

**UNIVERSITÉ DU MANITOBA**

**LES POLITIQUES CANADIENNES D'ÉDUCATION DES  
AUTOCHTONES DE 1600 À 2003 ET LA PRISE EN CHARGE DE  
L'ÉDUCATION PAR LA COMMUNAUTÉ INNUE DE BETSIAMITES :  
UNE ÉTUDE DE CAS DE 1981 À 2003.**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES CANADIENNES**

**PAR**

**NORMAND BLUTEAU**

**JUIN 2004**

**THE UNIVERSITY OF MANITOBA  
FACULTY OF GRADUATE STUDIES  
\*\*\*\*\*  
COPYRIGHT PERMISSION**

**Les Politiques Canadiennes d'Éducation des Autochtones de 1600 À 2003 et la Prise en  
Charge de l'Éducation par la Communauté Innue de Betsiamites:  
Une Étude de Cas de 1981 À 2003.**

**BY**

**Normand Bluteau**

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of  
Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree  
Of  
Master of Arts**

**Normand Bluteau © 2004**

**Permission has been granted to the Library of the University of Manitoba to lend or sell copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and to University Microfilms Inc. to publish an abstract of this thesis/practicum.**

**This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.**

## RÉSUMÉ

Ce mémoire présente un historique des politiques fédérales canadiennes en matière d'éducation des Autochtones, la philosophie éducative et le plan scolaire conçus par et pour les Innus de Betsiamites, une étude de cas de leur situation scolaire et une analyse de leur structure scolaire.

Pour comprendre la problématique de la prise en charge scolaire réalisée par la communauté innue de Betsiamites, j'ai choisi de lire tout ce qui se rapporte à ce phénomène. Premièrement, j'ai fait une recension des ouvrages traitant de ce sujet et pour analyser ces documents, j'ai utilisé la technique de l'analyse de contenu. Ensuite, pour connaître le rôle joué par les Innus de Betsiamites, j'ai consulté les archives du conseil de bande. Deuxièmement, pour décrire leur situation, j'ai fait une revue des politiques coloniales relatives aux Indiens et un survol des démarches ayant mené à la création de la réserve innue de Betsiamites. Pour raconter l'histoire de cette communauté, je me sers des ouvrages de Bédard (1988), Frenette (1996) et Frenette et Picard (2002). Troisièmement, j'analyse les politiques canadiennes en matière d'éducation des Autochtones du Canada, les types d'écoles et les recommandations contenues dans le rapport Hawthorn-Tremblay (1966), la Maîtrise indienne de l'éducation indienne (1972), la déclaration de principe de l'Assemblée des Premières nations de 1988, le rapport Érasmus-Dussault connu sous le nom de la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (CRPA) de 1996 et le groupe de travail national du ministre sur l'éducation (GTNMÉ) de 2002. Quatrièmement, je décris la situation scolaire des Innus de Betsiamites prévalant avant la prise en charge et je présente divers modèles scolaires, la philosophie éducative innue et le modèle scolaire innu. Avant de mettre en place leur système scolaire, les Innus ont consulté leur population, fait des études sur la prise en charge et choisi un système scolaire reflétant les besoins des membres de la communauté.

Enfin, dans toute organisation, certaines faiblesses existent et cette étude propose certaines solutions dont l'une porte sur l'importance de clarifier le rôle et les pouvoirs des élus siégeant au conseil de bande de Betsiamites.

## Table des matières

<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>iii</b>
<b>Liste des cartes et figures .....</b>	<b>iv</b>
<b>Remerciements .....</b>	<b>v</b>
<b>Liste des abréviations .....</b>	<b>vi</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique, cadre méthodologique et conceptuel de recherche .....</b>	<b>3</b>
1.1. Problématique	3
1.2. Cadre méthodologique et conceptuel	5
1.3. Méthode de cueillette et d'analyse des données	8
1.4. Revue de la littérature	10
1.5. Limites de la recherche	13
<b>Chapitre 2 : Contexte historique .....</b>	<b>15</b>
2.1. Période pré-européenne	15
2.2. Période européenne	18
2.3. Rôles éducatifs des missionnaires	20
2.4. Politiques coloniales relatives aux Indiens	22
2.5. Les Innus et la création de la réserve de Betsiamites	26
2.6. Conclusion	34

<b>Chapitre 3 : L'éducation des Autochtones au Canada.....</b>	<b>36</b>
<b>3.1. Historique</b>	<b>36</b>
3.1.1. Éducation traditionnelle et écoles de missions et confessionnelles (1600-1867).....	37
3.1.2. Écoles et pensionnats autochtones (1867-1960).....	39
3.1.3. Écoles de jour (1950-1970).....	41
3.1.4. Écoles autochtones (1970-2003).....	43
<b>3.2. Rapports portant sur la situation scolaire</b>	<b>44</b>
3.2.1. Rapport Hawthorn-Tremblay (1966).....	45
3.2.2. Le mémoire de la Fraternité des Indiens du Canada (1972).....	50
3.2.3. Déclaration de principe de l'APN (1988).....	52
3.2.4. La Commission Royale sur les Peuples Autochtones (1996).....	55
3.2.5. Le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002).....	57
<b>3.3. Conclusion</b>	<b>58</b>
<b>Chapitre 4 : L'éducation des Autochtones au Québec et la prise en charge de l'éducation innue : une étude de cas.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1. Situation scolaire des Innus de Betsiamites (1850-2003)</b>	<b>61</b>
<b>4.2. Modèles scolaires</b>	<b>68</b>
4.2.1. Modèles de l'Association des Indiens du Québec.....	68
4.2.2. Modèle gouvernemental.....	70
4.2.3. Modèle du Conseil Atikamekw-Montagnais.....	73
<b>4.3. Proposition innue</b>	<b>75</b>
<b>4.4. Philosophie éducative innue</b>	<b>76</b>
4.4.1. Modèle organisationnel innu.....	79
4.4.2. Curriculum.....	85
4.4.3. L'après prise en charge scolaire (1984-2003).....	90
<b>4.5. Solutions proposées</b>	<b>93</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>99</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>103</b>

## *Liste des tableaux*

Tableau 1 - Feuille de codage .....	9
Tableau 2 - Modèle de fiche bibliographique .....	10
Tableau 3 - Communautés innues.....	29
Tableau 4 - Clientèle innue selon le sexe et le niveau scolaire (1901-1939).....	62
Tableau 5 - Population innue selon le lieu de résidence (2003) .....	67
Tableau 6 - Budget en éducation à Betsiamites (1972-1981).....	76
Tableau 7 - Facteur d'inscription.....	85
Tableau 8 - Répartition du temps de classe .....	88
Tableau 9 - Clientèle inscrite à l'école secondaire Uashkaikan selon le niveau scolaire (1989-2000) .....	91
Tableau 10 - Rendement de la clientèle innue au niveau secondaire (1988-1992) .....	92

## *Liste des cartes et figures*

Carte 1 - Réserve indienne de Manicouagan .....	33
Figure 1 - Organigramme du Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien .....	49
Figure 2 - Représentation des pouvoirs .....	71
Figure 3 - Structure du comité scolaire innu.....	73
Figure 4 - Structure scolaire de Betsiamites (1981).....	79
Figure 5 - Services éducatifs (1981) .....	82
Figure 6 - Division des services pédagogiques et du développement de l'éducation autochtone, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, (1981).....	83
Figure 7 - Service éducatif, Betsiamites (1984).....	84
Figure 8 - Structure organisationnelle de Betsiamites (2003) .....	96
Figure 9 - Modèle scolaire (2004) .....	97

## *Remerciements*

Sans les précieux conseils et le soutien de Monsieur Denis Gagnon, professeur au département d'Anthropologie du Collège Universitaire de Saint-Boniface, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Merci à Céline Blouin, ma conjointe, qui a subi certaines de mes sautes d'humeur et qui m'a appuyé. Durant de nombreuses heures, elle m'a vu lire, réfléchir et écrire. Je dois te dire merci pour ta patience et ton courage.

Enfin, je désire exprimer mes remerciements envers la communauté innue de Betsiamites et plus particulièrement Antoine Bacon, Suzanne Vallée, Marcelline Kanapé et Patrice Paul. Sans leur aide et collaboration, je n'aurais jamais pris connaissance des sources documentaires portant sur le secteur de l'enseignement et leur communauté. Merci pour tout.

## *Liste des abréviations*

ACBB	Archives du conseil de bande de Betsiamites
AIQ	Association des Indiens du Québec
APC	Archives publiques du Canada
APN	Assemblée des Premières nations
BNC	Bibliothèque Nationale du Canada
CAM	Conseil des Atikamekw et des Montagnais
CBBB	Conseil de bande de Betsiamites
CJNE	<i>Canadian Journal of Native Education</i>
CPAINC	Comité permanent des Affaires indiennes et du Nord canadien
CRPA	Commission Royale sur les Peuples Autochtones
CSEB	Centre des services éducatifs de Betsiamites
EFCPN	Entente de Financement Canada-Premières nations
EGF	Entente globale de financement
FIC	Fraternité des Indiens du Canada
GTNMÉ	Groupe de travail national du ministre sur l'éducation
ICEM	Institut culturel et éducatif montagnais
MAINC	Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MIEI	Maîtrise indienne de l'éducation indienne
O.M.I.	Oblats de Marie-Immaculée
RAQ	Recherches amérindiennes au Québec

## *Introduction*

Durant près de quatre siècles, les Autochtones du Québec ont subi diverses stratégies éducatives gouvernementales préconisant leur assimilation à la culture dominante.

La problématique de leur éducation est un thème peu exploré par les chercheurs québécois contrairement aux chercheurs canadiens qui ont rédigé de nombreux ouvrages traitant de ce phénomène. Parmi les facteurs pouvant expliquer ce silence, il faut se rappeler qu'avant 1973, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) possède des pouvoirs exclusifs en matière d'éducation et qu'il gère tous les fonds. Depuis 1973, les communautés autochtones canadiennes ont négocié avec le MAINC des ententes de financement touchant l'éducation. En 1981, Betsiamites, une communauté innue de la Côte-Nord, fait partie du groupe des premières communautés autochtones du Québec à obtenir le droit d'offrir des programmes d'étude répondant aux normes scolaires provinciales et à bénéficier des fonds du MAINC.

Le premier chapitre de ce mémoire précise que la prise en charge scolaire est une entente de nature administrative permettant à une communauté autochtone de disposer de fonds devant servir à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire des Innus de Betsiamites. Ensuite, je définis les concepts propres à la problématique de la prise en charge scolaire et je fais une revue de la littérature. Enfin, pour évaluer les ouvrages portant sur cette période, je privilégie l'analyse de contenu.

Le second chapitre présente les groupes présents sur la Côte-Nord avant l'arrivée des colonisateurs européens, la période de la traite des fourrures et le rôle des missionnaires dans l'évangélisation des Autochtones. Ensuite, j'explique les politiques fédérales canadiennes relatives aux Autochtones et je termine en décrivant la création de la réserve innue de Betsiamites. Dans ce chapitre, les ouvrages de Bédard (1988), Frenette (1996) et Frenette et Picard (2002) me permettent de connaître cette période, de saisir les relations existant entre les colonisateurs et les Innus, de comprendre les objectifs de la colonisation européenne et de connaître les Innus.

Le troisième chapitre fait un survol historique de l'éducation des Autochtones du Canada et une description des quatre grandes périodes de leur éducation : les missions et les écoles confessionnelles, les écoles et pensionnats autochtones, les écoles de jour ou fédérales,

et les écoles autochtones. Pour mieux comprendre les besoins et les attentes des Autochtones en matière d'éducation, je porte une attention spéciale aux recommandations contenues dans le rapport Hawthorn-Tremblay (1966), le mémoire de la Fraternité des Indiens du Canada (1972), la déclaration de principe en matière d'éducation de l'Assemblée des Premières nations (1988), le rapport Érasmus-Dussault (1996) et le rapport du Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002). Dans ces ouvrages, les idéologies véhiculées par les groupes ayant œuvré dans le domaine de l'éducation des Autochtones sont expliquées et des solutions sont proposées pour améliorer la qualité de l'éducation offerte aux Autochtones.

Le quatrième et dernier chapitre fait état de la situation scolaire des Innus de Betsiamites couvrant les années 1850 à 2003. D'abord, je présente, explique et analyse les modèles scolaires présentés par l'Association des Indiens du Québec et le Conseil des Atikamekw-Montagnais qui doivent permettre aux Innus de Betsiamites de gérer leurs écoles. Ensuite, je décris le modèle scolaire choisi par cette communauté autochtone qui répond à leurs besoins en matière d'éducation, j'explique les grandes lignes de leur projet éducatif et je dresse un bilan de certaines réalisations innues. Après avoir fait une description de leur situation scolaire et un constat de l'après prise en charge scolaire, je propose certaines solutions qui peuvent améliorer l'efficacité de la structure scolaire actuelle.

Enfin, ce mémoire permet d'explorer la position des Innus face à la prise en charge de leur système scolaire et les obstacles auxquels ils ont dû faire face pour mettre sur pied des écoles innues répondant aux attentes de leur communauté.

## *Chapitre 1 : Problématique, cadre méthodologique et conceptuel de recherche*

Située au Québec entre les villes de Forestville et Baie-Comeau, Betsiamites est une communauté innue de la Côte-Nord comptant plus de 3 000 personnes qui fait partie du groupe des premières collectivités amérindiennes québécoises ayant obtenu la responsabilité administrative de gérer leur système scolaire. Le but de ce mémoire est de présenter l'historique des politiques canadiennes en matière d'éducation des Autochtones, de décrire et d'expliquer le processus de prise en charge de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire réalisé par le conseil de bande de Betsiamites et de montrer comment la structure organisationnelle choisie répond aux besoins de cette communauté innue. Dans un premier temps, je dresse un portrait de la problématique des écoles autochtones et je fais une revue des sources documentaires portant sur la prise en charge de l'éducation. Pour avoir la version des Innus durant cette période, j'utilise leurs sources archivistiques. Dans un deuxième temps, je fais un survol historique des politiques coloniales et canadiennes relatives aux Autochtones et j'analyse le contenu de divers rapports traitant de l'éducation autochtone. Dans un troisième temps, pour comprendre leur réalité scolaire, je fais une étude de cas et je décris la structure organisationnelle des Innus. Enfin, je donne des pistes de réflexion pouvant s'appliquer à cette collectivité.

### **1.1. Problématique**

En 1968, les Indiens du Canada se regroupent au sein de la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) devenue en 1982 l'Assemblée des Premières nations (APN) et le gouvernement canadien adoptent une politique permettant aux communautés de contrôler leurs écoles. Pour qu'elles puissent en obtenir la responsabilité, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) crée des comités de co-gestion composés de représentants du ministère et des bandes.

Dans les années 1990, j'ai obtenu un poste d'enseignement affecté à l'école secondaire Uashkaikan de Betsiamites et, en déambulant dans cet édifice, j'ai remarqué une

photographie d'un Innu. Désireux de connaître le rôle joué par cet homme, Léonard Paul, des enseignants me mentionnent qu'il est l'une des personnes ayant participé à la création de cette école et à la prise en charge scolaire. Rapidement, je me suis mis à poser des questions aux Innus de Betsiamites sur ce qu'est la prise en charge scolaire et à me documenter. En consultant des documents, j'apprends qu'en 1973, le gouvernement canadien a accepté les recommandations du mémoire de la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) intitulé la "Maîtrise indienne de l'éducation indienne" (MIEI) et adopté une politique permettant aux communautés autochtones de gérer leurs écoles. Au Québec, dans les années 1980, les Innus de Betsiamites, Mashteuiatsh, Uashat-Maliothenam, les Algonquins de Maniwaki, et les Mohawk de Kahnawake font partie du groupe des communautés autochtones à gérer leurs écoles.

En tant qu'enseignant aimant l'histoire et l'informatique, j'ai soumis au conseil de bande de Betsiamites un projet de conception et de création d'un site Internet décrivant tous les services offerts par la communauté. En lisant des documents portant sur l'éducation, j'ai découvert un article d'un Innu de Betsiamites qui décrit les raisons de la prise en charge scolaire innue :

Le régime pédagogique idéal en milieu montagnais devrait promouvoir la pondération des connaissances universelles et des connaissances dites traditionnelles. Nous pouvons affirmer que les programmes établis et obligatoires du ministère de l'Éducation du Québec sont une proposition d'un mode de pensée et d'un mécanisme d'appréhension qui ne correspondent pas au schéma mental utilisé par les Montagnais.

(Paul 1983 : 11).

Cet article sert de point de départ à mon mémoire qui vise à décrire, analyser et étudier la relation entre la prise en charge et les besoins de la communauté. Ma question de recherche est : La structure organisationnelle mise en place pour gérer l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire répond-elle aux besoins des Innus de Betsiamites ?

Bien que les écoles innues soient sous leur responsabilité, des Innus se posent des questions sur leur pouvoir décisionnel et, d'une manière unanime, ils affirment que c'est une entente administrative laissant peu de place à la prise de décision par la communauté. Selon certains Innus de Betsiamites, leur conseil de bande est toujours un exécuter des décisions prises par les politiciens fédéraux. En leur demandant de m'expliquer cette affirmation, ils me disent qu'ils sont en bons termes avec les fonctionnaires et les problèmes surgissent lorsque les députés et ministres prennent des décisions.

## 1.2. Cadre méthodologique et conceptuel

Avant de décrire les catégories de documents et d'analyser les ouvrages traitant de la prise en charge de l'éducation, il est nécessaire de présenter certains concepts et de les définir : Autochtone, bande, éducation, ethnohistoire, idéologie, Indien, Innu, prise en charge et amérindianisation.

Statistique Canada définit un Autochtone comme étant un individu faisant partie de l'une de ces trois populations : Indien, Inuit et Métis. Au Canada, les Inuit et les Métis sont considérés comme des citoyens canadiens et ils ne possèdent pas le statut d'Indiens. Quant aux Indiens, ce sont les seules personnes à avoir un statut juridique et, pour y avoir droit, ces personnes doivent répondre aux critères définis par les articles 6 et 7 de la Loi sur les Indiens. L'article 6 définit les conditions donnant droit à une personne d'être inscrit dans le registre des Indiens et l'article 7 de la Loi sur les Indiens de 1985 précise les critères ne donnant pas le droit à une personne d'être inscrit au registre des Indiens. En étant inscrit dans ce registre administré par le MAINC, cette personne obtient le statut d'Indien et elle n'est pas inscrite automatiquement sur une liste de bande. Selon la Loi sur les Indiens, la liste de bande est la liste nominative et la responsabilité d'accepter ou de refuser l'inscription d'un Indien à la liste de bande appartient au conseil de bande. Pour financer les services d'enseignement, santé, sécurité publique offerts à une bande donnée, le MAINC se sert de la liste nominative. Dans ce mémoire, l'expression Autochtone désigne les personnes ayant obtenu le statut d'Indien.

Une bande sert à désigner les Indiens vivant dans une réserve et, historiquement, l'expression bande indienne servait à désigner des collectivités indiennes (MAINC 2003 : 4). Une réserve consiste en une parcelle de terrain dont Sa Majesté est propriétaire et qu'elle a mise de côté à l'usage et au profit d'une bande (MAINC 2003 : 3). Dans le cadre de ce mémoire, les Innus de Betsiamites sont les individus inscrits sur la liste de bande indienne.

Le terme éducation n'est pas la traduction anglaise du mot *instruction*. Selon le Larousse, l'éducation est un mot latin *educatio* qui signifie l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un; la manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation tandis que l'instruction tire son origine du mot latin *instructio* qui veut dire : action d'instruire, de donner des connaissances nouvelles. En fait, l'éducation est un concept

réunissant les actions de donner des connaissances nouvelles et de mettre en œuvre cette formation. L'enseignement, c'est le processus éducatif consistant à dispenser une formation.

Pour étudier l'histoire des Autochtones, Vincent (1982) propose d'utiliser l'ethnohistoire : une méthode conçue, initialement, pour étudier l'histoire des peuples sans histoire écrite. Elle mentionne que l'ethnohistoire est un mélange de deux sciences : l'histoire et l'ethnologie. Conçue au départ comme l'histoire des peuples sans écriture, l'ethnohistoire n'est en fait qu'une méthode.

Dans un premier temps, pour décrire des faits, l'historien utilise une méthode chronologique tandis que l'ethnologue emploie la méthode diachronique qui tient compte de l'évolution. Dans un second temps, pour analyser une société, elle propose l'utilisation de l'histoire et de la tradition orale. L'histoire orale est un ensemble d'œuvres par lesquelles une société réfléchit sur son passé et son présent, découpe et classe le réel.

(Vincent 1982 : 5-7).

Selon Delâge (2000 : 523), «les historiens travaillent à peu près exclusivement à partir des sources écrites, négligeant, contrairement aux anthropologues, deux autres sources pourtant fécondes : les traces de la culture matérielle révélée par l'archéologie et celle de la mémoire exprimée dans la tradition orale». L'ethnohistoire se distingue de l'histoire par son objet, les sociétés sans écriture; par ses méthodes inspirées des sciences sociales et par le recours à l'ensemble des traces du passé. Au sein de la communauté scientifique, cette approche méthodologique n'est pas partagée par l'ensemble des chercheurs.

D'après l'encyclopédie Universalis<sup>1</sup>, l'histoire désigne aussi bien ce qui est arrivé que le récit de ce qui est arrivé. L'histoire est donc, soit une suite d'événements, soit le récit de cette suite d'événements qui sont réellement arrivés. L'histoire, c'est le récit d'événements vrais, par opposition au roman. Dans ce mémoire, je privilégie la méthode historique au lieu de la méthode ethnohistorique étant donné que la majorité des documents sont écrits.

<sup>1</sup> Encyclopaedia Universalis, tome II, Paris, 1992, p. 466.

Afin de traiter de la problématique de l'éducation et de décrire la situation scolaire des Autochtones, Charest (1967 : 15) mentionne l'importance d'avoir une compréhension de l'idéologie véhiculée par les groupes ayant œuvré auprès des Premières nations. Une idéologie comporte trois éléments : une définition de la situation sociale globale ou particulière à l'intérêt d'un groupe donné, une stratégie de l'action en conformité des buts poursuivis et une explication ou une justification de l'existence du groupe et de son action. Dans ce mémoire, pour décrire la situation scolaire des Autochtones, l'idéologie me sert à comprendre les stratégies scolaires utilisées par les missionnaires, le MAINC et les Premières nations.

Dans les années 1970, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien met en place des équipes de travail sur l'amérindianisation et leur travail consiste à élaborer du matériel didactique pour la clientèle scolaire autochtone. À Betsiamites, l'équipe de l'amérindianisation fonctionne selon le modèle d'une équipe de conseillers pédagogiques ayant un rôle précis qui est de concevoir du matériel didactique en langue innu.

Dans sa version anglaise, le MAINC utilisait l'expression "*the control of native education*" pour traiter de la prise en charge des écoles autochtones. Selon Hall (1992 : 59), «*to control is to have power over, to exercise directing influence, to manage or to keep in operation*». En administration, le management est le terme utilisé pour désigner la prise en charge et, avant tout, c'est un processus administratif comportant quatre fonctions principales: la planification, l'organisation, le contrôle et la direction. D'abord, le management consiste à acquérir, développer et coordonner des ressources humaines, financières et matérielles en vue de réaliser un ou des objectifs.

La planification, c'est décider à l'avance ce qui sera fait et comment, quand et par qui. L'organisation, c'est agencer les diverses ressources en vue de réaliser les objectifs de la planification. La direction, c'est motiver les membres afin qu'ils participent à la réalisation du plan. Enfin, le contrôle se résume à évaluer les ressources et les résultats dans le but de vérifier si les objectifs et le plan ont été respectés.

(Sauvé 1996 : 3-14).

### 1.3. Méthode de cueillette et d'analyse des données

Depuis la fin des années 1990, j'ai accumulé de la documentation traitant des Amérindiens et, en 2000, j'ai conçu les sites Internet de la communauté innue de Betsiamites et de l'Institut Culturel et Éducatif Montagnais (ICEM). Cela m'a donné un accès privilégié à leurs sources documentaires et je me suis mis, en septembre 2002, à la recherche d'ouvrages traitant de la prise en charge scolaire et j'ai consulté les répertoires bibliographiques des bibliothèques universitaires canadiennes (Université Laval, Université du Québec à Chicoutimi, Université McGill, Université du Manitoba, Collège Universitaire de Saint-Boniface) et gouvernementales (Archives Nationales du Québec, Archives Publiques du Canada, Bibliothèque Nationale du Canada). Ensuite, j'ai établi une liste de documents devant être consultés et, vu l'ampleur de cette liste, j'ai choisi ceux répondant à certains critères.

Pour évaluer leur pertinence, j'ai élaboré une liste de mots-clé ayant un lien avec mon sujet de mémoire : Innu, Montagnais, Indien, missionnaire, Autochtone, Affaires indiennes, bande, Betsiamites, éducation, pensionnat, prise en charge, conseil, financement. À partir de cette liste, j'ai élaboré une feuille de codage. Pour ce faire, je me suis servi du logiciel *Access* pour créer une base de donnée ayant plusieurs champs ou catégories. En se basant sur le tableau 1, nous voyons que les mots auteur, thème, titre de l'ouvrage sont des termes généraux.

Tableau 1 - Feuille de codage

Auteur	
Thème	
Titre de l'ouvrage	
Éditeur	
Citation	
Année	
Page	

Réalisant l'importance d'avoir accès à la documentation du Conseil Atikamekw-Montagnais (CAM)<sup>2</sup> relative au dossier de la prise en charge scolaire de toutes les communautés innues et atikamekw et j'ai fait une demande écrite au Chef de la nation Atikamekw en février 2003 pour pouvoir consulter les archives du CAM. Quelques jours, plus tard, le chef de cette nation m'a annoncé que je n'ai pas le droit de les consulter et, selon l'archiviste de cette nation, cette permission est rarement donnée.

En mai 2003, je soumetts à M. Raphaël Picard, le Chef, mon protocole de recherche et une demande pour consulter leurs sources écrites et rencontrer des Innus. Il accepte mon projet et acquiesce à ma demande. Pendant une semaine, j'ai consulté divers ouvrages conservés à la bibliothèque scolaire, au Centre des Affaires et dans la voûte du conseil de bande.

Quant aux archives du conseil de bande de Betsiamites (CBB), je remarque qu'elles sont entreposées dans une voûte située dans le sous-sol des bureaux administratifs du CBB et que la voûte contient plus de mille boîtes de documents de divers services dont l'éducation. En termes de conditions d'entreposage, je constate que les normes archivistiques ne sont pas respectées : conduites d'eau, taux élevé d'humidité, manque d'espace, absence d'un système de classement. Suite à un examen des 350 boîtes numérotées de 1 à 350 portant la mention

<sup>2</sup> Cet organisme a été aboli en 1994.

secteur de l'éducation et couvrent les années 1970 à 2002, j'ai constaté qu'un lot de 50 boîtes contenant des documents relatifs à la problématique de la prise en charge scolaire.

En mars 2003, j'ai établi une liste bibliographique et j'ai inscrit les données pertinentes sur la feuille de codage informatisée pour faciliter la compilation. Le tableau 2 présente un modèle de fiche qui a été utilisé pour recueillir des données.

Tableau 2 - Modèle de fiche bibliographique

Auteur
Titre de l'ouvrage
Localisation
Résumé
Prise de position

En juillet 2003, en regardant la documentation recueillie, je remarque que certains points doivent être clarifiés et je retourne à Betsiamites. Au cours de cette visite, je recueille des données statistiques portant sur les années 1980 à 2000. Entre ces deux séjours, mai et juillet 2003, je consacre une partie de mon temps à lire et prendre des notes.

Pour évaluer la pertinence des données recueillies, l'analyse de contenu est la technique privilégiée et elle se définit ainsi :

C'est une technique indirecte d'investigation scientifique utilisée sur des productions écrites, sonores ou audiovisuelles, provenant d'individus ou de groupes, dont le contenu ne se présente pas sous forme chiffrée, qui permet de faire un prélèvement soit quantitatif, soit qualitatif en vue d'expliquer, de comprendre et de comparer.

(Angers 2000 : 78).

Dans le cadre de ce mémoire, je privilégie les prélèvements quantitatifs et qualitatifs.

#### 1.4. Revue de la littérature

Une seule revue canadienne spécialisée, le *Canadian Journal of Native Education (CJNE)*, traite abondamment de l'éducation des Premières nations et, au Canada, nombreux sont les ouvrages portant sur ce sujet. Battiste (1998), Cummins (1985), Goddard (1993), Hall (1992), Kirkness (1979; 1981; 1992; 1999), Pauls (1984), Power (1989) et Ward (1998) font partie des chercheurs qui ont écrit sur la prise en charge de l'éducation. Au Québec, le thème de la prise en charge scolaire a fait l'objet des mémoires de Larose (1988) et Simard

(1987). En consultant la bibliographie thématique sur les Montagnais-Naskapis de Dominique et Deschênes (1980) revue et mise à jour par Charest et Clément (1997a), je constate qu'il n'existe aucun ouvrage traitant de la problématique de la prise en charge de l'éducation des Innus de Betsiamites. Pour pallier cette absence d'ouvrages, j'ai décidé de classer certains documents en trois catégories.

Dans la première catégorie, on retrouve tous les rapports gouvernementaux et autochtones décrivant la situation scolaire des Autochtones avant et après la prise en charge scolaire. Dans les années 1960, Hawthorn et Tremblay, deux chercheurs universitaires, ont parcouru le Canada et écouté les mémoires présentés par les gouvernements provinciaux, territoriaux, fédéral, des communautés religieuses; des associations non autochtones et des Autochtones. En 1966, dans leur rapport portant sur les besoins économiques, politiques, sociaux et éducatifs des Indiens du Canada, Hawthorn et Tremblay décrivent la situation scolaire des Autochtones et ils proposent certaines mesures pour améliorer la qualité des services scolaires offerts aux Autochtones. En 1969, le gouvernement canadien dépose un énoncé de la politique indienne contenu dans le "Livre blanc de 1969". Selon Barman et Hébert (1987: 1-2), «*the Canadian government was also seeking to end their existence, to assimilate their citizens as full citizens. The White Paper proposed to end the special status of Indians as individuals and their communities as distinct political entities*». Ce document gouvernemental propose des changements majeurs tels que l'abolition de la Loi sur les Indiens, le démantèlement du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) et le transfert des responsabilités en matière de l'éducation autochtone aux provinces et territoires. En 1972, en réaction au "Livre blanc" de 1969, la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) adopte une déclaration de principe intitulée *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI : 1972) qui suggère la création d'un modèle pouvant s'appliquer à toutes les nations autochtones désireuses de gérer leurs écoles et elle énonce les principes généraux. En 1973, le gouvernement accepte toutes les propositions contenues dans le MIEI (1972). En 1988, l'APN propose l'adoption d'une philosophie indienne de l'éducation *Declaration of the First Nations jurisdiction over Education* (1988) reposant sur les principes contenus dans le MIEI (1972).

En 1991, le gouvernement canadien donne le mandat à la Commission Royale sur les Peuples autochtones (CRPA) de déterminer comment mettre fin au paternalisme qui a

dominé la relation entre les peuples autochtones et les gouvernements canadiens. De 1991 à 1993, Georges Érasmus et René Dussault parcourent le Canada et dans leur rapport publié en 1996, ils proposent des mécanismes pour assurer le respect des traités, examinent les causes de la myriade des problèmes sociaux et économiques qui continuent à être le lot des peuples autochtones. Dans le volume 3 du rapport intitulé *Vers un ressourcement*, 44 recommandations portent sur l'éducation autochtone. La CRPA énumère 22 études<sup>3</sup> traitant spécifiquement de l'éducation des Autochtones. Pour avoir une idée exacte de la situation vécue par les Autochtones, la CRPA (1996) mandate des groupes de travail pour analyser le contenu des rapports portant sur l'éducation. Dans son rapport, la CRPA établit une chronologie des divers modèles scolaires mis en place pour les Autochtones, les décrit, analyse et propose des solutions.

Enfin, dans cette première catégorie, il faut inclure le rapport du Groupe national de travail du ministère sur l'éducation (GNTMÉ : 2002) qui a été remis au MAINC. Dans leur rapport, le GNTMÉ fait une recension des recommandations contenues dans les rapports précédents et constate que, depuis le dépôt du MIEI (1972), les écoles autochtones vivent les mêmes problèmes liés à l'absence de pouvoirs décisionnels et à un sous-financement.

La seconde catégorie contient des ouvrages traitant des Innus et de la communauté autochtone de Betsiamites. Divers thèmes y sont abordés. Bédard (1988) traite de la création de la réserve indienne de Betsiamites des années 1850 à 1900 et elle explique les rôles joués par les missionnaires, les fonctionnaires des Affaires indiennes et les Innus. Frenette et Picard (2002) qui établissent une chronologie des événements culturels et historiques et décrivent des faits allant de la préhistoire à aujourd'hui. Frenette (1996) brosse un portrait des Innus, de leur mode de vie et la colonisation européenne. Au niveau de la langue, Drapeau (1994; 1996), Drapeau et Moar (1996) et Kanapé (1992) traitent des difficultés auxquels l'école et la communauté doivent faire face pour la conserver, l'améliorer et

<sup>3</sup> Voir vol.3 de la CRPA pour la liste complète.

l'intégrer aux programmes d'études. Ensuite, au niveau de la pédagogie, Hénaire (1972; 1976), Paul (1983), Brossard (1990) et Larose (2001) traitent du *curriculum* innu, de la philosophie éducative, du décrochage scolaire et de l'approche pédagogique en milieu innu. Enfin, les ouvrages de Carrière (1958), Fortin (1992) et Laurin (1994) décrivent le rôle des missionnaires dans l'œuvre d'évangélisation des Innus, du pensionnat indien de Malioténam et de leur vie auprès des Innus de Betsiamites.

Dans la dernière catégorie, on retrouve tous les documents relatifs à la prise en charge des Innus de Betsiamites. D'abord, le dossier de correspondance sur la prise en charge qui m'a été remis par M. Raymond Sioui, analyste des politiques et stratégies en éducation au bureau régional du MAINC<sup>4</sup>. Ce dossier comprend des exemples des deux modèles d'entente de financement et des lettres traitant des besoins éducatifs de la communauté, de l'état des pourparlers, des lenteurs du MAINC. Enfin, je me sers des sources archivistiques conservées dans le sous-sol des bureaux administratifs du conseil de bande de Betsiamites.

### **1.5. Limites de la recherche**

Étant donné que ce mémoire s'appuie sur des sources écrites traitant de la situation des Innus de Betsiamites, la perception des Innus face au rapatriement de l'éducation et à sa prise en charge ne sera pas évaluée. En voulant recueillir des données sur ce phénomène, certaines difficultés ont surgi et je les ai classées en quatre groupes. Premièrement, suite au refus de la nation Atikamekw de me laisser consulter les archives du Conseil Atikamekw-Montagnais (CAM), j'ignore totalement la prise de position et le contenu des négociations du CAM avec le MAINC et le conseil de bande de Betsiamites. Actuellement, les textes de Paul (1983); Mailhot et Vincent (1976) sont les seuls documents décrivant le rôle de cet organisme et, c'est une lacune dont je suis conscient. Deuxièmement, en fermant les bureaux de l'agence

<sup>4</sup> Bureau de Québec.

indienne de Betsiamites et de district de Sept-Îles du MAINC, toute la documentation relative à cette période se trouve soit dans les Archives Publiques du Canada, soit dans la bibliothèque ministérielle d'Ottawa. En raison d'un manque de temps, il est impossible de connaître le contenu exact et détaillé du dossier de la prise en charge scolaire. Troisièmement, la responsable des archives du conseil de bande de Betsiamites m'a expliqué que dans les années 1990, il y a eu une rupture d'une canalisation d'eau située dans la voûte; certaines boîtes auraient été endommagées par l'eau et une partie du contenu aurait été détruite. Enfin, n'étant pas expert-comptable, il m'est impossible d'évaluer le coût réel des services d'enseignement et la nature des demandes innues.

## *Chapitre 2 : Contexte historique*

Dans ce chapitre, je présente les divers groupes ayant habité la Côte-Nord. Ensuite, je décris le rôle des missionnaires et des Européens dans l'établissement d'une colonie et j'analyse certaines politiques coloniales mises en place pour «civiliser» ou «intégrer» les Autochtones à la société dominante. Enfin, dans la dernière partie, je traite des Innus, une nation autochtone habitant la Côte-Nord du Québec et de la création de la réserve indienne de Betsiamites.

### **2.1. Période pré-européenne**

Pour expliquer la présence humaine en Amérique, une théorie veut que le Yukon aurait été le site d'une occupation humaine vieille de 40 000 ans (Dickason 1996 : 20). Au sein des scientifiques, l'hypothèse la plus acceptée est celle expliquant la présence humaine à 11 000 avant J.C. sur l'ensemble du territoire des deux Amériques, le long de la côte du Pacifique, à l'intérieur des terres et dans la région de l'Atlantique (Dickason 1996 : 30).

Pour expliquer leur présence, la théorie généralement acceptée est qu'au cours de la dernière glaciation, un pont de terre, la Bérिंगie, reliait le Nord-Est de l'Asie et le Nord-Ouest de l'Amérique (Alaska). En raison de l'utilisation de nouvelles techniques de datation se basant sur des critères tels la filiation, la glottochronologie ainsi que sur les données morphologiques et physiologiques des groupes humains actuels, la présence des Autochtones remonterait à 12 000 ans avant J.-C. (Chevrier 1996 : 77). La glottochronologie est une méthode de datation tentant toutes sortes de corrélations entre langue et civilisation et elle repose sur quatre postulats. D'après cette méthode, il existe un vocabulaire de base, universel et aculturel et un taux constant de rétention du vocabulaire. Ce taux de rétention est identique pour toutes les langues et on estime qu'à tous les mille ans, la constante de rétention est de 86 mots.

Chevrier (1996 : 95) mentionne que plusieurs cultures du Québec et groupes sociaux ont vécu sur la Côte-Nord et la Basse Côte-Nord. Les archéologues nord-américains expliquent le peuplement amérindien en trois grandes périodes chronologiques : le Paléoindien, l'Archaïque et le Sylvicole.

Durant la période paléoindienne (11 000 à 8 000 ans avant aujourd'hui), des groupes de chasseurs pénètrent dans la vallée du Saint-Laurent au moment où la mer de Champlain et le glacier se retirent et ils circulent sur le territoire. Se déplaçant probablement à l'aide d'embarcations et s'abritant vraisemblablement sous des tentes en peau ou d'écorce, ils chassent les grands cervidés, des mammifères et ils se nourrissent de poissons. Au Québec, les sites démontrant la présence des Paléoindiens se trouvent sur le territoire de la côte nord gaspésienne (Sainte-Anne-des-Monts, La Martre, etc.) et ils datent de plus de 8 000 ans<sup>5</sup>.

La période archaïque (8 000 à 3 000 ans avant aujourd'hui) correspond à des changements importants reliés aux activités de subsistance, à une mobilité territoriale moins grande, à un environnement plus stable et à une plus grande diversité culturelle. Les Amérindiens, étant plus nombreux et connaissant mieux les ressources du territoire, étendent graduellement leurs activités à toutes les ressources animales et végétales disponibles. En fait, ils vivent un nomadisme saisonnier adapté à l'exploitation de l'ensemble des ressources de la pêche, de la chasse et de la cueillette. Cette période se subdivise en trois sous-périodes chronologiques : l'Archaïque Laurentien, du Bouclier et Maritime. En termes de territoire, l'Archaïque Laurentien concerne la vallée du Saint-Laurent, l'Archaïque du Bouclier englobe la vaste région au nord de la vallée du Saint-Laurent et l'Archaïque maritime touche la région à l'est de Rimouski et la Basse-Côte-Nord.

À l'Est, sur l'ensemble de la Basse Côte-Nord et du Labrador, la culture de l'Archaïque maritime aurait exploité les ressources marines et, à l'Ouest, un second groupe, la culture de l'Archaïque laurentien, aurait chassé les ressources terrestres (cervidés, rongeurs, sauvagine, orignaux) disponibles dans la forêt laurentienne et les phoques sur le littoral. Dans la région située entre Grande-Bergeronnes et la péninsule Manicouagan-Outardes, des sites et des vestiges indiquent la présence de l'Archaïque laurentien. La partie centrale s'étendant entre Baie-Comeau et Natashquan n'aurait pas été occupée avant 6 000

<sup>5</sup>Voir le site internet : [mcc.gouv.qc.ca/pamu/champ/archeo/archisto/amerin.htm](http://mcc.gouv.qc.ca/pamu/champ/archeo/archisto/amerin.htm).

ans avant J.C. et les habitants de ce secteur seraient les ancêtres des premiers arrivants de la Basse-Côte-Nord (Chevrier 1996 : 94-97).

Durant la période sylvicole (3000 ans à 500 ans avant aujourd'hui), dans la plaine laurentienne, les populations amérindiennes adopte des innovations empruntées aux groupes vivant plus au sud, comme la poterie et la culture du maïs. Dans leurs activités, en plus de la chasse et la pêche, ils font la cueillette de fruits, de plantes et de graines. Cette période se subdivise en trois sous-périodes : le Sylvicole inférieur, le Sylvicole moyen et le Sylvicole supérieur. Elle couvre l'aire géographique s'étendant de la vallée du Saint-Laurent jusque sur la Côte-Nord. Le Sylvicole moyen débute il y a 2 400 ans avant aujourd'hui dans la région laurentienne où le climat et les sols sont plus favorables à l'horticulture et la pêche et la chasse deviennent des activités complémentaires. À partir de 2000 ans avant J.-C., le Sylvicole moyen couvre la vallée laurentienne et les Autochtones aurait exploité les ressources piscicoles, les oiseaux migrateurs ainsi que la petite et moyenne faune terrestre. Les membres de ce groupe étaient répartis en petites unités multifamiliales constituées de 30 à 50 personnes exploitant certains lieux de façon particulière à l'intérieur d'un cycle annuel. En divers endroits, tout le long de la Côte-Nord, divers endroits témoignent de leur présence (Chevrier 1996 : 107-108). Ensuite, en l'an 1 000 de notre ère, un groupe constitué d'Iroquoiens de la haute vallée du Saint-Laurent aurait fréquenté la partie occidentale de la Côte-Nord et la région du Saguenay. En groupes de plusieurs familles, ils se déplacent le long des deux rives du Saint-Laurent pour y chasser le phoque, recueillir des mollusques et pêcher (Chevrier 1996 : 110).

Entre 1 500 et 1 650, des Montagnais et des Micmac auraient vécu sur la Côte-Nord et aurait exploité des ressources marines et terrestres locales disponibles en divers endroits: Terre-Neuve, péninsule gaspésienne, région du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse et de la Moyenne et Basse-Côte-Nord (Chevrier 1996 : 112).

Pour ce qui est de la présence inuite, la culture prédorsétienne (3 800 à 1 800 avant notre ère) aurait occupé la partie septentrionale du Canada. Entre 1 800 avant notre ère jusqu'à 1 500 de notre ère, la culture dorsétienne aurait occupé ce qui correspond à la portion sud de leur territoire traditionnel, soit l'ensemble de la côte du Labrador (principalement la moitié nord), le Nord du Québec et une grande partie de l'île de Terre-Neuve. Des preuves archéologiques précisent que les Dorsetiens auraient vécu principalement à l'intérieur des

terres mais il n'existe pas de preuves démontrant que ceux-ci auraient été présents au Labrador ou sur la Moyenne-Côte-Nord. Troisièmement, à partir de 900 de notre ère, les Thuléens exploitent les ressources marines situées près de la côte, mais aussi une bande terrestre plus ou moins importante, à la recherche de caribou, de poisson et de sauvagine (Chevrier 1996 : 111-112).

## **2.2. Période européenne**

Avant la venue de Cabot (1497), des pêcheurs espagnols, hollandais, bretons et portugais exploitent les bancs de morue situés à proximité de l'île de Terre-Neuve et du détroit de Belle-Isle. Entre 1500 et 1600, vingt voyages d'exploration vers le nord de l'Amérique ont lieu et Jacques Cartier est le seul à s'aventurer officiellement à l'intérieur du golfe Saint-Laurent et à pousser son exploration vers l'intérieur du continent (Chevrier 1996 : 116).

En raison des activités de pêche et de chasse à la baleine faites par les Bretons et les Basques, l'Europe apprend l'existence d'une nouvelle ressource : les fourrures. Dans un premier temps, en 1541, Jean-François De LaRocque<sup>6</sup>, Sieur de Roberval, reçoit de François 1<sup>er</sup>, Roi de France, une commission l'enjoignant d'établir une colonie de peuplement en Nouvelle-France. L'année suivante, le sieur de Roberval mouille sa flottille composée de trois navires à Saint-Jean de Terre-Neuve où il rencontre Jacques Cartier venant de Québec. Durant l'hiver de 1543, un tiers de son effectif meurt de scorbut à Québec (Stadocana) et incapable de survivre et d'y établir une colonie, Roberval abandonne son projet et retourne en France. En 1599, constatant l'importance et l'abondance de fourrures, Henri IV, Roi de France, décide d'accorder l'exclusivité du commerce des fourrures à des sociétés et à des individus. En contrepartie, ceux-ci doivent établir une colonie de peuplement financée par les

<sup>6</sup> Voir les sites internet : <http://pages.infinit.net/lej/textes12/c1142.htm>  
[www.geocities.com/Heartland/Estates/4162/roberval.htm](http://www.geocities.com/Heartland/Estates/4162/roberval.htm)

revenus de la traite des fourrures. En 1608, Samuel de Champlain jette à Québec les bases d'une colonie et pendant la décennie suivante, une bataille se livre dans les eaux de la baie de Tadoussac. À un moment donné, vingt navires appartenant à des contrebandiers<sup>7</sup> européens et deux navires opérés par la France y mouillent. Peu à peu, la France perd le monopole des fourrures (Chevrier 1996 : 125).

D'après des écrits datant de 1625 et traitant de faits s'étant produit dans le siècle précédent, les Basques notent la présence de trois groupes autochtones vivant dans la région du détroit de Belle-Isle : les *Esquimaos*, les *Montanases* et les *Canaleses*. Les chercheurs les identifient comme étant les Inuit, les Montagnais et les Iroquoiens du Saint-Laurent (Chevrier 1996 : 119).

En 1627, constatant l'inefficacité de la traite des fourrures, le cardinal de Richelieu décide de créer la Compagnie des Cent-Associés qui a deux mandats : peupler la colonie et avoir le monopole du commerce des fourrures. Afin d'échanger des pelleteries avec les Montagnais et d'autres Amérindiens, le poste de traite de Tadoussac est créé en 1630 et devient un établissement permanent. Celui-ci fait partie d'un réseau de postes de traite couvrant le Saguenay, le lac Saint-Jean et la Côte-Nord. Pour les gens de la Côte-Nord et de la Nouvelle-France, 1652 est une date importante étant donné que la France libéralise la traite des pelleteries et cesse d'exercer son monopole. Dorénavant, toute personne voulant acheter des fourrures sur le territoire couvrant la totalité de la Haute-Côte-Nord ainsi qu'une partie de la Moyenne-Côte-Nord a le droit de le faire. Dans les faits, cette entité commerciale est connue sous le nom de la «Traite de Tadoussac» (Dufour, 1996 : 183).

Durant plus d'un siècle, de nombreux groupes et individus administrent la Traite de Tadoussac. En 1760, suite à la conquête britannique, la Nouvelle-France devient une colonie britannique et tous les postes de la Traite de Tadoussac prennent le nom de *King's Posts* ou de *King's Domain*. Durant plusieurs années, les Compagnies de la Baie d'Hudson et du

<sup>7</sup> Toute personne ne faisant pas partie de la Traite de Tadoussac est considérée comme un contrebandier.

Nord-Ouest se livrent une bataille pour obtenir le monopole du commerce des fourrures. En 1821, la Compagnie du Nord-Ouest décide de se fusionner avec la Compagnie de la Baie d'Hudson et, en 1859, le droit exclusif de faire la traite des pelleteries ainsi que la pêche au loup-marin est résilié et tous les *King's Posts* sont abolis (Dufour 1996 : 185). En 2004, la Compagnie de la Baie d'Hudson opère toujours des postes de traite dans les communautés innues de Mingan et Natashquan.

### **2.3. Rôles éducatifs des missionnaires**

Entre 1615 et 1625, les Récollets venus de France divisent le territoire de la Nouvelle-France en trois secteurs apostoliques. Dans la zone apostolique couvrant la Traite de Tadoussac, le père Dolbeau est responsable de l'évangélisation des Montagnais, le père Le Caron s'occupe de la Huronie et de la zone ouest et le père Jamet est responsable du secteur de Québec. Durant leur séjour au Canada, les Récollets évangélisent diverses nations autochtones : les Montagnais de l'Ouest, les Hurons, les Neutres, les Algonquins et les Nipissings. Durant leur séjour, ils résident quelques jours ou quelques semaines à Tadoussac (Chevrier 1996 : 129). Lors de leur venue en Nouvelle-France, les missionnaires reçoivent plusieurs recommandations sur leur rôle auprès des Autochtones. Pour décrire leur mission, Perley l'explique ainsi :

Louis XIV, Roi de France, demande aux missionnaires de la Nouvelle-France de civiliser les Autochtones, non seulement en changeant leur religion, mais aussi en les encourageant à modifier leur mode de vie. Le clergé reçoit la directive de tout mettre en oeuvre une politique visant à leur faire adopter la culture française jugée supérieure et de rejeter tout ce qui est culturellement autochtone.

(Perley 1993 : 122).

En 1625, les Jésuites prennent la relève des Récollets et à leur arrivée, ils constatent qu'en douze ans d'apostolat, seulement 50 Montagnais (Innus) ont été baptisés. À partir de 1650, des missions s'établissent à proximité des postes de la Traite de Tadoussac qui couvre le Saguenay, le Lac Saint-Jean et la Côte-Nord. En 1665, dans la région de «*Peritibistokou*» appelée aussi baie de l'Assomption ou baie des Papinachois, un poste de traite et une mission sont établis pour desservir la population innue habitant le secteur des rivières Manicouagan, aux Outardes et Bersimis et, en 1680, une chapelle est construite sur les lieux de la mission de Papinachois (Frenette et Picard 2003 : 29-31).

Les Jésuites maîtrisent les langues autochtones et cela les aide à transmettre leur message d'évangélisation aux groupes fréquentant les missions érigées près des postes de traite. Les Autochtones se convertissent au christianisme car le baptême leur donne les mêmes droits civils que les colons européens, dont ceux d'obtenir un fusil, un prix plus élevé pour leurs fourrures et la ferveur religieuse obéit souvent plus à des motifs économiques que spirituels (Chevrier 1996 : 129).

Les missionnaires semblent être vus par les Autochtones comme des alliés des traiteurs et ceux-ci leur offrent de nombreux avantages tels leur transport, leur hébergement et leur nourriture sur l'ensemble des postes de traite. De plus, les administrateurs fournissent les matériaux nécessaires à la construction de nombreuses chapelles et ils ont acheté de nombreux objets servant au culte (Chevrier, 1996 : 130).

Pendant plusieurs années, les missionnaires utilisent diverses stratégies afin de propager la foi chrétienne aux Amérindiens, entre autres par la création de missions volantes. La saison d'évangélisation coïncide avec la saison de la traite. D'abord, en tentant de les sédentariser, les Jésuites se rendent compte de l'impossibilité de les convaincre à abandonner leur mode de vie qui consiste à chasser le gibier disponible en de nombreux endroits sur le territoire. Au lieu de les suivre dans leur expédition de chasse, ils se rendent avec les employés des traiteurs aux lieux de rendez-vous de traite (Dufour 1996 : 200).

Vers les années 1721, un poste de traite s'ouvre aux Ilets-Jérémie et les missionnaires s'y rendent plus régulièrement. Au cours de leur séjour estival variant entre 10 et 15 jours, les missionnaires consacrent une partie de leur temps à dispenser de l'instruction religieuse aux Autochtones se rendant dans les missions, dans les postes de traite. De 1760 à 1766, le nombre de missionnaires jésuites parcourant le territoire des *King's Posts* passe de 38 à 6 et cette baisse s'explique par certains articles de l'Acte de Capitulation de Québec. L'une d'elles prévoit la suppression graduelle des Jésuites et des Récollets. Tout recrutement leur est désormais interdit, mais chacune des deux communautés religieuses survivra jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle (Dufour 1996 : 216).

En 1766-67, le père de La Brosse, un jésuite, hiverne dans le poste de traite de Tadoussac et il y compose un abécédaire montagnais ainsi qu'un manuel en montagnais le *Nehiro-Irinu* qui est un livre de prières et un catéchisme. Imprimé en plusieurs milliers d'exemplaires et encore utilisé aujourd'hui, il sert autant à véhiculer le message chrétien qu'à

apprendre la lecture et l'écriture. Jusqu'à sa mort survenue en 1782, de La Brosse consacre son apostolat auprès des Montagnais et des habitants de la rive sud du fleuve Saint-Laurent de Cacouna à Rimouski. À chacune de ses visites, les postes de traite nord-côtiers se transforment en écoles (Dufour 1996 : 209). De 1782 à 1830, les cinq derniers missionnaires jésuites affectés à l'évangélisation des Autochtones confient leurs missions à des prêtres séculiers. Étant donné qu'ils ne connaissent pas les langues autochtones, des interprètes les accompagnent pour transmettre leur message d'évangélisation. De mai à juillet, ils visitent les missions indiennes et les Blancs durant l'hiver. En 1844, les Oblats de Marie-Immaculée (OMI) prennent leur relève et continuent l'œuvre d'évangélisation des Jésuites et des prêtres séculiers. Concernant la qualité de l'instruction donnée, elle était uniquement religieuse et, pour les Oblats, «leur idée était de travailler à l'instruction des Indiens dans les choses susceptibles de les aider à gagner plus facilement leur vie» (Gagnon 2003 : 146). Durant les moments libres des missions, les Innus suivent des leçons de catéchisme et apprennent à lire et à écrire en langue innue dans le seul but d'être capable de lire des livres de prières. Au lieu de crayons et de papier, les Innus utilisent des couteaux, du charbon et des écorces de bouleau. Dans les missions de la Haute-Côte-Nord, un missionnaire affirme que les Innus des Îlets Jérémie seraient plus instruits que les Algonquins du Témiscamingue et en 1855, le père Durocher tient des propos similaires (Gagnon 2003 : 146). L'année 1912 marque le départ des OMI qui sont remplacés par les Eudistes qui gèrent les lieux de culte et œuvrent auprès des communautés montagnaises de la Côte-Nord. En 1944, les OMI y reviennent en tant que prêtres résidants (Dufour 1996 : 217-220).

#### **2.4. Politiques coloniales relatives aux Indiens**

En 1603, Samuel de Champlain négocie des accords de nation à nation avec les Autochtones et l'objectif visé est, entre autres, de se défendre des attaques des Iroquois. D'après certaines sources, la première alliance aurait été conclue à Pointe-aux-Alouettes, en face de Tadoussac, entre les Français et les Montagnais, Algonquins et Malécites. Champlain offre son aide militaire pour lutter contre les Iroquois en échange du droit de peupler le pays (Charron 1994 : 11). Selon Delâge (1991 : 55), après la Conquête les Autochtones passent d'une relation de «cousin à cousin» à une relation d'enfants à père et il explique qu'aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, en Amérique du Nord, les rapports entre nations autochtones et

Français se sont inscrits dans le cadre d'alliances qui prescrivait les droits et obligations des partenaires. Au moment de la Conquête britannique, le système impérial britannique a une structure tripartite: la Couronne britannique, les colonies et les nations autochtones. Plus tard, la structure devient bipartite : la Couronne britannique et les nations autochtones. Celles-ci négocient d'égal à égal. Après la Conquête, le roi Georges IV reconnaît aux peuples autochtones la possession légale et originelle de leurs terres et en interdit l'accès aux colons. Les terres ne peuvent être cédées que de nation à nation, c'est-à-dire d'une nation autochtone à la Couronne britannique suivant un processus public qui prévoit l'assentiment de la population autochtone assemblée. De nos jours, c'est le retour au système tripartite : le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux et territoriaux et les nations autochtones (Érasmus-Dussault 1996 : 7).

La Proclamation reconnaît l'autonomie des nations autochtones en tant qu'entités se gouvernant elles-mêmes au sein du système impérial britannique en Amérique du Nord. Dans les faits, cette politique vise à maintenir des relations propres aux nations autochtones et, dans une lettre à Sir John Johnson, surintendant général et inspecteur général des Affaires indiennes, Lord Dorchester suggère en 1787 la manière à utiliser avec les Autochtones et il reprend des idées formulées par l'Acte de la Proclamation Royale :

*You will continue to employ your utmost endeavours to promote His Majesty's Indian interest in General, by keeping up a friendly intercourse and communication between all the Indian Nations, assuring them of the King's aternal care and regard as long as they continue to merit them, by acting as good and Obedient Children ought to do.*

(APC 1787).

Dans les faits, suite à la dépossession de leurs terres, la politique coloniale relative aux Autochtones vise à assurer leur protection et le gouvernement propose diverses structures pour gérer les Affaires indiennes. Entre 1796 à 1800, le lieutenant-gouverneur du Haut-Canada et le Gouverneur-général du Bas-Canada sont responsables des Affaires indiennes. Lors de l'union des deux Canadas (1816), le commandant des Forces armées s'occupe des Affaires indiennes du Haut et Bas Canada. Dans un rapport datant de 1828, le major-général H.C.Darling, secrétaire militaire du Gouverneur général, préconise un programme de civilisation ainsi qu'une politique officielle axée sur la sédentarisation des Indiens en vue de les scolariser, de les évangéliser et de les initier à l'agriculture (Érasmus-Dussault 1992 : 15). En 1830, on assiste dans le Haut-Canada à la création des réserves indiennes. En 1836, Sir

Francis Bond Head, lieutenant-gouverneur du Haut-Canada, juge presque vouée à l'échec toute tentative de susciter le progrès chez les peuplades indiennes et de les assimiler. Il considère que les peuples indiens sont appelés à disparaître et que l'île Manitoulin en Ontario pourrait être un refuge. Dans ce lieu isolé, les Indiens y vivraient les dernières années de leur déclin. Cette réserve rassemble diverses communautés autochtones dispersées dans le Nord-Ouest ontarien. D'après Head cité dans Moore (1980 : 20), «les Autochtones sont incapables de répondre aux nouvelles réalités économiques et sociales de l'Amérique du Nord».

Selon la conception européenne, la civilisation occidentale était supérieure à celle des Autochtones et tout devait être mis en œuvre pour les assimiler en détruisant leurs coutumes ainsi que leurs valeurs, en fait, c'est une politique d'ethnocide par l'assimilation.

En 1842, Sir Charles Bagot, Gouverneur-général de la province du Canada, mandate trois commissaires Rawson, Davidson et Hepburn pour rédiger un rapport sur les Indiens. Dans leur rapport, ils mentionnent que les Indiens ne peuvent plus répondre à leurs propres besoins par la chasse et le piégeage. Ils constatent l'établissement des colons à proximité des terres autochtones, la mauvaise tenue des registres sur les ventes ou location des terres autochtones et des lacunes dans la gestion des fonds destinés aux Autochtones (Moore 1980 : 21-22). Pour lutter contre ces faiblesses, la commission Bagot recommande l'uniformisation des politiques des deux Canada, l'arpentage des terres autochtones, la création des pensionnats et l'adoption d'un système de permis de coupe de bois. Dorénavant, toutes les décisions relatives aux Autochtones dépendent d'un seul et même poste de commande : le Surintendant en chef des Affaires indiennes. Certaines des propositions préconisées par la commission Bagot permettent de jeter les bases de la politique sur les Autochtones et certains des principes soulevés par le rapport Bagot sont toujours en vigueur. Par exemple, la commission Bagot suggère l'allocation de terres réservées aux Autochtones, la mise sur pied d'un ministère responsable des Autochtones, la définition juridique du statut d'Indien et l'élaboration de la Loi sur les Indiens (Érasmus-Dussault 1996 : 18-21).

En 1850, «l'Acte pour mieux protéger les terres des sauvages dans le Bas-Canada» et «l'Acte pour protéger les sauvages du Haut-Canada contre la fraude et les propriétés qu'ils occupent ou dont ils ont jouissance, contre tous empiètements et dommages» sont adoptés par les gouvernements des deux Canada. Dans ces deux Actes, le terme «Indien» se définit ainsi :

Premièrement- Tous sauvages pur sang, réputés appartenir à la tribu ou peuplade particulière de sauvages intéressée dans la dite terre et leurs descendants.

Deuxièmement- Toutes les personnes mariées à des sauvages, et résidant parmi eux, et les descendants des dites personnes.

Troisièmement- Toutes personnes résidant parmi les sauvages, dont les parents des deux côtés étaient ou sont des sauvages de telle tribu ou peuplade ou ont droit d'être considérés comme tels.

Quatrièmement- Toutes personnes adoptées dans leur enfance par des sauvages, et résidant dans le village ou sur les terres de telle tribu ou peuplade de sauvages, et leurs descendants.

(Moore, 1981 : 32).

En 1857, «l'Acte pour envisager la Civilisation graduelle» est adopté. Cette loi part du principe qu'en éliminant toutes les distinctions juridiques entre les Indiens et les non-Autochtones, les Autochtones s'intégreront à la société coloniale dominante. Pour y avoir droit, il faut répondre à certaines conditions devant un comité d'examineurs non autochtones.: être un homme âgé de plus de vingt et un ans, pouvoir lire et écrire l'anglais ou le français, être relativement bien instruit, n'avoir aucune dette et être de bonnes moeurs Le Mohawk, Elias Hill est le seul Autochtone ayant demandé son émancipation volontaire. Durant une période de dix-neuf ans, de 1857 à 1876, diverses nations autochtones ont lutté contre les dispositions de cette loi et elles en ont demandé son abrogation (Érasmus-Dussault 1996 : 23-24).

En 1856, M. Froome, Talfourd, Thomas, Worthington et Richard T. Pennefather, secrétaire civil du Gouverneur-général des deux Canadas, sont nommés commissaires spéciaux et leur mandat consiste à étudier les conditions de vie des Autochtones. En 1858, leur rapport est remis aux gouvernements des deux Canadas et, en 1860, «l'Acte relatif à l'administration des terres et des biens des sauvages» est adopté. Dorénavant, l'autorité impériale, la Couronne britannique, cesse d'agir à titre d'arbitre et de médiateur impartial entre les nations autochtones et les colonies en expansion et avides de terres. Cette responsabilité appartient désormais à la province du Canada qui administre les Affaires indiennes au lieu de dépendre des politiques du gouvernement colonial (Moore 1981 : 38-42).

## 2.5. Les Innus et la création de la réserve de Betsiamites

Lors de la venue des Européens, le territoire innu suit les principales voies navigables et il couvre les deux rives du fleuve Saint-Laurent de Québec à la rivière aux Outardes et de Rivière-du-Loup à Matane (Hamelin 1977 : 3). Du sud au nord, ils contrôlent la circulation des marchandises des deux plus importants pôles commerciaux du Saint-Laurent : Québec et Tadoussac. Les Montagnais auraient occupé la portion ouest de la Côte-Nord ainsi que la région entre le Saguenay et Québec connue pour son relief montagneux (Chevrier, 1996 123-124). Les Innus auraient été les premiers Autochtones à échanger des fourrures avec des Basques, Bretons, Portugais. En divers endroits, ils échangent avec d'autres nations autochtones certaines de leurs proies capturées contre des biens rares et non disponibles sur leur territoire, dont le tabac et le maïs. Afin d'assurer leur survie, les Innus suivent le cycle naturel de reproduction des espèces animales dont ils dépendent.

Pour désigner la nation autochtone vivant dans la région comprise entre le Saguenay-Lac-Saint-Jean et le Labrador, Champlain utilise les termes «montagnais», «montagnanz» ou «montagnets». Quant aux Jésuites, les mots «montagnets» et «montagnards» sont utilisés pour désigner les habitants du relief accidenté de Charlevoix, du Saguenay et de la Haute-Côte-Nord (Charron 1994 : 5 et 11).

À l'automne, en groupes multifamiliaux de 10 à 20 personnes, ils capturent des anguilles de la région de Québec. En hiver, ils chassent des porcs-épics, des castors, des orignaux et des caribous. Au printemps, ils chassent les ours, les castors et les oiseaux. À l'été, tous les groupes se dirigeant vers les embouchures des rivières se déversant dans le Saint-Laurent et dans ces lieux de rassemblement, ils pêchent, échangent des fourrures et négocient des ententes<sup>8</sup>. Selon Mailhot (1992b : 53), l'organisation sociale chez les Innus est basée sur des unités plus petites et mieux articulées qu'on appelle bandes locales. Ces bandes

<sup>8</sup> Version en ligne du rapport Erasmus-Dussault.

locales sont constituées de moins d'une centaine d'individus étroitement reliés entre eux, et chacune occupait un bassin de rivière différent, dont elle tirait son nom. Par exemple, le cas de la bande de Betsiamites comporterait trois sous-groupes ou bandes locales correspondant aux rivières Betsiamites, Bersimis et Papinachois qu'il empruntait autrefois pour se rendre à l'intérieur des terres.

Les missionnaires et les traiteurs identifient les Montagnais par le nom de leur groupe ou de leur bande locale. Entre Tadoussac et le lac Mistassini, on retrouve la nation du Porc-Épic; sur la Côte-Nord, les Papinachois, les *Ouchestigouest*, les Naskapis de l'Intérieur et, à l'est de la Moisie, les *Oumamioueks* (Charron 1994 : 13). Avant 1640, on ne connaissait qu'un seul groupe montagnais désigné par l'expression les Sauvages de Tadoussac ou les Tadoussaciens (Chevrier 1996 : 193). Selon Hamelin (1977 : 3), la nation montagnaise englobe trois tribus : les Betsiamites, les Montagnais de Tadoussac (Tadoussaciens) et les Porcs-Épics (Chicoutimiens) du Lac Saint-Jean. Les Betsiamites vivent au sud des Papinachois et habitent le bassin se versant dans la rivière Betsiamites. Ils possèdent un lieu de rassemblement au lac Manicouagan et sont en contact avec les groupes de l'Ungava via le bassin de la rivière Caniapiscau (Chevrier 1996 : 124).

En 1723, le père Laure définit le territoire des Papinachois comme étant situé à proximité des Ilets Jérémie. Ce lieu se trouve à 30 lieues au nord-est de Tadoussac vers la rivière de Betsiamites (Jones 1888 : 9).

Vers 1810, les Indiens du Poste du Roi et du Labrador sont divisés en deux tribus, les Naskapis, ou Indiens de l'intérieur et les Montagnais ou Indiens du littoral (Niellon 1996 : 144). Aujourd'hui, les Naskapis et les Innus constituent deux nations autochtones faisant partie de la famille linguistique algonquienne et ayant plusieurs points communs : leur situation géographique, les coutumes, les valeurs et le même territoire. En 1844, date de l'arrivée au Saguenay des missionnaires oblats, on distingue deux groupes à l'intérieur de la tribu montagnaise : les sauvages de l'intérieur (sauvages de l'intérieur du Saguenay ou sauvages des terres) et les sauvages de la mer (sauvages du bord de la mer appelés Montagnais de la mer). Les premiers occupent la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et les deuxièmes fréquentent la portion de la côte nord du fleuve Saint-Laurent s'étendant de l'embouchure du Saguenay jusqu'à Pointe-des-Monts inclusivement (Vincent et Mailhot 1979 : 2).

Selon Vincent et Mailhot (1979), un groupe de Montagnais connu sous l'appellation "sauvages des Islets" et habitant la partie centrale des rivières Betsiamits, Outardes et Manicouagan se rendaient échanger leurs fourrures au poste de traite des Ilets-Jérémie. Il y aurait eu deux ou trois groupes distincts d'Autochtones totalisant une trentaine de familles échangeant leurs pelleteries à ce poste de traite de la Compagnie de la Baie d'Hudson. D'après celles-ci, les Innus se divisent en groupes :

Un de ces groupes se rend à l'intérieur du pays et il monte dans les terres par la rivière Manicouagan. Quant au second groupe, constitué de 18 à 20 familles et faisant des affaires avec le poste des Ilets-Jérémie, il monte dans les terres par la rivière Betsiamites. Durant quelques mois, ils subsistent grâce à la chasse aux animaux à fourrure et, au printemps, ces Montagnais se rendent dans les baies de Betsiamites et des Outardes pour participer à la chasse au loup-marin. Au temps de la mission des Ilets-Jérémie, les Montagnais campent sur la pointe de Betsiamites et ce lieu sert à rassembler les Montagnais venant de la rivière Manicouagan.

(Vincent et Mailhot 1979 : 9).

Dans les communautés innues, on retrouve deux dialectes : le *Mamuitun*, parlé à Betsiamites, à Mashteuiatsh (Pointe-Bleue), à *Essipit*, à Sept-Îles et à Schefferville et le dialecte *Natimit*, parlé par les habitants de Mingan, Natashquan, La Romaine et Saint-Augustin, Sheshatsit et Utshimassit (Charron 1994 : 5). Avant l'uniformisation de la langue innue réalisée dans les années 1990, les habitants de Betsiamites se définissent comme des Montagnais ou des *Ilnuat*. En langue innue, le suffixe *at* signifie plusieurs. Actuellement, l'appellation utilisée pour désigner les Montagnais est Innu. Pour définir leur territoire, les Innus utilisent le terme *Nitassinan* «notre terre» qui comprend le territoire ancestral couvrant une partie de la péninsule du Québec-Labrador située dans le bassin versant dans le Saint-Laurent, entre la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et le Labrador (Charron 1994 : 5).

De nos jours, neuf des onze communautés innues se trouvent au Québec et deux sont situées à Terre-Neuve. Au Québec, toutes les communautés innues sont régies par la Loi sur les Indiens tandis qu'à Terre-Neuve, les Innus sont régis par des lois provinciales (Lovisek 2002 : 102). Sur le territoire actuel de la Côte-Nord, les diverses bandes indiennes s'identifient à une partie de cet espace physique et pour se différencier, les Innus des Escoumins se nomment *Essipiunnuat* se traduisant ainsi : «les Gens de la rivière aux coquillages». Quant à ceux de Betsiamites, ils sont connus sous le nom de *Pessamiunnuat* (Gens de l'endroit aux lamproies) tandis que ceux de la rivière *Natashquan* s'appellent *Nutushkuaniunnuat* (Gens de l'endroit où chasser l'ours) (Mailhot 1996 : 323). Le tableau 3

présente la liste des communautés innues, leur localisation géographique d'ouest en est, leur toponyme officiel et leur nom innu.

Tableau 3 - Communautés innues

Nom innu	Signification	Toponyme	Province
<i>Mashteuiatsh</i>	La pointe	Mashteuiatsh-Pointe-Bleue	Québec
<i>Essipit</i>	Rivière des coquillages	Les Escoumins	Québec
<i>Pessamit</i>	Là où il y a des lamproies	Betsiamites	Québec
<i>Uashat mak Mani-Utenam</i>	La baie et le Village de Marie	Sept-Îles et Malioténam	Québec
<i>Ekuanitshit</i>	L'endroit où quelque chose est échoué	Mingan	Québec
<i>Nutaskuan</i>	Là où on chasse l'ours	Natashquan	Québec
<i>Unamen Shipu</i>	La rivière de l'ocre rouge	La Romaine	Québec
<i>Matimekosh</i>	Petite truite	Matimekosh Schefferville	Québec
<i>Pakuashipi</i>	Rivière des bancs de sable	Pakuashipi Saint-Augustin	Québec
<i>Sheshatsit</i>	Là où la rivière se jette <sup>9</sup>	North West River	Terre-Neuve Labrador
<i>Utshimassit</i> <sup>10</sup>	L'endroit du patron	Davis Inlet	Terre-Neuve Labrador

Dans un ouvrage ayant suscité la controverse, Bouchard (1995) énonce une théorie voulant que les Montagnais ayant survécu aux guerres et aux épidémies se seraient amalgamés à d'autres nations autochtones. Selon Bouchard, les Montagnais n'existent plus.

<sup>9</sup> Traduction fournie par Yvette Mollen linguiste de l'ICEM.

<sup>10</sup> En 2003, la communauté innue de Davis Inlet (Utshimassit) a été déménagée à Natuashish.

Avec cette théorie, cela revient à dire qu'au Québec, toute personne née à l'extérieur de cette province ou d'une région donnée et s'unissant avec une personne «québécoise» n'est pas un ou une Québécoise pur sang. Cette manière de penser ressemble à celles de groupes préconisant la suprématie raciale et, selon moi, Bouchard ne comprend nullement les concepts de nation et d'ethnie qui se fondent sur des critères sociaux, culturels, linguistiques et non génétiques. Lorsqu'un chercheur tente d'expliquer une race, une nation par des critères génétiques; cela laisse beaucoup de place au libre-arbitraire.

Les Innus de Betsiamites se définissent comme un peuple et une nation ayant habité diverses régions. Dans leur esprit, ils ne se limitent pas à un espace géographique délimité et affirment que les limites territoriales sont l'eau, la terre et l'air. Selon Parent (1985 : 248 et 251), «les Betsiamites ne sont en réalité qu'une importante bande d'été papinachoise». Son explication est partiellement vraie car il ne tient nullement compte de l'explication fournie par Mailhot qui précise que la bande locale de Betsiamites est constituée de trois sous-groupes ou bandes vivant près d'une rivière et que le nom donné à cette bande a un rapport avec ce cours d'eau.. Étant un peuple nomade et réalisant l'arrivée des colons sur leur territoire, les Innus entreprennent plusieurs démarches pour pouvoir protéger leur territoire.

Entre 1845 et 1861 (APC 1849; 1852), les Innus, aidés des missionnaires oblats, ont rédigé des requêtes qui ont été transmises aux autorités coloniales pour les protéger contre l'envahissement du territoire innu par des industriels et des colons blancs. En 1845, les Montagnais des Postes du Roi font parvenir au comité exécutif de l'Union une pétition concernant l'attribution des terres dans la région des baies de Betsiamites et des Outardes. L'année suivante, ils envoient une délégation au siège de la Législature à Montréal pour renouveler leur demande antérieure d'une réserve de terre à la baie des Outardes (Mailhot et Vincent 1979 : 25). Avant d'obtenir la permission d'établir une réserve, les Innus entreprennent plusieurs démarches auprès des autorités coloniales. En 1847, les Oblats demandent aux Innus de défricher des terres situées dans les environs des baies de Betsiamites et des Outardes afin d'y établir une réserve basé sur le modèle des réductions jésuites ressemblant à celles de Lorette (Hurons), Bécancour et Saint-François (Abénakis), Deux-Montagnes (Algonquins) et du Sault Saint-Louis (Iroquois) (Frenette, 1996 : 334). Au cours de la même année, une nouvelle pétition pilotée par Marc-Pascal de Sales Laterrière,

seigneur des Éboulements et député du comté de Saguenay, et par les missionnaires oblats, est transmise mais celle-ci reste lettre morte (Bédard 1988 : 40).

En janvier 1849, le père Durocher, délégué par les Montagnais des Postes du Roi (*King's Posts*), se rend au siège de la Législature à Montréal afin de présenter une pétition à Lord Elgin et le 2 août 1849, l'assistant-commissaire des Terres de la Couronne remet un rapport favorable concernant les demandes des Montagnais (Bédard 1988 : 27-42).

En vertu de l'acte 14-15 Victoria (chapitre 106), le gouvernement du Bas-Canada (APC 1851; 1853) met à la disposition des Indiens vivant au Bas-Canada 230 000 acres (25 000 hectares) de terres pour leur usage exclusif. Ces nations autochtones sont les Algonquins, les Malécites, les Micmacs et les Innus (Bédard 1988 : 33 et 44). À l'automne 1851, une étendue de 70 000 acres est réservée pour les Montagnais du Saint-Laurent et elle couvre le territoire compris entre la rivière des Vases et la rivière aux Outardes sur 11 milles de front par 10 milles de profondeur.

En 1859, Betsiamites reste le seul poste de traite desservant les Innus de la Haute Côte-Nord et, à l'automne 1860, le père oblat Arnaud fait des démarches auprès du ministère des Terres de la Couronne afin d'obtenir des lettres patentes confirmant la création de la réserve indienne de Betsiamites. Le 16 avril 1861, les lettres patentes sont expédiées aux Montagnais et on leur alloue un terrain situé entre la rivière des Vases et la rivière aux Outardes (APC 1861a; 1861b; 1861c). Ce territoire exclut la baie de Betsiamites située à l'ouest et, constatant que le poste de traite et l'église se trouvent en dehors du terrain alloué, le père Arnaud fait une demande d'échange de terrain au commissaire pour un terrain d'étendue équivalente situé entre la rivière Betsiamites et la rivière de l'Île aux Rosiers. Ceci fut accordé avec trois restrictions : le nouveau terrain devait exclure les petites rivières qui se jettent dans la rivière Betsiamites sur la rive est que les moulins et terrains déjà arpentés ou occupés par l'ancienne firme Price & Co situés au centre de l'étendue du terrain en question le long de la rivière Papinachois (Bédard 1988 : 44).

Carrière (1958) indique que l'un des buts de cette nouvelle réserve était de rassembler tous les Innus de Haute-Côte-Nord en un même lieu. En agissant ainsi, cela favoriserait leur évangélisation et leur sédentarisation. De plus, le père Charles Arnaud, missionnaire oblat habitant Betsiamites, voulait faire de cette réserve la capitale des Autochtones. En 1862,

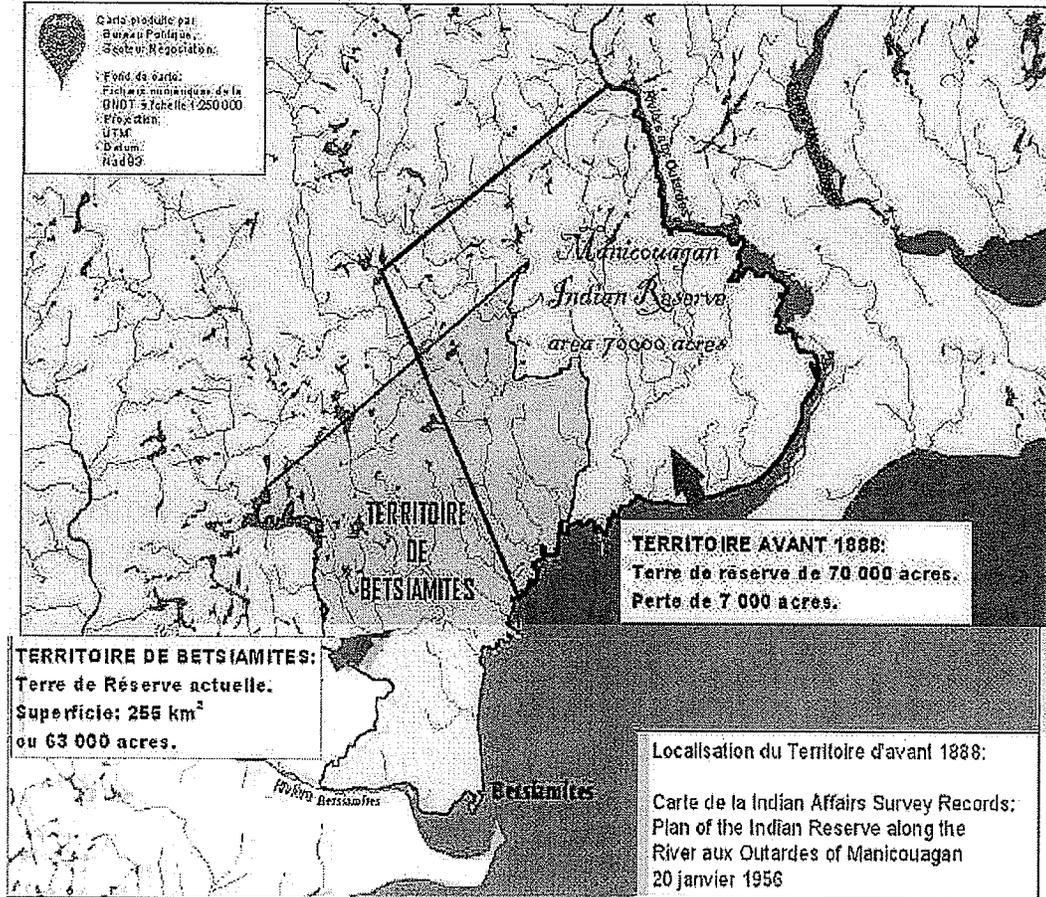
Betsiamites, surnommée «la capitale de la sauvagerie» par les missionnaires oblats, accueille le poste de traite ainsi que la mission (Charron 1994 : 28-29).

En raison d'une erreur d'arpentage, le territoire de la réserve aurait été réduit de 7 000 acres. Dans l'Acte créant la réserve indienne de Manicouagan<sup>11</sup>, 70 000 acres sont alloués aux Innus de Betsiamites et, dans les documents du MAINC, la superficie est de 63 000 acres. Depuis les années 1990, cette perte de territoire fait partie d'une revendication particulière soumise au gouvernement canadien.

La réserve innue de Betsiamites est située sur la rive nord du fleuve Saint-Laurent et elle se trouve entre les villes de Forestville et de Baie-Comeau. La carte 1 présente les limites territoriales de la réserve de Betsiamites avant et après la demande formulée par le père Arnaud.

<sup>11</sup> Nom officiel donné à la réserve indienne de Betsiamites.

Carte 1 - Réserve indienne de Manicouagan<sup>12</sup>



<sup>12</sup> La carte a été réalisée par le Conseil de Bande de Betsiamites.

## 2.6. Conclusion

Avant l'arrivée des Européens en sol nord-américain, de nombreux groupes autochtones sillonnent la Côte-Nord à la recherche de ressources fauniques. Plus tard, des groupes d'Innus, d'Inuit et d'Iroquoiens parcourent la même région et ces groupes chassent des animaux à fourrure, des mammifères et pêchent des poissons. Avant la traite, dans les années 1600, des explorateurs français font la rencontre d'Autochtones vivant sur un territoire allant de Québec aux côtes du Labrador et ils leur donnent divers noms dont celui de Montagnais. Remarquant l'abondance des animaux à fourrure, ces explorateurs obtiennent la permission d'implanter une colonie, en Nouvelle-France, et de prendre en main le commerce des fourrures. Pour les aider dans ce commerce, ils utilisent diverses stratégies commerciales dont celles d'accorder un bail à un groupe de personnes connu sous le nom de la Traite de Tadoussac. Rapidement, des postes de traite voient le jour et pour les aider à convertir les Autochtones se rendant échanger leurs fourrures, les colonisateurs demandent l'aide de missionnaires. Avec la Proclamation Royale de 1763, les postes de traite de la Traite de Tadoussac deviennent la propriété de la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Nouvelle-France devient une colonie britannique. En prenant possession de ce territoire, les autorités britanniques posent certaines conditions dont le remplacement des missionnaires jésuites par les Oblats de Marie-Immaculée. Comme les Jésuites, les Oblats maîtrisent rapidement les langues autochtones, ils visitent les diverses missions établies par leurs prédécesseurs où ils évangélisent les Autochtones et ils leur donnent des rudiments d'instruction religieuse.

Au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, les autorités coloniales britanniques mandatent divers groupes pour étudier les conditions de vie des Autochtones et proposer des recommandations pour les civiliser. Dans ces rapports, on demande la rédaction de lois sur les Indiens, la création de réserves et la mise en place de politiques visant à les assimiler à la société dominante. Pour gérer les Affaires autochtones, le gouvernement colonial nomme des militaires qui jettent les bases d'une structure bureaucratique responsable des Autochtones.

À partir de 1847, des pétitions sont transmises par des missionnaires aux autorités coloniales et dans leurs missives, on demande la création d'une réserve indienne de Betsiamites qui devrait accueillir tous les Innus de la Côte-Nord. Entre 1851, date autorisant

la création de la réserve, et 1861, date de la réception des lettres patentes, de nombreux changements se produisent et les plus importants sont la construction d'une chapelle, l'ouverture d'un poste permanent de traite, l'établissement d'une mission permanente et la nomination d'un missionnaire, le père Arnaud, pour s'occuper des affaires des Innus de la Côte-Nord. En recevant la carte précisant les limites territoriales de la réserve indienne de Manicouagan, le père Arnaud réalise que certains bâtiments ont été construits sur un terrain situé à l'extérieur de la réserve. Pour corriger cette situation, sans avoir reçu l'approbation des Montagnais, le missionnaire négocie avec le gouvernement l'échange de terres et, son offre est accueillie favorablement.

Suite à une évaluation de la superficie allouée, les Innus de Betsiamites remarquent que leur territoire a été imputé de 7 000 acres passant de 70 000 à 63 000 acres. Présentement, cette perte de 7 000 acres fait partie d'une revendication devant être entendue par le gouvernement canadien.

Pour conclure, depuis la venue des Européens en sol nord-américain, les Innus vivent des changements drastiques. Au fil des ans, les Innus perdent leur territoire de chasse aux mains des colons blancs et une partie du territoire habité par les Autochtones est cédée aux Européens. En retour, ceux-ci créent des réserves demandées par les Innu pour les intégrer et les assimiler à la société dominante. Le Canada promulgue la Loi sur les Indiens et dans celle-ci, les droits et les obligations du gouvernement canadien envers les Autochtones sont précisés.

### *Chapitre 3 : L'éducation des Autochtones au Canada*

Dans la première partie de ce chapitre, je présente les quatre périodes d'éducation autochtone reconnues par des chercheurs et les types d'écoles dispensant cette formation. Dans la seconde partie, j'analyse le contenu et les recommandations de cinq documents portant sur l'éducation autochtone : premièrement, le rapport Hawthorn-Tremblay (1966) qui brosse un portrait de la situation économique, politique, sociale et scolaire des Autochtones du Canada couvrant les années 1600 à 1960, deuxièmement, le mémoire intitulé *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), troisièmement, la déclaration de principe de l'Assemblée des Premières Nations (APN): *Towards a vision of our future : A declaration of the First Nations jurisdiction over education* (1988), quatrièmement, le rapport de la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (CRPA : 1996) dirigé par Georges Érasmus, ex-chef de l'A.P.N.) et René Dussault, un juge de la Cour Fédérale (1996) et cinquièmement, le rapport du groupe de travail du ministre sur l'éducation (GTNMÉ) intitulé *Nos enfants, gardiens du savoir sacré* (2002).

#### **3.1. Historique**

Depuis les débuts de la colonisation européenne, les Autochtones ont connu diverses stratégies scolaires et divers types d'écoles. Pour identifier ces changements scolaires, Goddard (1993), Kirkness (1981), Ward (1998) et Perley (1993) établissent une typologie comportant quatre périodes distinctes. Selon ces auteurs, la première période traite de l'éducation traditionnelle, des missions et des écoles confessionnelle, la seconde porte sur les écoles et pensionnats autochtones, la troisième étudie les écoles de jour et la quatrième période examine les écoles gérées par les Autochtones.

### 3.1.1. Éducation traditionnelle et écoles de missions et confessionnelles (1600-1867)

Verna J.Kirkness (1999) présente la période de 1600 à 1867 comme étant celle de l'éducation autochtone traditionnelle<sup>13</sup> et elle définit ce type d'éducation comme étant un enseignement où la communauté servait de classe; la population était le personnel enseignant et chacun des adultes devait s'assurer que leurs enfants apprennent comment vivre une bonne vie. L'éducation autochtone traditionnelle vise à favoriser l'apprentissage de valeurs, coutumes et traditions. Selon Kirkness (1981 : 448-449), «En bas âge, les jeunes autochtones apprennent à vivre en harmonie avec la nature». Durant cette période, Goddard (1993 : 163) mentionne que les Autochtones possédaient un système d'enseignement informel et les connaissances, croyances et valeurs se transmettaient d'une génération à une autre. Dans les faits, tout était fait pour préparer les jeunes à assurer leur rôle dans leur société autochtone. L'éducation est une œuvre familiale et les parents, grands-parents, tantes et oncles jouent un rôle dans le développement des enfants.

Autrefois, les Autochtones avaient leur propre système d'enseignement. Malgré qu'il soit informel et qu'il varie d'une communauté à une autre, il était pratique et préparait les jeunes à la vie adulte. Dans les tribus, les aînés et les sages étaient responsables des valeurs transmises aux enfants.

(Cardinal 1969 : 52).

En Nouvelle-France, l'éducation coloniale vise trois objectifs : le premier est l'instruction religieuse des enfants confiés à des congrégations religieuses, le deuxième est l'éducation de la jeunesse et le troisième consiste à convertir les Autochtones. En plus d'instruire les enfants, il faut donc leur transmettre les valeurs religieuses.

Dans les années 1600, croyant que c'est la meilleure méthode pour civiliser et convertir les Indiens, la France envoie des Récollets, des Jésuites et des Ursulines en Nouvelle-France. À leur arrivée, les Ursulines mettent sur pied des écoles autochtones (Pauls

<sup>13</sup> Dans le texte, l'expression *Traditional Indian Education* est utilisée.

1984 : 32) et en 1637, les Jésuites expérimentent dans leur seigneurie de Sillery des méthodes d'enseignement visant à convaincre les Innus d'abandonner leurs coutumes et leurs traditions pour les sédentariser (Paul 1983 : 6).

D'après Perley (1993 : 120), la politique mise de l'avant par les autorités coloniales vise à les dominer économiquement et politiquement car le système scolaire est conçu pour satisfaire les besoins des colonisateurs. Au sein des écoles, le contenu pédagogique ne tient pas compte de la culture autochtone et les missionnaires mettent l'emphase sur la morale. Pour coloniser les Autochtones, les colonisateurs emploient diverses stratégies : le déplacement de la population, la création de réserves autochtones, leur domination économique et politique, l'assimilation obligatoire et le développement d'une idéologie raciste décrivant les Autochtones comme étant des personnes arriérées, des non-civilisés et des enfants. Selon Perley, le colonialisme a quatre composantes.

Premièrement, il doit y avoir une assimilation forcée et involontaire des colonisés à la société dominante. Deuxièmement, les colonisateurs adoptent des politiques supprimant, transformant ou détruisant leur mode de vie et leurs valeurs autochtones. Troisièmement, il y a la manipulation et l'administration des colonisés par des agents coloniaux. En dernier ce sont l'oppression, la domination et l'exploitation des colonisés qui se fait par la diffusion d'une idéologie raciste, décrivant les colonisés comme étant des personnes inférieures.

(Perley 1993 : 119).

Dans les années 1800, au Canada, les missionnaires anglicans, catholiques et presbytériens créent leur propre réseau scolaire où on offre des cours d'initiation à l'agriculture, à divers métiers et d'instruction religieuse (Érasmus-Dussault 1996b). Dans les classes, les élèves apprennent des notions rudimentaires en lecture, mathématiques, écriture et d'hygiène. En 1845, Egerton Ryerson, surintendant de l'éducation, propose *«the establishment of industrial boarding schools for Indian students in Upper Canada and the schools will be operated in cooperation between government and religious organizations»* (Pauls 1984 : 32).

Afin d'exécuter ces mesures gouvernementales, les gouvernements des deux Canadas demandent l'aide et la coopération des diverses communautés religieuses reconnues pour leur expertise dans l'éducation. Aussi, on pense qu'à mesure que les Autochtones deviendront «peu à peu civilisés et instruits»; le coût des annuités diminuera et deviendra nul (Moore 1980 : 29-30). Selon Cardinal (1980 : 53), les missionnaires, membres de diverses

congrégations religieuses, considèrent les Autochtones comme des sauvages et des athées devant se convertir au christianisme et ils ne tentent pas de comprendre leurs croyances, leurs valeurs et leur coutume.

### 3.1.2. Écoles et pensionnats autochtones (1867-1960)

Dans l'Ouest canadien, au Manitoba et en Saskatchewan, le système de pensionnats (*residential schools*) est implanté dans les années 1845 à 1867 et dans le Haut-Canada, des écoles de métiers apparaissent (Pauls 1981 : 32).

En vertu de l'article 91 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB), l'éducation autochtone tombe sous la responsabilité du gouvernement fédéral (Pauls 1981 : 31). Durant près d'un siècle, des politiques visant d'abord à civiliser puis à assimiler les Autochtones à la société canadienne sont mises en place par les autorités fédérales. Sur ce point, on mentionne que dans la plupart des sociétés, «*education and schooling are designed to equip the students to work in their own society, a circumstance not met when Native students were prepared to function in the white society*» (Goddard 1993 : 163). Avec la politique de civilisation, on veut faire du Canada une communauté homogène, c'est-à-dire non autochtone et chrétienne<sup>14</sup>.

Dans une note de service datée du 22 août 1876, le sous-surintendant général Vankoughnet reprend les idées de Laird, ministre de l'Intérieur et surintendant général des Affaires indiennes à l'effet qu'il fallait traiter les Autochtones comme des mineurs ou comme des Blancs et il mentionne que les dépenses consacrées aux Autochtones sont un bon investissement puisque ceux-ci cesseraient un jour d'être soutenus par le pays et deviendraient à leur tour de précieux contribuables (Moore 1980 : 83).

<sup>14</sup> Voir la version en ligne [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/cg10\\_f.pdf](http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/cg10_f.pdf).

Entre 1867 et 1923, des nations autochtones ratifient les traités numérotés 1 à 11 avec le gouvernement canadien et pour compenser les pertes de territoire, le Canada leur offre certains droits en matière d'éducation. En vertu du traité numéro 6, la responsabilité du gouvernement canadien se lit ainsi :

*To open and maintain schools in the Indian reserves whenever the Indians of that region would ask for it and Her Majesty agrees to maintain schools for instruction in such reserves hereby made as Her Government of Her Dominion of Canada may seem advisable whenever the Indians of the reserve shall deserve it.*

(Pauls 1984 : 31).

En 1885, le gouvernement canadien crée la Direction des Affaires indiennes qui est sous la responsabilité du ministère de l'Intérieur. Lors de cette réorganisation, quatre nouvelles sous-directions sont établies et leur rôle consiste à s'occuper des écoles, des Autochtones, de la correspondance officielle, des levés topographiques et des terres des Autochtones (Moore 1980 : 100). En 1908, Frank Oliver, ministre des Affaires indiennes prédit qu'avec l'enseignement, l'Autochtone sortira de son état primitif, deviendra un membre autonome de la société canadienne et, finalement, un honnête citoyen (Érasmus-Dussault 1996c).

En 1920, Meighen, ministre des Affaires indiennes, et Scott, sous-surintendant général aux Affaires indiennes conviennent que les articles de la Loi sur les Indiens relatifs à l'enseignement et à l'émancipation doivent être amendés. Devant un comité de la Chambre des Communes, Scott précise qu'il veut se débarrasser du problème autochtone et expose ainsi son point de vue : «Notre but est de continuer jusqu'à ce qu'il n'y ait pas un seul Indien au Canada qui n'ait pas été absorbé par l'État et qu'il n'y ait aucune question indienne et aucun ministère des Affaires indiennes. Tel est le but de ce projet de loi» (Moore 1980 : 163).

La réforme de la Loi sur les Indiens de 1920 apporte certains changements relatifs à l'éducation tels la fréquentation obligatoire des Autochtones âgés de 7 à 15 ans, l'utilisation des annuités des élèves pour l'entretien de l'école et leur entretien ainsi que la création d'écoles résidentielles (Moore 1980 : 163-164; Loi sur les Indiens art. 9 (6)). Dorénavant, tout élève autochtone ne fréquentant pas l'école est considéré comme un jeune contrevenant et cette obligation est présente dans la Loi sur les Indiens de 1951.

Un agent de surveillance peut mettre en détention un enfant lorsqu'il a des motifs raisonnables de le croire absent de l'école contrairement à la présente loi et le conduire à l'école en employant autant de force que l'exigent les circonstances : un enfant autochtone qui est renvoyé ou suspendu de l'école ou refuse de fréquenter l'école régulièrement est considéré comme un jeune délinquant au sens de la Loi sur les jeunes délinquants.

(Loi sur les Indiens de 1951, art. 118-119).

En 1947, devant un comité de la Chambre des Communes, la *Native Brotherhood of British Columbia* demande «que l'éducation des Indiens ne soit pas confessionnelle et que le système actuel soit modifié pour de plus grandes chances aux Indiens d'aller à l'école secondaire et à l'université» (Moore 1980 : 200). Au cours de la même année, McIllwraith et Jenness, anthropologues, considèrent que le système des réserves était le plus grand obstacle à l'égalité économique et sociale des Autochtones avec la communauté canadienne. Pour abolir cet obstacle, Jenness soumet un plan prévoyant qu'en l'espace de vingt-cinq ans, toute distinction dans le statut politique et social des Autochtones soit abolie et l'une des conditions préalables à sa réussite est qu'il faut changer le présent système scolaire autochtone en abolissant les écoles indiennes séparées et en plaçant les enfants indiens dans des écoles provinciales ordinaires, sujet à tous les règlements scolaires provinciaux (Moore 1980 : 202). Après avoir entendu le plan de Jenness, le gouvernement canadien signe des ententes avec les provinces pour qu'elles prennent en charge l'éducation des Autochtones.

Pour conclure sur les pensionnats autochtones, en 1998, le gouvernement canadien présente ses excuses à ceux qui ont vécu des sévices sexuels et/ou physiques lorsqu'ils fréquentaient les pensionnats. Au même moment, une Fondation pour la guérison des Autochtones est mise sur pied par le gouvernement canadien. En 2003, à l'exception des Églises catholique et unie, les Églises presbytérienne et anglicane et le gouvernement du Canada signent une entente portant sur l'indemnisation des anciens élèves victimes de sévices sexuels et physiques.

### 3.1.3. Écoles de jour (1950-1970)

Cette phase connue sous les noms d'*Education in transition* ou de *Federal Indian Day Schools* débute dans les années 1950. Le gouvernement canadien préconise une réforme en profondeur du système scolaire et propose que l'éducation des enfants indiens devienne une responsabilité provinciale (Goddard 1993 : 164).

À cette époque, le MAINC finance la construction de pensionnats autochtones qui sont administrées par divers groupes confessionnels. Au Québec, les Oblats de Marie-Immaculée (OMI) gèrent les pensionnats autochtones de Pointe-Bleue, Malioténam, La Tuque, Montréal, Fort George (Chisasibi) et Amos, tandis que l'Église Anglicane administre les pensionnats de Fort George et de Poste-de-la-Baleine (Great Whale) (Claes et Clifton 1998 : 165).

La clientèle scolaire innue de Betsiamites fréquente les pensionnats de Pointe-Bleue et de Malioténam. Les enfants d'une même famille peuvent fréquenter des institutions différentes et il leur est interdit d'utiliser leur langue maternelle. À Betsiamites, les élèves de la maternelle à la cinquième année fréquentent l'école fédérale (*day school*), les élèves de la sixième et de la septième année fréquentent les écoles de Ragueneau et les élèves de niveau secondaire fréquentent les pensionnats et des écoles secondaires de Baie-Comeau, de la région du Saguenay.

À la fin d'août, sans leurs enfants, les parents retournent dans leur territoire de chasse et la Gendarmerie royale du Canada (GRC) veille à l'application de la politique fédérale de la fréquentation obligatoire des pensionnats autochtones, des écoles fédérales et des écoles de bande de tout enfant âgé de sept à seize ans inclusivement.

Dans les années 1970, 60 % des élèves autochtones canadiens fréquentent les écoles publiques et les pensionnats se transforment en résidences d'étudiants. Sans aucune consultation avec les communautés autochtones, les élèves sont inscrits dans le réseau scolaire et le gouvernement canadien verse des montants aux provinces et aux territoires pour en défrayer les coûts (Pauls 1984 : 32). «*The provincial school, however, had no special mandate to provide culturally appropriate curricula for Indian students*» (Goddard 1993 : 164).

Sur l'intégration des élèves au réseau scolaire provincial, (Kirkness (1997 : 17) affirme que des études sur les effets de l'intégration montrent que les enfants autochtones ont souffert de divers problèmes dont l'aliénation et la perte d'identité et que les programmes d'études n'étaient pas adaptés à la réalité autochtone. Elle ajoute que les écoles fédérales établies dans les réserves permettaient toutefois aux Autochtones de rester en contact avec leur famille et de participer à la vie communautaire.

### 3.1.4. Écoles autochtones (1970-2003)

Pour expliquer cette période, il faut tenir compte de certains faits. D'abord, en 1969, le gouvernement canadien dépose devant la Chambre des Communes Le Livre blanc qui traite de la politique indienne du Canada. Une année plus tard, la communauté autochtone *Blue Quills* du nord-est de l'Alberta manifeste contre cette politique canadienne et elle obtient le droit de contrôler ses écoles (Barman, Hébert et al 1986 : 150). En 1972, les associations autochtones réunies sous la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) décrivent la politique indienne du Canada connue sous le vocable de "Livre Blanc de 1969" et rédigent un mémoire *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI). En 1973, le MAINC accepte les recommandations contenues dans le MIEI et met en branle une politique de prise en charge scolaire. M. Jean Chrétien, ministre du MAINC, explique la position canadienne en matière d'éducation :

Le MAINC fera tout ce qui est en son pouvoir pour donner un rôle à la population autochtone dans la gestion et l'administration des écoles. Ensuite, aucun transfert d'un programme fédéral d'éducation à une organisation provinciale ne se fera sans une autorisation non équivoque de la population autochtone.

(CPAINC 1973 : 6-10).

Lors de la période de la prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones (*Band Controlled Education*), le MAINC décide de réduire la taille de son personnel chargé d'administrer les politiques ministérielles relatives aux Autochtones. Dans un premier temps, le gouvernement fédéral décide de fermer des pensionnats autochtones et les écoles fédérales. Au Québec, les pensionnats de Pointe-Bleue, Amos, La Tuque et Malioténam (Sept-Iles) sont fermés dans les années 1980. Dans un deuxième temps, le MAINC transfère la responsabilité administrative des écoles autochtones aux communautés amérindiennes se prévalant de la politique de la prise en charge de l'éducation.

*For the Indian people of Canada, the 1970's heralded a shift from being the passive recipients of an imposed educational system to one striving for Band controlled educational systems. The 1969 White Paper on Indian policy had served as a catalyst and the 1971 Report on Education (Standing Committee on Indian Affairs) had served as fuel for this movement.*

(Ward 1998 : 10).

La prise en charge scolaire exige deux conditions. Premièrement, le gouvernement canadien a la responsabilité d'offrir les fonds pour un système scolaire autochtone efficace et, deuxièmement, c'est un droit des membres des Premières nations, en tant que responsables

de leurs enfants et éducation, d'administrer tous les aspects des programmes d'enseignement autochtone Ward 1998 : 16).

La première école autochtone à être gérée par sa communauté est celle de la réserve James Smith située à Prince-Albert en Saskatchewan en 1973. Quelques mois plus tard, c'est au tour de la communauté du Lac La Ronge en Saskatchewan d'emboîter le pas au mouvement de la prise en charge (Goddard 1993 : 164). Au Québec, dans les années 1970, toutes les communautés autochtones sous l'égide du Conseil des Atikamekw et des Montagnais (CAM) revendiquent la prise de contrôle de leur éducation ainsi que le transfert du financement. Suite à une mésentente entre les Innus, les Atikamekw et le CAM, les communautés innues de Sept-Îles, Pointe-Bleue et Betsiamites décident d'entamer leurs propres discussions avec le MAINC. Dans les années 1980, celles-ci obtiennent le financement et prennent en charge leurs écoles.

En l'espace de trente ans, de 1973 à 2003, toutes les communautés autochtones québécoises sont responsables de leur éducation et, au niveau national, 494 écoles sont sous la responsabilité des collectivités autochtones et le gouvernement canadien gère sept écoles. En termes d'effectif scolaire par type d'écoles, 1,4 % des Autochtones fréquentent des écoles fédérales, 36,3 % des écoles provinciales, 1,7 % des écoles privées et 60,6 % des écoles des Premières Nations (MAINC 2003 : 31-33).

### **3.2. Rapports portant sur la situation scolaire**

Il existe trois types de documents écrits sur l'éducation autochtone : gouvernementaux, autochtones et publics. Entre 1960 et 2002, quatre travaux portent sur la situation scolaire des Autochtones et proposent des recommandations. Ces documents ont été rédigés soit par des groupes mandatés par le gouvernement canadien, soit par des groupes autochtones. Dans cette section, je présente le rapport Hawthorn-Tremblay (1966), le mémoire intitulé *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* de la FIC (1972), la déclaration de principe *A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education* de l'Assemblée des Premières nations (1988), le rapport Érasmus-Dussault (1996) et le rapport intitulé *Nos enfants, gardiens du savoir sacré* du Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002). Tous ces rapports feront l'objet d'une analyse.

### 3.2.1. Rapport Hawthorn-Tremblay (1966)

Dans les années 1960, le gouvernement canadien mandate un groupe d'universitaires pour faire une étude en profondeur des besoins économiques, politiques et éducatifs des Autochtones. Le premier volume, rédigé sous la direction d'Hawthorn et publié en 1966, présente les besoins économiques et le second, rédigé en collaboration avec Marc-Adélaard Tremblay et publié en 1967, présente les politiques scolaires du MAINC, les idéologies des gouvernements provinciaux, territoriaux et fédéral, des groupes confessionnels, des parents, des enseignants et des collectivités amérindiennes.

Pour connaître cette période, il faut remonter dans le temps. D'abord, entre 1867 et 1945, le gouvernement canadien propage des idées voulant qu'un Indien naisse, vive et meure dans sa réserve. Il n'est point question pour lui d'en sortir. La réserve est son refuge et son salut. Dans ces conditions, le peu d'éducation scolaire dispensée aux Indiens doit suffire à assurer leur avenir. Ensuite, dans les années 1945 à 1965, l'Indien est un citoyen à part entière, «on désire voir les Autochtones s'intégrer complètement à la vie économique et sociale du Canada et vivre sur un pied d'égalité avec les autres citoyens du pays» (Hawthorn 1966 : 18). Cette idéologie ne semble pas accorder une grande importance à «la conservation des langues et des traditions culturelles» (Hawthorn 1966 : 35). Pour aider les Indiens à participer pleinement à la vie sociale et économique du Canada, l'éducation des Autochtones est mentionnée comme un moyen pour favoriser leur intégration à la société canadienne. D'après le MAINC, le système d'éducation scolaire mis à la disposition des Autochtones laisse à désirer et le MAINC note certaines faiblesses : «l'apathie générale, les absences, l'insuffisance d'instituteurs et d'installations» (Hawthorn 1966 : 26).

Pour mettre en pratique la politique d'intégration scolaire des Autochtones, le MAINC s'appuie sur les articles 113 à 122 de la Loi sur les Indiens. Ces articles se fondent sur trois principes : le gouvernement a la possibilité de confier à des organismes non-fédéraux la tâche de dispenser l'enseignement à des élèves autochtones, la liberté des parents de faire instruire leurs enfants dans la religion de leur choix et l'obligation pour les enfants de fréquenter l'école. Dans un rapport intitulé *School In The Forest* cité par Hawthorn-Tremblay (1966 : 28), on définit la philosophie des autorités gouvernementales en ces termes : en élevant le niveau scolaire des jeunes Autochtones jusqu'à celui des non-Autochtones, on les prépare «pour des emplois salariés et éventuellement pour la vie urbaine» (Hawthorn 1966 : 28).

Pour favoriser l'intégration scolaire des Autochtones à la société canadienne, le MAINC a conclu des ententes avec les provinces qui se montrent favorables. Les provinces affirment qu'en dispensant de l'enseignement à une clientèle scolaire autochtone, on peut améliorer la qualité des services offerts aux Autochtones ainsi qu'en diminuer les coûts d'opération (Hawthorn 1966 : 39).

Au sein des groupes confessionnels, les idéologies varient d'une communauté religieuse à une autre. L'Église Anglicane du Canada est «assez ouverte aux changements dans la structure du système scolaire des Autochtones, dans la mesure où son action apostolique n'en souffre pas» (Hawthorn 1966 : 48). Quant aux Oblats, il est évident que «l'éducation morale et religieuse sont nettement mises en évidence dans les pensionnats au détriment peut-être d'une formation plus technique et en somme plus réaliste». On soulève que l'intégration scolaire des élèves autochtones n'est pas une solution de rechange moralement et spirituellement alléchante (Hawthorn 1966 : 50).

Pour conclure sur la position idéologique des groupes confessionnels, Hawthorn et Tremblay mentionnent que plus une confession religieuse possède de ressources scolaires ou a investi dans le système scolaire des Indiens, plus elle aspire à conserver le statu quo. Par contre, celles qui ont le moins d'intérêt matériel dans le système d'éducation des Indiens sont beaucoup plus ouvertes aux innovations (Hawthorn 1966 : 53).

Pour dispenser les services d'enseignement aux collectivités autochtones, de 1800 à 1966, les gouvernements colonial et canadien ont utilisé trois catégories d'écoles : les écoles confessionnelles, les écoles fédérales et les écoles intégrées. Dans la première catégorie, on précise que quatre dénominations religieuses l'Église Catholique Romaine, l'Église Anglicane, l'Église Unie et l'Église Presbytérienne ont œuvré dans le secteur de l'éducation. Ces groupes religieux gèrent le réseau de pensionnats mis de l'avant par le MAINC. Au niveau de la seconde catégorie, les écoles fédérales se subdivisent en trois types : les externats, les internats ou pensionnats et les écoles d'hôpitaux. Les externats sont situés sur les réserves et leur clientèle scolaire est exclusivement autochtone. Les internats ou pensionnats sont administrés par les autorités religieuses et, leur clientèle se compose des orphelins, des enfants des parents séparés et de ceux qui ne peuvent suivre les cours des externats à cause de l'éloignement ou du mode de vie nomade de leurs familles. Les écoles d'hôpitaux sont utilisées pour offrir de l'enseignement scolaire aux élèves hospitalisés pour

de longues périodes (Hawthorn 1966 : 29-30). Dans la troisième catégorie, les écoles intégrées favorisent l'intégration des jeunes Autochtones à la société canadienne en les intégrant dans les écoles du système scolaire provincial.

Dans une même institution publique, les Autochtones et les non-Autochtones reçoivent la même formation académique. Pour régler certains problèmes d'apprentissage résultant de la non-connaissance de la langue d'enseignement, Davey, directeur de la Division de l'éducation (MAINC), propose une solution consistant «à admettre le plus tôt possible les enfants autochtones dans des écoles non autochtones». Pour les aider à apprendre la langue d'enseignement, l'anglais ou le français, deux autres solutions sont soulevées : l'établissement d'écoles d'immersion ainsi que l'amélioration et l'intensification des cours de langue dans les premières années du primaire (Hawthorn 1966 : 31).

Au niveau des idéologies préconisées par les associations autochtones, on demande que l'enseignement tienne compte de leur réalité. Une association indienne mentionne qu'elle ne veut pas «d'une instruction qui fera de nous des Blancs de seconde catégorie ; ce que nous voulons plutôt, c'est de devenir des Indiens de première catégorie» (Hawthorn 1966 : 40).

Dans le cas des associations parent-maître, les idéologies varient d'une association à l'autre. La *Canadian Home and School and Parent-Teacher Federation*, représentant toutes les associations provinciales de parents, constate qu'elle ne peut s'intéresser effectivement aux élèves autochtones en raison des dispositions de la Loi sur les Indiens. Afin d'arriver à la démocratisation de l'éducation autochtone, cette association propose certaines étapes : la réserve indienne doit être rendue économiquement indépendante et disposer d'assez de terres et de capitaux pour assurer un mode de vie vraiment indien, elle doit adopter un système de commissions scolaires dont les buts seraient comparables à celles des commissions scolaires publiques (Hawthorn 1966 : 41-42). Lorsqu'on demande à cette association d'exprimer ses vues vis-à-vis du système des écoles intégrées, elle décrit ces écoles comme étant des écoles «d'absorption ou d'assimilation». Ce sont des écoles de Blancs, établies par et pour les Blancs, où le garçonnet et la fillette «autochtone» sont invités à adopter le mode de vie des non-Indiens (Hawthorn 1966 : 44).

Pour gérer les écoles fédérales, le MAINC a créé une structure administrative spécifique. D'abord, au niveau canadien, le territoire se divise en sept régions administratives ou scolaires : Québec, Ontario, Maritimes, Alberta, Manitoba, Saskatchewan et Colombie-

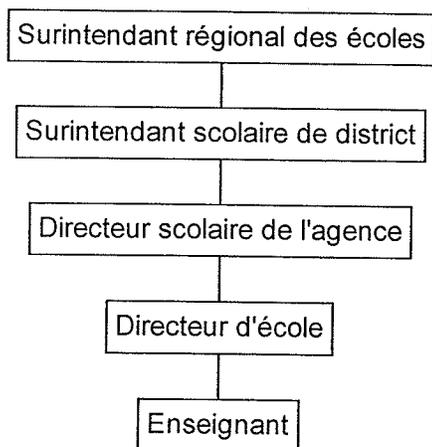
Britannique. Dans un second temps, les régions se subdivisent en districts. Un district est un regroupement de plusieurs agences (réserves autochtones) situé dans la même région administrative. Betsiamites est une agence locale du district de Sept-Îles qui relève du directeur régional de la région de Québec.

Pour appliquer la politique canadienne en matière d'éducation autochtone, le MAINC nomme des responsables. Au niveau régional, le fonctionnaire responsable de tous les dossiers est le surintendant régional et, sous ses ordres, on retrouve le surintendant régional des écoles (*Regional School Supervisor*). Au niveau du district, c'est le surintendant scolaire de district et sa tâche consiste à superviser le travail des directeurs scolaires de l'agence ou du directeur des études (*Supervising Principal*). Ensuite, au sein des communautés, les directeurs d'écoles supervisent le personnel enseignant. Pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité du système scolaire, les districts, les régions et les agences disposent d'une équipe de spécialistes en orientation scolaire, en formation technique en linguistique ou autres spécialités.

Dans leur définition de tâches, le surintendant régional a deux rôles : celui d'approuver les politiques relatives à l'éducation énoncées par le surintendant régional des écoles et celui de les inclure dans ses prévisions budgétaires. Le surintendant scolaire de district veille à coordonner la politique énoncée par son supérieur immédiat. Au niveau des agences (collectivités autochtones), le directeur scolaire consacre 40 % de son temps à exécuter des tâches administratives, 40 % à la surveillance des classes et autres tâches connexes et 20 % aux travaux d'orientation et de rencontres parmi les élèves inscrits aux écoles provinciales (Hawthorn 1966 : 70-73). La figure 1 présente la structure bureaucratique mise en place dans les années 1960-80 pour administrer les services de l'enseignement autochtone.

Figure 1 - Organigramme du Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien

Direction de l'éducation (MAINC)



Cette structure hiérarchisée comporte une variété de procédures et la direction de l'éducation souffre de lacunes telles que le dédoublement des fonctions et des canaux de communications. Dans les écoles administrées par le MAINC, la voie normale de communication pour le directeur des écoles, c'est le bureau du surintendant de l'agence qui est responsable de répondre à toutes les questions se rapportant à l'administration des écoles. Toutefois, lorsque le problème est d'ordre pédagogique, le directeur d'école peut demander l'avis du surintendant scolaire de district (Hawthorn, 1966 : 72).

Dans les écoles provinciales ayant intégré ou admis des Autochtones, les autorités scolaires ne partagent pas la philosophie du MAINC. Au niveau canadien, les enseignants oeuvrant dans les écoles fédérales sont des fonctionnaires obéissant aux directives ainsi qu'aux règles de leur supérieur immédiat et ils reçoivent peu d'encadrement pédagogique et d'aide. En tant que fonctionnaires, ils ne peuvent pas joindre les rangs des associations provinciales d'enseignants et, au niveau salarial, ils bénéficient d'une échelle de traitement unique. En raison de cette échelle de traitement unique, les écoles du MAINC ont un personnel enseignant jeune et originaire de diverses régions. Dans les années 1960, en Alberta, 80 % des enseignants oeuvrant dans les écoles autochtones fédérales détenaient des brevets d'enseignement obtenus dans d'autres provinces canadiennes, aux États-Unis ou en Grande-Bretagne (Hawthorn 1966 : 74).

En résumé, le rapport Hawthorn-Tremblay qui date des années 1960 brosse un portrait de la situation scolaire prévalant dans de nombreuses communautés autochtones et propose une philosophie de l'éducation autochtone s'appuyant sur trois principes directeurs : la prise de conscience des collectivités autochtones du Canada, des faibles niveaux de scolarité de la population autochtone et des données modernes de la pédagogie et de la réforme scolaire. Selon Hawthorn et Tremblay, les Autochtones souffrent d'une crise d'identité ethnique et sont victimes d'inégalités économiques, scolaires et sociales dans les réserves par rapport aux communautés non autochtones. Pour assurer leur subsistance, ils dépendent des ressources externes à leur milieu et ils survivent au lieu de vivre. Au niveau scolaire, le droit à l'enseignement est un besoin nouveau et les communautés doivent déterminer leurs besoins et cesser de dépendre des gouvernements. Tous les Autochtones doivent avoir accès à une formation scolaire de qualité équivalente ou supérieure aux normes scolaires provinciales et pour y arriver, Hawthorn propose d'utiliser la philosophie de l'éducation du rapport Parent<sup>15</sup> car en accédant à une autonomie économique, les Autochtones peuvent penser à leur système scolaire (Hawthorn 1966 : 159-165).

### **3.2.2. Le mémoire de la Fraternité des Indiens du Canada (1972)**

En 1972, la déclaration de principe intitulée «La Maîtrise indienne de l'éducation indienne» (MIEI) (*Indian Control of Indian Education*) est présentée par la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) au MAINC et, en 1973, le Ministre reconnaît la valeur du document et s'engage à mettre en application les recommandations proposées (FIC 1972 : iii). Un des buts de la MIEI est d'impliquer les parents dans le processus de prise de décision et de favoriser leur participation à l'élaboration d'un projet éducatif (Kirkness 1999 : 26).

<sup>15</sup> En 1966, le gouvernement du Québec reçoit un rapport en cinq volumes présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent qui propose une série de changements majeurs en éducation.

Selon ce document, la philosophie de l'éducation autochtone repose sur trois principes: la fierté de soi, la compréhension des autres et l'harmonie des rapports de l'homme avec la nature. «Les jeunes Autochtones devraient apprendre à vivre selon les plus hautes valeurs de leur culture et en bas âge, on devrait leur transmettre ces attitudes : l'autonomie, le respect de la liberté personnelle, la générosité, le respect de la nature et la sagesse» (FIC 1972 : 1-2).

Afin d'éviter les conflits de valeurs, les parents doivent prendre en charge l'éducation et en fixer les objectifs. Ils veulent que leurs enfants reçoivent un renforcement de leur identité autochtone ainsi qu'une formation leur permettant de gagner convenablement leur vie dans notre société. Pour atteindre ces objectifs, les représentants des Autochtones, en collaboration avec les autorités du MAINC, doivent déterminer les besoins et les priorités des communautés locales tout en tenant compte des subventions gouvernementales disponibles (FIC 1972 : 3).

En matière d'éducation, le gouvernement canadien doit offrir à tous les Autochtones vivant sur une réserve ou à l'extérieur de celle-ci une éducation gratuite et subventionnée. Le transfert de ces pouvoirs ne peut se faire que du gouvernement fédéral aux bandes autochtones. Pour l'administrer, les bandes locales doivent créer leur propre conseil ou commission scolaire et, en contrepartie, le gouvernement fédéral doit prendre les mesures nécessaires pour leur transférer les pouvoirs et les subventions. Au niveau local, la bande, en collaboration avec leur conseil ou commission scolaire, doit définir leur responsabilité respective (FIC 1972 : 6).

Sans la connaissance de ses origines, l'enfant n'arrive «jamais à une juste perception de lui-même, de ses possibilités et de tout son potentiel humain» (FIC 1972 : 9). Les programmes d'études doivent donc permettre aux jeunes Autochtones de connaître l'histoire de leur nation, de leur système de valeurs, de leurs coutumes ainsi que de leur langue. Ce rapport définit l'intégration comme étant un mélange des meilleurs éléments d'une grande variété de différences humaines et, les programmes scolaires intégrés doivent «respecter les différences raciales et culturelles en unissant à l'intérieur du programme d'études les meilleures traditions autochtones et non autochtones». Les non-Autochtones doivent être disposés à reconnaître la valeur des autres groupes sociaux (FIC 1972 : 28-29).

La responsabilité de déterminer les besoins en formation des adultes, en formation professionnelle, en jardins d'enfants et en cours d'information sur l'alcoolisme et les drogues

revient au conseil de bande. De plus, les programmes d'études provinciaux et territoriaux doivent tenir compte de l'apport des Autochtones à la vie canadienne. Quant au personnel scolaire : enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs, administrateurs, employés de soutien ; l'embauche de personnel autochtone devrait être favorisée et avant d'offrir des cours, les services éducatifs doivent tenir des désirs exprimés par les membres des communautés locales (FIC 1972 : 31-34).

Suite à la remise de ce rapport au gouvernement canadien, en 1973, celui-ci a adopté toutes les recommandations du FIC et il a élaboré une politique canadienne visant à transférer la gestion scolaire aux communautés autochtones.

### **3.2.3. Déclaration de principe de l'APN (1988)**

En décembre 1988, «*A Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education*» est adoptée par l'Assemblée des Premières nations (APN) et elle est remise au gouvernement canadien. Pour traiter directement avec les Autochtones, une nouvelle approche est suggérée qui s'appuie sur une recommandation du Rapport Penner : «*The committee recommends that a Ministry of State for «Indian» First Nations Relations linked to the Privy Council Office, be established to manage and coordinate the federal government's relations with First Nations*»<sup>16</sup>.

Étant donné que l'éducation autochtone est un droit et que cette responsabilité couvre tous les cycles d'enseignement, elle s'applique à tous les Autochtones fréquentant les écoles de bande et les écoles publiques. Ensuite, toutes les décisions relatives à l'éducation devraient être prises en collaboration avec les conseils de bande ou les groupes désignés. La philosophie éducative préconisée est de nature holistique et elle se fonde sur ces principes : «*preservation of languages and culture, values, parental and community participation,*

<sup>16</sup> Version en ligne : <http://collections.ic.gc.ca/afn/edu.html>.

*preparation for total living*» (APN 1998 : s.p.). En faisant une revue de la prise en charge de l'éducation, l'APN fait cette remarque :

*The federal government considers delegated authority sufficient to meet the principles of First Nations jurisdiction over Education. In practice, the federal government delegates very limited decision-making powers to the First Nations and retains total control over the determination and allocation of resources needed to establish, manage and operate local First Nations schools.*

(APN 1998 : s.p.).

En termes de financement de l'éducation, le MAINC utilise deux méthodes différentes. Dans la première, les gouvernements provinciaux et territoriaux négocient avec le gouvernement fédéral les sommes devant être allouées pour dispenser des cours à leur clientèle autochtone tandis que dans la seconde, le MAINC verse directement les fonds aux communautés autochtones.

Dans le domaine des programmes d'études (*curricula*), ceux-ci doivent respecter les normes fixées par les provinces et les territoires. Les parents ainsi que les communautés locales ont de fortes attentes sur la qualité de l'enseignement offerte aux élèves autochtones. D'après l'APN, le gouvernement fédéral est obligé de donner aux Premières nations des ressources suffisantes afin qu'elles puissent offrir des cours de qualité dans les secteurs des langues autochtones et des matières académiques. Pour dispenser ces *curricula*, on favorise l'embauche de personnel enseignant autochtone qualifié et dans les programmes de formation des enseignants, on préconise d'offrir des cours traitant des Premières nations.

Selon l'APN, vu le grand nombre d'élèves en difficulté vivant dans les communautés autochtones ne recevant pas l'aide nécessaire et fréquentant des institutions provinciales, le MAINC devrait financer le secteur de l'adaptation scolaire (*special education*). Ce secteur devrait être sous la responsabilité des communautés et offert dans les communautés.

Dans le secteur de la formation aux adultes, post-secondaire et professionnelle, ce document recommande :

*Adult, post-secondary education and professional training must be funded as non-discretionary programs of the federal government to guarantee the training of First Nations professionals and leaders who will contribute to First Nations social, political, cultural, and economic development. First Nations, not the federal government, must develop post-secondary and adult education policies, and guidelines.*

(APN 1998 : s.p.).

En raison de l'éloignement et du nombre d'élèves désireux d'obtenir une formation, l'utilisation des nouvelles technologies est suggérée comme moyen d'offrir des cours à distance et le coût de cette formation serait défrayé par les communautés bénéficiant de ce service. Au niveau des écoles autochtones, l'espace est déterminé en fonction de la clientèle scolaire inscrite. Le rapport requiert que les locaux soient alloués en fonction des besoins scolaires des élèves. Afin d'administrer l'éducation, les autorités locales devraient avoir un pouvoir décisionnel et obtenir le financement du gouvernement fédéral. Actuellement, leur rôle est consultatif et pour y remédier, un comité formé de parents, des aînés, des enseignants, des élèves et des membres de la communauté devrait être mis sur pied et leur mandat serait de développer des politiques scolaires.

Les principales difficultés des Premières nations en éducation sont le manque de ressources et les ententes de financement. Celles-ci doivent être simplifiées et, étant donné que le financement est déterminé pour une période de cinq ans, il est impossible d'obtenir de nouveaux montants. Pour répondre à des besoins non prévus dans leur demande initiale de financement, le MAINC doit prévoir des fonds supplémentaires appelés fonds de contingentement. Bien que le gouvernement ait l'obligation légale d'offrir des programmes scolaires aux Autochtones, il préfère utiliser le système scolaire provincial et territorial. Actuellement, les frais de scolarité des élèves autochtones fréquentant le réseau scolaire public sont déterminés unilatéralement par les provinces et les territoires, et ces ententes conjointes ont une durée de 20 à 25 ans.

En conclusion, l'APN reconnaît l'autonomie des Premières Nations et propose que la responsabilité en matière d'éducation appartienne aux collectivités. Afin d'avoir un enseignement comparable à celui de la majorité des Canadiens, les Autochtones devraient bénéficier des avantages permettant l'atteinte de ces résultats. Pour ce faire, on suggère l'embauche de personnel enseignant connaissant la réalité autochtone et que celui-ci ait les mêmes conditions de travail et salariales comparables à celles des provinces. Ensuite, l'APN suggère au MAINC de favoriser l'embauche du personnel autochtone. Pour ce faire, les universités doivent offrir des cours de langues autochtones et d'histoire des Premières nations aux enseignants désireux d'œuvrer au sein des collectivités autochtones. Enfin, elle souhaite que le Canada respecte toutes les obligations prévues dans les traités, que les écoles soient

construites en fonction des besoins réels au lieu du nombre d'inscriptions et que le financement autochtone soit versé directement aux collectivités.

#### **3.2.4. La Commission Royale sur les Peuples Autochtones (1996)**

En 1991, le gouvernement canadien donne le mandat à la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (CRPA) présidée par un Autochtone, Georges Erasmus et un non-Autochtone, René Dussault, d'examiner tous les aspects de la vie des membres des Premières nations, des Inuit et des Métis : «leur histoire, leur santé, leur éducation, leurs aspirations à l'autonomie gouvernementale, leurs relations avec le gouvernement canadien, leurs revendications territoriales, leurs traités, leur économie, leur culture, leurs conditions de vie, l'état de leurs langues, leur bien-être ...»<sup>17</sup>. Durant quatre ans, la CRPA parcourt le Canada, tient des audiences publiques et finance 350 projets de recherche traitant de la fonction gouvernementale, les terres et l'économie, les questions sociales et culturelles et le Nord. En 1996, elle remet au gouvernement canadien un rapport comportant cinq volumes.

La CRPA (1996 : 498-499) constate que «les politiques fédérales vont dans la bonne direction depuis 1972, mais les autorités fédérales n'ont pas pris les mesures essentielles pour permettre aux Autochtones de vraiment reprendre en main l'éducation». Quoique 70 % de la clientèle scolaire autochtone fréquente les écoles provinciales et territoriales, il n'existe pas de mécanismes les obligeant à offrir des programmes d'études répondant aux valeurs autochtones et tenant compte de leurs besoins. Pour remédier à l'effet des politiques antérieures, peu de mesures ont été entreprises et la CRPA note que les efforts des Autochtones voulant élaborer des programmes d'études qui assurent la transmission du patrimoine linguistique et culturel ont été sapés par le gouvernement canadien (Érasmus-Dussault 1996 : 498).

<sup>17</sup> Version en ligne [http : //www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/ska5c\\_f.html](http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/ska5c_f.html)

Afin de permettre aux nations autochtones la maîtrise de leur éducation, les collectivités amérindiennes doivent en reprendre le contrôle intégral, adopter leurs propres lois et réglementer tous les aspects de l'éducation. L'éducation étant un processus nécessitant un soutien stable et continu, les Autochtones, quel que soit leur âge, ont besoin de services adaptés, structurés ou non, pour apprendre et pour enseigner (Érasmus-Dussault 1996 : 502). La CRPA (1996 : 489) reconnaît que le destin d'un peuple est nécessairement lié à la façon dont ses enfants sont instruits et que l'éducation façonne la langue et la pensée, le caractère et les valeurs, la socialisation et la capacité créatrice de chacun. Depuis plus de 25 ans, les Autochtones définissent les buts d'un système d'éducation autochtone : ils veulent que l'éducation les prépare à participer pleinement à la vie économique de leur collectivité et à la société canadienne. Conformément aux traditions autochtones, l'éducation doit viser le développement intégral de l'enfant, tant intellectuel, spirituel et affectif que physique

Pour élaborer et mettre en œuvre des systèmes d'éducation répondant aux besoins des collectivités, celles-ci doivent en avoir le contrôle. «L'élaboration des programmes autochtones novateurs n'a rien à voir avec l'adoption de normes inférieures à celles des provinces et des territoires», il faut que les *curricula* tiennent compte de leur réalité culturelle, de leurs coutumes, de leurs valeurs et de leurs traditions (Érasmus-Dussault 1996 : 521). Selon Érasmus-Dussault (1996 : 540-543), les écoles secondaires Joe Duquette de Saskatoon, *Children of Earth* de Winnipeg et l'école de survie de Kahnawake au Québec sont des institutions ayant mis en œuvre des programmes d'études culturellement pertinents. Pour que cette nouvelle approche pédagogique puisse avoir lieu, Érasmus et Dussault posent des conditions. Dans un premier temps, il faut avoir la maîtrise du système scolaire et disposer des ressources nécessaires : financières, humaines et matérielles. Dans un deuxième temps, il faut ajouter des programmes culturels à un programme d'études ou élaborer un programme d'études complet autour d'un certain nombre d'activités culturelles. Par exemple, pour aider les jeunes à acquérir ce dont ils ont besoin pour réussir leurs études; des écoles ont instauré les programmes de tutorat, de plein air, d'activités traditionnelles, des stages d'été (Érasmus-Dussault 1996 : 540-543).

La CRPA dresse une liste de 44 recommandations traitant spécifiquement de l'éducation des Autochtones et l'une vise à mettre en place un modèle scolaire adapté à la réalité spécifique des diverses collectivités. Sur ce projet de réforme, les Premières nations,

les communautés, le MAINC et les gouvernements doivent travailler en collaboration. D'abord, un des premiers objectifs serait d'amender la politique fédérale en matière d'éducation. Ensuite, en se servant des ressources technologiques, humaines et financière, de nouvelles stratégies novatrices à contenu éducatif pourraient être mises de l'avant. Pour que les programmes d'études reflètent la diversité culturelle des Premières nations, il faut les adapter à leur réalité.

### **3.2.5. Le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (2002)**

En décembre 2002, le groupe de travail national du ministre sur l'éducation (GTNMÉ) a soumis au MAINC un rapport traitant de l'éducation des Premières nations. L'introduction mentionne que l'enseignement dispensé ne tient aucunement compte des cultures, des langues et de l'histoire plurielle des Premières nations. Le GTNMÉ précise qu'il faut confier un rôle juridique aux communautés autochtones par rapport à tout ce qui touche l'éducation : la prise de décision, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques et des programmes d'études (GTNMÉ 2002 : 3).

Pour que tous les jeunes Autochtones puissent bénéficier d'une éducation, le GTNMÉ mentionne qu'il faut confier la compétence en matière d'éducation aux Premières nations, créer une infrastructure et réviser le budget de l'enseignement. Pour que les Premières nations puissent se voir confier le secteur de l'éducation, cela exige trois conditions. La première condition suggère que les organismes d'éducation des Premières nations, les parents et les anciens, aient les pleins pouvoirs juridiques afin de négocier les ententes et les dispositions relatives à l'enseignement avec les autorités provinciales et territoriales. En l'assumant, les collectivités amérindiennes se dotent de moyens afin de contrôler et de vérifier la qualité de l'enseignement (GTNMÉ 2002 : 11-12). Quant à la seconde condition, il faut concevoir et gérer un système d'éducation intégral et exclusif allant de la petite enfance au niveau post secondaire. Pour le réaliser, on suggère l'établissement de points de repère, d'indicateurs de rendement, d'un plan opérationnel, l'élaboration de normes d'enseignement, la cueillette de données sur l'enseignement et la confection d'un plan d'action. Avant de le mettre en œuvre, les Premières nations devront utiliser les ressources financières du MAINC (GTNMÉ 2002 : 14-16). Au niveau de la troisième et dernière condition, les fonds destinés à l'éducation des apprenants des Premières nations «doivent être utilisés d'une façon tout à fait

transparente et leur utilisation doit être justifiée à tout point de vue». De plus, ce groupe de travail propose que le ministre et les Premières nations déterminent les coûts réels et prévus d'un système d'éducation des Premières nations (GTNMÉ 2002 : 16-19).

Au sujet de la qualité de l'enseignement, l'éducation est désignée comme étant un moyen fondamental de perpétuer la culture et la participation des parents est importante afin d'aider les jeunes enfants autochtones à développer des habiletés langagières. Au niveau des élèves en difficulté et pour former, recruter et maintenir en poste les enseignants oeuvrant dans les écoles des Premières nations, les recommandations sont similaires à celles préconisées par l'Assemblée des Premières nations (APN), la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (CRPA) et la Fraternité des Indiens du Canada (FIC).

Pour réaliser ces nombreux changements en matière d'éducation, le groupe de travail soulève que le MAINC est parmi tous les intervenants celui qui est le moins capable d'assurer la réforme nécessaire de l'éducation des Premières nations et il recommande que «le Canada et les Premières nations entreprennent un processus conjoint afin d'examiner le rôle que le Canada devrait jouer en matière d'éducation autochtone» (GTNMÉ 2002 : 39-41).

Au plan de l'éducation, les provinces et les territoires doivent reconnaître le droit inhérent des Premières nations à l'autonomie gouvernementale et il faudrait créer des mécanismes appropriés pour établir un régime d'éducation de qualité pour les élèves autochtones fréquentant le réseau scolaire provincial et territorial, assurer la reddition des comptes aux Premières nations, assurer l'utilisation de programmes d'études et de méthodes d'enseignement culturellement pertinents et établir des programmes d'immersion dans les langues des Premières nations. Afin de former le personnel enseignant, les universités canadiennes doivent se doter d'un programme adapté à la réalité des Autochtones (GTNMÉ 2002 : 42-45).

### **3.3. Conclusion**

Dans la première section de ce chapitre, j'ai fait un survol des périodes en matière d'éducation des Autochtones. Lors de la première période identifiée sous le nom d'éducation traditionnelle, de missions et confessionnelle couvrant les années 1600 à 1867, l'emphase est mise sur l'assimilation des Indiens à la société colonisatrice européenne. Dans la deuxième,

connue sous le nom d'écoles et pensionnats autochtones (1867-1967), l'accent est mis sur la création d'écoles administrées par des communautés religieuses. Ces institutions scolaires visent à leur donner une éducation répondant à propager une idéologie religieuse. La troisième période (1950 à 1970) traite des écoles de jour. Le MAINC administre les écoles autochtones et met en place une politique visant à les intégrer à la société dominante. Dans la dernière période, les Premières nations obtiennent enfin le pouvoir de gérer leurs écoles.

Dans la seconde partie de ce chapitre, j'ai présenté cinq rapports traitant de l'éducation des Autochtones. Tous ces rapports dénoncent l'incompétence du MAINC en matière d'éducation des Premières nations, le sous-financement du système scolaire offert dans les communautés autochtones, la piètre qualité des programmes d'études et la pénurie d'enseignants qualifiés.

En premier lieu, le rapport Hawthorn-Tremblay (1966) dresse un bilan de la situation économique, politique, sociale et scolaire des Autochtones des années 1600 à 1960 et il soumet des recommandations : la mise en place d'un réseau scolaire géré par les Autochtones, une augmentation du financement des écoles et le développement d'un programme de formation des enseignants.

En deuxième lieu, dans la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI 1972), la FIC demande au gouvernement canadien de consulter les Premières nations et d'obtenir leur approbation. Ensuite, le MAINC pourrait procéder à des changements. La FIC veut que le personnel des écoles soit compétent, que les Autochtones aient des programmes d'études répondant à leurs besoins et que les écoles disposent d'un financement adéquat.

En troisième lieu, l'APN rédige en 1988 une déclaration de principe en matière d'éducation autochtone dans laquelle elle déplore le sous-financement des écoles autochtones, la qualité des services d'enseignement, l'absence de services spécialisés en adaptation scolaire et la pénurie de personnel enseignant compétent. Dans les faits, l'APN mentionne que les communautés autochtones ne participent pas aux décisions touchant l'éducation et que le pouvoir décisionnel appartient au MAINC.

En quatrième lieu, la Commission Royale sur les Peuples Autochtones (CRPA 1996) analyse tous les documents portant sur l'éducation autochtone, dresse un portrait actuel de la situation scolaire des Premières nations et soumet des recommandations. Dans ses conclusions, elle constate le sous-financement de l'éducation des Premières nations, la faible

participation des parents, des élèves et de la communauté au processus décisionnel en matière d'éducation et l'importance de créer des programmes d'études répondant aux valeurs autochtones. Bien que la CRPA a soumis un rapport exhaustif décrivant les forces et faiblesses du système scolaire autochtone et qu'elle a offert certaines solutions, les recommandations proposées n'ont pas été appliquées.

En dernier lieu, le Groupe de travail national du ministre sur l'éducation (GTNMÉ : 2002) souligne l'importance d'organiser des programmes destinés à la petite enfance, aux élèves en difficulté, aux élèves doués et à la clientèle post secondaire, de mettre en place une source de financement unique et de déterminer les coûts réels et prévus d'un système d'éducation autochtone. Enfin, il conclut en recommandant aux communautés autochtones et les organismes régionaux d'être les responsables de la mise en place d'un processus de prise de décision, de conception et d'administration des programmes d'éducation des Premières nations.

Entre 1966 et 2002, cinq groupes de travail ont étudié le système scolaire autochtone et proposé des solutions pour pallier le sous-financement, les programmes d'études et la qualité de l'enseignement. Tous ces documents mentionnent les mêmes faiblesses et demandent au gouvernement canadien d'aider les communautés autochtones à gérer efficacement leur éducation.

## *Chapitre 4 : L'éducation des Autochtones au Québec et la prise en charge de l'éducation innue : une étude de cas*

Dans ce chapitre, je fais un survol de la situation scolaire de Betsiamites couvrant les années 1850 à 1972, et je présente les modèles organisationnels proposés par l'Association des Indiens du Québec (AIQ), le Conseil Atikamekw-Montagnais (CAM) pour gérer le système scolaire des Innus de Betsiamites. Ensuite, je traite des comités mis en place par le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) et le conseil de bande de Betsiamites pour négocier l'entente de la prise en charge scolaire, j'analyse le contenu des rencontres et je décris le plan d'organisation scolaire et la structure organisationnelle mis de l'avant pour gérer les écoles innues. Enfin, je brosse un portrait de la prise en charge scolaire, je dresse un bilan des réalisations et je propose certaines solutions.

### **4.1. Situation scolaire des Innus de Betsiamites (1850-2003)**

Lors de la création de la réserve de Betsiamites en 1851<sup>18</sup> et l'établissement d'une mission permanente, les missionnaires oblats s'occupent de l'enseignement religieux. Selon Bédard (1988 : 28), «une majorité d'Innus sait lire et écrire dans leur propre langue, nombre d'entre eux parlent français et ceux fréquentant le poste de traite des Ilets-Jérémie seraient les plus instruits». D'après Mailhot (1992 : 11), plusieurs Innus avaient atteint une maîtrise de l'écrit et elle ajoute qu'au sein de cette nation fréquentant les postes de traite du Roi, il existerait une véritable tradition épistolaire datant des années 1780. Dans un rapport d'inspection des écoles de la Côte-Nord, Francis O'Brien, magistrat et inspecteur d'écoles, mentionne qu'à Betsiamites, en 1880, il n'existe pas d'école innue et que ce sont les aînés de

<sup>18</sup> Le 30 août 1851, le gouvernement du Canada-Uni réserve 230 000 acres de terres à tous les Autochtones du Bas-Canada et 70 000 acres sont réservées pour les Indiens de la Côte-Nord.. En 1853, la réserve est établie.

la tribu qui apprennent aux jeunes à lire et à écrire. «À leurs yeux, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une obligation sacrée» (Morin 1990 : 7).

En 1851, le père oblat Charles Arnaud va exercer son apostolat sur la Côte-Nord avec son compagnon, le père Louis Babel. Chaque année, ils parcourent l'immense région qui va de Tadoussac à Musquaro. À Betsiamites, il établit une résidence servant à accueillir tous les missionnaires oeuvrant sur le territoire et construit une chapelle, un hôpital et une école. En 1901, il fait appel aux Sœurs de Notre-Dame du Bon-Conseil de Chicoutimi, une communauté religieuse reconnue pour ses enseignantes, qui acceptent sa demande de nommer deux religieuses pour qu'elles enseignent aux jeunes Innus de Betsiamites. En 1906, le personnel enseignant compte trois religieuses et trois classes. Une des religieuses enseigne à un groupe d'élèves : les enfants des commerçants et des fonctionnaires non autochtones, tandis que les deux autres religieuses enseignent aux élèves innus.

En raison du nomadisme des parents, les élèves reçoivent une formation intensive de juin à septembre (Frenette et Picard 2002 : 95). En 1911, les Oblats quittent les missions de la Côte-Nord et ils sont remplacés par les pères Eudistes. En 1925, le MAINC autorise la construction d'une école de quatre classes, d'un logement et d'une chapelle destinée aux religieuses. Le tableau 4 indique la clientèle scolaire inscrite à Betsiamites et la composition des groupes. Au fil des décennies, on remarque une augmentation du nombre d'élèves inscrits.

Tableau 4 - Clientèle innue selon le sexe et le niveau scolaire (1901-1939)

Année	Garçons	Filles	Total	I	II	III	IV
1901-10	78	125	203	89	26	34	12
1911-20	293	261	554	273	128	97	3
1921-30	389	396	775	351	294	90	
1931-39	371	397	768	429	113	92	32

Huit ans après l'adoption la Loi de l'Instruction Publique du Québec de 1942 rendant obligatoire la fréquentation scolaire, le MAINC adopte une politique rendant obligatoire la

fréquentation et la scolarisation des Innus. Dorénavant, tout Autochtone âgé entre sept et seize ans doit fréquenter l'école.

Constatant l'importance de l'enseignement et de la scolarisation, le MAINC décide d'offrir certains services. C'est la raison pour laquelle on voit apparaître des cours spécialisés en arts ménagers pour les filles et en menuiserie pour les garçons. À Betsiamites, ces cours se donnent en haut de la grande maison du chef Paul Rock (Frenette et Picard 2002 : 121). En 1953, le pensionnat autochtone de Maliotenam, isolé des grands centres urbains et prévu pour recevoir 140 jeunes, ouvre ses portes et accueille 200 jeunes Innus de niveau secondaire venant des communautés de la Côte-Nord. Dans cet établissement, 43 jeunes sont originaires de Betsiamites et, pour y être admis, il faut répondre à certains critères définis par les autorités locales du MAINC dont l'un est de privilégier les enfants dont les parents vont à la chasse (Laurin, 1994 : 7-8). Malgré l'existence de ce pensionnat, des Innus de Betsiamites fréquentent aussi des écoles publiques ou privées de la région de Québec. En 1954, en raison d'une hausse de la clientèle scolaire, une nouvelle école destinée à recevoir six groupes et comptant sept enseignants, cinq religieuses et deux laïques, est construite. En 1956, Marcelline Picard, une Innue de Betsiamites, y débute sa carrière d'enseignante et tout doit se dérouler en français (Frenette et Picard 2002 : 121-122).

Dans les années 1960, le MAINC décide d'abandonner graduellement le pensionnat autochtone de Maliotenam et d'inscrire soixante élèves innus de Betsiamites à l'école de Ragueneau<sup>19</sup> dirigée par les Sœurs de Notre-Dame du Bon-Conseil. Quant aux élèves de niveau secondaire, le MAINC remet en question l'existence de l'enseignement secondaire offert dans les communautés et met en place une politique visant «à favoriser l'intégration des Innus à la société blanche» (Frenette et Picard 2002 : 122). En 1966, l'école élémentaire *Nussim de Betsiamites* est construite et elle accueille 378 élèves de la maternelle et du primaire (Frenette et Picard, 2002 : 122-123). Dans les années 1970, 184 élèves innus, de la

<sup>19</sup> Village situé à 20 kilomètres à l'est de Betsiamites.

sixième année et du secondaire, fréquentent les écoles publiques de Baie-Comeau, Ragueneau et Sept-Îles et, en 1971, le pensionnat reçoit une directive du MAINC les avisant de la fermeture de cet établissement qui est démoli l'année suivante (Laurin 1994 : 10). Au cours de la même période, toutes les classes de l'école *Nussim* reçoivent des cours de langue innue et d'artisanat à raison d'une heure par semaine (Paul 1983 : 9).

En 1971, la clientèle scolaire innue de Betsiamites se subdivise en deux : les élèves hors réserve (308) et les élèves de la réserve (370) et 42 % de la population de la communauté (1616 personnes) est inscrite dans les écoles. Dans les classes de niveau élémentaire, leur nombre s'élève à 470 (Tremblay et al., s.d.).

En 1973, l'école secondaire *Uashkaikan*<sup>20</sup> se trouve dans des locaux temporaires et elle accueille 117 élèves innus inscrits dans des classes de récupération et de première secondaire. L'année suivante, elle rapatrie les élèves de la deuxième secondaire fréquentant les écoles secondaires de Baie-Comeau et, en l'espace d'une année, la clientèle scolaire passe de 117 à 192 élèves (Hénaire 1976 : 32-33).

Pour comprendre l'ampleur de la tâche du MAINC et des communautés autochtones, il faut préciser qu'au Québec, dans les années 1970, le gouvernement provincial a signé deux ententes avec des nations autochtones. Selon la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ) conclue en 1975, toutes les institutions fédérales dispensant des services aux nations Inuit et Cri tombent sous la responsabilité du gouvernement du Québec. Pour gérer les écoles, la CBJNQ autorise la création de deux commissions scolaires autochtones à statut particulier administrées par les Inuit et les Cri : Kativik et Cri. En 1978, le gouvernement du Québec conclut une entente intitulée la Convention du Nord-Est québécois (CNEQ) avec la nation naskapie et la CNEQ reprend les principes établis par la CBJNQ et offre les mêmes protections. Étant donné que les Naskapis ne possèdent qu'une école, la CNEQ prévoit la création d'un comité d'éducation lequel se rattache à une Commission

<sup>20</sup> Un cercle en innu.

scolaire existante, *Eastern Quebec*<sup>21</sup> pour ce qui est de l'administration de l'école de la communauté de Kawawachikamach située à proximité du village innu de Matimekossh.

Au niveau du financement scolaire, le gouvernement québécois défraie le coût de ce service à raison de 25 % pour les commissions scolaires Crie et Naskapi et à raison de 75 % pour la commission scolaire Kativik. Quant à la différence, 75 % ou 25 %, les fonds proviennent du gouvernement canadien.

En 2004, les huit nations autochtones du Québec gèrent leurs écoles et pour financer les programmes d'enseignement préscolaire, élémentaire, secondaire et postsecondaire, le MAINC utilise deux modèles d'entente de financement : l'Entente globale de Financement (EGF) et l'Entente de Financement Canada-Premières nations (EFCPN) qui couvrent les services d'enseignement.

Ces deux ententes ont une durée maximale de cinq ans et, pour s'en prévaloir, les conseils de bande doivent remplir certaines conditions :

Premièrement, elles se fondent sur la liste nominative des Premières nations. Deuxièmement, avant de l'obtenir, les écoles de bande doivent avoir des normes d'enseignement permettant aux élèves d'être admis à un niveau équivalent dans une autre école du système provincial ou territorial. Troisièmement, les Conseils de Bande doivent s'engager à évaluer les programmes d'étude, la qualité de l'enseignement et à s'assurer que les objectifs de la collectivité et de l'école sont atteints. En ce faisant, la communauté, signataire de l'EGF, obtient du MAINC un financement de base.

(MAINC, 2003 : 17).

Quant à l'EFCPN, les conditions sont identiques à la première, l'EGF, et la différence se situe au financement. En plus du financement de base, un conseil de bande peut bénéficier de deux types de rajustements financiers : le «rajustement fixe» représentant 25 % du taux de variation annuelle du budget régional sous entente EFCPN et le «rajustement fondé sur le volume». Pour obtenir ce deuxième type de financement, le MAINC exige deux conditions :

<sup>21</sup> Commission scolaire anglophone gérant des écoles de la région de l'Estrie.

Le nombre total d'Amérindiens inscrits sur la liste nominative de la bande tenue par le MAINC à l'égard de la Première Nation doit avoir augmenté de 45 par rapport à celui du 31 décembre antérieur; le nombre total d'Amérindiens inscrits de toutes les Premières Nations de la région du Québec avec lesquelles le Canada a conclu une entente EFCPN a augmenté de 500 par rapport à celui du 31 décembre antérieur.

(MAINC 2003 : 26).

Par exemple, pour illustrer ce type de financement basé sur le volume, dans un premier temps, si au 31 décembre 2002, la liste nominative de la bande X comprend 200 personnes d'âge scolaire et le total des élèves inscrits dans les écoles autochtones du Québec est de 2 000 et dans un deuxième temps, si au 31 décembre 2003, la liste nominative de la bande X passe de 200 à 245, une augmentation de 45 et le total des inscriptions de toutes les écoles autochtones du Québec augmente de 500, passant de 2 000 à 2 500, le MAINC verse un rajustement basé sur le volume.

Indépendamment du type d'entente, le gouvernement canadien finance l'enseignement de la clientèle scolaire de niveau préscolaire, primaire et secondaire inscrite sur la liste nominative d'une bande. Quant aux étudiants de niveau postsecondaire, les conseils de bande reçoivent un financement accordé en vertu du Programme de soutien aux étudiants du niveau postsecondaire spécifiques aux Amérindiens visés par un traité et inscrits vivant à l'extérieur ou à l'intérieur des réserves. Les critères d'admissibilité à ce programme sont déterminés par le MAINC.

Pour comprendre l'importance de la croissance démographique, il faut se rappeler qu'en l'espace de deux années, 1984 à 1986, la population autochtone passe de 348 809 à 387 829, ce qui représente une hausse de 10 %, et cette augmentation s'explique par la promulgation de la Loi C-31. En vertu de cette loi C-31, les femmes autochtones ayant épousé un non-Autochtone peuvent recouvrer leur statut d'Indienne. Quant aux enfants, issus de l'union de ce couple d'individus, ils obtiennent les mêmes droits que leur mère (Gouvernement du Québec 2001 : 6).

En 2000-2001, la population autochtone inscrite dans des écoles canadiennes était de 119 800 et de ce nombre, 73 425 élèves fréquentaient les écoles gérées par des communautés autochtones. En 2002, la population autochtone au Canada s'élève à 704 851, ce qui représente 2 % de la population canadienne. En termes de croissance démographique, leur taux annuel de croissance démographique de 2,4 % engendre des coûts supplémentaires dans les programmes sociaux : éducation, santé, services sociaux, habitation, police et services

publics (eau, égout). En 2003, la population autochtone au Québec est de 73 492 personnes réparties en deux groupes distincts : les résidants, 53 727 individus et les non-résidants, 20 215 individus. En ordre d'importance, la nation innue est la nation indienne la plus importante et elle comptait 14 721 personnes réparties dans neuf communautés (MAINC 2003 : 94-113). Le tableau 5 présente la répartition démographique de ces communautés selon le lieu de résidence.

Tableau 5 - Population innue selon le lieu de résidence (2003)

Lieu	Population résidante	Population non-résidante	Total
Mashteuiatsh	1 983	2 635	4 618
Essipit	181	206	387
Betsiamites	2 567	630	3 197
Uashat mak Mani-Utenam	2 625	595	3 220
Ekuanitshit	456	16	472
Nutashquan	773	61	834
Unamen Shipu	877	56	933
Matimekosh-Lake John	712	74	786
Pakuashipi	272	2	274
Total	10 446	4 275	14 721

Au niveau scolaire, à l'exception d'Essipit, toutes les communautés innues gèrent leur système scolaire et ont leurs propres écoles. Dans le cas d'Essipit, la clientèle scolaire innue fréquente les écoles publiques des Escoumins. Étant donné la taille des écoles, la distance entre les communautés et leur éloignement, l'Institut Culturel et Éducatif Montagnais (ICEM) offre des services spécialisés en langue et culture innue, en adaptation scolaire, en psychologie et en français, langue première à toutes les communautés ayant des écoles<sup>22</sup>. Dans le cas des autres nations autochtones, à l'exception des Cri, Naskapi et Inuit, le Conseil d'Éducation des Premières Nations (CEPN) offre des services similaires à ceux offerts par

<sup>22</sup> Dans les années 1990, Mashteuiatsh se retire de l'ICEM.

l'ICEM. Au niveau financier, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien leur verse des fonds.

Enfin, la situation scolaire des Indiens inscrits varie d'une bande à l'autre et souffre de nombreuses carences : taux élevé d'abandon scolaire, absence de programmes visant à aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage, manque de financement, conditions de travail.

## **4.2. Modèles scolaires**

Suite au dépôt du document «Maîtrise indienne de l'éducation indienne» (MIEI : 1972), diverses collectivités amérindiennes font des demandes auprès du gouvernement canadien afin qu'elles puissent discuter des modalités de transferts des responsabilités en matière d'éducation. Pour obtenir la gestion de l'éducation, le MAINC demande aux Premières nations d'utiliser un modèle uniforme de négociation le comité de gestion. En 1973, le mouvement de la prise en charge de l'éducation par les conseils de bande démarre et, au cours de la décennie 1970-1980, la communauté innue de Betsiamites se lance à la recherche d'une stratégie, d'un modèle ou d'une structure répondant à leurs désirs de contrôler l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire.

Dans cette section, je décris les modèles de structures scolaires présentés aux Innus de Betsiamites par l'Association des Indiens du Québec (AIQ) et le Conseil Atikamekw-Montagnais (CAM), je présente le modèle scolaire adopté par la communauté innue et j'analyse la philosophie scolaire innue.

### **4.2.1. Modèles de l'Association des Indiens du Québec**

En 1961, l'Association des Indiens du Québec (AIQ), un organisme représentant les intérêts de toutes les nations Autochtones du Québec, voit le jour et se donne comme mandat de proposer une structure pouvant répondre aux besoins scolaires de toutes les nations qu'elle représente. Dans un document de travail, elle déclare que :

C'est, par l'entremise de son conseil de bande, qu'une communauté locale est maître de l'orientation de ses services en éducation, en contrôle la direction et en assume la responsabilité foncière. Les leaders autochtones doivent prendre le système d'éducation où il est présentement, dans son état actuel, avec ses points forts et ses points faibles, et lui donner une direction et des buts pertinents à leur communauté respective, tout en affrontant les problèmes qui se rencontreront lors de l'implantation de cette nouvelle orientation.

(AIQ s.d. : 6-7).

Les objectifs de l'AIQ consistent à s'assurer de la participation autochtone dans toutes les étapes du processus de prise en charge, de l'évaluation et de l'analyse des programmes actuels; à répondre aux requêtes des populations autochtones; à leur fournir les services d'éducation désirés et à s'assurer que toutes les décisions relatives aux objectifs, politiques et plan d'action concernant les programmes ou services d'éducation soient prises par les groupes autochtones impliqués (AIQ s.d. : 1).

Afin d'administrer et contrôler leur système d'éducation, l'AIQ suggère deux modèles. Premièrement, dans la phase 1 du modèle A, il faut créer un comité provincial de l'éducation autochtone qui diffusera l'information sur l'éducation, expliquera la politique en éducation à toutes les communautés autochtones et consultera toutes les communautés. Dans la phase 2, par l'intermédiaire des organisations autochtones, des universités, des collèges et des organismes privés, il mettra sur pied des mécanismes de formation destinée aux administrateurs et au personnel autochtone des écoles et des conseils de bande. Dans la phase 3, des projets-pilote portant sur des thèmes tels que l'abandon scolaire, le contenu des cours, le mode d'apprentissage et la motivation seront réalisés. Dans la phase 4, au niveau des communautés, il faut faire une implantation graduelle des buts et des orientations définies dans le MIEI (AIQ s.d. : 8-9).

Dans le modèle B, à la première phase, les représentants des conseils de bande d'un district donné en collaboration avec l'AIQ éliront deux Autochtones dans chacun des districts pour agir comme officier d'information auprès des bandes d'un district donné. Dans la seconde phase, les conseils de bande établiront un comité local d'éducation. Le Conseil des Chefs du district créera un comité sur l'éducation composé d'un représentant de chacun des comités locaux. Le Conseil Exécutif des Indiens du Québec créera un comité provincial d'éducation composé d'un représentant de chacun des comités d'éducation de district. Dans la troisième phase, les rôles et les objectifs des comités locaux, de district et provincial seront

définis. À la phase quatre, la politique de l'éducation sera diffusée à toutes les communautés. À la cinquième phase, en collaboration avec les cégeps, les universités et le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), un programme de formation et de sensibilisation pour les conseils de bande et leur personnel sera mis sur pied. La phase six est celle de la recherche et de l'évaluation des programmes d'éducation, des méthodes pédagogiques et administratives. Enfin, la septième phase consiste à appliquer les nouvelles orientations suggérées par les membres de la communauté et les représentants élus des comités locaux en éducation. Cette implantation s'appuie sur les principes de la philosophie de l'éducation autochtone du MIEI (AIQ s.d. : 8-11). Les deux modèles proposées par l'AIQ n'ont jamais été acceptées et l'explication donnée par des Innus de Betsiamites est que ces structures scolaires donnent trop de pouvoirs à un comité régional.

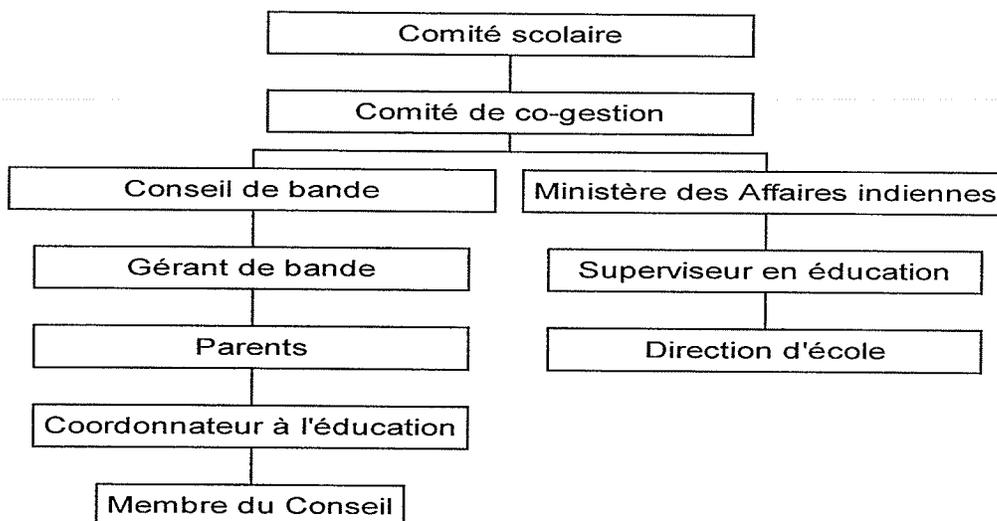
#### **4.2.2. Modèle gouvernemental**

En raison du nombre élevé de requêtes provenant des collectivités qui demandent de prendre en charge l'éducation autochtone, le MAINC met en place des comités locaux de co-gestion. Le comité de co-gestion de Betsiamites comprend des personnes désignées soit par le MAINC, soit par la communauté innue. Lors de la création de ce comité de co-gestion, le superviseur en éducation et le directeur d'école étaient les représentants du MAINC et le gérant de la bande, des membres du conseil et un parent représentaient la communauté (Bacque 1981 : s.p.).

Pour gérer le travail du comité de co-gestion, le conseil de bande de Betsiamites crée le comité scolaire innu qui a le mandat de gérer les services éducatifs appropriés à la population dans les secteurs d'activités suivants : l'administration du personnel et du matériel; le contenu de l'enseignement et méthodes; la gérance du budget; l'éducation aux adultes et d'établir un calendrier des opérations.

La figure 2 présente la structure organisationnelle du comité de co-gestion de Betsiamites.

Figure 2 - Représentation des pouvoirs



Selon Saint-Onge et Fontaine (s.d.), le conseil de bande de Betsiamites (CBB) possède deux types de comités l'un consultatif, l'autre décisionnel. En fait, c'est un groupe de travail créé par le conseil de bande dont les membres sont nommés par le conseil de bande.

De 1976 à 1978, des réunions se tiennent dans lesquelles, les représentants innus se plaignent de l'ingérence du MAINC dans les discussions, de son refus d'écouter les propositions innues et de l'absence de pouvoir décisionnel. Suite à ces rencontres, plusieurs étapes sont franchies dont l'étude et l'approbation de la prise en charge de l'éducation par le CBB, l'information et la consultation des principaux intervenants auprès de bande dans le domaine de l'éducation, la planification et le début d'une certaine mise en application et la création d'un encadrement administratif (Paul 1980 : 1-2).

En novembre 1978, trois mois avant la réunion du 24 janvier 1979 annonçant l'abolition du comité de co-gestion et son remplacement par un comité scolaire exclusivement autochtone, le CBB embauche Patrice Paul à titre de coordonnateur de l'éducation et l'une de ses tâches consiste à clarifier le rôle du comité de co-gestion. Dans un rapport, il mentionne que le but du comité de co-gestion est d'administrer des fonds transférés au CBB s'élevant entre 180 000 et 200 000 \$ et servant au développement et à la planification des frais de scolarité, de pension et de transport de la clientèle scolaire de Betsiamites (Paul 1979a : 20).

Dans une résolution du 21 février 1979, le CBB clarifie le mandat du comité de gestion et lui fixe des buts. Le comité doit décider des moyens concrets de consultation, de recherche et d'études pour s'habituer à prendre en charge ses affaires (Paul 1979c : 13). En termes d'objectifs, il a les pouvoirs d'élaborer des politiques et des projets reflétant les besoins de la communauté et d'administrer de façon graduelle les services éducatifs appropriés à la population innue de Betsiamites. Son mandat est :

D'administrer d'une façon graduelle les services éducatifs appropriés à la population de Betsiamites dans les domaines suivants : la gérance des budgets décentralisés et à être décentralisés; l'administration des écoles fédérales; le contenu de l'enseignement et des méthodes; le calendrier des opérations et l'éducation des adultes.

(Paul 1976c : 20).

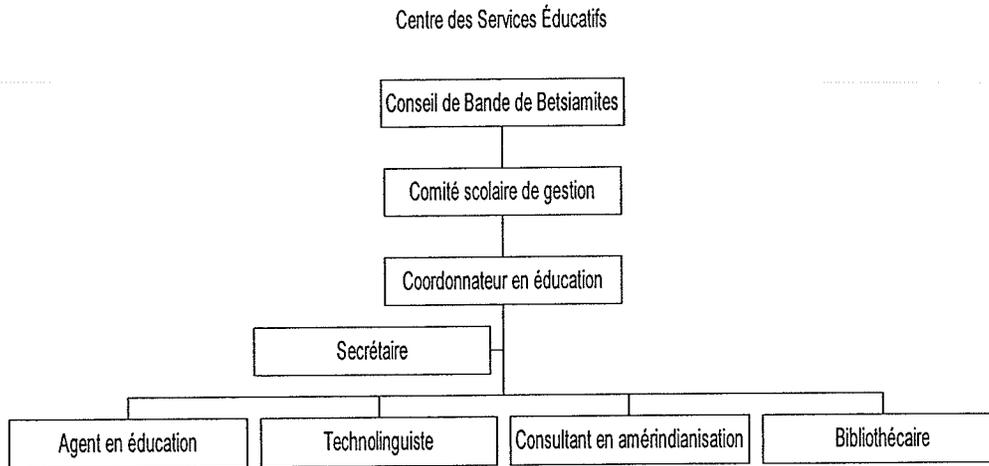
Afin de réaliser et d'exécuter les décisions mises de l'avant par le comité de gestion, une structure connue sous le nom de Centre des Services Éducatifs de Betsiamites (CSEB) est créée. Ses objectifs sont :

D'exécuter toutes leurs décisions et de ce fait, de travailler à la réalisation de la prise en charge de nos affaires; de demeurer le contact le contact premier de toutes les personnes et de tous les organismes ayant affaire au CBB en matière d'éducation; d'assurer tous les services aux étudiants autochtones de tous les niveaux et de devenir le centre de documentation de documentation amérindien par sa bibliothèque scolaire et communautaire.

(Paul 1979a : 20).

La figure 3 présente la structure administrative du CSEB comptant un coordonnateur de l'éducation, deux agents en éducation, un consultant amérindien, une technolinguiste, une bibliothécaire et une secrétaire (Paul 1979a : 20).

Figure 3 - Structure du comité scolaire innu



Lors des discussions portant sur la prise en charge, le MAINC propose un modèle de négociation : le comité de co-gestion. Dans tous les documents portant sur cette période, le gouvernement canadien ne préconise aucun modèle scolaire particulier.

#### 4.2.3. Modèle du Conseil Atikamekw-Montagnais

Le 7 novembre 1979, lors d'une assemblée générale se tenant à Québec et réunissant tous les chefs des communautés innues et atikamekw, le Conseil Atikamekw-Montagnais (CAM) reçoit le mandat de négocier avec le MAINC le transfert des programmes et des budgets affectés à l'éducation. Pour pouvoir bénéficier du soutien technique du CAM, toutes les communautés innues et atikamekw doivent adhérer à la philosophie autochtone reposant sur la fierté de soi; la compréhension des autres et l'harmonie des rapports avec la nature. En contrepartie, si toutes les communautés acceptent cette condition, le CAM s'engage à créer une commission scolaire atikamekw-montagnaise offrant des services régionaux spécialisés en administration, en finances, en ressources humaines et en pédagogie. La direction pédagogique et le service des conseillers pédagogiques en orthopédagogie, en docimologie et en orientation seront régionaux. Quant aux communautés, elles sont responsables du fonctionnement des écoles, de l'organisation et du fonctionnement des opérations courantes (ACBB 1980b : 40).

Suite à la présentation des documents proposant la création d'une structure scolaire régionale avec décentralisation des services à un niveau sectoriel, structure s'inspirant du modèle proposé par le MAINC et tenant peu compte des besoins du milieu, des différends apparaissent. En janvier 1980, le chef Aurélien Gill, président du CAM et chef de la communauté innue de *Mashteuiatsh*, annonce aux délégués de l'éducation qu'il suspend le processus de la prise en charge et continue les consultations locales. Selon Paul (1983 : 7), l'arrêt du processus s'explique par ces faits : d'abord, en avril 1979, le conseil de bande de Sept-Îles a pris la décision de faire cavalier seul dans le dossier de la prise en charge locale de l'éducation. Ensuite, en 1975 et 1978, le conseil de bande de Mashteuiatsh a fait une demande individuelle de prise en charge scolaire. «Ces deux communautés ne souhaitent pas la réalisation d'une prise en charge parrainée par le CAM et elles préfèrent un mouvement de prise en charge à partir des communautés mêmes» (Paul, 1983 :9).

Bien que cette structure scolaire ait été rejetée, l'assemblée générale suggère au CAM de déterminer les besoins éducatifs des bandes; de connaître leur position face à la question de la prise en charge locale des services éducatifs et culturels et d'implanter un certain nombre de services spécialisés pour palier à l'inexistence de services.

Pour réussir leur autodétermination, les communautés autochtones doivent obtenir le contrôle de certains secteurs : l'éducation, les services communautaires, les services municipaux et le développement économique. La réalité démontre que les communautés atikamekw et innues ne disposent pas de ressources humaines et financières suffisantes pour rencontrer les exigences énormes et complexes de leur projet individuel d'organisation et de réalisation du processus de prise en charge des services éducatifs et culturels.

(ACBB 1980b : 32-33).

Paul (1983 : 7-9) impute la responsabilité de l'échec au CAM et il note certaines faiblesses : l'utilisation d'un modèle structurel s'appuyant sur des critères d'utilisation des budgets prescrits par les règles en vigueur au MAINC et d'un processus de négociation ressemblant à celui préconisé par le gouvernement canadien. Il conclut que toute autre organisation super-structurelle et similaire à celle préconisée par le CAM ou le MAINC est vouée à l'échec. En demandant d'accepter et d'adopter les mêmes habitudes organisationnelles décriées par les Autochtones, le CAM oublie les aspirations des communautés.

### 4.3. Proposition innue

Picard (1978 : 22) affirme que la prise en charge ne doit pas être un transfert d'argent mais bien un transfert du pouvoir décisionnel et dénonce la rigidité du MAINC. Ce processus lui apparaît strictement comme un transfert de responsabilités administratives en fonction de normes établies par le MAINC et il propose un réajustement de la prise en charge scolaire reposant sur ces bases :

La participation des parents et la création d'une commission de gestion scolaire dont les membres seraient élus. Cet organisme aurait ses propres statuts et règlements, serait apolitique et aurait le pouvoir décisionnel en matière d'éducation. En second lieu, cette commission disposerait de toutes les données permettant de juger et d'évaluer objectivement toutes les propositions soumises. Troisièmement, il favorise l'établissement d'une équipe de la gestion scolaire relevant de la commission de gestion scolaire et son mandat est de réaliser leurs politiques. Quatrièmement, l'autonomie de la prise en charge relève des instances locales et non du MAINC. Dans un dernier temps, l'éducation est une question de pédagogie et il faut cesser de se limiter à l'aspect financier.

(Picard 1978 : 22).

Dans leur démarche visant à créer une structure organisationnelle leur permettant de maintenir leur langue, leur culture et en même temps de leur offrir un enseignement de qualité, le Centre des Services Éducatifs de Betsiamites (CSEB) élabore et présente trois modèles de programmes d'études.

Le modèle A comporte deux particularités : de la première à la troisième année du cycle primaire, toutes les matières seront enseignées en innu et, à partir de la quatrième année, la langue d'enseignement deviendra le français mais des cours portant sur la grammaire, la littérature et la culture seront offerts en innu.

Le modèle B est un programme d'études correspondant à l'orientation et au plan de carrière de l'élève innu. L'enseignement se fait en français ou en anglais. Au niveau des classes du niveau élémentaire, le programme d'études adapté selon les caractéristiques linguistiques et socio-économiques de la communauté et l'enseignant est offert en français et en anglais. Dans un pourcentage égal ou supérieur à 10 %, l'enseignement de la langue innue et des arts traditionnels est offert (ACCB 1981a : 16).

Le modèle C est un programme respectant la majorité des objectifs définis dans le modèle B. La distinction est la suivante : «Au niveau des classes du cycle élémentaire, le

programme d'études est adapté selon les caractéristiques linguistiques et socio-économiques de la communauté» (ACCB 1981a : 16).

Suite à une présentation de ces trois modèles scolaires, la communauté innue a tenu une consultation populaire et le modèle B a été accepté. Dans les faits, le modèle B vise à créer un milieu scolaire en suppléant aux besoins sociaux-récréatifs; à promouvoir une structure adéquate de prise de décision appartenant aux parents; à améliorer les relations avec les enseignants par une planification efficace des journées pédagogiques et à introduire des programmes d'études propres à la culture innue.

#### 4.4. Philosophie éducative innue

En 1972, la communauté innue de Betsiamites reçoit des fonds qui servent principalement à la rémunération des professeurs innus dispensant des cours de langue, culture et artisanat innu. Puis, de 1973 et 1980, le budget alloué au Centre des Services Éducatifs de Betsiamites (CSEB) ne cesse d'augmenter. Pour expliquer cette hausse de fonds, on mentionne que le budget servait à la préparation du plan de prise en charge, à la rémunération du personnel enseignant et administratif. Le tableau 6 présente les montants versés par le MAINC, les variations et le nombre d'employés du CSEB.

Tableau 6 - Budget en éducation à Betsiamites (1972-1981)

Année	Montant \$	Augmentation	Diminution	Employés
1972-1973	52 350			3
1973-1974	78 360	50 %		5
1974-1975	70 180		10 %	5
1975-1976	93 462	33 %		7
1976-1977	149 250	60 %		9
1977-1978	178 945	20 %		13
1978-1979	162 044		9 %	13
1979-1980	214 908	33 %		14
1980-1981	877 796	408 %		16

Pour gérer la prise en charge scolaire, Patrice Paul propose la création d'un Conseil Montagnais de l'Éducation (CME) dont les buts sont :

D'administrer les programmes d'éducation; de fournir des conseils en cette matière; de répondre adéquatement aux besoins des membres de la bande : enfants, adolescents et adultes; d'évaluer les programmes et les services offerts; proposer des politiques et des stratégies en matière d'éducation; commander et contrôler les activités visant au développement éducatif et culturel des jeunes de la communauté, y compris les activités de loisirs; veiller à l'organisation des activités éducatives de tous les ordres d'enseignement; faciliter l'accès aux services éducatifs requis pour la clientèle des niveaux secondaire et post-secondaire et de voir à l'organisation et à la promotion des activités de formation aux adultes.

(ACCB 1982c : s.p.).

Pour que la prise en charge puisse se réaliser, cela exige des conditions :

Dans un premier temps, les parents doivent être dans le fonctionnement des écoles et celles-ci doivent être un lien entre l'éducation familiale et l'enseignement dispensé à l'école. Dans un deuxième temps, les programmes d'études doivent inclure des éléments en matière de langue et de culture innue et dans un troisième temps, les méthodes et le matériel didactique doivent être adaptés à la réalité innue. Dans un dernier temps, dans les écoles, il faut instaurer un système de dépistage répondant aux besoins des élèves en difficulté, en troubles d'apprentissage et faire une évaluation continue des progrès des élèves par matière et par niveau.

(ACCB 1982c : s.p.).

Dans les faits, cela implique un travail constant et un temps de réflexion continu de la part de tous les intervenants qui auront à décider du type d'éducation à donner aux enfants de la communauté en respectant leur culture et leur avenir, et le CME doit rechercher l'atteinte de ces objectifs :

Que l'enseignement des niveaux préscolaire, primaire et secondaire dispensé aux élèves de la bande de Betsiamites rencontre les exigences et les besoins culturels du milieu autochtone de façon à permettre de se développer selon les caractéristiques propres et en même temps lui permettre d'accéder aux institutions supérieures et au marché du travail Qu'il soit adapté aux caractéristiques particulières d'apprentissage des élèves innus et qu'on développe du matériel didactique approprié aux besoins de la clientèle Que le choix des enseignants se fasse en fonction de critères d'embauche très précis et des attentes des parents.

(ACBB 1982c : s.p.).

En obtenant la prise en charge, le CBB réalise leur objectif qui est de permettre aux membres de la communauté de contrôler totalement les services éducatifs.

Pour la première fois, nous aurons l'opportunité et les moyens de définir, d'orienter et d'implanter un système d'éducation répondant aux besoins, aux priorités et aux aspirations autant de la communauté en général que de la clientèle étudiante et de permettre à la population et spécialement les parents dont les enfants sont d'âge scolaire et qui fréquentent encore les institutions d'enseignement de participer et de s'impliquer activement à la chose scolaire.

(ACBB 1982c : s.p.).

En recevant le mandat de mettre sur pied un système scolaire répondant aux besoins de la communauté innue de Betsiamites, le comité scolaire de Betsiamites décide d'élaborer un cadre de travail, d'établir un plan d'organisation scolaire et de définir un projet éducatif. Dans le domaine de l'éducation, l'étape primordiale à la réalisation d'un plan repose sur une philosophie.

Le comité scolaire innu de Betsiamites mentionne que leur philosophie repose sur deux principes fondamentaux : la responsabilité des parents et l'administration locale de l'éducation. L'objectif visé est :

Que l'enseignement des niveaux préscolaire, primaire et secondaire dispensé aux élèves de la bande de Betsiamites rencontre les exigences et les besoins culturels du milieu autochtone de façon à permettre de se développer selon les caractéristiques propres et en même temps lui permettre d'accéder aux institutions supérieures et au marché du travail.

(ACCB 1981a : 3).

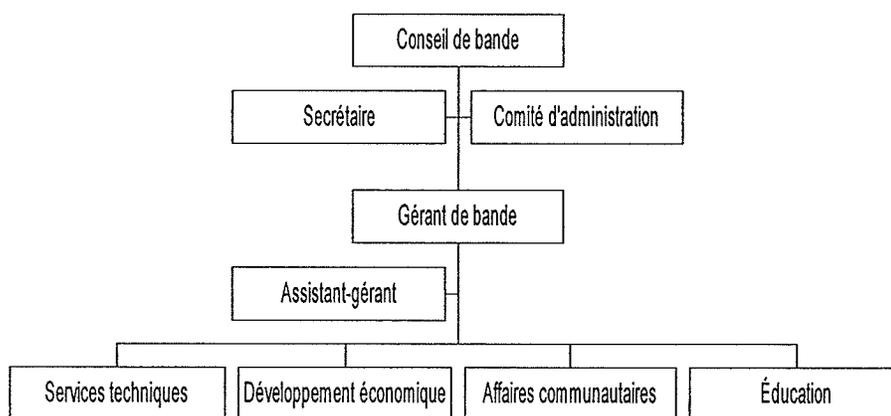
Dans une lettre adressée au MAINC (1980a : 4), Patrice Paul, coordonnateur à l'éducation, décrit l'importance d'embaucher un responsable du développement des programmes ayant la tâche de consulter; d'étudier et d'évaluer tout document ayant un lien avec l'éducation, tout matériel didactique et les méthodes didactiques. Il doit rencontrer la direction des écoles, le personnel enseignant, les organismes fédéraux et provinciaux ou tout autre organisme pouvant les aider dans le développement des programmes scolaires et travailler au développement d'un programme-cadre, à l'élémentaire et au secondaire, pour l'enseignement de la langue innue et de la culture amérindienne.

Dans les mois précédant la prise en charge des écoles innues, Bacque (1981) présente au comité scolaire cinq modèles de structures organisationnelles pouvant répondre aux attentes et besoins de cette communauté et s'appliquer à leur réalité culturelle. Dans les deux premiers, la structure est sous la responsabilité du gérant de bande et dans les deux autres,

elle prend la forme d'un comité dont les membres sont soit élus par la communauté, soit nommés par le conseil de bande. Quant à la dernière, elle consiste en l'établissement d'une commission scolaire dont les activités relèveraient d'un conseil des commissaires et, les commissaires seraient élus par la communauté.

Suite à une évaluation de ces cinq modèles présentés par Bacque, le conseil de bande de Betsiamites (CBB) adopte le modèle présenté dans la figure 4.

Figure 4 - Structure scolaire de Betsiamites (1981)



En termes d'avantages, Bacque (1981) mentionne que les secteurs des services techniques, développement économique, affaires communautaires et éducation sont sous la responsabilité du gérant de bande qui possède tous les pouvoirs. Avec ce modèle, il y a une très grande possibilité d'utilisation des ressources humaines, matérielles et financières. En termes d'inconvénients, malgré que la majorité du personnel œuvre dans le secteur de l'éducation, les enseignants et les professionnels non enseignants (PNE) ont les mêmes pouvoirs que le personnel des autres secteurs qui est moins nombreux.

Dans les prochaines sections, je décris la structure scolaire mise en place, le *curriculum* et certaines réalisations de la communauté innue de Betsiamites.

#### 4.4.1. Modèle organisationnel innu

Pour comprendre ce modèle organisationnel, il faut faire un retour en arrière. Le 22 janvier 1981, le CBB adopte une résolution informant le MAINC qu'à compter du premier juillet 1981, le CBB est prêt à gérer et administrer le programme en éducation et le personnel

enseignant<sup>23</sup>. De janvier à mars 1981, au bureau régional de Québec, le comité scolaire de Betsiamites et le MAINC tiennent des rencontres où les participants reçoivent de l'information sur la politique de l'emploi, le régime pédagogique et le budget. Étant donné l'importance des sujets devant être réglés avant le premier juillet 1981 et l'absence d'une réponse autorisant la prise en charge scolaire, le CSEB mandate un groupe de travail dont la tâche est d'élaborer une structure organisationnelle devant être opérationnelle à la rentrée scolaire 1981-82.

De mars à juin 1981, ce groupe de travail tient des rencontres et propose certaines recommandations. Premièrement, pour l'année fiscale 1981-82, il faut établir un budget, une politique de l'emploi ainsi qu'un régime pédagogique. Deuxièmement, étant donné que le personnel des écoles fédérales fait partie de l'Alliance Publique du Canada et qu'en vertu de leur convention collective, il peut être mis en disponibilité<sup>24</sup> ou être intégré au réseau scolaire de cette collectivité innue. Lors du dépôt du plan de prise en charge, 22 des 33 enseignants oeuvrant dans la communauté reçoivent une lettre les avisant qu'ils perdent leur emploi, qu'ils ne sont plus à l'emploi de la fonction publique du Canada. Dorénavant, le rôle d'embaucher les enseignants revient au conseil de bande de Betsiamites qui embauchent certains enseignants mis à pied. D'autres acceptent d'être affectés dans d'autres écoles fédérales. Pour gérer les conditions de travail, l'équipe choisit la Politique du Conseil Atikamekw-Montagnais de 1980 qui traite des conditions de travail du personnel enseignant, de soutien et administratif. Sur le plan de la rémunération, le comité de travail propose de conserver la grille salariale du MAINC. Dans les prochaines semaines, le personnel sera évalué et affecté à des tâches. Quant au recrutement du personnel, cette responsabilité appartient au directeur général (gérant de bande) qui a le droit d'entériner ou de refuser la

<sup>23</sup> Résolution de conseil de bande 5-A, dossier 379/25-5 (ML), MAINC, bureau de Québec

<sup>24</sup> Loi 29 de la Fonction Publique du Canada traite de cette situation.

recommandation du comité de sélection constitué du directeur de l'éducation, du coordonnateur du développement des programmes et de la direction des écoles.

Troisièmement, au niveau de la pédagogie, le régime choisi est celui du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et pour les trois prochaines années, le MAINC accepte de conserver le ratio élève-enseignant 1 :18, ce qui signifie un enseignant pour dix-huit élèves. Quant aux écoles, des démarches sont faites afin de les intégrer au réseau des écoles privées québécoises. Pour améliorer l'enseignement de la langue innue, une équipe sur l'amérindianisation est mise en pied. Cette équipe est constituée d'un coordonnateur du curriculum, d'une linguiste, d'une technolinguiste et des enseignants de langue et de culture innue.

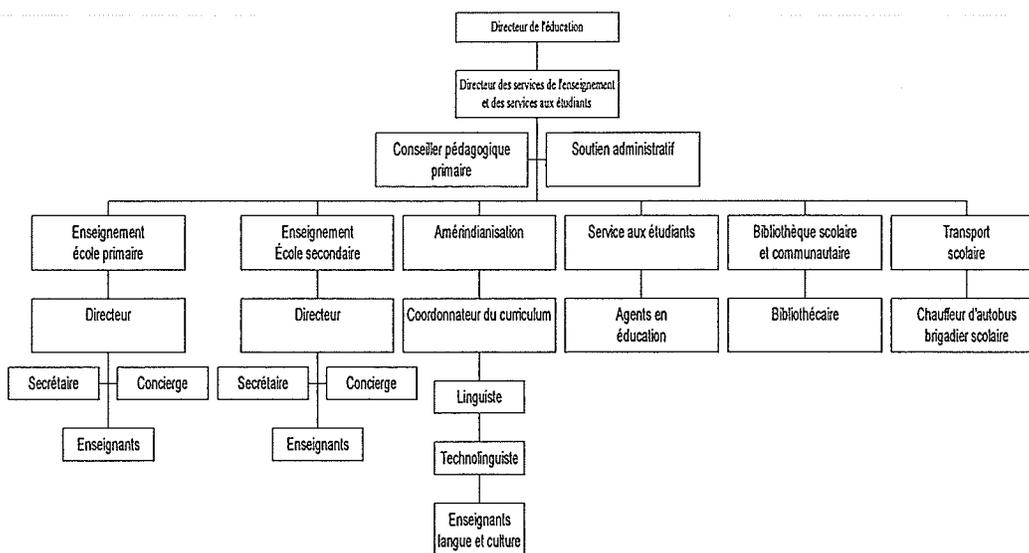
Le 10 juin 1981, le MAINC avise le conseil de bande de Betsiamites que l'entente relative à la prise en charge scolaire prend effet le premier juillet 1981. En termes de buts, la prise en charge recherche :

L'intégration complète des services éducatifs et sur le plan des objectifs généraux; à assurer l'accès aux services éducatifs aux enfants d'âge scolaire ou désireux de poursuivre des études; une continuité entre les niveaux d'enseignement élémentaire et secondaire; le développement d'instruments didactiques appropriés, une formation de qualité adaptée aux besoins du milieu; une dotation suffisante en ressources en éducation : personnel; le bon fonctionnement des écoles; déterminer les politiques du conseil de bande en matière de ressources humaines et conditions de travail; évaluer l'enseignement et offrir les services; analyser les besoins de formation de la clientèle étudiante; élaborer des programmes d'enseignement pour tous les niveaux et à développer l'enseignement de la langue innue.

(MAINC 1980d : 2-3).

La figure 5 présente la structure des services éducatifs devant être mise en place pour la rentrée scolaire 1981-82. Le 31 septembre 1981, avec un personnel de 51 employés, la communauté innue de Betsiamites offre des cours à 91 élèves du niveau préscolaire, 293 du niveau élémentaire et 229 du niveau secondaire. Trente et un employés des services éducatifs sont autochtones (ACBB 1982a : s.p.).

Figure 5 - Services éducatifs (1981)

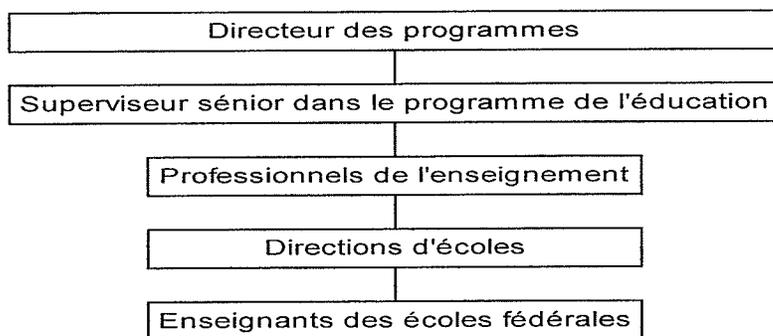


En 1981, une demande de construction d'une école secondaire est transmise au ministère des Affaires et du Nord canadien (MAINC) et, en 1984, l'école secondaire Uashkaikan aménage dans un bâtiment neuf.

Bien que les écoles de bande soient administrées par les communautés, la structure bureaucratique du MAINC continue à interpréter et implanter la prise en charge scolaire en vertu de la Loi sur les Indiens, des directives du Conseil (*Orders-In-Council*), et du Conseil du Trésor (Yuzdepski 1982 : 39). La division des services pédagogiques du MAINC est responsable de tout le développement en éducation et de la coordination des activités et des interventions du MAINC auprès des bandes dans un contexte de service et d'appui. Elle assume le rôle de leadership dans la planification, le développement et l'implantation des

systèmes autochtones d'éducation pour et par les Autochtones (MAINC 1981b). La figure 6 montre la structure organisationnelle du MAINC.

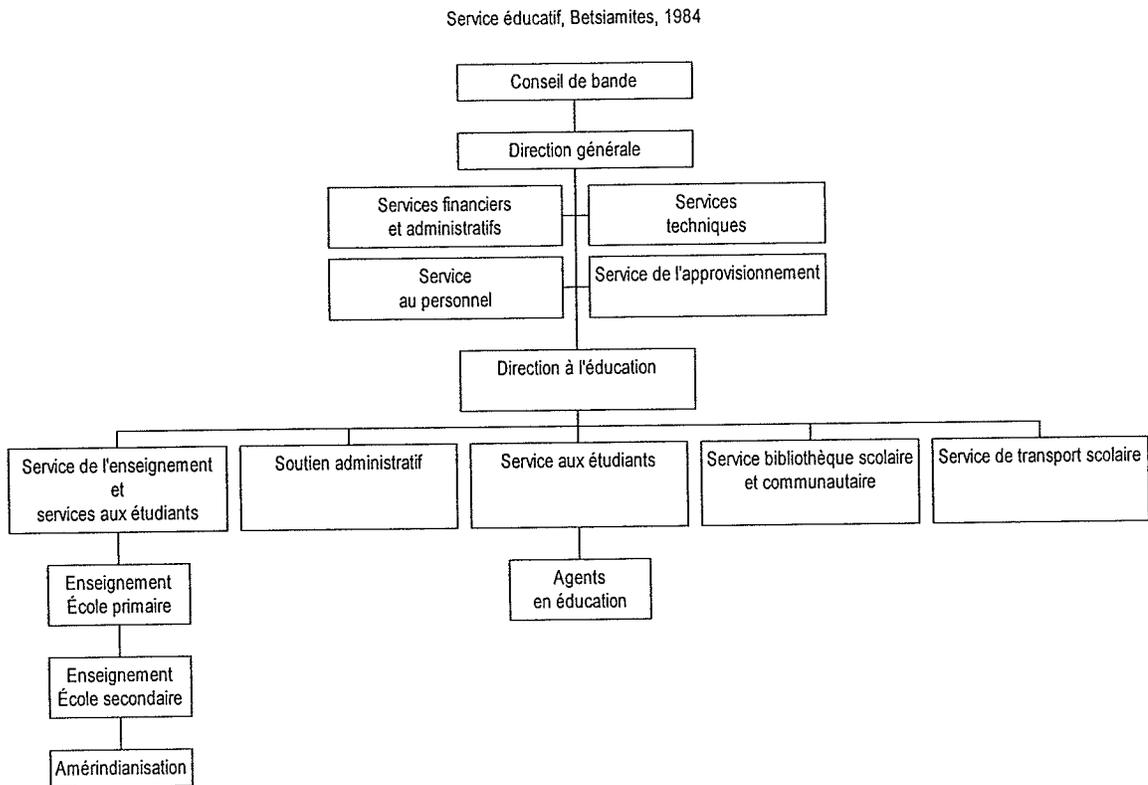
Figure 6 - Division des services pédagogiques et du développement de l'éducation autochtone<sup>25</sup>, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, (1981)



Pour gérer les écoles transférées, le comité de gestion élabore un organigramme définissant les lignes de commandement ainsi que leur niveau. Selon la figure 7, la direction générale est responsable de la direction à l'éducation et elle lui offre des services spécialisés : finance, ressources humaines, achats et immobilisations. Quant à la direction à l'éducation, elle gère les activités de cinq services.

<sup>25</sup> MAINC, 1981b : *Lettres du 23 mars 1981, Comité de gestion*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.

Figure 7 - Service éducatif, Betsiamites (1984)



Pour financer les conseils de bande ayant ratifié des ententes relatives à la prise en charge scolaire, le MAINC élabore une méthode nationale comprenant quatre composantes : un montant de base, un facteur d'inscription basé sur l'identité de la population étudiante, un facteur pour le niveau secondaire et un facteur d'éloignement. Premièrement, un conseil de bande reçoit un montant de base de 40 000 \$ et, dans un deuxième temps, en raison de la taille de sa clientèle scolaire, une somme additionnelle passant de 20 000 \$ ou moins est

ajoutée. Troisièmement, advenant qu'il y a des élèves du niveau secondaire, un montant de 4 000 \$ est remis. En dernier lieu, une bande située dans des endroits éloignés et d'accès spécial peut obtenir un ajustement à la hausse du financement, de l'ordre 5 % et de 10 % respectivement (MAINC, 1987). Le tableau 7 indique le montant versé aux communautés ayant une clientèle scolaire inscrite variant entre 0 et plus de 400 élèves.

Tableau 7 - Facteur d'inscription<sup>26</sup>

Nombre d'élèves	Montant \$
0-49	0
50-99	5 000
100-199	10 000
200-399	15 000
400 et plus	20 000

#### 4.4.2. Curriculum

Face au dilemme de continuer l'héritage intégrationniste des écoles fédérales ou de choisir un type d'école tenant compte de l'équilibre des programmes d'études innus et provincial, le Centre des Services Éducatifs de Betsiamites (CSEB) met sur pied un groupe de travail ayant pour tâches d'analyser le régime pédagogique de la province et de définir sa pertinence dans le milieu innu.

À court terme, sur le plan pédagogique, cela exige que leur approche tienne compte des deux cultures : conventionnelle<sup>27</sup> et traditionnelle. Pour qu'elle puisse se réaliser, les étudiants doivent cependant considérer le système d'éducation du Québec comme une unité culturelle autonome et non pas comme une adversité culturelle (Paul 1983 : 10-11). Le premier rôle de l'école innue consiste :

<sup>26</sup> MAINC, 1987 : *Méthode de financement initial préétablie*. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, bureau régional de Québec.

<sup>27</sup> Valeurs de la société dominante.

À replacer les valeurs humanistes de l'environnement traditionnel qui semble être en constante opposition avec l'environnement conventionnel des sociétés majoritaires. Pour implanter un régime pédagogique innu, les écoles de bande doivent avoir recours à des théories du changement et du développement et choisir les éléments universels du régime pédagogique de la province.

(Paul 1983 : 10-11).

Pour contrer les effets négatifs de la submersion<sup>28</sup> dans la langue de la majorité dans les communautés autochtones où la langue innue est encore transmise normalement au sein de la famille, on préconise l'adoption d'une formule de transition bilingue qui permet à l'élève d'effectuer les apprentissages de base, tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques, dans sa langue maternelle. La langue de la majorité est introduite graduellement dans la communication orale d'abord, puis dans la communication écrite, et le programme assure une transition progressive à l'enseignement dans la langue de la majorité.

Drapeau (1994 : 16) affirme qu'à Betsiamites, dans les années 1980, la connaissance du français est quasi généralisée et que moins de 10 % de la population âgée de plus de 18 ans affirme comprendre plutôt mal ou très mal le français. Elle ajoute qu'il existe une grande disparité d'écriture entre les communautés et souvent au sein des communautés mêmes. Dans le milieu scolaire, «il est important d'avoir une norme orthographique et ce fut le mandat d'une équipe de travail» (Drapeau 1994 : 16).

Avant 1982, les écoles ne possèdent aucun manuel en langue innu. Vu l'absence de corpus littéraire innu, l'équipe de l'amérindianisation s'est mise à la collecte de récits auprès des aînés de la communauté et rapidement, elle constate que la plupart sont des récits mythiques et qu'ils ne peuvent pas servir à l'enseignement. Par contre, dans la communauté, certaines versions innues de contes eurocanadiens circulent et ils sont plus faciles à lire. Ceux-ci servent de matériel de lecture destiné aux élèves de la fin du cours élémentaire tandis que les récits mythiques servent aux élèves plus avancés du secondaire (Drapeau 1994 : 16).

<sup>28</sup> Classe d'immersion

Pour pouvoir mettre en œuvre cette approche axée sur la récupération de la culture innu et la concrétisation d'une programmation culturelle significative pour ses écoles, le CSEB reçoit de l'aide financière et pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC).

En termes de matériel didactique, l'équipe de l'amérindianisation élabore un cours de langue et d'artisanat innu destiné aux élèves des secondaires I et II comprenant trois composantes : culture (10-15 minutes), théorie grammaticale (10-15 minutes) et exercices pratiques (20-30 minutes). Ensuite, elle conçoit un cahier d'exercices de grammaire pour les groupes des secondaires I et II. Quant à la clientèle du secondaire III, elle prépare un programme d'études ayant trois parties : la culture montagnaise, la grammaire ainsi que des légendes et des contes innus. À moyen terme, elle envisage d'élaborer un dictionnaire Montagnais-Français qui sera publié en 1991 ainsi qu'un recueil de textes montagnais comportant deux parties : une de compréhension et une de grammaire (ACCB 1981a : 26-32; ACBB 1984a : s.p.).

Durant trois ans, de 1982 à 1987, un programme-pilote bilingue est mis sur pied à Betsiamites dans le but de faire de l'innu la langue principale d'enseignement au premier cycle du primaire (Drapeau 1994 : 17).

En 1983, un groupe d'Innus venant des diverses communautés se réunit à Sept-Îles pour y créer la Commission de la langue montagnaise et, dans leur document de consultation soumis aux représentants de diverses communautés innues, on y aborde les problèmes de coordination des efforts et des activités dans le domaine du développement et de la promotion de la langue innue. Pour remédier aux problèmes reliés à la diffusion des documents oraux et écrits, la Commission aurait la responsabilité de statuer sur toutes les questions relatives à la norme linguistique (ACBB 1983 : s.p.).

Le tableau 8 indique la répartition du temps d'enseignement, en langue innue et française, offert à ce groupe d'élèves inscrits dans la classe-pilote. Pour pouvoir bénéficier de cette nouvelle approche éducative, les parents doivent accepter d'y inscrire leurs enfants et elle s'est faite sur une base volontaire.

Tableau 8 - Répartition du temps de classe

Niveau	Année	Français	Innu
Préscolaire	1982-83	0 %	100 %
Maternelle	1983-84	10 %	90 %
1 <sup>ère</sup> année	1984-85	20 %	80 %
2 <sup>ème</sup> année	1985-86	65 %	35 %
3 <sup>ème</sup> année	1986-87	50 %	50 %

Suite à ce programme-pilote, «tous les enseignants de l'éducation préscolaire à la troisième année remarquent que les élèves du groupe expérimental s'expriment beaucoup plus en classe et qu'ils manifestent une attitude généralement plus ouverte que les élèves du groupe de submersion» Drapeau (1994 : 18). En règle générale, les élèves de ce dernier groupe réussissent ont des résultats supérieurs au groupe expérimental en sciences humaines, en sciences naturelles et en mathématiques.

En conclusion, Drapeau rappelle que :

Le facteur linguistique (le fait que le français soit une langue seconde pour tous les élèves) semble constituer un handicap pour la plupart des montagnaphones, quelle que soit la formule éducative utilisée (programme bilingue ou ordinaire) Il est contre-productif de scolariser un élève dans une langue qu'il ne maîtrise qu'imparfaitement (le français), d'où la nécessité de former les enseignantes à la pédagogie des langues secondes telle qu'elle est utilisée, par exemple, dans les programmes d'immersion en français qui connaissent beaucoup de succès au Canada.

(Drapeau 1994 : 18).

Dans un autre cas, pour aider les Autochtones à conserver leur langue, le Comité de développement socioculturel du Secrétariat aux affaires autochtones du Québec met sur pied une politique visant à maintenir et à développer la langue. Celle-ci repose sur trois principes de base les nations autochtones ont la responsabilité première de protéger et de développer leur langue, le gouvernement reconnaît qu'il faut assurer le soutien et l'appui à ceux qui désirent apprendre une langue autochtone; le gouvernement reconnaît l'égalité des langues autochtones en les jugeant toutes dignes du support et de conservation, en privilégiant d'abord celles qui sont encore vivantes (Chaumel 1989 : 5).

Pour expliquer les problèmes vécus par les Innus, Marcelline Kanapé<sup>29</sup> impute une partie de la disparition de la viabilité de la langue innue à la scolarisation obligatoire et elle l'aborde sous cet angle :

L'école, institution instaurée par la culture dominante, ne vise pas à nous instruire mais plutôt à l'assimilation. Des campagnes de valorisation du français ont été menées dans divers milieux et elles visaient à démontrer l'importance de faire instruire leurs enfants en français; c'est une question de survie.

(Kanapé 1992 : s.p.).

Sur le maintien et la survie de la langue innue, elle ajoute que le fait que plusieurs Innus se soient sédentarisés et vivent près d'un milieu parlant français ou anglais, que les services offerts le soient par des francophones ou anglophones, contribue encore à dévaloriser la langue innue. (Kanapé 1992 : s.p.).

En vivant dans deux mondes différents : la maison où domine l'innu et, de l'autre côté, l'école, où la langue française occupe presque toute la place, où les valeurs transmises ne correspondent pas à celles de la famille, où la concurrence est très forte, où il faut constamment se surpasser et où tout va trop vite, les jeunes sont aux prises avec un problème d'appartenance. Le vocabulaire de l'école reste à l'école et celui de la maison ne se transporte pas nécessairement à l'école.

Les premiers doivent faire une ouverture d'esprit à la culture des seconds, au type de relation qu'ils privilégient, qu'ils doivent comprendre et respecter leur culture. Il faut être sensible aux différences en ce qui concerne la langue. La langue innue est plus concrète, alors que le français est plus abstrait. Il s'ensuit que le personnel enseignant doit s'assurer que les élèves ont bien compris lorsqu'ils leur expliquent des notions et qu'ils doivent trouver des moyens de les illustrer le plus possible.

(Brossard 1990 : 9).

Kanapé (1992 : s.p.) conclut en disant que, dans les communautés où les parents, sous prétexte d'aider leurs enfants ou de relever leur statut social<sup>30</sup>, décident de n'employer que le

<sup>29</sup> Directrice de l'école secondaire Uashkaikan, membre de l'équipe de la prise en charge et première enseignante innue de Betsiamites.

français comme langue maternelle contribuent à la perte de la langue innue et cela sans avoir la garantie que c'est la meilleure façon de réussir.

#### **4.4.3. L'après prise en charge scolaire (1984-2003)**

En 1984, l'école secondaire Uashkaikan remet à 40 de ses 230 élèves innus leur diplôme de fin d'études secondaires (Dumas 1987 : 5). Dans cette institution, des cours de langue, de culture innue et d'histoire autochtone sont offerts. En faisant cela, les autorités scolaires veulent qu'ils soient fiers de leur langue et de leur culture.

Pour gérer le secteur Enseignement et Loisirs, le conseil de bande de Betsiamites nomme un directeur de l'éducation et, en tant qu'administrateur, il gère les ressources humaines, financières et matérielles des écoles élémentaire et secondaire, de l'éducation aux adultes, des études post secondaires et des loisirs. Au niveau des écoles, ces institutions sont gérées par une direction innue et peu à peu, des cours destinés à une clientèle ayant des difficultés d'apprentissage s'y donnent. Le tableau 9 présente les programmes d'études spécialisés : menuiserie, centre d'apprentissage personnalisé (CAP), cheminement particulier (CP) et 7<sup>ème</sup> année.

<sup>30</sup> Dans le texte, elle utilise le terme «standing».

Tableau 9 - Clientèle<sup>3/</sup> inscrite à l'école secondaire Uashkaikan selon le niveau scolaire (1989-2000)

Année	C.P.	7	I	II	III	IV	V	C.A.P.	Menuiserie	Totaux
1989-90	31		39	42	31	23	10			176
1990-91	15		81	48	48	24				222
1991-92	9		71	39	28			28		215
1992-93		23	45	51	75	16	11			221
1993-94	43	17	24	42	35	22	11			194
1994-95	51	22	50	51	46	19	18			257
1995-96	65	44	44	36	30	20	15		10	264
1996-97	46	32	63	49	27	24			12	261
1997-98			87	62	30	26	12	44	11	272
1998-99		26	60	42	40	26	21	32		247
1999-2000		27	57	56	23	43	19	17		241

Étant donné le nombre élevé d'élèves ayant des troubles d'apprentissage, l'école secondaire offre un programme spécialisé. Dans un premier temps, la clientèle âgée de 16 ans et ayant au moins deux années de retard pédagogique peut être inscrite au CAP et l'accent est mis sur l'apprentissage des matières de base : français, anglais et mathématiques. Tout l'enseignement se fait au rythme de l'élève et la taille des groupes est inférieure à 12 élèves. Ensuite, les élèves ayant l'âge d'être admis au secondaire et ayant échoué leurs études de niveau primaire sont inscrits dans une classe de septième année. Durant une ou deux années, les élèves consolident les acquis du primaire et lorsqu'ils les obtiennent, ils sont intégrés aux groupes de la 1<sup>ère</sup> secondaire. Enfin, le CP, connue sous le nom de cheminement particulier, est un programme destiné à une clientèle ne possédant pas les acquis nécessaires pour entreprendre leurs études secondaires.

Dans les résultats présentés dans le tableau 10, Larose (1993 : 51-52) souligne le taux de réussite ou d'échec de la clientèle scolaire suivant des cours de sciences, français et

<sup>3/</sup> Voir le site [www.betsiamites.ca](http://www.betsiamites.ca)

mathématiques. En termes d'abandons scolaires, 9,5 % des élèves du secondaire régulier et 59,5 % des élèves des groupes de cheminement particulier arrêtent leurs études. Pour expliquer ce taux élevé d'abandon scolaire, Larose mentionne qu'une des causes serait la maternité précoce chez les jeunes. Selon mon expérience en milieu innu, le taux élevé d'abandon en classes de cheminement particulier s'explique par l'âge des élèves et leur niveau académique : dans ces classes, la clientèle scolaire est âgée de seize ans et elle a un retard académique de plus de trois années.

Tableau 10 - Rendement de la clientèle innue au niveau secondaire (1988-1992)

Niveau	% de succès	% échec
Première secondaire	70	30
Deuxième secondaire	38	62
Troisième secondaire	15	85
Quatrième secondaire	40	60
Cinquième secondaire	50	50
Groupes de cheminement	28	72

De 1992 à 1998, 20 % des élèves inscrits à l'école secondaire Uashkaikan font partie du secteur de l'adaptation scolaire. Durant l'année 1998-99, 38 élèves sont inscrits dans des classes ou groupes d'adaptation scolaire, ce qui représente 13 % de la population scolaire.

Aujourd'hui, la collectivité innue de Betsiamites doit appliquer la réforme scolaire préconisée par le MEQ et consacrer une partie de leur budget à former leur personnel. Malgré le fait que les Innus vivent en périphérie de villes, c'est à la fois un avantage et un inconvénient. Tous aspirent à des conditions identiques à la société environnante et, pour y avoir droit, il faut avoir des moyens financiers et avoir le pouvoir de prendre des décisions.

Léonard Paul lance le message suivant : «La prise en charge administrative, c'est facile ça et avec la prise en charge pédagogique, c'est là que le travail commence» (Brossard 1990 : 9). En réalité, les écoles ont une pente à remonter et pour surmonter ces obstacles, il faut une volonté populaire, consacrer du temps et investir.

Bien que la communauté innue de Betsiamites ait ratifié en 1981 une entente de financement couvrant les dépenses reliées à l'éducation avec le MAINC, cette communauté a connu de nombreux changements. Dans les mois précédant la rentrée scolaire 1981-1982, le Centre des Services Éducatifs de Betsiamites (CSEB) a adopté un plan éducatif tenant

compte des valeurs autochtones et se fondant sur une philosophie propre à cette communauté. Ensuite, cinq modèles de structures organisationnelles ont été présentés au CSEB et au conseil de bande. Après les avoir analysés, les Innus ont adopté un modèle organisationnel et ils ont nommé un directeur à l'éducation dont la tâche consistait à mettre sur pied le secteur de l'éducation. En raison de la tâche devant être accomplie, il a mandaté une équipe de travail qui avait comme objectif de préparer l'organisation des écoles. Afin de mettre en place une approche pédagogique adaptée à la réalité innue, l'équipe de l'amérindianisation a vu le jour et durant plusieurs années, elle a créé du matériel didactique en langue innu. De 1981 à 1997, les Innus de Betsiamites ont assisté à des changements tels que la construction d'une école secondaire, le rapatriement de leur clientèle scolaire de niveau secondaire, la remise d'un diplôme d'études secondaires, l'organisation scolaire du secteur de l'éducation et l'abolition du poste de directeur à l'éducation. Bien qu'elle possède le pouvoir de gérer le secteur de l'éducation, les élèves innus abandonnent dans des pourcentages élevés leurs études et la responsabilité administrative de ce secteur appartient aux élus qui détiennent tous les pouvoirs. Enfin, dans la prochaine section, je présente des pistes de solution pouvant corriger certaines lacunes du secteur de l'éducation.

#### **4.5. Solutions proposées**

Terry Wotherspoon et Bernard Schissel (1998), deux chercheurs de l'Université de Saskatchewan ont rédigé un document de discussion portant sur les perspectives de l'éducation des Autochtones qui a été remis au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. Dans ce document datant de 1998, ils mentionnent qu'un niveau d'instruction accru permet aux Autochtones de mieux s'intégrer sur le marché du travail, d'améliorer leurs perspectives d'emploi et leur revenu et de réduire la dépendance à l'égard des transferts du gouvernement. D'après la *Federation of Saskatchewan Indian Nations*, citée par Wotherspoon et Schissel (1998 : 3), «la piètre situation économique chez les Autochtones caractérisée par le chômage, des revenus insuffisants et une productivité sous-utilisée se reflétera presque telle quelle dans les taux de réussite scolaire». Ils soulignent qu'avant de trouver des solutions aux problèmes scolaires des Autochtones, il faut penser remédier aux problèmes de pauvreté, blessures, santé, violence, alcool, toxicomanie et difficultés

familiales. Tous sont étroitement liés car ils entravent la réussite scolaire et ils sont la conséquence de problèmes scolaires.

En 2002, la firme de sondage Ekos arrive au même constat dans son rapport remis au MAINC. Elle affirme que «pour améliorer la qualité de l'éducation des enfants autochtones, il faut trouver des solutions aux problèmes sociaux et obtenir une plus grande participation des parents et de la collectivité au monde de l'éducation» (Ekos 2002 : 26).

Bien que le MAINC verse plus de 5 millions de dollars à la communauté innue de Betsiamites ; ce qui représente plus de 25 % du budget de cette communauté, 77,4 % des élèves innus du cycle secondaire ont au moins une année de retard, et près de la moitié de cette clientèle a déjà redoublé deux classes ou plus au moment de passer du cycle primaire au secondaire (Larose et al. 2001 : 153).

Pour gérer les fonds devant servir à l'enseignement, le conseil de bande de Betsiamites a utilisé deux structures. Dans l'une, les décisions appartenaient au directeur à l'éducation et dans l'autre, les décisions sont prises par les élus. D'une élection à une autre, le conseil de bande peut modifier unilatéralement son style de gestion. En 2000, tous les membres de conseil avaient le droit de s'immiscer dans la gestion des écoles et en 2002, deux des six membres du conseil de bande détiennent ce pouvoir décisionnel.

Selon Hall (1992 : 63), «*a common error in administrator-elected board members is for elected officials not to understand their roles and to stray into the area of administration by making administrative decisions instead of policy decisions*». Quant aux structures scolaires autochtones, il mentionne qu'il est fréquent de voir surgir des problèmes liés à la structure : les élus, conseillers et le chef, semblent ignorer leur rôle qui est d'énoncer des politiques et non de prendre des décisions. Pour identifier certaines sources de conflits, il mentionne :

*The real authority in all matters of government of reserves is firmly held by band councils. This sets the stage for conflict of interest where individual band councilors charged with the management of other reserve programs are able to redirect and veto educational spending and initiatives. Funds are often redirected to other activities such as housing, economic, social services, and infrastructure, and the school is left wanting.*

(Hall, 1992 : 61).

Pour réduire l'importance des élus, Hall (1992) suggère la création de conseil scolaire dont les représentants seraient élus par la communauté et leur mandat serait d'adopter des

politiques relatives à l'enseignement. Ce conseil scolaire serait autonome et il gérerait ses propres ressources humaines, financières et matérielles. En Nouvelle-Écosse, dans le cadre de la Loi sur l'Éducation des Mi'kmaq, le MAINC a créé un conseil scolaire composé d'un représentant de chacune des neuf communautés micmaques. Son financement provient du MAINC et pour pouvoir en bénéficier, le gouvernement canadien exige du conseil scolaire que le *curriculum* soit celui de la province. Selon Battiste (1998 : 20), plusieurs programmes d'étude provinciaux sont culturellement biaisés et le gouvernement provincial de la Nouvelle-Écosse n'est pas enclin à offrir des ressources, de l'aide ou des conseils aux Premières nations désireuses d'adapter ou modifier les programmes d'étude à leur réalité. Pour expliquer sa prise de position, Battiste mentionne que :

*any system can function as long as the people value it and have use for it. The Algonkian society: universal symbols represented concepts and ideas, and its legitimacy for contemporary tribal society has not been replaced. Rather, missionary and government education have attempted to assimilate Micmacs to the functions of cultural transmission of and adaptation to Canadian society.*

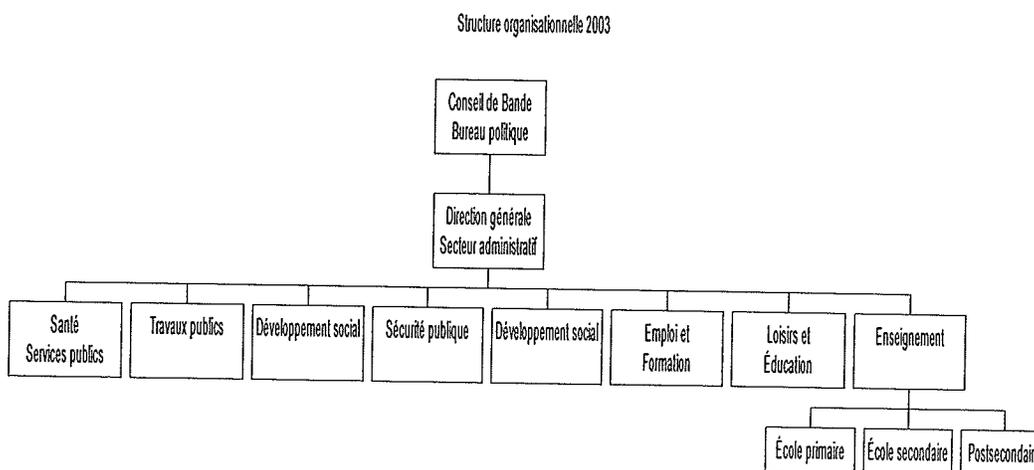
(Battiste 1986 : 40).

Avant de songer à implanter la structure scolaire des communautés micmacques, il faut rappeler aux élus que leur fonction première consiste à adopter des déclarations d'intention. Quant aux administrateurs, directeurs ou coordonnateurs de services, leur travail est de traduire ces déclarations en politiques, en règles et en procédures. Pour qu'elles soient efficaces, elles doivent être écrites et connues de toute la population. En la rédigeant, cela exige de la part des institutions une meilleure définition des buts et objectifs ainsi qu'une meilleure transparence et un sentiment de confiance envers les élus et les administrateurs de services. Dans les faits, lorsqu'une personne a un problème, il se réfère au document écrit et en discute avec les administrateurs.

Avant de mettre en place cette nouvelle approche, les administrateurs et des politiciens doivent avoir une compréhension des pouvoirs législatif et exécutif. Chacun a un rôle à jouer et, pour éviter les conflits, il faut donner des pouvoirs réels aux administrateurs. Dans une communauté, le conseil de bande a la responsabilité d'établir une liste de priorités et d'allouer des fonds répondant aux besoins de la communauté. Étant donné l'absence de politiques écrites, les écoles peuvent être incapables de gérer et mettre en place un programme répondant aux besoins de leur clientèle scolaire.

La figure 8 présente la structure organisationnelle de la communauté de Betsiamites et en vertu de cette structure, toutes les décisions devraient être prises par les responsables des différents secteurs. Dans le cas du secteur de l'enseignement, il faut mentionner que, depuis l'abolition du poste de directeur à l'éducation, les décisions relèvent des directions d'école et du coordonnateur à l'enseignement post secondaire.

Figure 8 - Structure organisationnelle de Betsiamites (2003)

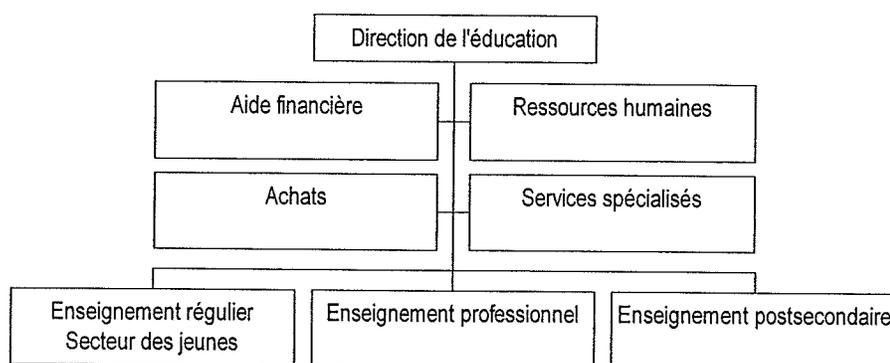


Au lieu d'implanter une nouvelle structure scolaire, le conseil de bande de Betsiamites devrait se doter de politiques écrites. Ensuite, il pourrait procéder à une réorganisation du secteur de l'enseignement. Dans un premier temps, ce secteur devrait être sous la responsabilité d'un directeur à l'éducation qui est choisi en fonction de sa compétence administrative et de sa compréhension du monde de l'enseignement des Premières nations. Dans un second temps, le secteur de l'enseignement aurait un financement adéquat et les ressources nécessaires. Actuellement, le MAINC verse des sommes devant servir à l'enseignement et ces montants devraient être gérés par le secteur de l'enseignement.

Étant donné le statut des écoles, les institutions scolaires autochtones n'ont pas accès à toutes les ressources mises à leur disposition par une commission scolaire. Présentement, l'ICEM offre certains services spécialisés à huit communautés innues de la Côte-Nord et, pour améliorer la qualité de ces services, il faut explorer de nouvelles stratégies. En Ontario, les écoles franco-ontariennes ont mis en place un plan permettant de répondre à certains de leurs besoins. Premièrement, les écoles établissent leurs besoins pédagogiques et ils libèrent

un enseignant de sa tâche éducative. Deuxièmement, pour une durée maximale de trois années, la personne «libérée» doit rencontrer les enseignants, adapter un programme d'études à la réalité franco-ontarienne et préparer du matériel didactique. Troisièmement, le matériel conçu est diffusé à tous les enseignants et la personne «libérée» devient conseiller pédagogique et formateur. À Betsiamites, en raison de la clientèle scolaire, cette solution peut être envisagée. La figure 9 représente la structure devant être implantée.

Figure 9 - Modèle scolaire (2004)  
Service de l'enseignement



À Betsiamites, vu l'absence d'éléments organisationnels, le secteur de l'enseignement peut souffrir de certaines faiblesses. Selon Sauvé (1996 : 41), une organisation se fonde sur sept principes : la stratégie (plan ou ligne de conduite); la structure (organigramme); des systèmes et des procédures (rapports); le personnel (cadre supérieur, cadre intermédiaire, etc.); le style de management (culture de l'entreprise) et le savoir-faire (qualités et les valeurs partagées, lignes de conduite).

Avant de songer à implanter ces changements structuraux, la direction à l'éducation doit posséder les pouvoirs financiers et décisionnels. Dans un premier temps, cela implique que les autorités politiques mettent en place la structure proposée. Dans un deuxième temps, ce secteur doit être autonome, et pour créer cette culture d'entreprise, le secteur de l'enseignement doit avoir ses procédures et règlements, ses ressources humaines, matérielles et financières.

Dans cette nouvelle structure scolaire, il est important d'impliquer les parents et leur rôle peut être similaire à celui des actuels conseils d'établissement des écoles publiques.

Avec ce système, les parents expriment leurs vues sur le projet éducatif et participent à certaines décisions.

Selon Yuzdepski (1982 : 39), le curriculum, la qualité de l'éducation et la structure organisationnelle sont généralement inférieures à celles des provinces et le gouvernement canadien doit prendre les mesures nécessaires pour transférer aux Premières nations les fonds et l'autorité nécessaire à l'éducation.

En milieu innu, les communautés vivent une multitude de problèmes : taux élevé de décrochage scolaire, chômage, pénurie de logement, taux élevé de croissance démographique et un financement inadéquat.

Dans cette dernière section, j'ai présenté le document de discussion de Wotherspoon et Schissel (1998) ainsi que le sondage Ekos (2002). Ces travaux font état de la piètre qualité de l'éducation offerte aux Autochtones et, en guise d'explications, ils mentionnent que les problèmes sociaux et économiques peuvent être une conséquence du faible taux de réussite scolaire.

Ensuite, on traite de la concentration de tous les pouvoirs décisionnels entre les mains des membres du conseil de bande de Betsiamites. Bien qu'elle dispose des fonds représentant plus de 25 % du budget global, le secteur de l'éducation est administré par des élus. Dans un premier temps, le conseil de bande doit procéder à une clarification du rôle et des pouvoirs des élus. Selon Hall (1988), la fonction première des conseillers et chef est d'énoncer des lignes de conduite qui seront traduites en politiques. Quant aux administrateurs, leur tâche est de traduire ces politiques en règles et procédures écrites. Dans un deuxième temps, le secteur de l'éducation doit être géré par un directeur à l'éducation ayant des compétences en administration et en pédagogie. Ses tâches sont d'implanter les politiques scolaires et de faire une utilisation maximale de toutes les ressources mises à sa disposition. Dans un troisième temps, les programmes d'études offerts dans les écoles innues de Betsiamites doivent tenir compte de leur réalité culturelle. Dans un dernier temps, toutes ces solutions supposent que le gouvernement canadien augmente les fonds permettant aux communautés autochtones de dispenser un enseignement répondant aux normes scolaires provinciales et accorde aux Premières nations tous les pouvoirs en matière d'éducation car actuellement, les communautés gèrent des fonds mis à leur disposition et répondant à des critères définis par le gouvernement.

## *Conclusion*

Avec l'arrivée des colonisateurs européens, les Autochtones du Canada ont connu quatre périodes d'éducation. Durant la première qui s'étend les années 1600 et se rend jusqu'à la Proclamation Royale de 1763. Les autorités coloniales ont demandé l'aide des missionnaires récollets et jésuites et les Ursulines pour les aider à implanter une politique visant à promouvoir l'assimilation des Autochtones aux valeurs de la société colonisatrice. Les missionnaires ont parcouru le territoire autochtone et ils ont consacré leurs efforts pour convertir, évangéliser et offrir une éducation religieuse aux nations autochtones. Lors de la seconde période, allant de 1763 à 1867, on assiste au départ des missionnaires jésuites, à l'arrivée des Oblats et à la mise en place d'une politique coloniale visant à assurer la protection des Indiens contre les colons. Dans un premier temps, les gouvernements des deux Canadas ont créé des réserves, et dans une deuxième temps, une loi est promulguée qui définit le statut d'Indien et précise les obligations du gouvernement à l'égard des Premières nations. En 1851, des terres sont réservées à l'usage exclusif des Indiens de la Côte-Nord et deux années plus tard, le père oblat Arnaud, un missionnaire ayant vécu plus de cinquante ans avec les Innus, a obtenu les titres officiels confirmant la création de la réserve indienne de Betsiamites.

Durant la troisième période, débutant avec la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique de 1867 à 1970, le gouvernement crée un ministère responsable des Autochtones. En 1901, des religieuses de la congrégation des Sœurs de Notre-Dame du Bon-Conseil de Chicoutimi ont accepté de venir enseigner aux élèves innus de Betsiamites. Au cours des sept prochaines décennies, le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) a défrayé le coût de l'éducation autochtone dispensée dans les écoles de jour, les pensionnats indiens, les internats et les écoles fédérales. Dans le cas de la communauté innue de Betsiamites, l'école de jour et les pensionnats indiens étaient gérés par des communautés religieuses. Étant donné que la politique canadienne en matière d'éducation autochtone visait à les intégrer aux valeurs de la société canadienne, la clientèle scolaire de niveau secondaire de Betsiamites a été inscrite dans les écoles publiques provinciales.

Lors de la quatrième et dernière période, couvrant les années 1970 aux débuts des années 2000, on assiste à la création d'écoles autochtones gérées par les communautés. Pour

expliquer ce changement, il faut se rappeler qu'en 1972, la Fraternité des Indiens du Canada (FIC) a réagi défavorablement aux idées contenues dans le "Livre Blanc de 1969" et a déposé un mémoire intitulé *Maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ce document dénonce la piètre qualité des services éducatifs offerts dans les communautés et propose des solutions. Un an plus tard, le MAINC accepte les propositions de la FIC et entame des négociations avec les communautés. Pour pouvoir bénéficier des avantages de la prise en charge, le MAINC suggère la mise en place d'un comité de co-gestion qui établit des règles formelles laissant peu de place aux Autochtones. Réalisant l'inefficacité du comité de co-gestion ayant un pouvoir consultatif et contrôlé par les fonctionnaires du MAINC, les Innus de Betsiamites ont décidé de créer un comité scolaire. De 1976 à 1981, les Innus de Betsiamites ont négocié la prise en charge de l'éducation, évalué les structures scolaires soumises par l'Association des Indiens du Québec (AIQ) et le Conseil Attikamekw-Montagnais (CAM), informé leur population et élaboré un plan d'organisation scolaire. Au mois de juin 1981, une entente de financement en matière d'éducation est conclue entre le MAINC et le conseil de bande de Betsiamites. En 2004, à l'exception des nations Cri, Inuit et Naskapi qui ont le statut d'une commission scolaire et ont tous les pouvoirs en matière d'éducation, toutes les communautés autochtones du Québec ont le contrôle de leurs écoles.

En prenant la responsabilité administrative de l'éducation, les Innus de Betsiamites ne disposent pas de toutes les ressources nécessaires et n'ont pas le pouvoir décisionnel. En vertu de cette entente de financement que je qualifie d'administrative, le processus décisionnel appartient au MAINC qui détermine d'allouer des fonds selon ses propres critères.

De 1981 à 1997, le secteur de l'éducation à Betsiamites relevait d'un directeur à l'éducation qui veillait à l'exécution d'un plan scolaire, gérait des ressources mises à sa disposition par le conseil de bande de Betsiamites et possédait une équipe travaillant à la création de matériel didactique. Suite à une décision prise par les élus siégeant au conseil de bande, le poste de directeur à l'éducation a été aboli et on a décidé de transférer les pouvoirs de gestionnaire du secteur de l'éducation aux élus. En donnant ce pouvoir aux politiciens, on fragilise le système scolaire et on oublie que le rôle d'un politicien est d'énoncer des intentions politiques. L'administrateur a la tâche d'établir des politiques, des règles et procédures écrites.

Ce mémoire montre que les Innus de Betsiamites devraient songer à clarifier le rôle et les fonctions des politiciens, des administrateurs et de leur personnel. Pour améliorer la qualité du secteur de l'éducation, il est important de procéder à une réorganisation du secteur de l'éducation. D'abord, il faut confier la responsabilité de ce secteur à une personne ayant des compétences en administration et en pédagogie. Ensuite, cette personne devrait être investi d'un pouvoir décisionnel. Pour que cette réorganisation puisse s'implanter, il faut que la communauté innue soit consultée, informée et que le conseil de bande accepte de se limiter à son rôle.

Ayant enseigné en milieu innu et cri, je connais l'importance de maximiser l'utilisation de toutes les ressources et d'adapter les programmes d'études aux besoins des élèves. Je constate aussi qu'il y a des différences qui ont des impacts sur le climat de travail du personnel entre les communautés autochtones. À Betsiamites, les élèves suivent des cours académiques répondant aux normes scolaires provinciales, des cours de langue innu et d'études autochtones qui ont été conçus par l'équipe de l'amérindianisation. Dans les années 1981 à 1990, cette équipe a réalisé du matériel didactique innu et depuis sa disparition, l'Institut Culturel et Éducatif Montagnais (ICEM) remplit ce rôle. Au niveau pédagogique, les écoles innues sont considérées comme des institutions indépendantes et elles n'ont pas accès aux ressources didactiques et spécialisées offertes par le réseau des écoles publiques québécoises. Pour avoir droit à ces ressources, les Innus puisent les fonds dans l'enveloppe budgétaire allouée par le MAINC qui sert à financer le secteur de l'éducation. Au niveau des conditions de travail, le personnel oeuvrant dans le réseau scolaire innu est régi par une grille salariale locale. D'une communauté innue à une autre, la rémunération des enseignants varie et diffère de celle des enseignants du secteur public. Lorsqu'il s'agit de recruter du personnel enseignant qualifié et intéressé à œuvrer en milieu innu, cela minimise le nombre de candidats.

Bien qu'il existe 494 écoles gérées par des communautés autochtones au Canada, la plupart des rapports traitant de la situation scolaire des Autochtones ont été classés pour des raisons inconnues. Dans tous ces rapports, les auteurs constatent l'absence de changements en matière d'éducation des Autochtones et ils proposent des solutions nécessitant l'appui des politiciens. Avant de songer à céder une partie des responsabilités aux Autochtones, le gouvernement canadien doit leur donner les ressources et les pouvoirs de le faire. Toute

solution portant sur les Autochtones doit émerger des communautés qui connaissent les besoins et les attentes de leurs membres. Le rôle des élus innus est de faire part des décisions prises par et pour leur communauté.

Ce mémoire est une analyse de la situation scolaire des Innus de Betsiamites et une description des politiques canadiennes en matière d'éducation des Autochtones. Il propose des solutions pouvant améliorer la qualité de l'éducation et quelle que soit la solution choisie, il faut donner toute la place à la population. Enfin, il soulève des moyens nécessitant l'appui des Innus.

## Bibliographie

- ANGERS, Maurice, 2000 : *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Les éditions CEC Inc., Montréal.
- Assembly of First Nations, 1988 : *Tradition and education : Towards a vision of our future A Declaration of the First Nations jurisdiction over Education*. [http : //collections.ic.gc.ca/afn/edu.html](http://collections.ic.gc.ca/afn/edu.html).
- Association des Indiens du Québec, s.d. : *Politique sur l'éducation*.
- BACQUE, Jean, 1981 : *Plan d'organisation : gestion des services éducatifs : Projet d'intervention présenté à l'ÉNAP. en vue de l'obtention d'une maîtrise en administration publique, ENAP, Montréal*.
- BARMAN, Jean, Yvonne M. HÉBERT and Don MCCASKIL, 1986 : *Indian Education In Canada : volume 1 : The Legacy*. University of British Columbia Press, Vancouver.
- , 1987 : *Indian Education In Canada : volume 2 : The Challenge*. University of British Columbia Press, Vancouver.
- BATTISTE, Marie, 1986: «Micmac Literacy and Cognitive Assimilation» in Jean Barman, Yvonne M.Hébert and Don McCaskill (dir.), : 23-41 *Indian Education in Canada: volume 1: The Legacy*. University of British Columbia Press, Vancouver.
- , 1998 : «Enabling The Autumn Seed : Toward a Decolonized Approach to Aboriginal Knowledge, Language and Education». *Canadian Journal of Native Education*, 22 (1) : 16 -27.
- BÉDARD, Hélène, 1988 : *Les Montagnais et la réserve de Betsiamites 1850-1900*. Institut québécois de recherche sur la culture, Coll. Edmond-de-Nevers 7, Québec.
- Bibliothèque Nationale du Canada, *Rapports annuels des Affaires indiennes (1854-1990)*, [www.nlc-bnc.ca/indianaffairs](http://www.nlc-bnc.ca/indianaffairs).
- BOUCHARD, Russel, 1995 : *Le Dernier des Montagnais de la préhistoire au début du XVIIIe siècle*. s.é., Chicoutimi-Nord.
- BROSSARD, Luce, 1990 : «Uashkaikan : une école secondaire en milieu amérindien». *Vie pédagogique*, 67, 8 -9.
- Canada, Gouvernement du, 1957 : *Loi sur les Indiens - codification administrative L.R. (S.R.C. 152, c. 149)*. Affaires indiennes et du Nord Canadien, Imprimeur de la Reine, Ottawa.

- , 2002 : *Loi sur les Indiens-codification administrative L.R. (1985), ch. 1-5*. Affaires indiennes et du Nord Canadien, Ministère des Approvisionnements et Services du Canada, Ottawa.
- Canada, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1969 : *Énoncé de la politique indienne du gouvernement du Canada*. Affaires indiennes et du Nord canadien, Imprimeur de la Reine, Ottawa.
- , 2002 : *Données ministérielles de base 2001*. Affaires indiennes et du Nord canadien. Ottawa.
- , 2003a : *Guide des collectivités indiennes et inuites du Québec 2003*. Affaires indiennes et du Nord canadien. Région du Québec, Ottawa : Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux du Canada.
- , 2003b : *Modèle d'une «Entente globale de financement (EGF)»*. Affaires indiennes et du Nord canadien. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 2003c : *Modèle d'une «Entente de Financement Canada-Premières Nations (FCPN)»*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- CARDINAL, Harold, 1969 : *The unjust society-the tragedy of Canada's Indians*. M.G. Hurtig Ltd publishers, Edmonton.
- CARRIÈRE, Gaston, 1958 : *Le roi de Betsiamites : le père Arnaud, o.m.i. (1826-1914)*. Éditions de l'Université d'Ottawa, Ottawa.
- CHAREST, Paul, 1967 : «Une analyse des idéologies concurrentes», in H.B. Hawthorn (dir.), : 25-55. *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : un rapport sur les besoins et les programmes économiques, politiques et éducatifs*. vol.2, Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa.
- CHAREST, Paul et Daniel CLÉMENT, 1997 : «Bibliographie : ouvrages récents sur les Montagnais». *Recherches amérindiennes au Québec*, XXVII (1) : 95-101.
- CHARRON, Denise, René BOUDREAULT et al., 1994 : *Bestiamites : Pessamit*. ICEM, Wendake.
- CHEVRIER, Daniel, 1996a : «Les premières populations humaines : 8500 à 2000 ans avant aujourd'hui», in Pierre Frenette (dir.), : 73-105. *Histoire de la Côte-Nord*. IQRC et Presses de l'Université Laval, Les régions du Québec 9, Québec.
- , 1996b : «Le partage des ressources du littoral : 2000 à 350 ans avant aujourd'hui», in P. Frenette (dir.), : 105-135. *Histoire de la Côte-Nord*. IQRC et Presses de l'université Laval, Les régions du Québec 9, Québec.

- CLAES, Rhonda et Deborah CLIFTON, 1998 : *Besoins et attentes en matière de réparation pour les sévices commis dans les pensionnats pour enfants autochtones*. Commission du droit du Canada, Ottawa.
- COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADIEN,, 1973 : *Les Indiens, maîtres de leur éducation : nouvelle orientation*. Imprimeur de la Reine, Ottawa.
- CUMMINS, Bryan, 1985 : «Indian Control of Indian Education : A Burkian Interpretation». *Canadian Journal of Native Education*, 12 (3) : 15- 20.
- DAWSON, Nelson-Martin, 2003 : *Des Attikamègues aux Têtes-De-Boule*. Éditions du Septentrion, Sillery (Québec).
- DELÂGE, Denys, 1991 : «La religion dans l'alliance franco-amérindienne». *Anthropologie et sociétés*, 15(1), 55-87.
- , 2000 : «L'histoire des Premières Nations, approches et orientations». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53 (4), 521-527.
- DICKASON, Olive Patricia, 1996 : *Les Premières Nations du Canada*. Les Éditions du Septentrion, Sillery.
- DOMINIQUE, Richard et Jean-Guy DESCHÊNES, 1980 : *Bibliographie thématique sur les Montagnais-Naskapi*. Ministère des Affaires culturelles, Direction générale du patrimoine, Québec.
- DRAPEAU, Lynn et Lorraine R. MOAR, 1996 : «La situation de la langue montagnaise à Mashteuiatsh». *Recherches amérindiennes au Québec*, XXVI (1), 33-43.
- DRAPEAU, Lynn, 1991 : *Dictionnaire montagnais-français*. Presses de l'Université du Québec, Sillery.
- , 1994 : «L'utilisation des langues autochtones en milieu scolaire». *Vie pédagogique*, n° 87, jan.-fév. 15- 18.
- DUFOUR, Pierre, 1996 : «De la Traite de Tadoussac aux King's Posts : 1650-1830», in Pierre Frenette (dir.), : 179-227. *Histoire de la Côte-Nord*. IQRC et Presses de l'Université Laval, les régions du Québec 9, Québec.
- ERASMUS - DUSSAULT, Rapport de la Commission Royale sur les Peuples Autochtones, 1996 : *Vers un ressourcement*. vol. 3, Ministère des Approvisionnements et Services du Canada, Ottawa.
- EKOS, 2002 : *Sondage auprès des Premières Nations vivant dans les réserves*, [www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/fns/eko\\_f.pdf](http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/pub/fns/eko_f.pdf).

- FORTIN, Jean, o.m.i., 1992 : *Coup d'oeil sur le monde merveilleux des Montagnais de la Côte-Nord 1954-1980*. ICEM et Oblats de Marie-Immaculée, Village-des-Hurons, Wendake.
- FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA, 1972 : *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne : déclaration de principe*. Ottawa.
- FRENETTE, Pierre (dir.), 1996 : *Histoire de la Côte-Nord*. Institut québécois de recherche sur la culture et Presses de l'université Laval, Les régions du Québec 9, Québec.
- FRENETTE, Pierre et Dorothee PICARD, 2002 : *Histoire et cultures innues de Bestsiamites*. École Uashkaikan, Betsiamites.
- GAGNON, Denis, 2003 : *Deux cents de pèlerinages : Les Mamit Innuat à Musquaro, Sainte-Anne-de-Beaupré et Sainte-Anne-d'Unamen-Shipu (1800-2000)*. Thèse de doctorat en anthropologie, Université Laval.
- GIBBINS, Roger, 1987 : «Canadian Indian Policy : The Constitutional Trap». *Canadian Journal of Native Studies*, 5 (1), 1-9.
- GROUPE NATIONAL DE TRAVAIL DU MINISTRE SUR L'ÉDUCATION, 2002 : *Nos enfants, gardiens du savoir sacré*. Affaires indiennes et du Nord Canada. [www.aicn-inac.gc.ca/ps/edu/finre/ouchi\\_f.pdf](http://www.aicn-inac.gc.ca/ps/edu/finre/ouchi_f.pdf).
- GODDARD, J. Tim, 1993 : «Band Controlled Schools : Considerations for the Future». *Canadian Journal of Native Education*, 20 (1), 163- 167.
- HALL, Dennis R., 1992 : «FED-BOS : The Federally Controlled Band Operated School and the No-Policy Policy». *Canadian Journal of Native Education*, 19 (1), 57-66.
- HAWTHORN. H.B., dir. 1966 : *Étude sur les Indiens contemporains du Canada : un rapport sur les besoins et les programmes économiques, politiques et éducatifs*. 2 vol., Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, Ottawa.
- HÉNAIRE, Jean, 1976 : *L'univers scolaire des Montagnais*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.
- JONES, Arthur E., 1889 : *Mission du Saguenay : Relation inédite du R.P. Pierre Laure, S.J., 1720 à 1730 précédé de quelques notes biographiques sur ce missionnaire*. n°1, collection Documents rares ou inédits, Archives du Collège Ste-Marie, Montréal.
- KANAPÉ, Marcelline, 1992 : «L'avenir de la langue montagnaise», in Jacques Maurais (dir.), chapitre VII. *Langues autochtones du Québec*. Conseil Supérieur de la langue française, dossier 35, [www.clf.gouv.qc.ca/Publications/pub133b/b133ch1.html](http://www.clf.gouv.qc.ca/Publications/pub133b/b133ch1.html).
- KIRKNESS, Verna J., 1979 : «*Indian control of Indian education*». E.R.I.C., Washington.

- , 1981 : «*Education of Canadian Indian Children*». *Child Welfare*, 60 (7), 447-455.
- , 1992 : *Les écoles des Premières nations : lutttes et triomphes*. Association canadienne d'éducation, Toronto.
- , 1999 : «*Aboriginal Education in Canada : A Retrospective and a Prospective*». *Journal of American Indian Education*. 39 (1), 14-30.
- LACASSE, Jocelyne, 1991 : *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*. Éditions Études Vivantes, Montréal.
- LAROSE, François, 1986 : «*Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux algonquins et développement pédagogique communautaire*». *Canadian Journal of Native Studies*, 6 (1), 181-195.
- , 1988 : *Éducation indienne au Québec et prise en charge scolaire: de l'assimilation à la souveraineté économique et culturelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- LAROSE, François et al., 2001 : «*La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les Autochtones : Bilan de recherches en milieux innus*». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 150-180
- LAURIN, Léo, 1994 : *Missionnaire chez les Montagnais de Betsiamites et Maliotenam 1946-71.s.é., s.l.*
- LEPAGE, André, 1996 : «*Le peuplement maritime*», in Pierre Frenette (dir.), : 231-281. *Histoire de la Côte-Nord*. IQRC et Presses de l'Université Laval, Les régions du Québec 9, Québec.
- LOVISEK, Joan A., 1999 : «*Algonquians/Subartic*», in Paul Robert Magosci (dir) *Aboriginal peoples of Canada* : 98-128. University of Toronto Press, Toronto.
- MAGOSCI, Paul (dir.), 2001 : *Aboriginal peoples of Canada*. University of Toronto Press, Toronto.
- MAILHOT, José, 1992a : «*Deux lettres montagnaises du XVIII<sup>e</sup> siècle*». *Recherches amérindiennes au Québec*, XXII (1), 3- 17.
- , 1992b : *Au pays des Innus : les gens de Sheshatshit*. Recherches Amérindiennes au Québec. Montréal.
- , 1996 : «*La marginalisation des Montagnais*», in Pierre Frenette (dir.), : 321-359. *Histoire de la Côte-Nord*. IQRC et Presses de l'Université Laval, Les régions du Québec 9, Québec.

- MAILHOT, José et Sylvie VINCENT, 1979 : *La Situation des Montagnais du Saguenay-Lac-St-Jean et de la Haute-Côte-Nord au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle*. Conseil Atikamekw-Montagnais, Village-des-Hurons.
- MAURAS, Jacques, dir. *Langues autochtones du Québec*. Conseil Supérieur de la langue française, dossier 35, [www.clf.gouv.qc.ca/Publications/pub133b/b133ch1.html](http://www.clf.gouv.qc.ca/Publications/pub133b/b133ch1.html).
- MCLEISH, John, 1994 : «Native Education in the 1970's». *The Alberta Journal of Educational Research*, XI (4), 446-447.
- MOORE, Robert G., dir., 1980 : *Historique de la loi sur les Indiens*. Affaires indiennes et du Nord canadien, centre de recherches historiques et d'études des traités.
- MORIN, Jacques-Carl, 1991 : «L'éducation sur la Côte-Nord de Bersimis à Natashquan, en 1880». *Revue d'histoire de la Côte-Nord*, 12, 5-10.
- NIELLON, Françoise, 1996 : «Du territoire autochtone au territoire partagé : le Labrador, 1650-1830», in Pierre Frenette (dir.), : 135-177. *Histoire de la Côte-Nord*. IQRC et Presses de l'Université Laval, Les régions du Québec 9, Québec.
- PARENT, Raynald, 1985 : *Histoire des Amérindiens du Saint-Maurice jusqu'au Labrador de la préhistoire à 1760*. 4 vol., Secrétariat aux affaires gouvernementales en milieu amérindien et inuit (SAGMAI), Québec, rapport de recherche.
- PAUL, Léonard, 1976a : «Les école de Bersimis se portent mal de quelques jours». *Plein Jour sur Saguenay*, 5 mai 1976, page 5.
- , 1976b : «Les Montagnais et la culture». *Plein Jour sur Saguenay*, 19 mai 1976, page 18.
- , 1976c : «En éducation, une première provinciale». *Plein Jour sur Saguenay*, 13 octobre, page 14.
- , 1983 : «La résistance culturelle des Montagnais et le cas de Betsiamites». *Recherches amérindiennes au Québec*, XIII (1) 1, 5-12.
- PAUL, Patrice, 1979a : «Le Centre des Services Éducatifs de Betstiamites, qu'est-ce que c'est ?». *Plein Jour sur Saguenay*, 31 octobre, p. 20.
- , 1979b : «Le Comité de gestion, c'est fait». *Plein Jour sur Saguenay*, 14 mars, p. 20.
- , 1979c : «On prend en charge notre éducation». *Plein Jour sur Saguenay*, 7 février, p. 13.
- PAULS, Syd, 1984 : «The Case For Controlled Schools». *Canadian Journal of Native Education*, 12 (1), 31-37.

- PERLEY, David G., 1993 : «Aboriginal Education In Canada As Internal Colonialism». *Canadian Journal of Native Education*, 20 (1), 118-128.
- PICARD, Raphaël, 1978 : «Première d'une série d'articles». *Plein Jour sur Saguenay*, 7 juin, p. 22.
- POWER, Donald F., 1989 : «Commentary on National Education policies for Aboriginal Peoples». *Canadian Journal of Native Studies*, 16 (1), 45-49.
- Québec Gouvernement du, 1991 : *Convention de la Baie-James et du Nord québécois et conventions complémentaires*. Les Publications du Québec. Québec.
- , 1998 : *Bulletin statistique de l'éducation*, Ministère de l'éducation, Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 7, septembre, 13 p.
- , 2001 : *Les Amérindiens et les Inuit du Québec-onze nations contemporaines*. Secrétariat aux affaires autochtones, Québec.
- RATELLE, Maurice, 1987 : *Contexte historique de la localisation des Attikameks et des Montagnais de 1760 à nos jours*. Québec. En collaboration avec le Bureau de coordination aux Affaires autochtones, ministère de l'Énergie et des Ressources, 3 vol.
- SAINT-ONGE, Anne et Marguerite FONTAINE, s.d. : *Études et consultations sur la prise en charge*. Betsiamites.
- SAUVÉ, Louise (dir), 1996 : *Introduction à la gestion*. Télé-Université, Québec.
- SIMARD, Diane, 1987 : *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- SNIVELY, Gloria, 1990 : «Traditional Native Indian Beliefs, Cultural Values and Science Instruction». *Canadian Journal of Native education*, 17 (1), 44 -57.
- TREMBLAY, Réginald et al, s.d. : *Projet montagnais*. s.l.
- TSUJI, Leonard J.S., 2000 : «Modified School Years : An Important Issue Of Local Control Of Education». *Canadian Journal of Native Education*, 24 (2), 158-168.
- VINCENT, Sylvie, 1982 : «La tradition orale montagnaise, comment l'interroger ?». *Cahiers de CLIO*. Centre de pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, Bruxelles.
- WARD, Margaret S., 1998 : «Indian Education Policy And Politics 1972-1982». *Canadian Journal of Native Education*, 13 (2), 10-21.

WOTHERSPOON, Terry et Bernard SCHISSEL, 1998 : *Marginalisation, décolonisation et voix : les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada*. Document de discussion. Programme pancanadien de recherche en éducation. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). University of Saskatchewan.

YUZDEPSKI, Iris, 1983 : «Indian Control Of Indian Education». *Canadian Journal of Native Education*, 11 (1), 37-43.

## Archives

- APC, Lettre de Lord Dorchester du 27 mars 1787, RG10 volume 789, page 6759.
- , 1849 : Pétition du Père Durocher, 24 septembre et 12 octobre 1849, Indian Affairs (RG. 10, vol. 123, pp. 6071-6748.
- , 1851 : *Statutes of Canada. Third Parliament, 14th & 15th Vict. 1851. An act to authorize the setting apart of Lands for the use of certain Indian Tribes in Lower Canada. 30th August 1851.*
- , 1852 : Requête en langue montagnaise et copie en français pour obtenir une part des sommes que retirent le gouvernement des terres montagnaises, RG. 10, vol. 198, pt2
- , 1853 : Lettre du Commissaire des Terres de la Couronne adressée au Colonel Bruce, Surintendant général des Terres Indiennes au sujet de la modification de la cédule de la répartition des terres aux Indiens du Bas-Canada. 19 mars 1853, *Civil Secretary's Office correspondence*, RG 10, vol. 201, pt. 2, pp. 110-119
- , 1861a : *Copy of a Report of a Committee of the Honorable the Executive Council approved by His Excellency the Governor General in Council on the 20th April 1861. Montagnais Indians be allowed to exchange the Indian Reserve at the Outarde River (Manicouagan) for one of the same extent at the Betsiamits River.*
- , 1861b : *Crown Lands Department. Description of the tract of land Reserved for thr Montagnais tribe of Indian at Betsiamits to be called Papinachois Indian Reserve. Quebec, 13th April 1861*
- , 1861c : *Crown Lands Department. Quantum of land set apart under the Statutes 14th & 15th Vic. Chap. 106. Quebec, 16th May 1861.*
- ACBB, 1978a : Document : Agent de liaison et coordonnateur en éducation. Boîte 166 (2/2).
- , 1980a : *Politiques Conseil de bande de Betsiamites en matière d'éducation.* Boîte 166 (2/2).
- , 1980b : *Projet d'organisation et de réalisation du processus de prise en charge des services éducatifs et culturels du CAM.* Boîte 166 (1/2).
- , 1980c : *Situation générale de nos étudiants après quatre mois d'activités.* Boîte 96 (2/2)
- , 1981a : *Enseignement élémentaire et secondaire, dossier, 1981.* Boîte 166 (1/2).
- , 1981b : *Programme de travail janvier 1981 à mars 1981.* Boîte 161 (2/3)
- , 1981c : *Réunion de l'équipe de travail sur la prise en charge de l'éducation.* Boîte 161 (2/3).

- , 1982a : *Cahier d'information sur le programme d'éducation du personnel cadre, personnel enseignant, personnel de soutien*. Boîte 50.
- , 1982b : *Étudiants hors-réserve, 1981-82*. Boîte 53.
- , 1982c : *Projet de création du Conseil montagnais de l'éducation (CME)*. Boîte 165.
- , 1983a : *Projet de création d'une commission de la langue montagnaise*. Boîte 165.
- , 1984a : *Présentation générale sur l'éducation, 1984*. Boîte 166.
- , 1984b : *Prévision de clientèle scolaire 1984-93*. Boîte 49 (2).
- , 1991 : *Clientèle scolaire du préscolaire au secondaire V, 84-90*. Boîte 58.
  
- MAINC, 1980a : *Lettre du 27 mai 1980*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1980b : *Lettres du 21 mai et 2 juillet 1980*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1980c : *Lettres du 22 décembre 1980, 379/25-1*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1980d : *Projet : Intégration des services pédagogiques et du personnel dans le processus de prise en charge de l'éducation*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1981a : *Lettres du 2 février 1981, Prise en charge de l'éducation-Betsiamites*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1981b : *Lettres du 23 mars 1981, Comité de gestion*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1981c : *Dossier E-2555-1*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1981d : *Lettres du 11 août 1981*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1981e : *Prise en charge de notre éducation*. Affaires indiennes et du Nord Canada. Bureau de Québec, Ottawa.
- , 1987 : *Méthode de financement initial préétablie*. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, bureau régional de Québec.