

Cet aspect n'est pas abordé dans les contenus sauf ceux en provenance de Winneway. Le "community education council" constitué de trois membres de la communauté nommés ou élus, a la responsabilité d'opérer et de développer l'école de Winneway⁸². Par contre le conseil de bande conclut les ententes et les contrats concernant le domaine de l'éducation. Il reçoit, distribue les fonds et est responsable des budgets et des négociations⁸³. Les contenus mentionnent que le "community education council" et le directeur de l'éducation possèdent des pouvoirs et des responsabilités égaux dans le domaine des programmes (curriculum), de l'enseignement ("instruction") et des finances⁸⁴. Enfin, les contenus mentionnent que l'importance réside dans le fait que les décisions soient prises à l'intérieur de la communauté.

3. Des difficultés reliées au contrôle local

La démarche de prise en charge réelle par les communautés est parsemée d'obstacles. Dans leur ensemble, les contenus en font état régulièrement. Tel que déjà mentionné, la présence de deux conceptions de l'administration locale constitue une première difficulté. D'autres difficultés telles le manque d'appui à la prise en charge et les deux

82. Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 2, may 1985, p. 4.

83. Ibid., p. 4.

84. Ibid., p. 10.

prises de positions politiques à l'intérieur des communautés, sont fondamentales dans l'explication des embûches reliées à cette démarche d'autonomie.

a) Le manque d'appui à la prise en charge

De même que pour le développement de la langue, le manque d'appui financier, humain et matériel pour administrer l'éducation ressort également des contenus analysés. En effet, la majorité des bandes indiennes démontrent leur insatisfaction en cette matière⁸⁵. Les communautés soulignent l'absence d'appui à la prise en charge de la part du M.A.I.N.

"We have heard from DIA that Indian control of Indian education is a priority. If it is really the case, it is surprising to note that the bands which decide to make the big jump do not always have the needed support to succeed of in their take over"⁸⁶.

b) Les deux prises de position politiques à l'intérieur des communautés

Plusieurs faits et événements permettent de dégager la présence de deux prises de position politique opposées à l'intérieur des communautés. D'une part une prise de position pour l'acculturation penche vers l'insertion dans les structures administratives, les programmes et

85. Indian Education Task Force General Report, op.cit., p. 69.

86. Ibid., p, 70.

les façons de faire non-indiennes déjà en place. D'autre part une prise de position pour l'autodétermination veut aller dans le sens de la création de structures nouvelles ou de regroupement de personnes agissant selon un modèle propre et d'une manière autonome. Les difficultés que posent la répartition des pouvoirs et des responsabilités entre les conseils de bande et les comités éducatifs suggèrent l'existence de ces deux positions⁸⁷. De plus, les intérêts divergents des parties impliquées dans la prise en charge autant dans la question de la langue, de la pédagogie et de l'administration, illustrent l'existence de cette double position⁸⁸. Les Montagnais parlent même d'une dépolitisation du secteur de l'éducation comme solution à ce problème⁸⁹.

B. La gestion des ressources et des budgets

L'information sur la gestion des ressources et des budgets provient à la fois des nations amérindiennes au Québec et de la communauté de Winneway.

Les contenus analysés permettent de constater une absence d'information précise sur la manière dont sont gérés les ressources et les

87. Ibid., p. 16.

88. Ces divergences d'intérêts ont déjà été mentionnées tout au long de ce chapitre dans la question de la pédagogie et de la langue.

89. Colloque sur l'amérindianisation, Betsiamites, mars 1983, p. 139 et Léonard Paul, "La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites". Recherche amérindiennes au Québec, vol. XIII, no 1, 1983, p. 8.

budgets. L'information traite plutôt de l'insatisfaction au niveau financier et d'un traitement inégal des communautés de la part du M.A.I.N., dans les domaines du financement, de l'information et des comptes à rendre ⁹⁰. L'information dont il sera fait état dans la partie suivante porte sur les deux modes de financement de l'éducation et ainsi que sur la gestion de l'éducation à Winneway.

1. Les deux modes de financement de l'éducation

Les contenus mentionnent que les deux modes de financement utilisés par la M.A.I.N. pour l'éducation amérindienne comportent des résultats inégaux pour les communautés⁹¹. Un premier mode de financement est basé sur les frais de scolarité établis dans la province, auxquels on ajoute un montant per capita. Le second mode de financement provient de l'échelle de salaire de la fonction publique, qui utilise le ratio professeur/élève pour établir une base de financement. Cependant aucune autre information n'explique en quoi ces deux modes de financement créent une situation d'inégalité entre les communautés.

2. La gestion de l'éducation à Winneway

Le projet éducatif de Winneway constitue le seul projet fournissant des précisions sur la gestion de l'éducation. L'ensemble des

90. Indian Education Task Force General Report, Denis Gill Publication at General Assembly of Indian Education Representatives, Québec, Nov. 27-28-29, 1984, p. 65.

91. Ibid., p. 66.

informations ont été recueillies dans le journal officiel du "Community education council" appelé Adasokan dont le but est signifié en ces termes : "the intention of this newsletter will be to provide information to the community about programs and events that are happening at the school and in the community at large"⁹².

Une charte organisationnelle du système éducatif de Winneway tel que présenté dans Education profile of Winneway illustre le fait que le "Community education council" et le "Director of education" établissent un lien entre le conseil de bande et la communauté. Ils relient également les services d'administration, d'enseignement, de développement de programmes, d'éducation des adultes, de personnel de soutien. Les directeurs du curriculum et de l'enseignement doivent rendre compte de leur travail au Directeur de l'éducation⁹³. Leur recommandation pour obtenir des allocations financières sont également soumises au Directeur de l'éducation pour fin d'approbation. Les trois directeurs travaillent en coopération avec le comptable dans chacun leur domaine respectif. Des données font état des trois préoccupations du service des finances soit la planification fiscale et les dépenses, l'embauche du personnel

92. Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community, Education Council, vol. 1, no 1, February 1985, editorial, p. 2.

93. Gordon Polson, "Report from the Director of education", Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 2, may 1985, p. 10.

et le développement des services éducatifs⁹⁴. Ces précisions nous permettent de constater la concrétisation de la prise en charge de l'éducation à Winneway. L'absence de données portant sur la gestion de l'éducation dans les autres communautés est révélatrice de l'état embryonnaire de la prise en charge⁹⁵.

C. La planification et l'évaluation de l'éducation

Il n'y a pas d'information sur la planification et l'évaluation de l'éducation. Compte tenu de l'importance de ces fonctions administratives leur absence est révélatrice quant à l'état réel de la prise en charge.

D. La participation de la communauté et la circulation de l'information

L'information sur la participation de la communauté et la circulation de l'information provient de l'ensemble des nations amérindiennes au Canada et au Québec, ainsi que des communautés.

Les contenus analysés mettent en évidence l'absence de participation de la population aux projets éducatifs des communautés sauf pour le

94. Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 3, June 1985, pp. 4 et 5.

95. Des documents plus récents pourraient nous informer de la situation actuelle de la prise en charge à Betsiamites. Mais nous n'avons pu obtenir ces documents.

projet éducatif de Winneway. Ils font également état d'une mauvaise circulation d'information entre le conseil de bande, le comité éducatif et les parents en plus d'un manque de communication entre ces trois entités. Il y a également peu d'information sur ces éléments.

1. L'absence de participation de la population

Les aspirations de la F.I.C. selon lesquelles les parents indiens devraient fixer les objectifs de l'éducation et participer aux décisions⁹⁶ ne semblent pas se concrétiser dans les communautés. En effet selon le document Indian Education Task Force General Report⁹⁷, l'absence de participation des parents à l'éducation scolaire est notoire. Le paternalisme de l'Etat à l'égard des Amérindiens constitue la principale raison invoquée dans ce rapport. Le manque d'intérêt des parents pour l'éducation scolaire est également signalé⁹⁸. Cependant il semble que les communautés qui font une démarche pour stimuler cette participation obtiennent des résultats positifs. A Winneway, l'école organise des soupers communautaires, des événements sociaux, des films, un programme d'éducation aux adultes⁹⁹. La population est également invitée à

96. La Fraternité des Indiens du Canada, op. cit., 32 p.

97. Indian Education Task Force General Report, op. cit., p. 41.

98. M.L. Picard, R. Riverain, G. Bacon, N. Vollant, Etude de consultation sur la prise en charge à Betsiamites, Bibliothèque communautaire de Betsiamites, août 1979, sans page.

99. Adasokan, official newspaper of the Long Point Band Community Education Council, vol. 1, no 1, February 1985, editorial.

participer au journal Adasokan. L'information révèle que la participation des parents au projet éducatif de Winneway est satisfaisante.

2. Une mauvaise circulation d'information et un manque de communication

Le document intitulé Indian Education Task Force General Report met en évidence la présence d'un problème de communication entre le conseil de bande et les comités éducatifs, dans la moitié des communautés investiguées¹⁰⁰. Les responsabilités semblent ne pas être clairement définies entre ces deux entités. De plus, ce rapport mentionne que toutes les bandes ne sont pas prêtes à laisser participer le comité de parents. Ici également, la présence d'une démarche de circulation d'information pourrait contribuer à vaincre ces difficultés. Les effets positifs de la démarche de participation à l'intérieur du projet éducatif de Winneway illustre ce fait.

Avec cette dernière partie sur l'administration, la présence des caractéristiques du discours sur la pédagogie, et la langue complète le portrait du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation. Le chapitre suivant fera état de la mise en parallèle des deux discours présentés à l'intérieur des chapitres trois et quatre. Cette opération permettra de dégager des caractéristiques de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne.

100. Indian Education Task Force General Report, op. cit., p. 16.

CHAPITRE V

La problématique de la prise en charge de l'éducation amérindienne émanant des deux discours

Le sens de la prise en charge de l'éducation amérindienne dégagé des deux discours gouvernemental et amérindien n'est pas univoque. Il n'y a donc pas une définition, mais un ensemble de points de vue qui constitue en partie la problématique de la prise en charge de l'éducation amérindienne. Les deux chapitres précédents ont mis en relief les caractéristiques respectives des discours gouvernemental et amérindien sur la prise en charge de l'éducation. Les données d'analyse provenant de ces discours permettent de constater que ceux-ci comportent des différences majeures.

Le discours gouvernemental sur la prise en charge de l'éducation, élaboré au chapitre trois, est un discours principalement intégrationniste. La prise en charge s'effectue par le biais d'une décentralisation des responsabilités éducatives vers les bandes indiennes. Cependant l'absence de remise effective des pouvoirs aux Amérindiens et l'absence de prise en charge réelle sont constatées. Le développement pédagogique de même que la présence et la participation de la culture amérindienne dans l'institution scolaire ont peu d'importance dans ce discours. Jusqu'à tout récemment, les décisions portant sur les politiques éducatives gouvernementales ont été prises sans grande consultation

des Amérindiens. Cette volonté de l'Etat de conserver le contrôle du domaine de l'éducation aux Amérindiens nous porte à croire que ce discours est plus assimilateur que respectueux d'une culture.

Par ailleurs, le discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation, tel qu'élaboré au chapitre quatre, est plutôt autonomiste. Il se distingue nettement du précédent en ce qu'il anticipe la totalité des pouvoirs et des responsabilités du domaine de l'éducation. La prise en charge implique à la fois le contrôle des services éducatifs amérindiens, l'intégration de la culture amérindienne dans l'activité éducative et le développement de la langue amérindienne. Même si ce discours est bien articulé, il reste que la finalité du projet scolaire n'est pas toujours explicite. Face à l'importance du premier, le second discours demeure effacé. La rencontre de ces discours provoque à la fois l'insatisfaction et la confusion entre les parties. Leur divergence fait que la prise en charge se concrétise difficilement. Pour les fins de cette étude, dégager un sens à la prise en charge de l'éducation amérindienne signifie dégager une ensemble de caractéristiques qui nous éclairent sur ce qu'est la prise en charge de l'éducation amérindienne. L'exercice d'élaboration et de discussion de certaines caractéristiques nous permet d'entrevoir une direction de la prise en charge de l'éducation amérindienne. Cette discussion comporte les deux pôles suivants : d'une part l'intégration ou la reproduction des modèles culturels et éducatifs dominants, ou d'autre part l'autodétermination ou la création d'un modèle culturel et éducatif propre aux Amérindiens.

La mise en parallèle des deux discours fait ressortir des points de convergence et de divergence, et permet ainsi de dégager les caractéristiques propres à la prise en charge de l'éducation amérindienne. Dans un premier temps le chapitre présentera les points de convergence et de divergence des deux discours à travers les trois dimensions qui ont guidé cette étude soit la pédagogie, la langue et l'administration. L'étendue de la matière ne nous permet pas de traiter tous les points similaires et différents de ces deux discours. Nous retenons ceux jugés les plus pertinents aux fins de la présente étude. D'autres points seront laissés de côté en raison du peu de données d'analyse disponibles; les conceptions gouvernementales et amérindiennes de l'activité éducative et de la division linguistique des communautés amérindiennes au Québec font partie de ces derniers. Cette présentation des points similaires et différents sera suivie d'une appréciation à partir de l'outil d'analyse développé au chapitre deux, et de quelques suggestions.

Dans un deuxième temps, ce chapitre permettra de dégager, suite à la connaissance des caractéristiques de la prise en charge, des constatations et des suggestions pour la pratique de l'enseignement en milieu amérindien. Une nouvelle compréhension de celle-ci résulte de l'analyse du contexte socio-politique de cette pratique.

I. La pédagogie

La conception gouvernementale du modèle éducatif ainsi que la philosophie amérindienne de l'éducation et la démarche vers un modèle

éducatif propre constituent les points que nous aborderons. Le premier point comporte à la fois des éléments convergents et divergents aux deux discours ; alors que le second point ne comporte que des éléments divergents. Nous les présentons dans ce qui suit ainsi qu'une discussion et quelques suggestions.

A. La conception gouvernementale du modèle éducatif

La conception gouvernementale du modèle éducatif a rencontré celle véhiculée par le discours amérindien, à une époque donnée. Des objectifs communs ont été formulés dans un projet spécifique. L'application d'un modèle éducatif extérieur aux communautés amérindiennes a résulté de cette expérience commune.

La rencontre historique des discours gouvernemental et amérindien en 1972 s'est concrétisée par la création du projet d'amérindianisation. La présence d'Aurélien Gill (ancien chef de Pointe-Bleue) à la direction régionale du M.A.I.N. est déterminante pour ce projet. Une volonté commune (du M.A.I.N. et des communautés amérindiennes) d'améliorer l'éducation et de développer un modèle éducatif qui correspond aux besoins des Amérindiens prend forme. Cependant, une expérimentation du projet d'amérindianisation durant quelques années fait surgir les désaccords face à cet objectif commun. Les critiques formulées sur le projet permettent de constater que les buts visés par la partie gouvernementale et la façon d'atteindre l'objectif du projet diffèrent des aspirations des communautés. On constate que l'intégration des Amérindiens à la société non-indienne par le biais du système éducatif constitue le but réel du

projet. Par contre, les Amérindiens aspirent à l'autodétermination, à une véritable prise en main de l'éducation et, dans les faits à une transformation radicale de l'école. Ils réalisent que la façon de faire préconisée dans ce projet ne permet pas l'atteinte de ces aspirations. En introduisant dans l'institution scolaire des enseignants autochtones, des langues et des programmes "dits" autochtones, on constate que l'intervention se situe davantage au niveau des structures qu'au niveau des fondements de l'école. C'est en ce sens que le changement visé par l'amérindianisation n'est pas global contrairement aux aspirations des communautés amérindiennes. A partir de l'analyse effectuée, l'absence d'information et de consultation des communautés relativement au but du projet d'amérindianisation et au modèle éducatif préconisé apparaît clairement. Cette constatation découle des critiques sur le projet. Quelques-unes de ces critiques énoncent le fait que le genre de formation et d'enseignement, le contenu des programmes scolaires et la façon d'enseigner les langues premières et secondes sont décidés unilatéralement par des intervenants extérieurs aux communautés¹. L'absence de participation des communautés au projet est fréquemment soulignée par ces critiques.

Le projet d'amérindianisation a instauré dans la réalité scolaire un modèle éducatif que les communautés amérindiennes n'ont pas choisi.

1. Ces intervenants sont notamment les fonctionnaires du M.A.I.N. et les responsables de la formation de l'U.Q.A.C. Voir le chapitre trois.

Elles ont encore moins participé à la conception de ce modèle importé, de type normatif qui reproduit les façons de faire du milieu scolaire non-indien². L'aspect théorique et formel de la formation des enseignants auquel les critiques réfèrent laisse entrevoir la présence d'une conception bancaire de l'éducation³. Une telle conception est loin de conduire à la libération et à la prise en main de l'éducation par les Amérindiens.

B. La philosophie amérindienne de l'éducation et la démarche vers un modèle éducatif propre

L'énoncé de principe La maîtrise indienne de l'éducation indienne⁴ constitue le point de départ de la philosophie amérindienne de l'éducation. Celle-ci est beaucoup plus globale et transformatrice que la conception gouvernementale de l'amérindianisation. Deux aspects importants la caractérisent : les aspects politique et spirituel.

L'aspect politique oriente l'action des communautés en matière d'éducation. Le contrôle local de l'éducation constitue à la fois un moyen de développement socio-économique et culturel des communautés, et un

2. Voir chapitre un, III B. Le modèle d'enseignement traditionnel véhiculé à l'école p. 22.

3. Voir chapitre deux, I C. Des idéologies et des croyances sur la prise en charge de l'éducation des Amérindiens, p. 63.

4. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, 32 p.

outil pour parvenir à l'autosuffisance et à l'autodétermination. L'aspect politique repose sur une vision et s'exprime par un langage plus acculturé. Il comporte donc des moyens appartenant à la culture occidentale non-indienne. La lutte contre l'invasion culturelle et le néo-colonialisme bureaucratique impose cette façon d'agir. Par contre les valeurs et les principes propres à la tradition culturelle amérindienne et à la vision cosmocentrique de l'univers⁵ constituent les fondements de la philosophie amérindienne de l'éducation. Les aînés sont porteurs de cet aspect spirituel dans la philosophie de l'éducation amérindienne⁶.

Ces deux aspects, politique et spirituel reposent sur deux visions distinctes. Ils constituent deux tendances toujours présentes chez les Amérindiens⁷. Les communautés s'associent tantôt à l'une, tantôt à l'autre. Certains projets scolaires démontrent une tendance vers la prédominance des valeurs spirituelles à l'école⁸. D'autres projets

-
5. Voir chapitre deux, I B, une définition de la prise en charge amérindienne, p. 57.
 6. Voir chapitre quatre, II A, Les fondements philosophiques de la pédagogie. Les documents amérindiens analysés font état de ces deux visions par les deux types de langage utilisés.
 7. Québec, Radio Québec, Droit de parole, émission animée par Claire Lamarche, télédiffusée le 29 mars 1985, enregistrée le 11 janvier 1985. L'on y constate parmi les intervenants amérindiens présents, l'existence de ces deux tendances.
 8. Antoinette Welter, "L'école libre d'Akwesasne. Un pas vers l'autodétermination de la nation Mohawk", L'Appui, Bulletin d'information du comité d'appui aux nations autochtones (Ligues des droits et libertés), vol. II, no 1, janvier-février 1982, pp. 1-3.

dénotent un penchant vers les valeurs et la vision de la société non-indienne⁹. Au début de notre démarche de recherche, ces deux tendances divergentes ont provoqué un questionnement sur l'existence de deux discours amérindiens en éducation. Les données d'analyse ne permettent pas de répondre à cette question, qui serait l'objet d'une recherche en soi. Toutefois il semble y avoir des indications qui vont dans le sens de deux positions bien distinctes à l'intérieur de la philosophie amérindienne de l'éducation.

A part les transformations au niveau des structures reliées à l'administration scolaire, la démarche vers un modèle éducatif propre comporte des interventions sur la façon d'être et de faire de l'école. En effet, en plus de vouloir contrôler les services éducatifs de leurs communautés, les Amérindiens anticipent l'introduction des valeurs spirituelles et culturelles amérindiennes dans l'institution scolaire. En d'autres termes, l'intégration des éléments de la culture proprement amérindienne à la substance de l'activité éducative constitue une étape dans la démarche vers un modèle éducatif propre. Selon les communautés, la culture devrait être présente à tous les niveaux, dans toutes les dimensions de la vie pédagogique, dans les contenus, dans le mode d'interaction, d'intervention et d'apprentissage, et dans la formation des

9. Plusieurs données tirées du rapport intitulé, Projet d'étude sur l'éducation algonquine, Abitibi-Témiscamingue, mars 1985, illustrent ce fait.

enseignants¹⁰. La participation active des parents et des aînés est indispensable à l'intérieur d'un tel modèle. L'introduction dans l'institution scolaire d'une vision propre à cette culture peut contribuer à éviter sa folklorisation.

C. Une appréciation et quelques suggestions

Même si la démarche vers un modèle pédagogique propre est amorcée dans certaines communautés, il reste que le modèle extérieur et normatif est bien ancré. Il est porteur des effets assimilateurs et ethnocentriques tant critiqués de la part des Amérindiens, et ne permet pas la reconnaissance de leur culture. Tel que déjà mentionné, la formation des maîtres à une conception bancaire de l'éducation, et la création des programmes scolaires à partir des valeurs de la société majoritaire maintient une rupture entre le modèle de l'institution scolaire et celui de la culture familiale amérindienne. Cette situation qui prévaut dans l'institution scolaire contribue à reproduire l'inégalité¹¹. De plus nous nous associons à certains auteurs dont Jean Beaudoin pour dire que le projet d'amérindianisation a mis en place une nouvelle classe socio-économique, celle des enseignants. En parlant de la création d'une "élite évoluée" cet auteur réfère à l'extrait suivant d'un texte du sociologue Guy Rocher :

10. Voir chapitre quatre, I C, La manière de faire propre à la culture. A partir des contenus analysés cette démarche est déjà amorcée.

11. Voir chapitre deux, I C, Des idéologies et des croyances sur la prise en charge de l'éducation des Amérindiens, p. 64.

"Le système d'enseignement sert tout particulièrement à créer "une élité évoluée" qui composera les cadres administratifs et techniques requis dans le gouvernement, les entreprises, les services publics. Issus de la société traditionnelle, mais instruits suivant les programmes, la pédagogie, les manuels de la société colonisatrice, ces cadres serviront d'intermédiaires privilégiés entre l'administration locale et la population"¹².

Nous pensons qu'une véritable libération et prise en main de l'éducation dans le sens de l'autodétermination et d'un changement en profondeur de l'école nécessiterait la présence de deux conditions essentielles. La première est liée à une remise en question des fondements et des finalités de l'école actuelle en milieu amérindien, et la seconde à une transformation des pratiques pédagogiques. La première condition supposerait un questionnement et une remise en cause des orientations, des normes du système socio-culturel dominant et de celles de l'institution scolaire en milieu amérindien. Ces deux conditions supposent que le mode de connaissance, les relations personne-société-nature, les valeurs-intérêts, la façon de faire développés actuellement dans l'organisation scolaire soient questionnés¹³. Suite à l'analyse des projets éducatifs amérindiens, il ne semble pas évident que ces deux conditions du changement soient présentes. Cependant l'analyse laisse entrevoir

-
12. Guy Rocher, "Système colonial et décolonisation", Introduction à la sociologie générale, Montréal, ed. H.M.H., 1969, tome 3, pp. 503-504, cité dans Jean Beaudoin, Le collège Manitou : un projet dimension sociologique, thèse de maîtrise en sciences sociales (sociologie), Université Laval, avril 1977, p. 16.
13. Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 2^e édition revue et corrigée, 1982, p. 39.

une volonté de changement en profondeur de l'activité éducative et des pratiques pédagogiques en milieu amérindien. Ceci se manifeste par des actions visant l'intégration des éléments de la culture amérindienne à divers niveaux de la pédagogie. Ainsi des changements dans la façon d'être et de faire dans l'institution scolaire en milieu amérindien sont déjà amorcés. En ce sens nous croyons qu'il y a un embryon de démarche vers un changement de paradigme éducationnel dans l'institution scolaire en milieu amérindien¹⁴.

Toutefois la concrétisation d'un modèle éducatif amérindien n'est pas apparent. L'analyse nous démontre que les communautés se situent au niveau des premières étapes de la démarche vers un modèle éducatif propre. Certaines communautés n'ont pas initié d'action pour remettre en cause le modèle éducatif dominant et discuter des fondements de l'école. D'autres insistent sur le mode d'interaction, d'intervention et d'apprentissage¹⁵ dans le domaine de la pédagogie. L'organisation de l'enseignement-apprentissage, des contenus d'enseignement et de la formation des maîtres sont prioritaires pour d'autres communautés¹⁶. Les actions initiées dans le domaine de l'éducation démontrent qu'une transformation

14. Voir chapitre deux, I C, Des idéologies et des croyances sur la prise en charge de l'éducation des Amérindiens, p. 65.

15. Voir chapitre quatre, II C, La manière de faire propre à la culture, p. 158.

16. Ibid., pp. 159-161. Le projet éducatif de Winneway comporte plusieurs caractéristiques propres au paradigme inventif de l'éducation.

est à venir. Mais l'absence de consensus dans les communautés fait que la démarche pour y parvenir risque d'être longue et ardue. Elle implique une redéfinition des éléments de la culture amérindienne actuelle et l'importance de la culture traditionnelle en rapport avec la culture actuelle. La division provoquée par l'existence des deux tendances politique et spirituelle de la philosophie amérindienne de l'éducation a retardé l'évolution de l'éducation en milieu scolaire. Les sages ont longtemps refusé de participer à un système éducatif qui laisse de côté les valeurs traditionnelles et spirituelles.

L'aspect politique a suscité à son tour une double prise de position. Une première pencherait vers la position gouvernementale de la prise en charge auquel s'associeraient de nombreux chefs et membres des conseils de bandes¹⁷. Une seconde s'oriente vers l'autodétermination et l'autosuffisance des communautés¹⁸. Cette position est souvent celle des comités éducatifs et des responsables de l'éducation. Ainsi, les mésententes entre les conseils de bandes et les comités éducatifs constatées dans notre analyse trouveraient là une explication.

-
17. Québec, Radio-Québec, Droit de parole, émission animée par Claire Lamarche, télédiffusée le 29 mars 1985, enregistrée le 11 janvier 1985. Léonard Paul admettait alors que les conseils de bandes étaient des prolongements administratifs des gouvernements et qu'il fallait faire exploser ces structures. Et Jean Beaudoin, mentionne que le programme d'amérindianisation correspond aux volontés des chefs amérindiens. Beaudoin, op. cit., p. 176.
18. Position allant dans le sens de la définition de prise en charge élaborée par Jean-Jacques Simard, voir chapitre deux, I B, Une définition de la prise en charge amérindienne, p. 53.

En somme, la situation socio-politique des Amérindiens en tant que peuple colonisé rend l'aspect politique de la philosophie nécessaire afin de parvenir à une libération. A notre avis, les deux tendances de cette philosophie ne doivent pas s'exclure mais plutôt coexister. Nous pensons que le rôle politique de l'éducation et de l'école dans ce milieu peut s'harmoniser avec l'aspect spirituel et la vision cosmocentrique propre à la culture. La culture amérindienne n'étant plus une culture traditionnelle au sens strict, l'alternative qui s'offre à eux est celle d'une culture ouverte en projet¹⁹ qui n'est ni donnée, ni imposée mais qui se construit par le choix des valeurs et vision du monde à travers l'échange entre les membres de cette culture. L'ensemble des éléments qui précèdent font surgir une nouvelle piste qui mériterait d'être investiguée. IL s'agirait de voir jusqu'où la vision cosmocentrique et les valeurs spirituelles de la culture amérindienne sont conciliables avec l'institution scolaire comme produit d'une autre culture. La réflexion suivante de Marie Battiste dans Indian Education in Canada, Volume I : the Legacy, sous-tend ce questionnement : "Micmac literacy remains spiritual and family-based, rather than public²⁰."

19. Voir chapitre deux, I A, Le dilemme du rapport à l'autre culture, p. 44.

20. Jean Barman, Yvonne Hébert, Don McCaskill, ed., Indian Education in Canada. Volume I : the Legacy, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986, p. 42.

La rencontre des deux discours fait surgir un écart avec la réalité. La prise en charge de l'éducation se concrétise lentement. L'information tirée des contenus analysés porte davantage sur les structures de service que sur une démarche d'autonomie. En ce sens, il n'est pas encore clair que la voie empruntée par les communautés dans la pratique soit celle d'une véritable prise en main de l'éducation²¹. Le peu de projets, de structures ou de mécanismes permettant l'application des orientations énoncées nous éclaire sur la situation réelle de la prise en charge de l'éducation.

Nous constatons que la force du discours et des actions gouvernementales paralyse la réalisation des objectifs des communautés. Ce discours imposant sème la confusion et crée des divergences d'opinions à l'intérieur des communautés.

Les mécanismes permettant la concrétisation des aspirations des communautés doivent être développés. Pour ce faire, une véritable collaboration gouvernementale et amérindienne qui irait dans les sens d'une harmonisation de l'institution scolaire et de la culture amérindienne serait nécessaire. Elle supposerait un soutien au développement pédagogique des écoles amérindiennes. Malheureusement, plusieurs données

21. Voir chapitre deux, I B, Une définition de la prise en charge amérindienne, p. 53.

tirées de notre analyse nous font constater la présence d'un manque de collaboration flagrant entre les parties²².

Nous constatons qu'il y a dans ce milieu des habiletés à développer tant au niveau de l'enseignement, de la construction de programmes que de l'administration de l'éducation. Cependant le doute qui pèse sur les Amérindiens quant à leur capacité de ce faire est un sérieux handicap au développement des ressources humaines. Le peu de place qui leur a été réservé jusqu'à maintenant dans le développement pédagogique nous oblige à constater la non reconnaissance de la culture amérindienne dans notre société et à travers nos institutions. Nous pensons que la reconnaissance de cette culture supposerait à la base la croyance en son pouvoir et en ses habiletés d'élaborer son propre modèle culturel et éducatif.

II. La langue

Les discours gouvernemental et amérindien sur la langue comportent un ensemble de points contenant des éléments à la fois convergents et divergents. Ces points sont les conceptions gouvernementale et amérindienne du modèle scolaire bilingue, la confusion gouvernementale et amérindienne entre la "langue d'enseignement" et "l'enseignement de la

22. Voir chapitre trois, I C, Le problème du financement, p. 97.

langue", et la confusion en matière de méthodologie d'enseignement de la langue française comme langue seconde. Nous les présentons ici, suivis d'une discussion et de quelques suggestions.

A. Les conceptions gouvernementale et amérindienne du modèle scolaire bilingue

A première vue, les conceptions gouvernementale et amérindienne du modèle bilingue et biculturel semblent se rejoindre. Cependant une lecture plus précise fait apparaître des divergences au niveau des modalités d'application et des résultats de ce modèle. Le modèle du triangle inversé tel que proposé par la partie gouvernementale vise la formation de personnes bilingues²³. Cependant l'expérience a démontré qu'il conduit à la prédominance des langues française et anglaise sur les langues amérindiennes²⁴.

L'enseignement structuré de la langue amérindienne au 1^{er} cycle de l'élémentaire n'est pas favorisé à l'intérieur de ce modèle. L'enseignement de la grammaire et de la structure linguistique des langues amérindiennes ne s'effectue qu'au 2^e cycle de l'élémentaire et dans une proportion de temps très restreint²⁵. Comme le français ou l'anglais

23. Il vise l'apprentissage à la fois d'une langue amérindienne et du français ou de l'anglais.

24. Voir chapitre trois, III C, Les implications du modèle du triangle inversé, p. 124.

25. Ibid.

devient la langue principale d'enseignement au 2^e cycle de l'élémentaire²⁶, la langue amérindienne y tient une place réduite. Par l'intégration rapide du français ou de l'anglais au 1^{er} cycle, et à cause de son importance en terme de temps accordé au 2^e cycle, il n'est pas étonnant que ces langues prédominent sur celles des Amérindiens.

Les communautés amérindiennes n'ont pas établi de consensus clair sur la question de l'importance et de l'enseignement des langues amérindiennes. Voilà pourquoi toutes les communautés n'ont pas opté pour un modèle semblable. Des données d'analyse permettent de constater que certaines communautés appliquent un modèle scolaire bilingue similaire à celui du triangle inversé²⁷. D'autres communautés, notamment celles de Winneway, ont construit un modèle particulier qui privilégie d'abord l'apprentissage des langues amérindiennes²⁸. Ce modèle bilingue suggère un enseignement structuré de la langue amérindienne au début de l'élémentaire. Une plus grande importance en terme de temps est accordée à l'enseignement de la langue et des contenus culturels amérindiens²⁹. On retarde donc le moment d'entrée de l'apprentissage d'une langue

26. Ibid.

27. Voir le modèle bilingue proposé par le comité de coordination Atikamekw Sipi, dans le document intitulé Education, 1^{ere} partie. Situation et expression des besoins, p. 5.

28. Voir chapitre quatre, III A, Les politiques linguistiques amérindiennes, p. 173, et Amos Ososwan School, Master Development Plan for the Algonquin Language Program, s.l.n.d., fig. 5, p. 21.

29. Voir chapitre quatre II B, La nature des contenus d'enseignement, p. 154.

seconde. Les résultats attendus suite à l'application de ce modèle seraient la préservation de la langue amérindienne. L'ensemble de l'analyse fournit très peu d'indications sur les modèles bilingues et biculturels appliqués actuellement dans l'institution scolaire en milieu amérindien. Le peu de données recueillies ont restreint l'analyse et la discussion à un seul modèle. Chose certaine la présence de critiques reliées à l'application du modèle du triangle inversé³⁰ semble indiquer que certaines communautés l'auraient expérimenté à un moment ou à un autre. Auraient-elles continué de l'appliquer malgré le rejet officiel de ce modèle à la réunion de décembre 1975 au Collège Manitou? Les données d'analyse recueillies provenant des communautés ne nous permettent pas de constater que ce modèle a été ou est encore appliqué dans certaines communautés.

B. Le confusion gouvernementale et amérindienne entre "la langue d'enseignement" et "l'enseignement de la langue" amérindienne

Un manque de clarté évident existe lorsqu'on traite des expressions "langue d'enseignement" et "enseignement de la langue" amérindienne. A l'intérieur du modèle du triangle inversé, la langue maternelle amérindienne constitue la langue d'enseignement à partir de la pré-maternelle jusqu'à la 3^e année. Les données mentionnent qu'un programme de conception amérindienne est utilisé pour ce faire. L'enseignement de la

30. Voir chapitre trois, III C, Les implications du modèle du triangle inversé, p. 124.

langue maternelle est effectuée de la 4^e à la 6^e année. Aucune donnée d'analyse ne permet de voir la nature du contenu des programmes utilisés dans les deux cas prévus à l'intérieur de ce modèle.

La même confusion existe dans les données recueillies en provenance des communautés. Ces deux types de situation soit, la langue d'enseignement et l'enseignement de la langue sont traités sans distinction³¹. Ce manque de clarté est révélateur du développement embryonnaire de ces langues et de leur peu de place dans le discours gouvernemental.

Une situation similaire se retrouve au niveau de la méthodologie d'enseignement de la langue amérindienne. Là encore, les données provenant du discours gouvernemental ne permettent pas de savoir quelles méthodes et quels programmes sont utilisés pour enseigner cette langue, comme langue seconde ou comme langue maternelle. Notre analyse ne permet pas de vérifier si la langue amérindienne est enseignée comme une langue maternelle dans la première partie du modèle du triangle inversé. Une telle situation supposerait l'existence d'un programme structuré de langue amérindienne. L'analyse des contenus sur le projet d'amérindianisation et sur le modèle bilingue et biculturel ne permet pas de constater la présence d'un tel programme. Par contre, dans une communauté se situant à une étape avancée de prise en charge de l'éducation, les

31. Voir chapitre quatre III C, La langue amérindienne comme langue première ou langue seconde, p. 178.

données indiquent la présence d'un programme structuré de langue amérindienne et l'utilisation de l'immersion totale jusqu'en deuxième année de l'élémentaire³².

C. La confusion en matière de méthodologie d'enseignement de la langue française comme langue seconde

L'absence de consensus sur le choix de la langue principale d'enseignement dans les communautés amérindiennes³³ pourrait être à l'origine de cette confusion en matière de méthodologie d'enseignement de la langue française ou anglaise. Cependant il s'agit d'une explication parmi plusieurs autres possibles. Ainsi, dans plusieurs communautés amérindiennes, la langue française est enseignée comme une langue maternelle³⁴ alors que dans les faits il s'agit d'une langue seconde pour la communauté. Des auteurs et certains intervenants en éducation ont constaté la présence de cette situation à l'école fédérale et provinciale en milieu amérindien³⁵. Cependant dans les communautés où des objectifs clairs sur le développement et l'enseignement de la langue amérindienne ont été formulés, la confusion en cette matière est

32. Voir chapitre quatre III A, Les politiques linguistiques amérindiennes, p. 173.

33. Voir chapitre quatre III D, La langue française ou anglaise comme langue première ou langue seconde, p. 180.

34. Voir chapitre trois, III C, les implications du modèle du triangle inversé.

35. L'expérience décrite au chapitre un fait également état de cette situation.

amoindrie³⁶. Ces communautés se situent souvent à une étape avancée de prise en charge des services éducatifs.

D. Une appréciation et quelques suggestions

Le modèle bilingue et biculturel du triangle inversé propose un bilinguisme plutôt assimilateur puisqu'il contribue à la disparition des langues amérindiennes. L'analyse des projets éducatifs amérindiens soulève un doute sérieux sur la volonté réelle des organismes gouvernementaux d'appuyer les intentions des communautés de développer et d'enseigner leur langue maternelle. Nous constatons donc la présence d'une entrave³⁷ sérieuse au projet amérindien d'autodétermination. La survie linguistique et ethnique amérindienne étant à la base de ce projet, le développement et l'enseignement de la langue amérindienne constituent des éléments fondamentaux à l'intérieur de la prise en charge de l'éducation.

La pensée et la vision d'une culture se formalise dans et par la langue. Ainsi nous pensons que l'intégration de la culture amérindienne dans l'institution scolaire suppose un développement maximal de la langue amérindienne. L'élaboration de contenus scolaires en langue amérindienne, de méthodes et de techniques d'enseignement de cette langue

36. Voir chapitre quatre, III A, Les politiques linguistiques, p. 170.

37. Cette entrave est une forme de contrôle gouvernemental d'un élément culturel important qui maintient le rapport de domination qui relève du passé colonial.

constituent des moyens de concrétiser ce développement. La création d'un modèle linguistique assurant la priorité de la langue maternelle amérindienne s'impose également. Plusieurs intervenants se sont prononcés en faveur d'une telle situation, notamment Jean Hénaire dans L'amérindianisation, quelques aspects à considérer³⁸. Dans cette étude, l'auteur favorise deux types de situations visant à retarder l'entrée en fonction de la langue seconde. Dans la première situation, l'enfant effectue tout l'élémentaire en langue maternelle amérindienne orale et écrite. On ne réserve à la langue seconde qu'une présence orale. Dans la seconde situation, la langue maternelle amérindienne constitue la langue d'enseignement, de la maternelle à la troisième ou quatrième année. La langue seconde devient alors la langue d'enseignement en cinquième et sixième année seulement. Selon l'auteur, les deux dernières années exigent une bonne technique d'immersion et un personnel compétent. Nous partageons les suggestions de cet auteur en cette matière. Face à la détérioration croissante de la langue provoquée notamment par la disparition du mode de vie traditionnel, la définition d'une politique linguistique amérindienne devient urgente. La création par les Amérindiens des mécanismes de mise en application de cette politique s'avère également primordiale, si on souhaite une prise en charge réelle allant dans le sens de l'autodétermination.

38. Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Document de travail, 1976, 21 p.

Les documents analysés laissent entrevoir l'absence de développement systématique des langues amérindiennes malgré un discours bien articulé. Il est possible de constater jusqu'à maintenant la présence d'initiatives dans ce domaine. Mais celles-ci semblent plutôt non-organisées et disparates. De plus l'absence d'appui gouvernemental et de consensus parmi la population ralentit ce processus de développement de la langue. Nous pensons que la reconnaissance d'une culture passe par la reconnaissance de la langue propre à cette culture. Elle suppose à notre avis un soutien au développement de ces langues selon les modèles linguistiques proposés par les communautés. Un tel soutien signifie l'appui au développement des programmes de langue à partir des critères émis par les communautés elles-mêmes. Il suppose également l'appui à la formation des ressources humaines qui effectueront ce travail. Ce genre de soutien semble actuellement inexistant. Les communautés se plaignent du manque de ressources humaines et matérielles. Et dans les faits, nous constatons que le développement des langues amérindiennes reste à l'état embryonnaire. Le modèle bilingue utilisé jusqu'à maintenant a constitué un outil d'intégration très efficace. Il s'avère donc urgent qu'un tel état d'esprit qui relève d'un passé colonial se transforme en une situation de collaboration mutuelle et de reconnaissance culturelle.

III. L'administration

Les discours gouvernemental et amérindien sur l'administration comportent des points contenant des éléments convergents et divergents

dans les deux discours. Les conceptions gouvernementale et amérindienne de l'administration ou du contrôle local de l'éducation, leurs conceptions de la responsabilité financière et de la participation des parents sont divergeantes. La dimension pédagogique à l'intérieur de l'administration locale de l'éducation comporte des éléments convergeants dans les deux discours. Nous les présentons dans ce qui suit, ainsi qu'une discussion et quelques suggestions.

A. Les conceptions gouvernementale et amérindienne de
l'administration ou du contrôle local de l'éducation

Les deux conceptions gouvernementale et amérindienne de l'administration ou du contrôle local de l'éducation ne se rejoignent pas. Elles diffèrent aux niveaux politique et juridique. La partie gouvernementale conçoit l'administration locale comme un transfert de gestion de l'éducation aux Amérindiens³⁹. Dans les faits, il s'agit d'une décentralisation bureaucratique c'est-à-dire une décentralisation des programmes du M.A.I.N. aux bandes indiennes. Cette position vise nettement l'intégration des Amérindiens à la société non-indienne. D'autre part, les communautés amérindiennes aspirent à un transfert total des pouvoirs et des responsabilités en éducation se concrétisant par la création d'une structure autonome et indépendante du M.A.I.N.⁴⁰. Ces aspirations se situent dans un contexte d'autodétermination.

39. Voir chapitre trois I A, Deux conceptions de l'administration locale, p. 89.

40. Voir chapitre trois I A, Deux conceptions de l'administration locale, p. 90.

La rencontre de ces deux conceptions différentes provoque l'insatisfaction, de nombreuses confrontations et un ralentissement de la démarche de prise en charge réelle de l'éducation. L'aspect dominant et imposant du discours gouvernemental contribue à réduire l'importance du second. Les données d'analyse permettent de constater une absence de consultation des communautés sur la définition des priorités, des orientations des programmes, et des budgets en éducation. Les communautés manifestent clairement un désaccord, du moins au niveau du discours, sur l'idée d'administrer des programmes éducatifs créés par le M.A.I.N. et destinés aux bandes indiennes. Dans les faits, plusieurs communautés administrent localement les services éducatifs mais la prise en main au sens des aspirations amérindiennes demeure encore à l'état embryonnaire. L'insatisfaction entre les parties ne porte pas uniquement sur l'aspect politique de la répartition des pouvoirs et des responsabilités, mais également sur les responsabilités financières.

B. Les conceptions gouvernementale et amérindienne de la
responsabilité financière

Le principe d'une responsabilité financière limitée face à l'éducation des Amérindiens⁴¹ constitue le principe de base sur lequel s'appuie la conception gouvernementale en cette matière. La réduction des coûts d'opération dans certains services en éducation s'explique bien à

41. Voir chapitre trois, I C, Le problème du financement, p. 97.

la lumière de ce principe. La résistance de l'Etat face à l'approbation des sommes demandées par les communautés pour les projets éducatifs provient de la présence de coûts additionnels relié à l'administration locale. De plus les investissements considérables déjà effectués par le palier fédéral dans les systèmes scolaires provinciaux augmente cette résistance.

Cette position ne rejoint pas celle des communautés amérindiennes qui revendiquent une responsabilité absolue de l'Etat fédéral en matière d'éducation. Selon elles, cette responsabilité découle des traités et inclut le financement de tous les services et à tous les niveaux du système d'éducation aux Amérindiens⁴². Les communautés amérindiennes demeurent convaincues qu'elles ne doivent pas être pénalisées suite aux décisions unilatérales prises à leur égard dans le passé (lors des ententes conjointes fédérales et provinciales). En l'occurrence les restrictions financières imposées à cause du double investissement de l'Etat fédéral dans le système provincial sont inacceptables pour elles. En somme le discours et la pratique amérindienne en cette matière constituent un ensemble de réactions à la force de la position gouvernementale. La rencontre de ces deux conceptions provoque une grande insatisfaction et un ralentissement flagrant de la démarche de prise en charge de l'éducation. L'absence de ressources financières dans certains

42. Ibid., p. 98.

projets éducatifs fait obstacle au développement réel des ressources locales, au développement pédagogique des écoles et donc, à l'évolution vers l'autonomie. Les données d'analyse font état d'un traitement inégal de la part des fonctionnaires du M.A.I.N. au niveau du financement des communautés. Nous pensons que de telles pratiques amplifient le phénomène de la division parmi les communautés amérindiennes.

C. Les conceptions gouvernementale et amérindienne de la participation des parents

Le discours gouvernemental n'aborde pratiquement pas la question de la participation des parents. Aucun mécanisme spécifique n'est prévu pour concrétiser cette participation.

Par ailleurs, la conception philosophique de la prise en charge de l'éducation amérindienne est basée sur cette notion de participation des parents. Toutefois les données en provenance des communautés démontrent que dans la pratique cette participation s'installe lentement. Le paternalisme vécu par les communautés constitue la raison invoquée pour expliquer cette réalité.

D. La dimension pédagogique dans l'administration locale de l'éducation

Nous constatons à la lumière de notre analyse que les deux discours sur l'administration locale demeurent silencieux sur les questions de la pédagogie et de la culture. Ceci démontre que les principales préoccupations des fonctionnaires, directeurs-généraux et chefs indiens

se situent souvent au niveau des structures et de l'administration seulement. Ainsi, la dimension pédagogique semble exclue des discours sur l'administration locale de l'éducation. Celle-ci demeure dans sa formule actuelle, un concept administratif et bureaucratique qui évacue les aspirations du milieu amérindien. Les besoins éducatifs et culturels des communautés n'en constituent pas le point de départ. En s'associant à cette conception gouvernementale de l'administration locale, certains responsables politiques amérindiens maintiennent cet état de fait par leurs actions.

E. Une appréciation et quelques suggestions

L'analyse du discours gouvernemental permet de constater que le véritable problème de fond, c'est-à-dire la démarche d'autonomie des Amérindiens est contournée au profit de solutions qui restent superficielles. La prise en charge suggérée aux Amérindiens va dans le sens d'une participation bureaucratique aux appareils de l'Etat⁴³. Le fond du discours gouvernemental demeure dominant autant au niveau des grandes orientations éducatives que de leur mise en application. Depuis 1972, l'évolution du processus de prise en charge à travers la Canada fait preuve du maintien du contrôle et du pouvoir de l'Etat sur l'éducation des Amérindiens. En ce sens, le M.A.I.N. reproduit le paternalisme historique en dictant les orientations de la prise en charge de l'éducation.

43. Voir chapitre deux, I B, Une définition de la prise en charge amérindienne, p. 56.

La force du discours dominant et de cette pratique paternaliste a un effet tendancieux sur les communautés. Les initiatives effectuées dans l'intention de se prendre en main empruntent des directions diverses. Cependant, la majorité de celles-ci prennent les couleurs gouvernementales⁴⁴. Les communautés elles-mêmes admettent avoir plusieurs conceptions du contrôle⁴⁵. Une conception irait dans le sens gouvernemental de la prise en charge où les communautés deviennent de simples administrateurs de l'éducation dans la structure étatique. Dans les faits, cette conception prédomine. Une seconde conception implique que les communautés ont à défendre un projet spécifique et structuré conçu à leur manière et géré entièrement par eux⁴⁶. Cette dernière situation semble plus rare puisqu'elle implique une lutte et une réussite souvent à force d'acharnement. Un extrait de Indian Education in Canada, volume I : the Legacy, fait état de la situation du contrôle amérindien de l'éducation en ces termes : "... but while these efforts have ended some of the drastic unilateral measures of the D.I.A., no real Indian control exists in education"⁴⁷.

-
44. Le discours sur l'administration locale est le domaine des responsables politiques amérindiens qui reproduisent souvent le discours gouvernemental et les pratiques propres à ce discours.
45. Voir chapitre quatre, IV A, La signification de l'administration au niveau local, p. 129.
46. Ibid.
47. Jean Barman, Yvonne Hébert, Don McCaskill, ed., Indian Education in Canada, volume I : the Legacy, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986, p. 38, donnée tirée de Indian Self - Government in Canada, Report of the Special Committee to the House of Commons (Ottawa 1983) p. 23.

L'ensemble du discours gouvernemental sur l'administration locale démontre la non-acceptation, dans les faits, des visées politiques d'autodétermination des Amérindiens. La démarche vers la prise en main dans le sens amérindien du terme s'effectue très lentement. Cependant, les gains propres à la position amérindienne s'acquièrent lentement d'un projet éducatif à l'autre. Le M.A.I.N. traite du problème d'une façon individuelle avec chacune des communautés en particulier. Cette façon de faire crée des divisions et des disparités entre les communautés elles-mêmes. Le désaccord règne entre les parties sur la question fondamentale de la division des pouvoirs. L'analyse nous laisse entendre que la collaboration mutuelle est inexistante. Ainsi la prise en charge ou l'administration locale se concrétise difficilement et les mécanismes de gestion et de soutien ne sont pas mis en place dans les communautés.

En résumé les deux discours sur la prise en charge de l'éducation sont divergents sur un ensemble de points. Cette divergence fait obstacle à la concrétisation de la prise en charge dans les faits. La force du discours gouvernemental lui permet de prendre le pas sur l'autre discours. Nous avons repéré des divergences dans les domaines de la pédagogie, de la langue et de l'administration, ces derniers étant les grands paramètres servant à guider l'analyse de la prise en charge.

Dans le domaine de la pédagogie, le modèle éducatif normatif mis en place par le projet d'amérindianisation dans l'institution scolaire en milieu amérindien est bien ancré. Il s'agit d'un modèle extérieur

ethnocentrique et assimilateur qui maintient l'inégalité et une situation d'échec scolaire. Il fait obstacle aux aspirations des Amérindiens et à la reconnaissance de cette culture.

Par contre, la philosophie amérindienne de l'éducation est plus globale et transformatrice que l'amérindianisation. Elle se fonde sur les aspects politique et spirituel. Ceux-ci se concrétisent à travers le contrôle des services éducatifs et l'intégration de la culture amérindienne dans l'institution scolaire. Les deux tendances découlant de ces deux aspects de la philosophie ont provoqué une division qui a ralenti le processus de prise en main de l'éducation. Nous pensons cependant que ces deux aspects peuvent coexister. Des actions initiées dans les projets éducatifs et visant des changements dans la pratique pédagogique laissent croire qu'une démarche vers un modèle éducatif propre est amorcée. Cependant cette démarche s'avère lente et pleine d'entraves en raison des prises de position politique divergentes à l'intérieur des communautés. L'ambiguïté face à la nécessité d'une redéfinition de la culture amérindienne en tant que culture ouverte en projet crée des difficultés additionnelles à cette démarche. Toutefois, celles-ci annoncent des changements profonds dans l'institution scolaire puisque l'analyse permet de voir l'amorce d'une démarche embryonnaire de changement de paradigme éducationnel. Enfin une collaboration gouvernementale et amérindienne constitue une exigence de base au développement pédagogique. De plus, le développement des mécanismes et habiletés pour concrétiser la prise en charge suppose au départ la reconnaissance de cette culture

et la croyance en ses habiletés d'élaborer son propre modèle culturel et éducatif.

Malgré un discours amérindien bien articulé sur la langue, le développement systématique de la langue amérindienne est peu avancé. Le modèle bilingue et biculturel du projet d'amérindianisation ne freine pas le processus de désintégration de langue amérindienne. Il comporte les effets dévastateurs de l'assimilation. Ce modèle n'est pas conforme aux volontés des communautés qui aspirent à une approche accordant la priorité aux langues amérindiennes. Cependant l'analyse fournit peu d'indication sur les modèles bilingues favorisés par les communautés. La confusion règne de part et d'autre dans le choix de la langue principale d'enseignement et dans l'enseignement des langues amérindienne, française ou anglaise à l'école. Cette confusion est révélatrice entre autre, de l'absence de consensus à l'intérieur et entre les communautés en cette matière. Nous constatons l'absence d'appui gouvernemental au développement des langues amérindiennes, élément fondamental du projet d'autodétermination amérindien. Face à cette réalité, la création par les communautés amérindiennes d'une politique linguistique devient urgente. La reconnaissance de la culture amérindienne suppose le soutien au développement des modèles linguistiques proposés par les communautés elles-mêmes.

Enfin dans le domaine de l'administration, la rencontre des deux conceptions opposées sur l'administration locale de l'éducation crée des confrontations entre les parties. Elle ralentit la démarche d'autonomie

des Amérindiens. Le désaccord se situe principalement au niveau de la répartition des pouvoirs et des responsabilités en éducation. Il en découle également des désaccords au niveau de la responsabilité financière. Suite à ces conceptions divergentes, les communautés subissent des restrictions financières importantes au niveau du développement pédagogique des écoles. Cette situation entretient le contrôle gouvernemental de l'éducation amérindienne. Elle ne favorise pas le redressement de la situation d'échec scolaire. D'autre part, ces deux discours sont similaires dans leur caractère strictement administratif. Ils ne reposent ni l'un ni l'autre sur les besoins reliés au modèle éducatif et culturel amérindien. Le discours sur la prise en charge de l'éducation est souvent réduit à un discours sur l'administration locale. Les chefs et les responsables politiques encouragent ce point de vue par leurs actions.

C'est pourquoi le contrôle réel de l'éducation demeure à l'état du discours. Le déroulement de la prise en charge de l'éducation à travers les projets éducatifs démontre que la partie gouvernementale tente de conserver le contrôle et les pouvoirs en éducation. En ce sens le paternalisme historique demeure et prend la forme plus moderne du néo-paternalisme bureaucratique auquel certaines communautés participent. Les données d'analyse font état d'une volonté profonde de la part des communautés de s'affranchir de ce paternalisme et de maîtriser leur propre démarche d'autonomie. Il est malheureux de constater que cette volonté et ces croyances n'ont pas été appuyées jusqu'à maintenant par les sociétés canadienne et québécoise, et encore moins par leurs institutions. Un changement de perspective à cet égard supposerait d'abord

une transformation de la vision ethnocentrique de la société québécoise et de ses institutions laissant ainsi place à une approche de collaboration. Cette démarche permettrait alors la création de mécanismes de gestion et de formation des ressources dans le but de concrétiser la prise en main de l'éducation par les Amérindiens.

La connaissance de la problématique de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne que nous venons de présenter apporte un nouvel éclairage sur la pratique de l'enseignement dans ce milieu. Dans la partie suivante nous ferons état de la synthèse de cette nouvelle compréhension à travers des constatations et suggestions pour la pratique d'enseignement en milieu amérindien.

IV. Un enrichissement pour la pratique de l'enseignement en milieu amérindien

Le premier chapitre de cette étude décrivait la situation de pratique de l'enseignante non-indienne en milieu scolaire amérindien. Parmi plusieurs difficultés vécues par elle, trois types de problèmes étaient soulevés : des problèmes de communication, des problèmes reliés au modèle traditionnel d'enseignement, et des problèmes de relation de l'enseignante avec l'administration scolaire. L'ensemble de ces difficultés mettaient en évidence le fait que la culture amérindienne n'était pas considérée, et que la situation d'échec scolaire, plus avant décrite dans ce chapitre, persistait toujours. L'importance d'aller au-delà

d'explications strictement pédagogiques des problèmes était soulevé par par les acquis de la recherche dans ce domaine.

Pour une meilleure compréhension de la pratique de l'enseignement dans ce milieu culturel, l'analyse de son contexte socio-politique s'avèrait nécessaire. L'observation et l'analyse de certains phénomènes en milieu amérindien permettaient de constater que les rapports historiques conditionnent la situation éducative et que les projets social et éducatif n'étaient pas définis malgré un mouvement et des intentions de prise en charge de l'éducation. Ceci nous a conduit à une investigation de la signification du discours sur la prise en charge de l'éducation. Les résultats de l'analyse du discours gouvernemental et amérindien se retrouvent aux chapitres trois et quatre de cette étude. Et enfin une mise en parallèle de ces discours contribue à dégager quelques caractéristiques de la prise en charge de l'éducation amérindienne. Dans la partie suivante nous verrons en quoi cette connaissance peut améliorer la situation de pratique de l'enseignement en milieu amérindien.

A. Des constatations sur la pratique de l'enseignement

Le malaise de l'enseignante non-indienne dans l'organisation scolaire en milieu amérindien n'est pas étonnant. Le contexte historique d'assimilation et d'inégalité constitue encore une réalité vécue à l'école. La prédominance du discours gouvernemental sur la prise en charge de l'éducation se vérifie bien dans la réalité scolaire. L'enseignante évoluant dans cette structure bureaucratique et hiérarchique de l'école fédérale est en mesure de constater que son mode de

fonctionnement ne respecte pas les besoins du milieu amérindien. Les informations sur le contexte socio-politique expliquent le sens de certaines initiatives des communautés visant la prise en charge de l'éducation. Ainsi certaines initiatives ont emprunté la direction de l'intégration plutôt que celle de l'autonomie réelle et n'ont pas apporté de changement majeur dans l'institution scolaire. Les changements visés par le discours gouvernemental et certaines actions du milieu amérindien se situent au niveau des structures plutôt qu'au niveau des finalités de l'institution scolaire et des pratiques pédagogiques. Malgré la présence d'une démarche embryonnaire de changement en profondeur il reste que l'ensemble des pratiques pédagogiques actuelles, et les finalités ainsi que le fonctionnement de l'institution scolaire perpétuent les valeurs intégratrices et souvent assimilatrices de la société dominante.

A l'école fédérale ou provinciale, l'enseignante est en mesure de constater les incohérences de la pédagogie normative instaurée par le projet d'amérindianisation. Elle peut observer quotidiennement les résultats de l'application ou de la tentative d'application du modèle du triangle inversé sur l'élève amérindien de l'école primaire. L'absence de consensus de la part des membres des communautés sur l'importance des langues amérindienne, française ou anglaise à l'école perpétue la problématique de l'enseignement de ces langues. L'enseignement du français comme langue maternelle à des élèves dont la langue maternelle est amérindienne suscite de nombreuses difficultés de communication, d'apprentissage, de comportement, en plus de créer des retards académiques. Le développement embryonnaire des langues amérindiennes tant au point

de vue des programmes que de l'enseignement s'ajoute aux difficultés précédentes. C'est dans le sens d'un changement profond c'est-à-dire, du développement d'une école plus autonomiste, égalitaire et respectant l'intégrité culturelle amérindienne que nous nous permettons de faire certaines suggestions pour améliorer à la pratique de l'enseignement dans ce milieu.

B. Des suggestions à l'enseignante non-indienne

Les suggestions qui suivent s'adressent à l'enseignante non-indienne dans le but d'améliorer sa pratique ou du moins la rendre plus confortable. Les nombreux dilemmes suscités par la situation complexe de l'enseignement en milieu amérindien requièrent une prise de position de l'enseignante face à ses valeurs personnelles sur la société, l'éducation, la culture et l'éducation amérindienne. La construction de l'outil d'analyse⁴⁸ a instrumenté notre pratique professionnelle d'enseignement dans ce milieu. Elle nous a permis de nous situer face au modèle rigide de l'institution scolaire et face au résultat de son importation dans un milieu culturel différent. Le retour à la pratique enrichira davantage cet outil. L'importance et la pertinence de cette démarche est indéniable. Nous la recommandons fortement à toute enseignante ou enseignant qui oeuvre dans un milieu culturel différent.

48. Voir chapitre deux I, Les orientations théoriques et idéologiques de la recherche.

La présence d'un tel outil facilite la compréhension et l'acceptation des modes de communication et de fonctionnement d'une culture différente de la nôtre. Il s'agit d'une première étape vers une pédagogie interculturelle c'est-à-dire un processus qui nous permet de nous situer à l'intérieur de notre propre culture et de prendre une distance face à nos valeurs et nos pratiques culturelles⁴⁹.

Dans le domaine de la langue amérindienne, nous suggérons qu'elle soit considérée comme la langue principale d'enseignement dans la plupart des communautés amérindiennes. Ainsi le modèle linguistique choisi par les communautés et appliqué à l'école devrait contribuer à la préservation de la culture et de la langue amérindienne. En ce sens la formation des maîtres amérindiens et non-indiens aurait avantage à être orientée vers l'atteinte de cet objectif. Les maîtres non-indiens devraient posséder une connaissance minimale de ces langues pour mieux communiquer avec les élèves et les parents. L'ensemble des enseignants pourrait recevoir une formation de base dans le domaine de la construction de programmes scolaires et de l'enseignement des langues secondes. De plus nous pensons que les objectifs et la mise en application du programme de formation des maîtres amérindiens et non-indiens oeuvrant dans ce milieu, devraient être du ressort de la direction de l'école

49. Voir chapitre deux I A, Le dilemme du rapport à l'autre culture, p. 44.

locale. Il en est de même pour l'engagement des maîtres non-indiens. Quelques communautés amérindiennes procèdent déjà ainsi.

La démarche de construction de programmes scolaires par des membres des communautés amérindiennes et par des enseignants, est déjà amorcée. Elle devrait être poursuivie plus intensivement avec l'aide d'un personnel compétent et d'un soutien matériel et financier. Certains programmes scolaires par exemple ceux des sciences exactes, devraient être réaménagés en y intégrant des éléments de la culture amérindienne soit autant au niveau du contenu que des façons de faire et des modes d'apprentissage du milieu amérindien. Les approches pédagogiques multisensorielles, c'est-à-dire faisant appel aux éléments visuels, auditifs et à l'expérimentation seraient plus pertinentes que les approches axées uniquement sur le raisonnement logique et l'emploi de l'explication verbale. Des programmes de français et d'anglais langue seconde devraient être conçus spécialement en fonction de la situation linguistique et éducative amérindienne. Cependant dans ce domaine, il est clair que nous nous heurtons à des obstacles importants. A l'école provinciale, le contexte juridique actuel en matière de développement de programme réduit celui-ci à l'intérieur du cadre formel du régime pédagogique en vigueur. Et à l'école fédérale, le M.A.I.N. apporte peu d'appui financier et humain et renvoie cette responsabilité aux ministères de l'éducation des provinces.

En l'occurrence nous nous joignons aux conclusions de François Larose⁵⁰ relativement aux conditions nécessaires pour parvenir à une amérindianisation réelle. Il est important que les organismes gouvernementaux notamment le M.E.Q. revise leur point de vue sur l'importance de l'enseignement en langue maternelle amérindienne. Dans ses recommandations, l'auteur ajoute que la formation des maîtres autochtones devrait être décentralisée et hors du monopole de l'U.Q.A.C.

Nous pensons que les apprentissages du premier cycle de l'élémentaire devraient être échelonnés sur une période de temps permettant l'assimilation adéquate des connaissances et des expériences. Ceci demanderait un réaménagement complet du calendrier scolaire : 1° en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève et 2° en fonction des périodes consacrées à la vie en forêt. Ainsi, dans certains cas, l'année scolaire pourrait être étendue sur une période de temps plus courte alors que l'ensemble de l'élémentaire couvrirait une période plus longue.

En ce qui a trait à la pédagogie et à l'atmosphère à entretenir à l'école, la connaissance et l'acceptation mutuelle des deux cultures constituent deux conditions nécessaires à la réussite d'un travail d'enseignement unifié. Ainsi la mise en commun des expériences

50. François Larose, "Du passif à l'actif, l'Amérindien et l'école au Québec", Recherches amérindiennes au Québec, vol XIV, no 4, 1984, p. 70.

pédagogiques, et l'échange sur la pratique de l'enseignement devraient être fortement encouragés à l'aide de projets scolaires communs pour les enseignants des deux cultures. Pour stimuler l'échange réel, l'organisation de la vie sociale à l'école devrait être initiée par l'ensemble du personnel de l'école et par des membres de la communauté.

En somme les données ressortant de notre analyse nous permettent de constater l'état actuel de la prise en charge de l'éducation amérindienne au Québec et parmi trois nations amérindiennes. Le discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation s'oriente dans le sens de l'autonomie. Cependant la réalité démontre que certains préalables auraient avantage à être définis. De plus la prédominance du discours gouvernemental canadien fait que certaines actions initiées dans et par les communautés n'ont pas apporté de changements en profondeur de la situation éducative.

Les suggestions que nous apportons veulent aller dans le sens du respect de la culture amérindienne à l'école et permettre l'expression de l'autonomie des Amérindiens. A l'enseignante non-indienne nous recommandons l'élaboration d'un instrument ou d'un outil de travail dans lequel elle définirait ses valeurs personnelles sur la société, l'éducation, la culture et l'éducation amérindiennes. Nous penchons vers la reconnaissance des langues amérindiennes comme langue principale d'enseignement. Les recommandations en matière de formation des maîtres et de construction de programmes scolaires découlent de ce fait. Un calendrier scolaire qui tiendrait compte du rythme d'apprentissage de l'élève

et du mode de vie culturel actuel des Amérindiens serait plus pertinent. Enfin il faudrait entretenir à l'école une atmosphère d'acceptation mutuelle et d'égalité entre les membres des deux cultures. Ces suggestions pourront prendre forme à la condition que certains organismes gouvernementaux notamment le M.A.I.N. et la M.E.Q. acceptent de réviser leurs visions, leurs croyances et leur point de vue sur l'acceptation de la culture amérindienne et sur l'autonomie des Amérindiens.

CONCLUSION

Cette étude présente une analyse de la prise en charge de l'éducation scolaire dans quelques communautés amérindiennes au Québec. Après avoir mentionné l'état critique de la situation scolaire actuelle et soulevé quelques caractéristiques culturelles amérindiennes, la première partie de cette étude décrit un ensemble d'observations provenant de notre expérience d'enseignement dans une communauté amérindienne au Québec. Les difficultés pédagogiques et les difficultés de communication et de relation vécues par l'enseignante non-indienne illustre bien le problème de l'institution scolaire dans ce milieu. Ces difficultés qui originent de l'histoire pourraient bien être attribuées à l'absence de respect et de considération de la culture amérindienne dans notre société et particulièrement dans cette institution. A partir de notre expérience, l'avenir social et éducatif semble incertain. Cette incertitude affecte les projets scolaires des communautés amérindiennes. Une compréhension globale de la situation éducative amérindienne nécessite la connaissance du contexte socio-politique de la pratique pédagogique. A ce sujet l'existence du mouvement amérindien de prise en charge de l'éducation et les initiatives amérindiennes en éducation constituent des pistes conduisant à la recherche du sens de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne à travers les deux discours qui en traitent à savoir, les discours gouvernemental canadien et amérindien.

Une deuxième partie élabore la démarche retenue pour le traitement du problème de recherche. Prenant racine dans un vécu d'enseignement, cette démarche a favorisé la compréhension d'une question complexe par le biais d'un recul réflexif effectué hors de la situation de pratique. L'ensemble de ce processus inductif a permis à la fois à la praticienne de se situer dans sa pratique d'enseignement et à la chercheuse de resituer cette pratique dans un contexte mieux connu. Un ensemble d'orientations théoriques et idéologiques conditionne la façon de voir le problème et certains aspects de la démarche. Ils soulèvent le dilemme des rapports entre cultures et annoncent les options de la chercheuse. Cette partie conceptuelle constitue à la fois les fondements de l'étude et les fondements d'un outil d'analyse. L'aspect technique de cet outil émerge à la fois des orientations fondamentales de la recherche et du discours gouvernemental canadien. Ainsi l'analyse documentaire a permis de situer des documents et des événements contribuant à dégager des caractéristiques des deux discours sur la prise en charge de l'éducation. L'ensemble de cette démarche, à la fois par l'analyse et par la conceptualisation, a produit une somme d'informations qui clarifie la nature de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. Toutefois, cette recherche n'a concerné que les nations montagnaise et algonquine, et parmi celles-ci, quelques communautés seulement.

Une troisième partie de l'étude fait donc état des résultats de l'analyse du discours gouvernemental canadien sur la prise en charge de l'éducation. Le contexte politico-administratif d'une époque

donnée a inspiré l'administration gouvernementale de la prise en charge de l'éducation amérindienne. On constate que l'aspect technobureaucratique de cette administration à partir des années 75 a fait surgir des questions litigieuses entre l'Etat canadien et les Amérindiens. Malheureusement, certains problèmes sont demeurés sans solution. Des conceptions divergentes des droits et des responsabilités dans le domaine de l'éducation ont eu également une incidence sur l'évolution de la prise en charge et sur la qualité de l'éducation en milieu amérindien. Le discours gouvernemental canadien met en évidence la place restreinte réservée à la participation des Amérindiens, à la conception et à la gestion de l'éducation. Il démontre la prédominance et la persistance dans ce milieu d'un modèle de formation des maîtres et d'enseignement rigide et importé. En plus de critiquer ce modèle éducatif, les communautés et des intervenants dans ce domaine ont également critiqué le modèle linguistique proposé par l'Etat, parce qu'il ne respectait pas leurs propres aspirations linguistiques et culturelles. En somme ce discours fait ressortir la dichotomie qui caractérise les parties en présence autant au niveau des conceptions de la prise en charge de l'éducation qu'au niveau des actions à effectuer pour y parvenir. Trois dimensions se dégagent de ce discours et des critiques de celui-ci. Elles constituent les axes autour desquels s'articule la prise en charge de l'éducation.

Une quatrième partie élabore les caractéristiques du discours amérindien sur la prise en charge de l'éducation en précisant le sens

des trois dimensions à savoir la pédagogie, la langue et l'administration, dans ce discours. Le lieu d'où provient l'information c'est-à-dire le fait de savoir qu'il origine soit des communautés ou soit des nations, nous instruit sur la mise en application de la prise en charge. Ainsi on constate que même s'il est bien articulé à travers les trois dimensions déjà nommées, ce discours se concrétise difficilement. Pour diverses raisons, peu de communautés exercent une réelle prise en charge locale de l'éducation. Une lutte continue pour l'obtention de pouvoirs et de responsabilités en éducation s'est engagée créant un ralentissement du processus de prise en main véritable. Les communautés amérindiennes constituent le terrain de la rencontre de positions politiques divergentes. Ainsi les principes d'acculturation ou d'intégration d'une part, et d'autodétermination d'autre part, s'opposent à l'intérieur même de celles-ci. Des divergences d'intérêt et d'opinions existent à l'intérieur même et entre les communautés, spécialement dans le domaine de la langue. Ceci explique en partie les difficultés vécues dans l'application de leurs politiques linguistiques notamment celles d'uniformisation de l'orthographe de la langue amérindienne.

La présence d'une double vision du monde, vision acculturée et vision cosmocentrique, fait surgir des tendances d'apparence contradictoires en éducation. En effet, les divers projets éducatifs s'associent soit à la tendance spirituelle ou soit à la tendance politique de l'éducation. Parfois ces deux aspects philosophiques sont présents à l'intérieur d'un même projet éducatif.

Enfin la dernière partie de l'étude traite du sens global de la prise en charge de l'éducation amérindienne par une mise en parallèle des deux discours élaborés dans les chapitres précédents. Cette partie nous instruit sur les divergences entre le discours gouvernemental canadien et le discours amérindien en relation avec un ensemble de points. On constate que la force du premier discours empêche la concrétisation du second et que, jusqu'à maintenant, la véritable démarche d'autonomie des Amérindiens n'a pas été considérée. Au modèle éducatif normatif et ethnocentrique bien ancré dans l'institution scolaire, s'oppose un modèle plus transformateur qui vise l'intégration de la culture amérindienne à différents niveaux de l'institution scolaire. Cependant une ambiguïté demeure au niveau de la définition de la culture amérindienne en tant que culture ouverte en projet. Au modèle bilingue et biculturel du projet d'amérindianisation s'oppose des pistes pour l'élaboration d'un modèle linguistique qui accorderait la priorité aux langues amérindiennes. Mais la définition et la mise en place de ces modèles restent difficiles à réaliser, spécialement dans un contexte linguistique où le consensus est absent.

Une situation de restriction financière et d'absence d'appui dans le domaine de la pédagogie, de la langue et de l'administration de l'éducation affecte le développement pédagogique des écoles amérindiennes. Cette situation découle des enjeux politiques, et des conceptions divergentes des parties en présence concernant les droits et les responsabilités mutuels dans le domaine de l'éducation.

Toutefois, on constate que de nombreux chefs et responsables politiques amérindiens s'associent à la position gouvernementale sur la prise en charge reproduisant ainsi le néo-paternalisme bureaucratique. Le déroulement et l'évolution de la prise en charge démontrent que la partie gouvernementale a tenté jusqu'à maintenant de conserver le contrôle et le pouvoir sur l'éducation des Amérindiens. Un changement de perspective à cet égard supposerait d'abord une transformation de la vision ethnocentrique de la société québécoise et de nos institutions. Nous pensons qu'une véritable collaboration des gouvernements et des Amérindiens constitue une exigence de base au développement de l'éducation dans ce milieu. En somme il n'est pas évident qu'une véritable prise en main de l'éducation constitue la voie actuellement empruntée par les communautés. Toutefois on constate la présence d'initiatives s'apparentant à un embryon de démarche de changement de paradigme éducationnel. Nous supposons que cet état de fait a suscité le commentaire suivant de Léonard Paul dans un article intitulé "La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites"¹

"En un mot, les bandes qui ont pris leurs écoles en main, devront se mettre à la tâche difficile de désamorcer le mécanisme d'intégration et d'assimilation de l'école fédérale qui prévalait dans les communautés montagnaises avant la prise en charge. Sinon, ce sont les communautés montagnaises qui cautionneront leur propre perte par le

1. Léonard Paul, Recherche amérindienne au Québec, vol. XIII, no 1, 1983, pp. 5-11.

biais d'un type d'école que même la prise en charge n'a pas changée²."

La synthèse des informations recueillies apporte un éclairage sur l'état actuel de la prise en charge de l'éducation amérindienne au Québec et donne une idée de sa direction. Cette information permet de préciser le contexte socio-politique de l'enseignement, et d'effectuer des constatations et suggestions pour l'amélioration de la pratique de l'enseignement dans ce milieu.

Pour diverses raisons, la présente étude apporte toutefois un éclairage bien partiel sur ce qui caractérise la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. La documentation analysée ne provenait que d'une communauté montagnaise et de trois communautés algonquines. Les sources et la qualité de l'information³ ont conditionné l'élaboration des significations de la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne. Le discours amérindien s'est exprimé partiellement à travers un nombre restreint de documents provenant de quelques communautés amérindiennes seulement. Le peu d'expériences tentées, et surtout la restriction actuelle de la production documentaire dans le domaine de l'éducation amérindienne nous porte à suggérer que cette question de recherche soit posée de nouveau.

2. Ibid., p. 10.

3. Au début de notre recherche, nous nous sommes questionnée sur l'apport de certains documents en raison de leur forme non conventionnelle et de leur manque de clarté.

Une autre limite de cette étude concerne effectivement la présence d'une société traditionnelle et orale et l'état embryonnaire de la production écrite dans ces sociétés. A cet effet Louis-Jacques Dorais énonce que :

... l'analyse de discours ou l'étude des idéologies (Robin 1973), sont difficilement applicables à des sociétés où il n'existe pas de corpus développé d'écrits à prétentions historiques idéologiques ou socio-politiques⁴.

En ce qui nous concerne, l'utilisation de la méthode d'analyse des contenus des documents du discours amérindien pourrait être questionnée, même si nous avons complété l'information par des commentaires et des échanges avec des responsables amérindiens et d'autres intervenants de l'éducation. La prise en compte de la réalité orale s'impose dans le choix d'une méthodologie appropriée à l'étude d'une question qui touche le milieu amérindien.

Ceci nous conduit également à commenter la question des catégories utilisées pour comprendre ou analyser une culture, ou un phénomène concernant une autre culture. Certains auteurs d'écrits dans le domaine interculturel mentionnent que ces catégories, qui se concrétisent à travers le langage, ne permettent pas d'expliquer réellement l'autre culture lorsqu'elles ne proviennent pas de la culture même.

4. Louis-Jacques Dorais, "S'occuper de ses propres affaires afin de s'accroître : parlons argent avec les Inuit", Recherches amérindiennes au Québec, vol. XII, no 4, 1982, p. 273.

Elles fournissent alors une image réduite c'est-à-dire une représentation de l'autre en fonction de notre propre culture. Les propos suivants de Gilbert Rist soulèvent un doute sur la validité d'une telle démarche :

"Ainsi, étudier l'image qu'une culture a d'une autre, ou des autres, c'est, en un sens, examiner dans quelle mesure et jusqu'à quel point certaines catégories constitutives d'une culture sont utilisées comme principes de représentation ou d'explication des autres cultures et c'est en même temps poser la question de la validité, ou de l'adéquation de ces catégories aux autres cultures⁵."

Selon l'auteur, le langage utilisé dans l'étude d'une culture, (qu'il soit de nature politique ou autre), se sert de catégories qui sont en fait l'expression d'une vision du monde et l'expression des catégories constitutives de notre société. En ce qui concerne la présente recherche, le choix des expressions "discours gouvernemental", "discours amérindien" et "prise en charge", a contribué à centrer l'analyse sur l'aspect politique et souvent bureaucratique de l'éducation, ceci ayant comme effet de mettre à l'écart d'autres dimensions de l'éducation amérindienne⁶. Nous pensons que la signification du phénomène de la prise en main de l'éducation aurait pu être cernée plus globalement en utilisant des catégories propres au milieu amérindien. A la rigueur, la documentation amérindienne pourrait

5. Gilbert Rist, Image des autres, image de soi. Comment les Suisses voient le Tiers-Monde, Saint-Saphorin, Ed. Georgi, 1978, p. 171.

6. Par exemple, les projets scolaires orientés sur l'aspect spirituel et culturel.

permettre de les dégager. Nous croyons que la tradition orale apporterait une réponse plus précise à cette question. Cependant nous avons choisie, au départ, de laisser de côté toute méthode de cueillette d'information impliquant les personnes directement. La réticence du milieu amérindien face à l'échange avec des chercheurs provenant de l'extérieur de la communauté explique ce choix méthodologique. Toutefois l'information recueillie dans cette recherche demeure valable pour expliquer une facette de la réalité de la prise en charge de l'éducation scolaire.

Malgré la présence d'un discours et d'une philosophie de l'éducation bien structurés, le mouvement de prise en charge n'a pas nécessairement transformé les effets paralysants du colonialisme profondément enracinés dans les communautés. Ainsi une véritable prise en main ne peut être amorcée lorsque les communautés administrent des programmes gouvernementaux d'éducation pour les Amérindiens. Une véritable prise en main de l'éducation implique une situation où des personnes se retrouvent face à face dans une tâche commune pour agir par et sur eux-mêmes d'une manière autonome. Elle supposerait l'élaboration d'un projet éducatif commun, par un groupe de personnes engagées (parents et responsables de l'éducation). Ce projet comporterait ses propres finalités et pratiques allant dans le sens d'une façon d'être, de penser et d'agir qui sont celles des acteurs qui l'élaborent et le conduisent.

Pour réaliser un tel projet, l'appui concret des institutions est nécessaire. Il supposerait d'abord une reconnaissance de la responsabilité absolue des Amérindiens en éducation et la reconnaissance de l'autodétermination. De plus, nous pensons que des débats devraient être engagés dans les communautés amérindiennes concernant la définition de la culture actuelle, de son rapport avec la société majoritaire et avec l'institution scolaire. De même l'importance de la vision cosmocentrique et spirituelle propre à la tradition culturelle devrait être discutée par l'ensemble de la population amérindienne. Ainsi les questions suivantes pourraient être investiguées par les communautés et par la recherche. La tendance politique de l'éducation et la vision spirituelle peuvent-ils se fusionner à l'intérieur des projets scolaires amérindiens? Ces éléments constituent-ils des réalités (ou visions) reposant sur des paradigmes divergents et inconciliables?

Chose certaine, des informations importantes concernant l'institution scolaire chez les Amérindiens ressortent de cette étude. D'abord, tout au long de celle-ci, nous avons pu constater que l'institution scolaire ne satisfait pas les besoins locaux des communautés amérindiennes, pas plus que ceux de la praticienne de l'enseignement dans ce milieu. A ce sujet, la connaissance du contenu des discours sur la prise en charge de l'éducation permet un réajustement de notre compréhension et de notre pratique d'enseignement dans ce milieu. Pour l'enseignante oeuvrant dans les communautés, il devient alors primordial de s'instrumenter pour une meilleure communication

interculturelle en se situant elle-même dans ses valeurs et face à sa conception de l'éducation et de l'enseignement en contexte amérindien.

Une autre constatation importante relativement aux attentes des Amérindiens face à l'institution scolaire se situe au niveau du rôle social et politique que l'école devrait jouer dans ces communautés. Or nous nous questionnons sur le rôle de l'institution scolaire dans sa forme et sa finalité actuelle. L'école ne semble pas être un outil réel de développement pour parvenir à l'autosuffisance et l'autodétermination selon les aspirations des communautés amérindiennes. Cette question est directement reliée au problème plus vaste du rôle et des finalités de l'institution scolaire et du système éducatif dans notre société. On constate que l'emphase actuelle est mise sur l'école comme étant au service de l'économie⁷. Elle répond donc à l'offre et à la demande de l'économie de marché et fournit la force de travail nécessaire au fonctionnement d'une société post-industrielle.

7. L'existence au Québec d'un paradigme technologique de l'éducation qui alimente directement le paradigme industriel pourrait être vérifiée. Cependant Yves Bertrand et Paul Valois dans Les options en éducation, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 2^e édition revue et corrigée, 1982, p. 83, mentionnaient à cette époque que ce paradigme avait beaucoup d'influence dans notre province.

Les compétences développées à l'intérieur du système d'éducation va de pair avec ce type d'économie et de société. Ce faisant, l'institution scolaire ne répond pas nécessairement aux besoins d'autonomie et de développement des personnes et des petites communautés locales. Cette situation s'applique autant en milieu rural québécois et canadien qu'au milieu amérindien. Ce problème mérite d'être soulevé et débattu au Québec en général, ainsi qu'en contexte amérindien. Des solutions devraient être envisagées. Nous pensons qu'une participation accrue et consciente des parents à l'intérieur du processus scolaire peut contribuer à diminuer l'écart entre les compétences développées et les besoins locaux. De plus, décider localement de l'orientation de la formation des élèves ainsi que des contenus des programmes scolaires constituent des exigences de base à la réduction de cet écart. Il nous apparaît donc que l'orientation première de l'école actuelle dans les petites communautés devrait viser une formation qui permettrait l'harmonisation de l'homme avec son environnement immédiat. Une institution éducative qui favoriserait la formation des compétences locales permettant le développement des productions économiques et culturelles locales, pourrait conduire ces communautés vers la voie de l'autosuffisance et de l'autodétermination.

ANNEXE A

L'histoire de l'administration de l'éducation aux Amérindiens de 1880 à 1972

Un ensemble de croyances accompagnées d'intentions pour les Amérindiens voient le jour au début de l'ère coloniale. Celles-ci conditionnent les politiques gouvernementales d'éducation aux Amérindiens. Dans un premier temps, nous élaborerons ces croyances ainsi que les attitudes et les réactions qu'elles ont engendrées. Ensuite, dans un deuxième temps nous ferons état de l'évolution de ces politiques administratives, à travers les étapes, ainsi que les conséquences du processus de scolarisation des Amérindiens. Ces éléments d'histoire présentés synthétiquement, couvrent la question de l'administration de l'éducation aux Amérindiens de 1880 à 1972.

I. Des intentions pour les Amérindiens

La partie suivante fait état des intentions qui sous-tendent l'éducation aux Amérindiens tirées principalement de l'étude intitulée The Legal context of Indian Education in Canada¹. Selon l'auteur de cette étude, ces intentions sont révélatrices de l'esprit qui prédomine au moment de la conquête de l'Amérique. L'arrivée du conquérant sur de nouveaux territoires le porte à vouloir s'assurer du contrôle de cet espace en imposant ses vues et ses valeurs aux premiers habitants. Cependant en ce faisant, il tente à la fois de sauvegarder l'amitié des premiers habitants. Mais l'histoire permet de constater que les colonisateurs possèdent déjà leurs propres conceptions et croyances sur le peuple conquis².

-
1. E.R. Daniels, The Legal context of Indian Education in Canada, thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Educational Administration, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Fall 1973, 294 p.
 2. Ibid., p. 145.

A. Des croyances sur les Amérindiens

Les attitudes et les jugements de la société envers les Amérindiens constituent des éléments qui ont orienté le développement de l'éducation les concernant. L'étude précitée fait état de la présence d'une double conception de l'Indien associée à une double intention pour lui. Etant considéré comme un individu de race inférieure et barbare, la société de l'époque croit que l'Amérindien doit être civilisé. Ensuite, considéré comme un païen aux moeurs douteuses, il faut alors lui inculquer de bons principes moraux et le christianiser. L'auteur relate un extrait des écrits de Sir Georges Peckham de Virginie en 1583 confirmant ces conceptions de l'Amérindien. Cet extrait suggère des moyens d'atteindre les buts précédemment mentionnés :

By bringing the savages [...] from falsehood to truth, from darkness to light, from the highway of death to the path of life, from superstitious idolatry to sincere Christianity, from the devil to Christ, from hell to heaven [...]. Beside the knowledge how to till and dress their ground, they should be reduced from unseemly customs to honest manners, from desordered, riotous routs and companies to a well-governed commonwealth and with all shall be taught mechanical occupations, arts and liberal sciences³".

Depuis l'origine de la colonisation jusqu'à tout récemment, cette double conception de l'Amérindien a imprégné la pensée de la société majoritaire. Les motifs humanitaires et religieux du colonisateur dissimulaient d'autres motifs beaucoup moins nobles c'est-à-dire, l'acquisition des territoires de peuplement et le développement commercial relié aux ressources du pays. Le contrôle militaire assurait ces visées d'expansion et de développement⁴.

Avant 1830, le travail de christianisation et d'éducation revenait exclusivement aux sociétés missionnaires. A partir de cette date, l'Etat formule des politiques éducatives pour les Amérindiens. J. Donald Wilson⁵, résume l'essentiel de la principale politique gouvernementale dans les propos suivants : "the Indian Department intended to promote civilization through religious instruction, basic literacy

-
3. J.A. Doyle, English Colonies in America, Vol. 1, New York, Henry Holt and Co., 1882, p. 54 cité dans Daniels, op. cit., p. 145.
 4. Rémi Savard et Jean-René Proulx, Canada, derrière l'épopée, les autochtones, s.l. L'hexagone, 1982, p. 112.
 5. Jean Barman, Yvonne Hébert, and Don McCaskill, ed. Indian Education in Canada, Volume I : the Legacy, Vancouver, University of British Columbia Press, 1986, 172 p.

training, and an elementary training in agriculture pursuant to settling the Indians on farms"⁶.

L'éducation revêt donc une forme plus mécanique et libérale. En 1910, un rapport annuel du Département traite de cette nouvelle politique en ces termes :

"... the provision of education for the Indian [...] includes not only scholastic education, but instruction in the means of gaining a livelihood from the soil or as a member of industrial and mercantile community and the substitution of christian ideals of conduct and morals for aboriginal concepts of both"⁷.

Ainsi cette politique gouvernementale ne vise pas seulement la conversion au christianisme mais également la conversion des Amérindiens à l'agriculture.

B. Des réactions amérindiennes

Certains auteurs et des rapports font état du septicisme et de l'opposition de groupes amérindiens face au type d'éducation offert et face aux résultats obtenus. En 1744, un commentaire provenant des chefs des Six Nations fait état du refus d'une offre d'éducation de leurs fils à Williamsburg. Cet extrait provenant de N.G. Green⁸ qui l'a tiré de Franklins Remarks concerning the Savages of North America en 1784, s'énonce comme suit :

"We are convinced [...] that you mean to do us good by your proposal and thank you heartly. But you, who are wise must know that different nations have different conceptions of things; and you will not therefore take it amiss if our ideas of this kind of education happened not to be the same with yours. We have had some experience of it, several of our young people were formerly brought up at the colleges of the northern provinces; they were instructed in all your sciences; but, when they came back to us, they were bad runners, ignorant of every means of living in the woods, unable to bear either cold or hunger, knew neither how to build a cabin, take a deer, nor kill an enemy, spoke our language

-
6. J. Donald Wilson, "No Blanket to be Worn in School : the Education of Indians in Nineteenth Century Ontario", Indian Education in Canada, volume I : the Legacy, op. cit., p. 78.
 7. Public Archives of Canada, Records Group 10 (Red. Series, vol 116) File 1830, cité dans Daniels, op. cit., p. 147.
 8. N.G. Green, Canada's Indians - Federal Policy, International and Constitutional Law, Edmonton, Alberta, Queen's Printer, 1970, pp. 32-33, cité dans Daniels, op. cit., p. 148.

imperfectly, were therefore neither fit for hunters, warriors nor counsellors; they were totally good for nothing⁹".

Selon certains auteurs, plusieurs Amérindiens s'opposaient à la fréquentation scolaire de leurs enfants¹⁰. Mais pour vivre plus près d'eux et à force de persuasion, ils décidèrent de graviter autour de l'école. Cependant dans un article intitulé "the Legacy of the Past : an overview", les auteurs mentionnent que certaines familles tiraient des avantages de cette situation :

"While some Indians looked upon formal education with suspicion, other families felt there were practical advantages to be acquired through their offspring's acquaintance with the dominant society, particularly where schooling could be acquired along side a traditional education¹¹".

En 1884, un amendement à la Loi sur les Indiens instaure le principe de la scolarisation obligatoire ainsi que le principe des sanctions pour le cas des enfants fréquentant les écoles industrielles et les pensionnats¹². Dans le cas d'un refus ou d'une négligence à envoyer leurs enfants à l'école, l'emprisonnement des parents ou des gardiens de l'enfant constitue une des sanctions prévue par cet amendement. Selon E.R. Daniels, la résistance et l'attitude apathique des Amérindiens face à l'éducation expliquerait l'utilisation d'une telle mesure.

En somme les croyances sur les Amérindiens et les réactions de ces derniers face à l'éducation qui leur était dispensée n'ont pas apporté de résultats positifs. Plus encore, elles ont engendré une perception particulière des Amérindiens accompagnée d'attitudes protectrices et paternalistes.

C. La protection et le paternalisme

Tout au long de l'histoire et encore aujourd'hui, une perception de l'Amérindien comme étant un individu incapable de s'occuper de ses propres affaires, ignorant, pauvre, vivant en marge de la société est entretenue. Cette perception contribue à développer une attitude paternaliste. L'auteur ci-haut mentionné fait état d'un ensemble de commentaires provenant d'individus, ou tirés de rapports qui abondent en ce

-
9. Daniels, op.cit., p. 148.
 10. Grace, M. Aiton, "The history of the Indian College - Early School Days in Sussex Vale", Collection of the New Brunswick historical society, no 18, St John's N.B., Lingly Printing Co Ltd, 1963, p. 160, cité dans Daniels op. cit., pp. 176-177.
 11. Jean Barman, Yvonne Hébert and Don McCaskill, ed, "The Legacy of the past : An overview", Indian Education in Canada, volume I : the Legacy, op. cit., p. 5.
 12. Daniels, op. cit., p. 97.

sens. Ces commentaires qui se situent à la fin des années 1800 et au début des années 1900, proviennent de maîtres d'écoles, de ministres du culte, et d'agents indiens, ou encore de rapports du Département des affaires indiennes. Des propos tirés d'une lettre d'un agent indien en 1899 illustrent bien la nature des perceptions ci-haut décrites:

"Owing to the inherited blankness of the Indian mind, his inability to fully understand or retain the higher branches of education, the efforts of the teachers in that respect seem to be lost labour... no businessman feels justified in placing Indians in positions of trust or responsibility, hence the Indians can find but little use for the higher branches of education..."¹³

L'auteur cite des commentaires de deux ministres anglicans¹⁴ concernant les Six nations qui mentionnent leur absence d'intelligence pour apprécier leurs écoles, leur absence de contrôle de soi et de résistance morale. Ces commentaires suggèrent qu'il serait inapproprié de leur confier la responsabilité d'administrer leurs écoles. Ces croyances font naître une attitude de protection envers les Amérindiens : "the policy of protection, guardianship or wardship forstered an air of paternalism in the administration of Indian affairs that has been difficult to dispell"¹⁵. Ainsi le phénomène de protection des Amérindiens contre les démons de la société blanche s'installe lentement. Mais celui-ci est temporaire puisque le but visé est l'assimilation des premiers habitants à la société blanche. Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que le processus de scolarisation a constitué un moyen efficace pour atteindre ce but. Les croyances et les attitudes élaborées précédemment ont inspiré les politiques gouvernementales de l'éducation aux Amérindiens.

II. Les politiques administratives d'éducation aux Amérindiens

Les politiques d'éducation aux Amérindiens ont été contradictoires d'une période à l'autre de l'histoire. Cependant elles ont conservé un résultat constant. Hier et encore aujourd'hui, les Amérindiens vivent une situation d'échec scolaire¹⁶. Dans la partie suivante nous

13. Public Archives of Canada, Records Group 10 (Red series), vol 2552, File 112220, cité dans Daniels, op. cit., p. 179.

14. Ibid., pp. 182-183.

15. J. Rick Ponting, Roger Gibbens, Out of irrevelance : a socio-political introduction to Indian affairs in Canada, Toronto, Butterworths, 1980, p. 17.

16. A. Bernard, J. Hénaire, G. Laroche, C. Turcotte, La scolarisation des Amérindiens : échec et oppression, s.l., M.E.Q., Service de recherche et d'expérimentation pédagogique, 1979, 63 p.

élaborerons brièvement l'histoire de l'administration de l'éducation aux Amérindiens à travers les étapes du processus de scolarisation de ces derniers. Cette synthèse d'information provient de quelques auteurs qui ont traité de cette question.

On constate que le processus de scolarisation a évolué en symbiose avec le colonialisme qui s'est implanté par l'appropriation et l'occupation des terres ancestrales.

"Si l'histoire de l'école ne peut être dissociée de celle du développement des sociétés industrielles, la description du processus de scolarisation des Amérindiens ne peut être faite, elle, sans référence au processus de colonisation dont il est l'une des parties constitutives"¹⁷.

Selon Bernard et les autres, l'école, par la nature et la forme d'apprentissage dispensée, compromet la transmission de connaissances nécessaires à l'accomplissement des tâches reliées à la chasse et à la trappe. L'évangélisation préconisée à l'école constitue une négation même de la culture amérindienne ; et la tentative de les intégrer à l'économie capitaliste par le biais du développement industriel des réserves, ainsi que par le biais de la scolarisation conduit directement à la disparition du mode de vie traditionnel¹⁸. A partir des auteurs, l'évolution du processus de scolarisation s'effectue en quatre grandes étapes qui seront déterminantes : la christianisation, l'éducation séparée, l'éducation intégrée et la participation.

A. La christianisation

Une ère d'éducation amérindienne non-formelle a précédé l'époque de l'activité missionnaire et celle de la scolarisation. Mais les contenus historiques sont peu nombreux et explicites sur cette période¹⁹. La nature de l'éducation qui prévalait à cette époque est énoncée par Harold Cardinal de la façon suivante :

"A l'époque, la population indienne avait son propre système d'éducation. Même s'il n'était pas institutionnalisé et variait d'une tribu à l'autre, d'un endroit à l'autre, il avait au moins un grand mérite : la réussite. Cette méthode bien à nous, toute pragmatique était conçue de façon à préparer l'enfant à la vie qu'il devait mener"²⁰.

17. *Ibid.*, p. 48.

18. *Ibid.*, p. 51.

19. La présence d'une civilisation orale ne permet pas de retracer facilement l'information sur cette période.

20. Harold Cardinal, *La tragédie des Indiens du Canada*, traduit par Raymond Gagné et Jacques Vallée, Montréal, Editions du jour, 1970, p. 72.

La première étape d'un type d'éducation plus formel se situe un peu avant 1800. Les sociétés religieuses sont alors totalement responsables de l'éducation aux Amérindiens, qui se résume à un enseignement religieux en langue indienne par les missionnaires. Des fonds destinés à l'éducation des Amérindiens proviennent d'Europe. Mais tous les enfants indiens et non-indiens en bénéficient puisqu'ils fréquentent les mêmes écoles. Jean Beaudoin mentionne que cette étape n'a pas eu de répercussion grave sur leur mode de vie. Selon lui : "A elle seule, l'action missionnaire ne pouvait modifier profondément l'ensemble de la vie culturelle des Amérindiens tant que la vie nomade n'était pas menacée²¹". Cependant il ne fait aucun doute que l'éducation dispensée par les missionnaires visait d'abord la conversion au christianisme. Un rapport de la société méthodiste mentionne à cet effet que : "Nothing in our opinion, [...] can rescue this people but the power of the gospel²²".

Vers 1830, la responsabilité des Amérindiens passe des autorités militaires aux autorités civiles. Cette situation a des répercussions sur l'éducation. Le Département des affaires indiennes, maintenant responsable de l'éducation, élabore une nouvelle politique²³. Selon les auteurs, la sédentarisation devient alors un prérequis aux programmes gouvernementaux d'acculturation : "thus, the Indians former nomadic occupation of hunting and fishing would be replaced by permanent residence as farmers and carters [...]"²⁴. Ainsi la sédentarisation constitue l'axe central d'une nouvelle politique de ségrégation.

B. L'éducation séparée ou la politique de ségrégation

Cette période se situe entre 1850 et 1950 environ, et correspond au moment du passage du nomadisme au sédentarisme. Elle correspond également à l'époque de la signature des traités et à la constitution des réserves et des écoles. Cette transformation d'un mode de vie sera déterminante sur la culture amérindienne.

Les auteurs font état de certaines constatations de l'époque sur l'éducation indienne. On réalise que l'éducation reçue par l'Indien n'apporte pas les fruits escomptés. De plus, selon certaines personnes dont notamment Sir Francis Bond Head, le contact avec la race blanche s'avère fatal pour lui. La solution réside donc en la séparation des

-
21. Jean Beaudoin, Le collège Manitou : un projet dimension sociologique, thèse de maîtrise en sciences sociales (sociologie), Université Laval, 1977, p. 44.
 22. Canada Conference Missionary Society Methodist Church [CCMSMC], Annual Report, [AR], 1825, p. 7, cité dans Barman, Hébert et Mc Caskill, ed., op. cit., p. 69.
 23. Voir la partie I de ce texte, p. III.
 24. Barman, Hébert and Mc Caskill, ed, op. cit., p. 70.

Amérindiens du reste des habitants du pays afin de leur assurer une protection contre l'exploitation et la corruption. A cet effet, Sir Francis Bond Head, principal instigateur de la politique de ségrégation, tient les propos suivants : " the greatest kindness we can perform toward these intelligent, simple-minded People, is to remove and fortify them as much as possible from all communication with the Whites²⁵". La protection contre "les mauvaises influences" de leur propre culture est également assurée par la création des écoles résidentielles et des pensionnats amérindiens.

En 1879, l'Etat fédéral approuve une politique américaine à l'effet que : "...Indian children were best prepared for assimilation into the dominant society if they were removed from the influences of home, family and community²⁶". A partir de cette période, le Département des affaires indiennes encourage les sociétés missionnaires à opérer et à construire ce type d'institution. En 1885 le Québec compte 15 écoles en milieu amérindien, et en 1911 le Canada compte 73 écoles résidentielles mobilisant 3842 élèves²⁷. Ces institutions sont administrées conjointement par l'Eglise et l'Etat. Au Québec la création des pensionnats s'amorce vers 1933.

"La triste époque des pensionnats indiens au Québec est donc assez tardive et a concerné dans un premier temps, les groupes algonquins septentrionaux. Elle semble être la concrétisation, dans les populations éloignées des grands centres, d'une politique de scolarisation coercitive²⁸".

Un Indien, John Tootoosis décrit en ces termes, son expérience éducative dans les écoles résidentielles au début de 1900 :

"When an Indian comes out of these places, it is like being put between two walls in a room and left hanging in the middle. On one side are all the things he learned from his people and their way of life that was being wiped out, and on the other are the white man's ways which he could never fully understand since he never had the right amount of education and could not be part of it²⁹".

-
25. Head to Glenelg, 20 novembre 1836, cited in Georges K. Mellor, British Imperial trusteeship, 1783-1850, London, Faber and Faber, 1951, p. 389, cité dans Barman, Hébert and Mc Caskill, ed., op. cit., p. 71.
26. Ibid., p. 6.
27. Ces chiffres sont tirés de Bernard et al, op. cit., p.44, et de Daniels, op.cit., pp. 68-69.
28. Bernard et al, op.cit., p.45.
29. Sluman and Goodwill, John Tootoosis, p. 107 et p. 109, cité dans Barman, Hébert and Mc Caskill, ed., op.cit., pp. 10-11.

L'éducation religieuse prenant le pas sur l'éducation séculière, il en résulte que les élèves amérindiens sont nettement désavantagés par rapport aux élèves canadiens. En plus de subir de nombreux traumatismes, très peu d'élèves atteindront un niveau d'éducation supérieur. Le rapport intitulé La scolarisation des Amérindiens, échec et oppression³⁰, fait état des conséquences socio-économiques et culturelles de la scolarisation dans ce milieu. L'auteur mentionne deux niveaux d'impact de ce processus; d'abord un impact idéologique où "l'action missionnaire se traduit par une dévalorisation de la culture [amérindienne, laquelle] a marqué profondément les rapports inter-ethniques jusqu'à aujourd'hui"³¹. Et ensuite, tel que déjà mentionné, l'impact économique de la scolarisation est évident puisqu'elle apparaît comme une forme concurrentielle d'apprentissage qui compromet la transmission des connaissances liées au mode de vie traditionnel. Selon ce rapport la colonisation confronte deux modes incompatibles d'occupation et d'exploitation du milieu et affronte deux systèmes de valeurs culturelles. "Le processus de scolarisation ne s'est jamais effectué à partir d'un ajustement aux besoins économiques et culturels des communautés"³².

A la fin de cette période d'éducation séparée, il est possible de constater que la politique de ségrégation n'a pas conduit à l'assimilation des Amérindiens tel que souhaité. Face à l'échec des écoles séparées, de nombreuses critiques provenant de la population canadienne et de certains groupes d'amérindiens constituent une pression pour que cesse cette politique. Ces événements conduisent à l'étape suivante c'est-à-dire à l'éducation intégrée.

C. L'éducation intégrée ou la politique d'intégration

Cette période s'échelonne de 1948 à 1970. Elle est inspirée par le vent humaniste de l'époque. En 1948 un comité spécial mixte du Sénat et de la Chambre des Communes met fin à cette politique d'éducation séparée. Ce comité énonce une série de recommandations dont la principale est la suivante : tous les enfants canadiens, sans considération de leur origine ethnique seront éduqués dans les écoles provinciales. Cette recommandation permet la concrétisation de la nouvelle politique d'intégration énoncée en ces termes par M. W.E. Harris, ministre des affaires indiennes de l'époque :

"The ultimate goal of our Indian policy is the integration of the Indians into the general life and economy of the country. It is reconized, however, that during a temporary transition period [...] special treatment and legislation are necessary"³³.

30. Bernard et al, op.cit., pp. 41-56.

31. Ibid., p. 51.

32. Ibid., p. 2.

33. Ponting, Gibbens, op. cit., p. 18.

Dans l'article intitulé "The Education of Canadian Indians : the struggle for local control³⁴", Brian Titley soulève l'absence de participation des Amérindiens aux décisions concernant l'éducation et leur divergences d'opinion relativement aux résultats de rapport du comité spécial du Sénat et de la Chambre des Communes.

"It is perhaps significant that the Indians themselves were effectively excluded from these deliberations on their future and, in fact, the representations made to the Committee by Indians organizations were completely at variance with its final recommendations³⁵".

A partir de ce moment et malgré cette divergence d'opinion des Amérindiens, le M.A.I.N. amorce des ententes scolaires avec les ministères provinciaux de l'éducation et les commissions scolaires, portant sur l'instruction des jeunes indiens simultanément avec les non-indiens. Un grand nombre d'élèves seront transférés des écoles indiennes aux écoles provinciales. Les auteurs de l'ouvrage intitulé Out of irrelevance : a socio-political introduction to Indian affairs in Canada commentent les résultats visés par la politique d'intégration en ces termes :

"The education of Indian passed into secular hands and by the mid sixties, the denominational residential school system was being abandoned. Although education remained a vehicle for assimilation, it was no longer a vehicle driven by the churches³⁶".

Les années 60 apportent un vent de renouveau social. Différents mouvements sociaux dont notamment celui contre la pauvreté, le mouvement pour le respect des droits des minorités et le mouvement autonomiste amérindien voient le jour. Ces regroupements et principalement les associations amérindiennes³⁷ critiquent vivement la politique gouvernementale canadienne à l'endroit des autochtones. Différentes lois et rapports mais également les réactions des regroupements amérindiens face à leur contenu influencent les politiques administratives sur l'éducation. Le rapport Hawthorne-Tremblay³⁸ effectue une analyse globale et en profondeur de la situation éducative des Amérindiens. Les données de

34. Brian Titley, "The Education of Canadian Indian : the struggle for local control", Journal of American Indian Education, May 1981, pp. 17-26.

35. Ibid., p. 19.

36. Ponting, Gibbens, op. cit., p. 20

37. La F.I.C. est créée en 1969.

38. H.B. Hawthorn et M.A. Tremblay, Etude sur les Indiens contemporains du Canada, Besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, Deuxième partie, Canada, Direction des affaires indiennes, 1967, 239 p.

ce rapport semblent refléter assez fidèlement la situation réelle des communautés. Un constat d'échec scolaire y est formulé. Cependant ses conclusions appuient la politique gouvernementale d'intégration. Le Livre Blanc³⁹ propose une nouvelle structure administrative où des services seraient dispensés aux Amérindiens par les mêmes voies administratives et les mêmes institutions gouvernementales que pour les autres Canadiens. Cette nouvelle formule proposait en fait l'abolition de la reconnaissance constitutionnelle du statut particulier des Amérindiens. Cette proposition fut totalement rejetée par les autochtones du Canada et provoqua également un regroupement solidaire ainsi qu'une articulation plus poussée de leur aspirations. Ces événements ont conduit directement à l'étape de la participation amérindienne à l'éducation.

D. La participation amérindienne à l'éducation

Un changement de mentalité déjà amorcé à l'étape précédente devient visible à travers les institutions. En 1970, le Comité spécial du Sénat sur la pauvreté reconnaît l'existence d'une attitude de supériorité des fonctionnaires à l'endroit des Amérindiens.

"It seems to me that inherent in the description of what has taken place has been a superior attitude on the part of the officials who seem to have taken the attitude that not only did they know best but they were dealing with an inferior people [...]"⁴⁰.

En 1971, le rapport du comité permanent chargé des affaires indiennes⁴¹ (rapport Watson) reconnaît également le caractère improvisé de l'éducation aux Amérindiens et aux Inuit. Selon ce rapport, l'éducation amérindienne a été considérée par les divers gouvernements successifs comme une question transitoire devant être transférée aux provinces. Les recommandations de ce comité vont dans le même sens que celles de nombreuses associations amérindiennes de l'époque soit vers la participation des Amérindiens au système d'éducation et la prise en compte de leur culture. Cette idée de participation s'insère dans un contexte plus vaste de libération et d'affranchissement du statut de colonisé de la part des Amérindiens. Ce mouvement autonomiste s'appuie sur une série de revendications économiques et territoriales des différentes nations amérindiennes au Canada.

39. Rapport préparé par Jean Chrétien, Ministre des affaires indiennes et du Nord en 1969.

40. Canada, Proceedings of the Special Committee of the Senate on Poverty, Ottawa, Queen's Printer, 1970, p. 14, cité dans Daniels, op. cit., pp. 193-194.

41. Canada, Proceedings and Evidence of the Standing Committee of Indians Affairs and Northern Development, Ottawa, Queen's Printer, June 22, 1971, p. 4, cité dans Daniels, op. cit., p 144.

Le documents émis par le F.I.C. intitulé Maîtrise indienne de l'éducation indienne⁴² résume l'ensemble des points de vue et des revendications amérindiennes en matière d'éducation. Cet énoncé de principe constitue la déclaration formelle sur la prise en main de l'éducation. Ce document énonce que les Amérindiens devraient obtenir le contrôle local de l'éducation dont les parents assumeraient l'entière responsabilité. Les attitudes et les valeurs fondamentales qui proviennent de la culture et de la tradition amérindienne devraient être développées à travers l'éducation. Voilà l'essentiel de la philosophie de l'éducation qui prévaut dans cet écrit. De plus, les communautés amérindiennes demandent que le gouvernement fédéral ajuste sa politique et ses pratiques afin de rendre possible leur participation aux décisions et aux activités reliées à l'éducation. L'extrait suivant résume la position de la F.I.C. relativement à la responsabilité gouvernementale :

"Forts de deux principes éducatifs reconnus par la société canadienne, soit la responsabilité des parents et l'administration locale de l'éducation, les parents indiens veulent participer et s'associer au gouvernement fédéral, dont la responsabilité juridique dans ce domaine est établi dans les traités et la Loi sur les Indiens. Nous croyons fermement que la responsabilité financière de l'enseignement de tout genre et à tous les niveaux dispensé à tous les Indiens inscrits vivant à l'intérieur ou à l'extérieur des réserves, relève du gouvernement fédéral⁴³".

L'Etat fédéral a accepté le contenu de cette déclaration de principe en 1973. En résumé, certaines croyances sur les Amérindiens remontent au source de la pensée coloniale et sont liées directement aux intérêts économiques en cause. Ces croyances sont doublées d'intentions pour les Amérindiens. Ils doivent être civilisés et christianisés. En 1830, le passage de la responsabilité de l'éducation des Amérindiens, des sociétés missionnaires à l'Etat conduit à une nouvelle orientation de l'éducation. En plus d'acquérir des principes religieux, ils devront apprendre les rudiments de l'agriculture et de l'industrie. Les Amérindiens semblent sceptiques quant à la valeur d'une telle éducation. Les piètres résultats obtenus dans ce domaine portent à percevoir l'Indien comme étant un individu ignorant, incapable et irresponsable. La société ressent alors une obligation morale de le protéger et de l'aider. Ces perceptions et intentions sont à l'origine des politiques gouvernementales dans le domaine de l'administration de l'éducation aux Amérindiens. L'histoire de ces politiques révèle que le processus de scolarisation s'est effectué en quatre grandes étapes. L'on constate que

42. Fraternité des Indiens du Canada, La maîtrise indienne de l'éducation indienne, déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord canadien, 1972, 32 p.

43. Ibid., p. 3.

dans la première étape les activités missionnaires n'ont pas modifié significativement la vie culturelle des Amérindiens. C'est le passage du nomadisme au sédentarisme qui est déterminant pour leur culture. Cette transition correspond à la politique gouvernementale de ségrégation impliquant la création des réserves et des pensionnats indiens. Elle aura des conséquences graves sur la situation éducative et culturelle amérindienne, de même que sur leur situation économique. D'une part le système des pensionnats créent de nombreux traumatismes chez les élèves, et engendrent des retards académiques. Et d'autre part, la scolarisation par le biais d'un tel système contribue à la dévalorisation et à la désintégration de la culture amérindienne. L'école confronte deux modes de vie et deux systèmes de valeurs culturelles. La politique d'intégration au système scolaire provincial qui succédera ne réussira pas davantage que la première. En plus d'avoir laissé les Amérindiens à l'écart des décisions les concernant, le rapport Hawthorn-Tremblay fait état d'une situation scolaire catastrophique. Les vives réactions à cette politique d'intégration dont le Livre Blanc est une illustration, conduisent vers une politique de participation des Amérindiens à l'éducation. La Fraternité des Indiens du Canada publie une déclaration formelle sur la prise en main de l'éducation dont les principes seront acceptés par le gouvernement fédéral en 1973. Ainsi s'amorcera une nouvelle ère pour les Amérindiens.