

**Le parcours des francophones minoritaires et des Premières Nations vers
l'autonomie de gestion scolaire au Manitoba : un regard comparatif**

Par

Joël Ruest

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba pour satisfaire
partiellement aux exigences du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

USB Éducation
Université de Saint-Boniface
Université du Manitoba
Winnipeg

Copyright © 2018 par Joël Ruest

Résumé

Cette étude se donne pour objectif de comparer et d'analyser les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire des francophones minoritaires et des Premières Nations au Manitoba, afin de dégager des points communs ainsi que des différences dans le cheminement des deux groupes. Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé une méthodologie d'enquête documentaire menant à une analyse comparative.

Dans un premier temps, nous avons tracé un survol historique présentant les étapes principales en matière d'autonomie de gestion scolaire des deux groupes faisant l'objet de cette étude. Par la suite, nous avons fait une comparaison de ces deux parcours historiques afin d'en dégager des thématiques communes. Les résultats de cette étude nous ont permis d'établir un modèle de l'autonomie en matière de gestion scolaire selon lequel les intervenants principaux sont l'État, la communauté minoritaire et les tribunaux.

Notre analyse nous a amenés à conclure que, même s'il existe certaines différences particulières dans les expériences historiques respectives des francophones et des Premières Nations au Manitoba, ces deux groupes ont eu recours à des moyens semblables pour revendiquer leur autonomie en matière de gestion scolaire, notamment dans leurs actions auprès de l'État et leurs recours aux tribunaux.

Dédicace

À Rachelle, Alexandre et Jacob.

Remerciements

Merci à mon directeur de mémoire, Jules Rocque, qui m'a accompagné et encouragé tout au long de ce projet. C'est à partir de nos conversations, de son questionnement et de ses précieux conseils qu'une simple idée est devenue un projet de recherche complet.

Merci également aux membres du jury, Hélène Archambault et Yves Labrèche, qui m'ont offert leur appui continu et m'ont dirigé dans la bonne voie avec leur rétroaction.

Merci à Daniel Beaulieu de la Bibliothèque Alfred-Monnin d'avoir partagé ses conseils et ses astuces pour la recherche documentaire, ainsi qu'à mon cher collègue et ami Lionel De Ruyver pour sa relecture attentive du texte.

Un merci tout spécial à mes chers parents qui ont toujours valorisé l'éducation et la langue française et m'ont appuyé fidèlement tout au long de mon cheminement personnel, professionnel et académique.

Enfin, ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le soutien, l'encouragement, la patience et l'amour de ma tendre épouse Rachelle.

Table des matières

Résumé	i
Dédicace	ii
Remerciements	iii
Liste des figures et tableaux	v
Introduction	1
Chapitre 1 : Contexte historique et sociodémographique.....	3
Chapitre 2 : Problématique, objectif et questions de recherche	11
Chapitre 3 : Cadre théorique.....	18
Chapitre 4 : Méthodologie.....	28
Chapitre 5 : Survol des étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones au Manitoba	38
Chapitre 6 : Survol des étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les Premières Nations au Manitoba	59
Chapitre 7 : Comparaison et analyse	84
Conclusion.....	97
Annexe 1 – Étapes historiques majeures : Gestion scolaire francophone	101
Annexe 2 – Étapes historiques majeures : Gestion scolaire des Premières Nations	103
Annexe 3 – Catégorisation : Gestion scolaire francophone	106
Annexe 4 – Catégorisation : Gestion scolaire des Premières Nations.....	107
Annexe 5 – Points communs et points divergents dans les cheminements respectifs des francophones et des Premières Nations vers l'autonomie de gestion scolaire	108
Bibliographie	109

Liste des figures et tableaux

Figure 1 – Modèle de l'autonomie culturelle (Landry, 2012, p. 166)	25
Figure 2 – Modèle de l'autonomie en matière de gestion scolaire (inspiré de Landry, Allard et Deveau, 2008)	86
Tableau 1 – Actions de l'État : Points communs et divergents	87
Tableau 2 – Actions de la communauté : Points communs et divergents.....	91
Tableau 3 – Décisions des tribunaux : Points communs et divergents	94

Introduction

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada a présenté son rapport final après plus de cinq années de recherche et de témoignages liés à l'expérience des pensionnats autochtones. Parmi les appels à l'action, la Commission demande aux éducateurs du pays de travailler envers « le renforcement de la compréhension interculturelle, de l'empathie et du respect mutuel » (p. 363). Cette recherche a été conçue et menée dans un esprit visant à répondre à cet appel, notamment en cherchant à identifier des points communs dans les expériences historiques éducatives des francophones et des Premières Nations du Manitoba.

Cette étude a pour objectif de comparer et d'analyser l'historique respectif des francophones et des Premières Nations du Manitoba en matière de gestion scolaire afin de dégager des points communs ainsi que des différences dans le parcours des deux groupes. Pour atteindre cet objectif, nous allons suivre une méthodologie qui s'appuie sur les méthodes de l'enquête documentaire et de l'analyse comparative. Notre méthode passera par une série de six étapes, dont la recherche et la collecte de matériel, les lectures préliminaires, le choix des unités de classification, le processus de catégorisation, l'analyse comparative des données et l'interprétation des résultats. Ces six étapes seront décrites en plus de détails dans le chapitre portant sur la méthodologie.

Le premier chapitre de ce travail présentera un bref aperçu historique et sociodémographique de la population francophone et des Premières Nations au Manitoba et au Canada. Cet aperçu fournira le contexte nécessaire pour mieux saisir la problématique qui sera présentée au chapitre suivant. Cette problématique abordera spécifiquement des données liées à la réussite scolaire des élèves francophones et autochtones au Manitoba et dressera un portrait de la situation actuelle de gestion scolaire chez ces deux groupes.

Après avoir défini l'objectif et les questions de recherche, nous passerons au cadre théorique de cette étude. Dans ce troisième chapitre, nous définirons les termes clés de la recherche : autonomie, gestion scolaire et étapes historiques majeures. Nous aborderons également la validité de l'approche comparative dans le contexte de cette recherche. Enfin, nous présenterons quelques modèles pertinents à cette étude.

Suite au chapitre méthodologique, nous présenterons aux chapitres 5 et 6 un survol des étapes historiques qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones et les Premières Nations au Manitoba. Ce survol sera présenté sous forme chronologique pour chacun des groupes en décrivant les éléments principaux de chaque étape historique ainsi que son impact sur l'autonomie de gestion scolaire. Ces étapes historiques sont aussi présentées dans des tableaux sommaires aux annexes 1 et 2.

Enfin, nous aborderons les résultats de la comparaison et de l'analyse des deux trajectoires historiques. Dans ce dernier chapitre, nous discuterons du processus de catégorisation qui nous a menés à la création d'un modèle de l'autonomie en matière de gestion scolaire, inspiré du modèle de l'autonomie culturelle de Landry, Allard et Deveau (2008). Nous présenterons ensuite les points communs et les points divergents dans les actions des trois intervenants définis dans notre modèle : les actions de l'État, les actions de la communauté et les décisions des tribunaux.

Chapitre 1 : Contexte historique et sociodémographique

Afin de mieux encadrer la problématique de cette recherche, nous allons en premier lieu présenter un rapide survol du contexte historique et sociodémographique de la population francophone minoritaire et des Premières Nations au Canada et au Manitoba. Nous décrirons aussi, en termes généraux, le contexte éducatif de chaque groupe avant 1867 – la date choisie comme début de l’analyse – et présenterons un résumé de certains enjeux contemporains.

Aperçu historique et sociodémographique de la population francophone

Avant d’aborder l’aspect historique, commençons par la réalité démographique contemporaine des francophones au Canada et au Manitoba. Le recensement de 2016 indique que le nombre de Canadiens ayant le français comme langue maternelle se situe autour de 7,5 millions, ce qui représente 21,4 % de la population du pays. À l’extérieur du Québec, ce nombre atteint près de 1,1 million, soit 4,0 % de la population du Canada. Au Manitoba, il s’agit de 46 065 individus représentant 3,7 % de la population de la province (Statistique Canada, 2017a, 2017b).

L’histoire française au Canada remonte au premier voyage de Jacques Cartier en Gaspésie en 1534, suivi de l’établissement d’une colonie permanente par Samuel de Champlain à Port-Royal en 1604 et à Québec en 1608 (Mathieu, 2015). Marquée par une série de conflits et d’alliances avec les peuples autochtones, ainsi que la compétition constante avec ses rivaux britanniques pour le contrôle du territoire et de ses richesses naturelles, l’époque de la Nouvelle-France perdure jusqu’à la conquête des Anglais sur les plaines d’Abraham en 1759 et la cession officielle de la colonie en 1763 (Mathieu, 2015).

Toutefois, la présence française en Amérique ne fut aucunement limitée à l'Est du continent (Frenette, Rivard et St-Hilaire, 2012). Selon la Société historique de Saint-Boniface (2010), le fait français au Manitoba tire ses origines de l'expédition de La Vérendrye et son arrivée à l'emplacement actuel de Saint-Boniface en 1738. En suivant cette chronologie, la route de La Vérendrye ouvre la porte de l'Ouest aux voyageurs canadiens-français, parmi lesquels plusieurs décideront de s'y établir en prenant pour épouses des femmes autochtones. C'est effectivement le début de la nation métisse, peuple qui jouera un rôle de premier plan dans le développement de la Colonie de la Rivière-Rouge et qui, sous le leadership de Louis Riel, contribuera à l'entrée du Manitoba en tant que province à part égale dans la Confédération canadienne en 1870. La colonie et future province sera façonnée en grande partie par la présence de l'Église catholique, dont les principaux acteurs – les Sœurs Grises, les Oblats de Marie Immaculée et les Jésuites, ainsi que les évêques Provencher, Taché et Langevin, entre autres – laisseront une empreinte particulière dans les domaines de la santé et de l'éducation (Société historique de Saint-Boniface, 2010).

Au niveau de l'éducation en français au Manitoba, Taillefer (1988) identifie deux grandes périodes principales. La première période, que l'auteur qualifie d'« improvisation », débute en 1818 avec l'arrivée de Monseigneur Provencher et ses confrères; ces premiers missionnaires catholiques tenteront de livrer une éducation classique auprès des colons canadiens-français et des Métis de la colonie en établissant une école pour garçons, tandis que les religieuses de la colonie se chargeront de l'éducation des filles. À cette époque, l'éducation est essentiellement entre les mains du clergé, qui cherche non seulement à offrir à la population une éducation formelle, mais aussi des habiletés pratiques pour améliorer leur qualité de vie, sans oublier bien sûr l'éducation spirituelle qui assurerait l'avenir de l'Église dans l'Ouest (Taillefer, 1988).

Selon Taillefer (1988), l'arrivée des Sœurs Grises et des Pères Oblats à la colonie dans les années 1840 marque le début d'une nouvelle période d'histoire éducative, celle de l'« institutionnalisation ». D'après cet auteur, ces années marquent les débuts d'un véritable système d'éducation en langue française, avec une continuité d'enseignement et de curriculum, appuyé par un financement public, et qui répond aux besoins de la communauté (Taillefer, 1988). C'est ainsi que l'éducation en langue française tombe naturellement sous la tutelle de l'Église catholique, dans le cadre d'un système confessionnel qui sera inscrit dans la Constitution canadienne (1867) et la *Loi sur le Manitoba* (1870) (Jourdain, 2011; Power, 2011).

Dès la fin du 19^e siècle, et tout au long du 20^e siècle, les communautés francophones du Manitoba feront face à de nombreux défis, tels l'immigration et la baisse démographique, la survie linguistique et culturelle, l'éducation en langue française, la transition d'un style de vie rural vers l'urbanisation, et une identité devant continuellement s'affirmer et se redéfinir dans un monde changeant (Jourdain, 2011). La question de l'éducation en langue française sera centrale dans cette étude et sera approfondie dans les chapitres à suivre.

Aujourd'hui, la francophonie manitobaine récolte les fruits d'un travail long et ardu pour affirmer et maintenir ses droits en tant que groupe minoritaire. La présence d'organismes, d'institutions et de services francophones tels que la Division scolaire franco-manitobaine, l'Université de Saint-Boniface, le journal *La Liberté*, le Conseil de développement économique des municipalités bilingues et le Centre culturel franco-manitobain, pour ne citer que quelques exemples, témoigne de la vitalité de cette communauté et de ses membres. Toutefois, les défis qui se présentent aujourd'hui sont réels et multiples. D'un point de vue démographique, en dépit d'un chiffre total de population généralement à la hausse, les francophones représentent une proportion décroissante de la population totale de la province, tendance qui se poursuit depuis

plusieurs décennies (Statistique Canada, 2017a). Les États généraux de la francophonie manitobaine, réalisés en 2015, ont relevé plusieurs inquiétudes de la part des répondants : une certaine érosion de la qualité et l'utilisation de la langue, l'assimilation, l'accès limité aux services en français, le désengagement communautaire, le manque de visibilité et la fragmentation de la collectivité (Labrèche, de Moissac et Gueye, 2016).

En somme, les francophones au Manitoba aujourd'hui sont le produit de plus de trois siècles d'histoire, période marquée par une série de luttes, de contretemps et de victoires. En dépit des acquis obtenus de haute lutte depuis 300 ans, cette population doit, plus que jamais, rester vigilante devant les défis continus de la réalité minoritaire.

Aperçu historique et sociodémographique des Premières Nations

Selon le recensement de 2016, plus de 1,6 million de Canadiens – soit 4,9 % de la population totale du pays – s'identifient comme étant autochtones (Premières Nations, Métis ou Inuits). De plus, ces données indiquent que chez les Premières Nations, le nombre d'individus se situe à 977 235, ou 2,8 % de la population canadienne. Au Manitoba, on compte 223 310 individus s'identifiant en tant qu'Autochtones, dont 130 505 individus de Premières Nations, soit environ 10,5 % de la population manitobaine. Contrairement à la population francophone, la population autochtone de la province est à la hausse autant en nombre qu'en pourcentage de la population totale (Statistique Canada, 2017c). Il est aussi à noter que cette population représente une diversité importante à l'échelle nationale, soit 630 collectivités parlant plus de 50 langues, tandis qu'au Manitoba, on compte 63 communautés des Premières Nations faisant partie de cinq groupes linguistiques : Cri, Ojibway, Dakota, Oji-Cri et Déné (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2014, 2016b).

Les peuples des Premières Nations occupent les terres de l'Amérique du Nord depuis des temps immémoriaux (Assemblée des Premières Nations, s.d.). Bien avant l'arrivée des Européens, ces peuples vivaient, s'adaptaient et s'épanouissaient dans une variété de conditions environnantes (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013). Bien qu'ils partagent certains aspects culturels communs, chacun de ces peuples a développé ses propres caractéristiques uniques – par exemple, organisation sociale, modes de subsistance, pratiques traditionnelles – en fonction de l'environnement particulier dans lequel ils étaient situés : les régions boisées de l'Est, les terres fertiles du Sud, les Plaines, la région du Plateau, la côte du Pacifique ou les bassins des fleuves Mackenzie et Yukon (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013).

Sur le plan démographique, l'arrivée des Européens en Amérique du Nord fut désastreuse pour les populations autochtones du continent (Kerr et Beaujot, 2011; National Aboriginal Health Organization, 2008). Guidés par les concepts de la « doctrine de la découverte » et de « *terra nullius* », les colonisateurs se mirent rapidement à revendiquer ces nouvelles « terres découvertes » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). D'après Kerr et Beaujot (2011), les maladies, les guerres et la destruction des économies traditionnelles ayant accompagné la colonisation auraient provoqué une chute dramatique de la population autochtone au Canada, allant de 500 000 à environ 100 000 au cours d'une période de 250 ans.

La Commission royale sur les peuples autochtones (1996) a divisé l'évolution des rapports entre les Premières Nations et les colonisateurs en quatre étapes majeures. La première étape fait référence à la période avant les premiers contacts. La deuxième étape comprend une phase d'interaction de nation à nation, caractérisée par des premières rencontres, des échanges et des alliances militaires et commerciales. Cette période se démarque en particulier par la

conclusion de traités et la Proclamation royale de 1763, document qui a posé les fondations de la relation entre la couronne britannique et les Premières Nations (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996).

Selon la Commission (1996), c'est au courant du 19^e siècle que la relation a commencé à se détériorer; cette troisième étape, dite de domination, reflète les changements majeurs se produisant dans le pays, notamment l'augmentation de la population non autochtone due à l'immigration, la chute du commerce des fourrures, la dévalorisation des alliances et la propagation d'idéologies prônant la supériorité des Européens. Cette période est caractérisée par des mesures de domination et d'assimilation telles que la création et l'administration des réserves autochtones, l'adoption de la *Loi sur les Indiens* et la mise en place d'un système de pensionnats (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Cette période de l'histoire a eu un impact significatif sur les peuples autochtones au Manitoba par la création de la nouvelle province suite à la résistance des Métis, la conclusion des traités numérotés, le déplacement des Premières Nations vers les réserves et les séquelles de la *Loi sur les Indiens* et le régime des pensionnats (Filice, 2016; Treaty Relations Commission of Manitoba, 2017; Weir, 2017).

La quatrième étape décrite par la Commission (1996) est celle du renouveau et de la renégociation. Cette période est marquée par la montée d'un mouvement politique chez les Autochtones à partir des années 1960 dans le but de faire valoir leurs droits face à la situation de domination et d'assimilation qui s'était installée au cours du 20^e siècle (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Plus récemment, les rapports entre les peuples autochtones et non autochtones au Canada sont encadrés dans les

tentatives de réconciliation suite à la présentation du rapport final et des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015).

Au niveau de l'éducation, les communautés des Premières Nations ont vécu des changements importants après l'arrivée des Européens, reflétant l'évolution des rapports entre les colonisateurs et les premiers peuples. Avant l'influence européenne, l'éducation traditionnelle chez les Premières Nations se faisait de façon quotidienne et holistique, et constituait en effet un processus d'apprentissage tout au long de la vie pour assurer la survie et la croissance de l'individu et de la collectivité (Archibald, 1995). Plutôt que d'appartenir à un individu ou une institution en particulier, l'éducation était le domaine de la communauté entière, avec les Aînés qui y jouaient un rôle particulier pour transmettre les savoirs autochtones, y compris les valeurs et l'histoire (Archambault, 2014; Archibald, 1995). L'éducation traditionnelle, faisant appel aux composantes intellectuelles, spirituelles, physiques et émotionnelles de la personne, était intimement liée à l'environnement physique et se faisait notamment par l'observation, l'expérimentation, les récits, le chant et les rituels traditionnels (Archambault, 2014; Archibald, 1995; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Hare, 2011).

Cette période d'éducation traditionnelle chez les Premières Nations finira par être supplantée par l'intervention du gouvernement fédéral et des congrégations religieuses. L'éducation prendra alors une forme plus institutionnelle et séparée de la vie quotidienne et de la culture, livrée par des enseignants non autochtones avec l'intention d'évangéliser et d'assimiler – voire « civiliser » – la population autochtone dont l'existence même devenait de plus en plus problématique pour l'expansion et la croissance économique et démographique de la colonie et, plus tard, du pays (Archambault, 2014; Archibald, 1995; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Hare, 2011).

Les peuples autochtones aujourd'hui font face à d'énormes défis que la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) a qualifiés de « fantômes de l'histoire ». En effet, le niveau de vie de plusieurs individus et communautés autochtones demeure loin derrière la moyenne canadienne, particulièrement en ce qui a trait au revenu familial, au taux de chômage, à la scolarité, à la santé, à l'espérance de vie, au logement et au taux d'incarcération (Affaires autochtones et du Nord Manitoba, 2012). Les auteurs du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) qualifient la situation actuelle comme étant les séquelles d'une politique colonisatrice et d'une tentative de génocide culturel :

La politique de colonisation réprime la culture et les langues des Autochtones, ébranle leur gouvernement, ruine leur économie et les confine sur des terres marginales souvent improductives. Lorsque les Autochtones commencent à souffrir de la faim, de la pauvreté et de diverses maladies des suites de cette politique, le gouvernement faillit à ses obligations à leur endroit. Cette politique, dont le but était d'éliminer les peuples autochtones en tant qu'entités politiques et culturelles distinctes, doit être décrite pour ce qu'elle est : une politique de génocide culturel. (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 136)

Toutefois, les auteurs affirment qu'il ne s'agit pas d'une situation sans espoir; ils écrivent : « Bien qu'ils aient été soumis à des politiques d'assimilation agressives pendant près de 200 ans, les peuples autochtones ont conservé leur identité et ont préservé leurs collectivités. Ils continuent de défendre leurs droits à l'autonomie gouvernementale » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 136). La suite de ce travail portera notamment sur les efforts des Premières Nations pour exercer leur autonomie dans le domaine scolaire.

Chapitre 2 : Problématique, objectif et questions de recherche

Ayant examiné le contexte historique et sociodémographique, abordons maintenant la problématique située au cœur de cette recherche. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons des données par rapport à la réussite scolaire des élèves francophones et autochtones au Manitoba. Par la suite, nous aborderons la situation actuelle de la gestion scolaire chez les deux groupes faisant l'objet de cette recherche. Ceci nous mènera enfin à énoncer l'objectif et les questions de recherche de l'étude.

Problématique

Dans un premier temps, examinons de plus près les résultats des évaluations provinciales pour l'année scolaire 2015-2016 (Éducation et Formation Manitoba, 2017). À titre d'exemple, le pourcentage d'élèves qui ont répondu à toutes les attentes en lecture en 3^e année du programme français était de 60,5 %, tandis que le taux en *reading* était de 50,5 % parmi les élèves non autochtones et 28,3 % pour les élèves autochtones du programme anglais. De même, le pourcentage d'élèves qui ont atteint le niveau de performance attendu en mathématiques en 7^e année était de 46,8 % dans le programme français, tandis que dans le programme anglais, le pourcentage se chiffrait à 36,4 % chez les élèves non autochtones et seulement 15,0 % chez les élèves autochtones (Éducation et Formation Manitoba, 2017).

Toutefois, le système scolaire francophone de la province n'est pas sans ses défis. En effet, les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2015 indiquent que les élèves du programme anglais au Manitoba ont atteint un rendement plus élevé que les élèves du programme français dans chacun des trois domaines faisant l'objet du test, soit

la lecture, les mathématiques et les sciences (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung et Muhe, 2016).

Une autre mesure, celle du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, démontre également un écart considérable entre le niveau de réussite scolaire des élèves autochtones et non autochtones au Manitoba. En 2016, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires se chiffrait à 86,2 % pour les élèves non autochtones au Manitoba, tandis que la proportion se situait à 47,6 % pour les élèves ayant déclaré leur identité autochtone (Éducation et Formation Manitoba, 2017). Il est à noter qu'on ne compte pas parmi ces données les résultats des écoles situées dans les réserves des Premières Nations, étant donné que ces écoles sont gérées par les Premières Nations et relèvent de la compétence fédérale (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2016a). Le taux d'obtention du diplôme secondaire parmi les élèves des Premières Nations dans les écoles de réserve au Canada était de 53,3 % en 2013-2014 (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2016c). D'après les calculs d'Anderson et Richards (2016), le taux se situerait à 30 % chez les individus de Premières Nations, âgés de 20 à 24 ans, vivant dans une réserve au Manitoba. L'Assemblée des Premières Nations (2011b) souligne que cette situation est préoccupante en indiquant que « [les] élèves des Premières Nations sont plus susceptibles de se retrouver en prison que d'obtenir un diplôme d'études secondaires » (p. 2).

Les données énoncées précédemment illustrent l'écart de réussite entre les élèves francophones et les élèves autochtones au Manitoba. Il existe une multitude de facteurs pouvant expliquer cet écart, soit liés directement à l'éducation – par exemple, les programmes d'études, la langue et la qualité de l'enseignement, la structure et le financement du système d'éducation –, soit relevant des conditions socio-économiques environnantes – notamment, le chômage, la pauvreté, la violence familiale et la santé (Archambault, 2014; Battiste, 2002; Drummond et

Rosenbluth, 2013). Chose certaine, la question du contrôle et de l'autonomie en matière de gestion scolaire est un élément important, voire même critique, à considérer dans le débat entourant la réussite scolaire, autant pour les groupes minoritaires francophones (Bourgeois, 2011; Landry, Allard et Deveau, 2011; O'Keefe, 2001) que pour les peuples autochtones (Assemblée des Premières Nations, 2010; Bastien, 2008; Battiste, 2002; Carr-Stewart, 2001; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Simeone, 2014). Qu'en est-il donc au niveau de la gestion scolaire actuelle chez les francophones et les Premières Nations au Manitoba?

Depuis 1994, la population francophone du Manitoba gère ses écoles par le biais de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), comptant plus de 5 200 élèves dans 24 établissements à l'échelle de la province (Division scolaire franco-manitobaine, 2017). De plus, au sein du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba, le Bureau de l'éducation française (BEF), créé en 1974, développe des ressources et offre des services dans le domaine de l'éducation en français, tant auprès des écoles françaises que des écoles d'immersion ainsi que des écoles anglaises offrant des cours de français. Parmi ses fonctions principales, le BEF assure la conception de programmes d'études de langue française équivalents aux programmes en anglais et appuie leur implantation dans les écoles (Éducation et Formation Manitoba, 2016b).

Au niveau de l'éducation des Premières Nations, la Direction générale de l'éducation des Autochtones (Aboriginal Education Directorate) en est responsable au sein du ministère de l'Éducation du Manitoba. Il est à noter, toutefois, que la conception des programmes d'études ne relève pas de ses fonctions (Éducation et Formation Manitoba, 2016a). Un autre organisme, le Manitoba First Nations Education Resource Centre (MFNERC), a été établi par l'Assemblée des chefs du Manitoba pour appuyer les écoles de Premières Nations dans les réserves en offrant des

ressources et des services de « deuxième et troisième niveaux », c'est-à-dire des services qui relèveraient typiquement d'une division scolaire ou du Ministère, tels que la formation professionnelle et le développement de matériel didactique (Hurton, 2007; Manitoba First Nations Education Resource Centre, 2016). Notons également que deux écoles de la division scolaire Winnipeg, Niji Mahkwa School et Children of the Earth High School, offrent une programmation s'adressant spécifiquement aux besoins des élèves autochtones en intégrant des concepts culturels et linguistiques à l'enseignement et aux activités de l'école (Winnipeg School Division, 2017a, 2017b).

Cependant, à l'heure actuelle, il n'existe pas de système distinct de gestion scolaire pour les Premières Nations, qui reflète leurs valeurs, leurs cultures et leurs langues (Bastien, 2008; Battiste, 2002; Carr-Stewart, 2001; Simeone, 2014). Selon Simeone (2014), il s'agirait ici d'un élément central lié à la réussite scolaire des élèves de Premières Nations :

On considère que si les résultats scolaires des apprenants des Premières Nations laissent à désirer, l'absence d'une infrastructure d'éducation bien établie dans les réserves y compte pour beaucoup. Les gouvernements provinciaux ont établi des systèmes d'éducation exhaustifs – ministères, lois, conseils scolaires élus et exigences légales relatifs à la participation parentale –, mais le système d'éducation en place pour les enfants des Premières Nations ne comprend pas bon nombre de ces caractéristiques. Bien que des efforts soient déployés depuis quelques années pour combler cet écart, les réserves au Canada sont dépourvues des principaux éléments d'un système d'éducation. (Simeone, 2014, p. 2)

Cette réalité avait déjà été constatée par Bastien (2008) : « la réussite éducative des Premières nations ne peut passer que par la mise en place d'un véritable système éducatif, inspiré de la

vision du monde des Premières nations, dans lequel ces dernières disposent d'une entière compétence » (p. 11). En effet, même les rapports du Ministère penchent dans le même sens :

On constate l'absence de système, d'objectifs et de responsabilité en éducation, ainsi que le manque de pouvoirs et de moyens chez les parents, aînés et leaders en éducation des Premières nations pour résoudre la crise, situation qui découle de la façon dont les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux gèrent l'éducation. Les Premières nations doivent être capables de prendre des décisions responsables en ce qui a trait à la planification et à la mise en œuvre de programmes visant l'excellence en éducation. (Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002, p. 2)

Néanmoins, certaines Premières Nations au Manitoba ont conclu des ententes avec des divisions scolaires provinciales par rapport à la gestion scolaire; c'est notamment le cas de la division scolaire Frontier, qui livre des services éducatifs à 14 communautés des Premières Nations de la province (Derksen, 2014), ainsi que la Première Nation Waywayseecappo, qui a établi un accord de partenariat avec la division scolaire Park West (Drummond et Rosenbluth, 2013). Ces ententes permettent aux écoles dans les réserves d'avoir accès à des services et des bénéfices qui ne seraient normalement possibles que par l'entremise d'une division scolaire (par exemple, la formation professionnelle pour le personnel enseignant et des outils technologiques).

De plus, au mois de décembre 2016, le gouvernement fédéral a signé une entente avec un groupe de Premières Nations au Manitoba en vue de mettre en place, dès l'année scolaire 2017-2018, un conseil scolaire des Premières Nations dans la province (Rabson, 2016). Les communautés participantes sont les suivantes : Bloodvein First Nation; Brokenhead Ojibway Nation; Dakota Plains Wahpeton First Nation; Fox Lake Cree Nation; Keeseekoowenin Ojibway Nation; Lake Manitoba First Nation; Lake St. Martin First Nation; Pinaymootang First Nation;

Roseau River Anishinabe First Nation; et York Factory Cree Nation (Manitoba First Nations Education Resource Centre, 2017). Il s'agirait ainsi d'une étape majeure vers l'autonomie en matière de gestion scolaire pour les Premières Nations au Manitoba.

Compte tenu de l'écart entre les résultats scolaires des élèves francophones et ceux des élèves de Premières Nations au Manitoba, ainsi que de la disparité concernant le degré d'autonomie de gestion scolaire entre ces deux groupes distincts, il est pertinent d'explorer plus profondément la question de la gestion scolaire chez ces deux groupes.

Objectif et questions de recherche

Comme souligné dans la section précédente, il existe des disparités importantes non seulement au niveau de la réussite scolaire, mais aussi par rapport à l'autonomie de gestion scolaire entre les francophones et les Premières Nations au Manitoba. Pour mieux comprendre la situation actuelle de gestion scolaire chez ces deux groupes et d'en faire une comparaison pertinente, il est essentiel d'examiner leurs cheminements éducatifs respectifs. Ainsi, l'objectif général de ce projet de recherche est de comparer et d'analyser les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire des francophones minoritaires d'une part, et des Premières Nations d'autre part, afin de dégager des points communs ainsi que des différences dans le cheminement des deux groupes. Afin d'atteindre cet objectif, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones au Manitoba?
2. Quelles sont les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les Premières Nations au Manitoba?
3. Quels sont les points communs dans les cheminements respectifs de ces deux groupes vers l'atteinte d'une autonomie de gestion scolaire?
4. Quels sont les points divergents dans les cheminements respectifs de ces deux groupes vers l'atteinte d'une autonomie de gestion scolaire?

Pour répondre à ces questions, nous aborderons la recherche selon un cadre théorique intégrant à la fois les perspectives minoritaires et autochtones en éducation, et en nous appuyant sur une méthodologie ancrée dans les approches de l'enquête documentaire et de l'analyse comparative.

Chapitre 3 : Cadre théorique

Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons des définitions des concepts clés de la recherche : autonomie, gestion scolaire et étapes historiques majeures. Par la suite, nous aborderons la validité de l'approche comparative pour les deux groupes faisant l'objet de la recherche. Finalement, nous présenterons des modèles pertinents à cette recherche, en analysant les apports et les limites de chacun dans le contexte de cette étude.

Le concept de l'autonomie est intimement lié à l'autodétermination, que Christie (2007) décrit comme étant le « droit et . . . la capacité d'un groupe politiquement défini de contrôler sa destinée » (p. 10). L'auteur continue en précisant que l'autonomie gouvernementale représente une forme plus étroite d'autodétermination, relevant « du droit et de la capacité d'une sous-population à l'intérieur d'un État de contrôler certains aspects « internes » de sa vie communautaire, surtout des questions comme l'éducation et la santé » (p. 10). Ces définitions s'arriment bien à la conception de l'autodétermination collective présentée par Landry (2012), qui contextualise également cette question en ajoutant les moyens par lesquels un groupe peut prendre en charge son propre avenir : « Il y a autodétermination collective lorsque le groupe réussit à maîtriser au moins une partie de sa destinée en prenant en charge, par exemple, des institutions et en mettant en œuvre différentes formes d'autogouvernance » (p. 164).

Pour ce qui est de la gestion scolaire, Bourgeois (2004) énonce sept fonctions exclusives des conseils scolaires francophones, ces dernières ayant été identifiées par la Cour suprême dans ses décisions relatives à l'arrêt *Mahé* (1990), au *Renvoi manitobain* (1993) et à l'arrêt *Arsenault-Cameron* (2000) :

- 1- l'identification des besoins scolaires de la communauté qu'elle dessert
- 2- les dépenses des fonds prévus pour l'instruction et les établissements scolaires

- 3- le recrutement et l'affectation du personnel enseignant
- 4- la nomination et la direction du personnel administratif
- 5- l'établissement des programmes scolaires
- 6- la conclusion d'accords pour l'enseignement et les services dispensés
- 7- la détermination de l'emplacement des écoles de la minorité

(Bourgeois, 2004, p. 10)

Pour cette étude, la notion de l'autonomie en matière de gestion scolaire fera donc référence au droit et à la capacité des francophones du Manitoba d'une part, et des Premières Nations du Manitoba d'autre part, de maîtriser leur propre destinée en prenant en charge l'éducation de leurs enfants par la gestion des écoles de leurs communautés. Cette gestion se traduit de manière concrète par les sept fonctions énumérées précédemment, selon Bourgeois (2004).

Pour ce qui en est des étapes historiques majeures, nous pouvons nous référer au modèle de la pensée historique de Seixas (2017), et plus spécifiquement à la notion de la pertinence historique. Selon le Projet de la pensée historique (s.d.), un événement important est un événement qui a « donné lieu à de grands changements sur de longues périodes pour un grand nombre de personnes » (n.p.). Quant à la pertinence historique d'un événement, il s'agit d'établir un lien entre l'événement et une thématique d'importance plus large et contemporaine. Selon Seixas (2017) :

In order for a particular action by a particular person or group of people to attain significance, they still need to be linked, explicitly or implicitly, to a larger narrative. And it is the meaning of that narrative – its relevance and importance to issues that 'we' face today – that lends significance to its particular elements. (Seixas, 2017, p. 598)

Il s'agira donc, dans le contexte de cette étude, de cerner la pertinence des étapes historiques selon leur impact – c'est-à-dire un changement perceptible pour un grand nombre de personnes au courant d'une période de temps appréciable – sur l'autonomie de gestion scolaire, la thématique plus large qui encadre la recherche.

Examinons maintenant le deuxième thème du cadre théorique, soit la validité de l'approche comparative. L'importance de cette étude repose largement sur la pertinence de la comparaison entre les francophones minoritaires et les Premières Nations. Selon le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (2010), la comparaison entre les peuples autochtones et les groupes minoritaires est envisageable étant donné les ressemblances qui existent entre les deux groupes :

Dans la pratique, il existe entre les peuples autochtones et les minorités nationales, ethniques, linguistiques et religieuses un certain nombre de liens et de points communs. Ces deux catégories se trouvent habituellement en position non dominante dans la société où elles vivent et leurs cultures, leurs langues ou leurs croyances religieuses peuvent différer de celles de la population majoritaire ou des groupes dominants. (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2010, p. 4)

Vu sous cet angle, nous constatons que la comparaison se fait moins par les ressemblances particulières entre les deux groupes, mais plutôt par leur position relative par rapport au groupe majoritaire, notamment en ce qui a trait à la relation de pouvoir et les différences culturelles et linguistiques vis-à-vis de la majorité.

De plus, certains auteurs font effectivement des comparaisons entre le contexte francophone et autochtone pour attirer l'attention sur certains facteurs liés à l'éducation tels que

la préservation de la langue et de la culture, la population dispersée et relativement faible, et les niveaux de financement (Hurton, 2007; Simon, Fortin, Lariviere et Sadler, 2006).

Ayant établi la validité de la comparaison entre groupes minoritaires et peuples autochtones, nous allons maintenant aborder quelques modèles théoriques par rapport aux groupes minoritaires. Pour chacun des modèles, nous identifierons les apports et les limites par rapport au contexte particulier de cette recherche.

Breton (2005) avance le concept de la complétude institutionnelle, principe selon lequel la vitalité d'une communauté ethnique est fonction non seulement des capacités individuelles de ses membres, mais aussi des institutions contrôlées par la communauté. Selon Breton (2005), le degré de complétude institutionnelle est très variable :

At one extreme, there is the community which consists essentially in a network of interpersonal relations. . . . But beyond this informal network, no formal organization may exist. . . . Institutional completeness would be at its extreme whenever the ethnic community could perform all the services required by its members. Members would never have to make use of native institutions for the satisfaction of any of their needs, such as education, work, food and clothing, medical care, or social assistance. (Breton, 2005, p. 170)

Pour Breton (2005), même si la complétude institutionnelle dépend des ressources et des réseaux interpersonnels de la communauté, celle-ci joue toutefois un rôle clé dans la survie et l'épanouissement de la communauté : « The institutions of an ethnic community are the origin of much social life in which the people of that community get involved, and as a consequence, become tied together in a cohesive interpersonal network. . . . The very existence of such

organizations . . . act to strengthen this identity » (Breton, 2005, p. 173, p. 183). En somme, ce sont les institutions qui jouent un rôle central pour unir, maintenir et faire croître la communauté.

Le modèle de la complétude institutionnelle est pertinent pour cette recherche puisqu'il peut s'appliquer autant au contexte francophone qu'au contexte des Premières Nations. Comme nous l'avons vu précédemment, le concept de l'autodétermination est crucial pour les deux groupes (Christie, 2007; Landry, 2012), et la complétude institutionnelle représente justement une mesure de l'autodétermination d'un groupe culturel. Toutefois, ce modèle est limité dans la mesure où l'on s'en tient aux institutions de façon générale, sans discuter d'autres variables telles que les caractéristiques socio-démographiques du groupe et les relations et attitudes de la majorité envers le groupe minoritaire.

Bourgeois (2007, 2011) ajoute au principe de la complétude institutionnelle et les relations entre les groupes minoritaires et majoritaires avec la notion du nationalisme administratif et l'importance des institutions sous-étatiques. Bourgeois (2011) définit le nationalisme administratif comme étant « la quête des institutions administratives décentralisées plutôt que l'autonomie étatique » (p. 106). Selon ce postulat, les groupes minoritaires seraient en mesure d'exercer une forme d'autodétermination en contrôlant certaines institutions sous-étatiques, telles que les conseils scolaires, les conseils municipaux et les établissements de santé (Bourgeois, 2007, 2011). Le nationalisme administratif offre une alternative au nationalisme politique en donnant aux groupes minoritaires les outils nécessaires pour survivre et s'épanouir, tout en réduisant les conflits résultants des revendications de souveraineté nationale (Bourgeois, 2007, 2011). Dans ce contexte, l'auteur note clairement le rôle primordial des structures éducatives :

S'approprier une institution sous-étatique légitime et ses ressources afin de s'épanouir démocratiquement et politiquement, même si seulement dans le domaine de l'éducation, est un objectif louable et critique. Les conseils scolaires, en recevant de l'État des pouvoirs importants et légitimes, donnent à la minorité un accès privilégié à un pouvoir institutionnel important. (Bourgeois, 2011, p. 115)

Comme la notion de la complétude institutionnelle, le modèle du nationalisme administratif s'arrime bien aux concepts de l'autodétermination et de l'autonomie gouvernementale dans le contexte des francophones minoritaires, ainsi que pour les Premières Nations. En effet, les propos de Bourgeois quant aux institutions sous-étatiques (2007, 2011) s'alignent avec la précision apportée par Christie (2007) : « les droits à l'autonomie gouvernementale *découlent* et *relèvent* de la souveraineté d'un organisme politique plus important, tandis que les droits à l'autodétermination existent d'une certaine manière *en parallèle* avec la souveraineté d'autres organismes politiques » (p. 4). Dans cette perspective, l'appropriation d'institutions sous-étatiques proposée par Bourgeois (2007, 2011) représenterait davantage la revendication de l'autonomie gouvernementale telle que définie par Christie (2007).

On peut aussi faire des liens entre les notions présentées par Bourgeois (2007, 2011) et la notion d'anticolonialisme, un courant de pensée qui s'oppose à la domination des peuples autochtones par les puissances colonisatrices aux niveaux politique, culturel et intellectuel (Dei et Kempf, 2006). La pensée anticolonialiste sert à questionner le contrôle exercé par la majorité colonisatrice et à renforcer la légitimité des perspectives locales/autochtones en valorisant les « savoirs autochtones », c'est-à-dire un ensemble de connaissances, de valeurs et de traditions acquis par un groupe indigène ayant occupé un territoire depuis longue date et qui sert à orienter

les choix et le mode de vie du peuple (Dei, Goldin-Rosenberg et Hall, 2000). Le nationalisme administratif représente un moyen pratique de mettre en place des mesures anticolonialistes.

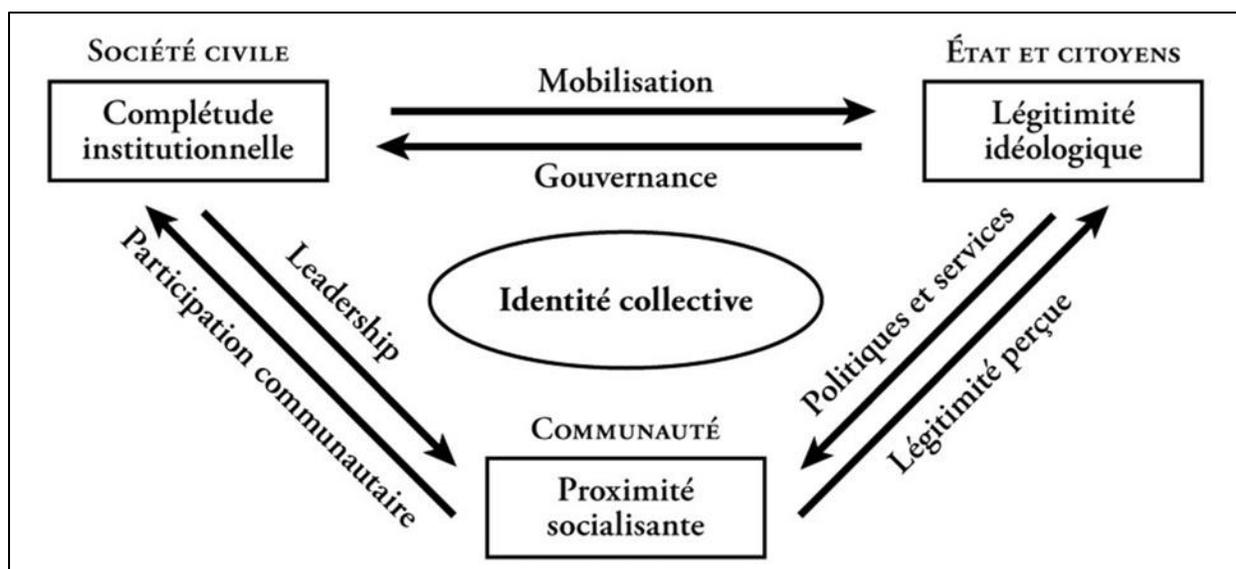
Carr-Stewart et Steeves (2009) affirment que la relation coloniale entre les peuples autochtones et non autochtones a entraîné plusieurs conflits entre les deux groupes, notamment au niveau de l'éducation : « Conflict has resulted not only from the collision of educational practices and differing world views (Little Bear, 2000), but also from the exclusion of First Nations communities, parents, and Elders in the delivery of educational services by colonial and subsequently Canadian governments » (p. 1-2). On peut voir ici des liens avec les notions avancées par Bourgeois (2007, 2011) par rapport au nationalisme administratif et la gestion des institutions sous-étatiques comme moyen de réduire les conflits entre groupes minoritaires et majoritaires.

Comparativement au concept de la complétude institutionnelle, le modèle du nationalisme administratif élabore davantage sur les relations de pouvoir entre le groupe minoritaire et le groupe majoritaire et décrit de quelle façon le contrôle des institutions sous-étatiques peut à la fois permettre au groupe minoritaire de s'épanouir tout en réduisant les conflits avec le groupe majoritaire (Bourgeois, 2007, 2011). Toutefois, une limite de ce modèle est de ne pas préciser le rôle particulier des individus et du leadership communautaire. Ces notions sont intégrées dans le troisième et dernier modèle que nous présenterons.

Landry, Allard et Deveau (2008) avancent le modèle de l'autonomie culturelle pour illustrer les interactions entre trois éléments principaux de la vitalité linguistique : la proximité socialisante, la complétude institutionnelle et la légitimité idéologique (voir Figure 1 ci-dessous). Chacun de ces éléments est composé d'acteurs jouant un rôle essentiel par rapport à l'autonomie culturelle du groupe minoritaire : la proximité socialisante est composée des individus et des

familles qui forment la communauté, tandis que la complétude institutionnelle est représentée par les leaders et gestionnaires des institutions publiques. Finalement, la légitimité idéologique désigne le soutien de l'État, c'est-à-dire du gouvernement et des citoyens formant le groupe majoritaire (Landry, 2012).

Figure 1 – Modèle de l'autonomie culturelle (Landry, 2012, p. 166)



Landry (2012) énonce clairement que la force de ces trois catégories d'acteurs et leurs relations positives les unes envers les autres détermineront le degré de vitalité linguistique du groupe minoritaire :

Les composantes de l'autonomie culturelle interagissent avec l'identité collective et se renforcent mutuellement pour contribuer soit à un « cercle vertueux » d'actions menant à une autonomie culturelle renforcée et à une vitalité vivifiée de la langue, soit à un « cercle vicieux », moteur d'impuissance et de résignation collective. (Landry, 2012, p. 165)

Même si les auteurs soulignent l'importance des trois éléments du modèle d'autonomie culturelle, Landry, Allard et Deveau (2011) indiquent sans équivoque le rôle primordial de l'école : « Notre modèle consacre un rôle central à l'école et la voit non seulement comme une institution publique et un lieu d'enseignement, mais comme un lieu de socialisation et de construction identitaire » (p. 32).

Le modèle de l'autonomie culturelle, tout comme les modèles présentés dans les paragraphes précédents, est pertinent pour cette recherche en raison des liens que nous pouvons établir avec les concepts de l'autonomie et de l'autodétermination chez les francophones minoritaires et les Premières Nations. Ce dernier modèle est particulièrement intéressant puisqu'il dépasse les notions de complétude institutionnelle et de nationalisme administratif pour inclure le rôle de la communauté et du groupe majoritaire dans le développement de l'identité et de l'autonomie du groupe minoritaire. Les interactions entre les trois éléments du modèle – le leadership, la participation communautaire, la mobilisation, la gouvernance, la légitimité perçue et les politiques et services – servent à approfondir les nombreux éléments et variables qui contribuent à l'épanouissement de la collectivité. Par rapport aux événements historiques qui ont eu un impact sur l'autonomie de gestion scolaire, le modèle de l'autonomie culturelle est plus approprié que les deux premiers modèles présentés étant donné qu'il englobe une plus grande variété d'intervenants.

Il est à noter, toutefois, que le modèle présenté par Landry, Allard et Deveau (2011) et Landry (2012) comporte certaines limites dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, les auteurs insistent particulièrement sur l'aspect de la vitalité linguistique. Bien que cet aspect soit tout à fait approprié dans le contexte francophone, où la langue représente l'élément fondamental de la communauté, il s'agit d'une notion plus nuancée dans le contexte des

Premières Nations. En effet, la question de la langue chez les Premières Nations, particulièrement dans le milieu scolaire, représente un élément parmi plusieurs facteurs culturels tels que la vision du monde, les systèmes de valeurs, les façons de savoir et d'apprendre, la spiritualité et la relation avec l'environnement (Leavitt, 1995).

Une autre limite à souligner est l'absence de l'influence des tribunaux dans le modèle de l'autonomie culturelle. Par rapport aux questions de gestion scolaire, d'autonomie gouvernementale et d'autodétermination, il est évident que les tribunaux jouent un rôle majeur autant dans le contexte francophone (Behiels, 2005; Blay, 2012; Bourgeois, 2004, 2011; Clarke et Foucher, 2005; Jourdain, 2011; Power, 2011) que dans le contexte des Premières Nations (Carr-Stewart, 2001; Christie, 2007; Henderson, 1995; Morgan, 2002).

En somme, les concepts et les théories présentés dans les paragraphes précédents comprennent des notions importantes qui serviront à encadrer cette étude. Nous avons défini les concepts clés : autonomie, gestion scolaire et événements historiques majeurs. Nous avons aussi démontré la validité d'une approche comparative. Finalement, les trois modèles théoriques qui ont été présentés offrent chacun des apports et des limites pour orienter la recherche. La prochaine section présentera la méthodologie empruntée pour répondre aux objectifs de la recherche.

Chapitre 4 : Méthodologie

La méthodologie de l'enquête documentaire menant à une analyse comparative a été retenue pour cette recherche. Elle s'inspire principalement des travaux de Loubet del Bayle (2000), L'Écuyer (1990) et Vigour (2005).

L'enquête documentaire est une méthode de collecte de données par l'entremise de documents. Loubet del Bayle (2000) remarque que « [dans] l'observation documentaire, il n'y a pas de contact immédiat entre l'observateur et la réalité. C'est une observation qui s'effectue à travers un élément médiateur constitué par les documents » (p. 167). Quant à la nature de la documentation faisant l'objet de la recherche, l'auteur précise que celle-ci peut prendre différentes formes : primaire (directe) ou secondaire (indirecte); écrite ou non-écrite. Dans le cadre de cette recherche, afin de faciliter l'analyse des textes, nous nous sommes limités aux sources écrites primaires – notamment des rapports, des lois, des déclarations ou d'autres documents publiés par des gouvernements ou d'autres organismes – et secondaires – principalement des ouvrages et articles de recherche.

Del Balso et Lewis (2007) définissent l'analyse de contenu comme étant « l'examen systématique des communications ou des messages » (p. 179). Les auteurs ajoutent que cette analyse peut porter autant sur le contenu manifeste (littéral) que sur le contenu latent (implicite) des documents. Parmi les six types d'analyse de contenu présentés par Aktouf (1987), deux ont été retenus dans le cadre de cette recherche : l'analyse de contenu de vérification et l'analyse de contenu qualitative. Selon l'auteur, dans l'analyse de contenu de vérification il « s'agit de vérifier le réalisme, le bien-fondé, le degré de validité . . . d'hypothèses déjà arrêtées » (Aktouf, 1987, p. 119). Pour cette recherche, il s'agissait de confirmer s'il existe ou non des éléments comparables quant aux expériences relatives à la gestion scolaire entre les deux groupes faisant

l'objet de l'étude. En ce qui concerne l'analyse de contenu qualitative, Aktouf (1987) fait référence « au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu. L'importance à accorder à ces thèmes, mots ou concepts ne se mesure pas alors au nombre ou à la fréquence, mais plutôt à l'intérêt particulier » (p. 119). La question de l'analyse qualitative sera discutée davantage dans la description des étapes spécifiques de la méthodologie empruntée pour cette étude.

L'Écuyer (1990, p. 57) présente six étapes générales à suivre pour entreprendre une analyse de contenu :

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés
2. Choix et définition des unités de classification
3. Processus de catégorisation et de classification
4. Quantification et traitement statistique
5. Description scientifique
6. Interprétation des résultats

Il est à noter que l'étape 4 soulignée par L'Écuyer ne s'avère pas toujours nécessaire, étant donné que la quantification relève plutôt de l'analyse quantitative; conséquemment, cette étape ne figure pas dans la méthodologie préconisée pour cette étude.

Selon Angers (2009), les principaux avantages de l'analyse de contenu sont représentés par « la possibilité d'approfondir une symbolique, de faire des études comparatives et évolutives, ainsi que la richesse d'interprétation » (p. 52). Comme nous l'avons déjà indiqué, la méthode comparative est centrale dans cette étude et s'avère tout à fait pertinente : la comparaison est commune à toutes les disciplines de sciences sociales, peut servir tant aux recherches qualitatives que quantitatives et peut être employée à plusieurs étapes de la recherche (Grawitz, 2001).

D'après Vigour (2005), la comparaison revient à « relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur » (p. 7). Dans le cadre de cette recherche, le principal critère de comparaison remonte au cheminement respectif de chaque groupe vers l'atteinte d'autonomie de gestion scolaire. Plus spécifiquement, il s'agit des étapes historiques majeures ayant eu un impact sur le degré d'autonomie scolaire de chaque groupe faisant l'objet de cette étude.

Quant au processus de comparaison, Vigour (2005, p. 95) propose les quatre étapes suivantes :

1. Réflexion sur les finalités d'une approche comparative
2. Choix des unités de comparaison
3. Construction du cadre comparatif
4. Analyse des données élaborées

Étant donné que cette étude s'inspire de deux principales approches méthodologiques, nous avons adapté et combiné les démarches proposées par Loubet Del Bayle (2000), L'Écuyer (1990) et Vigour (2005) en six étapes décrites ci-dessous. Cette approche nous a permis de répondre aux questions de recherche en utilisant certains éléments des démarches mentionnées ci-dessus.

Étape 1 : Recherche initiale et collecte de matériel documentaire

Tel que mentionné, le matériel retenu pour cette étude se limite à la documentation écrite primaire et secondaire. En commençant par une recension générale des écrits, la recherche est devenue plus ciblée à mesure que certains thèmes ont été dégagés. La recherche fut menée surtout à partir des collections physiques et des bases de données disponibles auprès des

bibliothèques de l'Université de Saint-Boniface et l'Université du Manitoba. La recherche a été centrée principalement autour de toute documentation faisant référence à l'éducation, et plus spécifiquement, à l'autonomie en matière de gestion scolaire, aussi bien chez les francophones que les Premières Nations au Canada et au Manitoba.

D'après Loubet del Bayle (2000), la recherche bibliographique est une approche particulièrement importante pour faire un inventaire de la documentation (en particulier la documentation secondaire) qui fera l'objet de l'étude. Il fut donc important à cette étape d'examiner les bibliographies des ouvrages repérés afin d'identifier d'autres auteurs, écrits ou articles spécifiques pouvant faire partie de l'étude. En ce qui a trait aux sources primaires, nous étions principalement à la recherche de textes que l'on peut qualifier de « documents officiels » (Loubet del Bayle, 2000), tels que des publications gouvernementales, des documents publiés par des associations et des organisations politiques (par exemple, l'Assemblée des Premières Nations), des lois et des jugements de la cour.

Étape 2 : Lectures préliminaires

Selon L'Écuyer (1990), les lectures préliminaires servent à « se donner une vue d'ensemble du matériel » (p. 57) et « d'appréhender certaines grandes particularités . . . du matériel » (p. 58). Il s'agissait donc à cette étape de dégager un sens général de la littérature en lisant et notant des thèmes, des notions, des enjeux, etc. ressortant des écrits. Il est à noter que les étapes 1 et 2 ne furent pas abordées de façon strictement séquentielle; les lectures préliminaires ont permis d'identifier d'autres documents, organismes ou auteurs à ajouter à la recherche. Nous avons donc eu recours, en effet, à une approche « spiralée » de la recherche.

Étape 3 : Choix et définition des unités de classification

L'Écuyer (1990) écrit : « Pour dépasser le sens général du texte et en découvrir la signification plus précise et profonde, il faut découper le matériel en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes » (p. 59). L'Écuyer fait la distinction entre l'unité de numération, qui sert principalement à l'analyse quantitative, et l'unité de sens, qui est utilisée dans l'analyse qualitative. Pour cette étude, nous avons identifié des unités de sens qui correspondent à des étapes historiques majeures qui ont eu un effet sur le degré d'autonomie en gestion scolaire pour chacun des groupes étudiés. Il s'agit donc, en effet, d'une analyse qualitative plutôt que quantitative.

Les étapes historiques ont d'abord été choisies selon deux critères : (a) la récurrence dans de multiples sources, et (b) l'importance accordée par les auteurs. Ces deux critères ont servi à maintenir une certaine objectivité dans la recherche et d'augmenter le degré de fidélité, un aspect qui peut être problématique dans l'analyse de contenu, particulièrement dans l'analyse qualitative (Grawitz, 2001). De plus, afin de limiter la portée de l'étude, nous avons abordé uniquement les étapes historiques ayant eu lieu après 1867, année de la Confédération canadienne et moment charnière de l'histoire du pays. Il s'agit également, comme nous le verrons dans les chapitres subséquents, d'une étape historique importante autant chez les francophones que chez les Premières Nations.

Étape 4 : Processus de catégorisation et de classification et construction du cadre comparatif

Dans sa description du processus de catégorisation et de classification, L'Écuyer (1990) cite Mucchielli (1979) en faisant référence à l'idée d' « analogie de sens »; il s'agit à cette étape de regrouper les unités de classification ayant un sens semblable en catégories. Selon l'auteur, il

est crucial, à ce moment de la recherche, de bien identifier des catégories distinctes les unes des autres et de définir de manière précise chaque catégorie.

L'Écuyer (1990) propose trois modèles pour aborder la catégorisation et la classification, selon l'existence ou non de catégories préalables : le modèle ouvert (aucune catégorie préalable), le modèle fermé (catégories prédéterminées) et le modèle mixte. Pour les fins de cette recherche, nous avons eu recours au modèle mixte. Comme son nom l'indique, ce modèle représente une combinaison des modèles ouverts et fermés, permettant au chercheur d'élaborer une liste de catégories préexistantes comme point de départ, sans que celles-ci demeurent fixes ni définitives. L'avantage de ce modèle, c'est que les catégories préexistantes servent à guider la catégorisation et la classification tout en laissant la place à l'induction; le chercheur peut ainsi se permettre de confirmer la validité des catégories, de les modifier ou de les rejeter (L'Écuyer, 1990).

Dans un premier temps, les catégories préexistantes correspondaient aux étapes historiques ayant eu un impact positif d'une part, et celles ayant eu un impact négatif d'autre part. En d'autres mots, une étape « positive » aura eu l'effet d'augmenter l'autonomie de gestion scolaire, tandis qu'une étape « négative » aura fait diminuer l'autonomie de gestion scolaire. Par la suite, nous avons regroupé les étapes historiques significatives en catégories selon les thèmes qui sont ressortis de l'analyse : les actions de l'État, les actions de la communauté et les décisions des tribunaux.

En suivant la méthodologie proposée par L'Écuyer (1990), nous sommes passés par les étapes suivantes pour la catégorisation et la classification :

- i. Premiers regroupements dans les catégories préexistantes et, éventuellement, dans de nouvelles catégories préliminaires;
- ii. Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes;

- iii. Identification définitive et définition des catégories;
- iv. Classification finale de tous les événements significatifs.

Le modèle mixte proposé par L'Écuyer (1990) s'arrime bien à l'élaboration du cadre comparatif avancé par Vigour (2005) par le biais de l'approche par les cas et de l'analyse qualitative. Cette approche implique un processus d'induction et de déduction, ainsi que l'élaboration de catégories pendant et après l'enquête. Par la déduction, nous avons pu vérifier s'il existe, en effet, des points communs dans le cheminement respectif des francophones et des Premières Nations au Manitoba vers l'autonomie en matière de gestion scolaire. Nous avons également pu déterminer s'il est pertinent d'encadrer ces points communs selon l'impact positif ou négatif des étapes historiques ayant marqué ce cheminement. Parallèlement, l'approche inductive nous a permis de développer le cadre de comparaison en élaborant des catégories émergentes au courant de la recherche. Vigour (2005) affirme qu'une combinaison de déduction et d'induction est nécessaire et qu'il s'agit en fait d'un « double mouvement de définition des catégories et simultanément de mise à l'épreuve de leur validité » (p. 196). Selon l'auteur, l'analyse qualitative se marie bien à l'approche par les cas, cette dernière étant typiquement de nature historique et contextualisée, basée sur des matériaux écrits, impliquant un plus petit nombre de cas, et misant sur la particularité des cas plutôt que la généralisation (Vigour, 2005).

Étape 5 : Présentation et analyse comparative des données

L'Écuyer (1990) écrit : « avant de se lancer dans les interprétations . . . , il faut commencer par s'arrêter aux résultats eux-mêmes pour les décrire tels qu'ils se présentent » (p. 100). Il poursuit en affirmant que « Chacune des catégories doit être revue pour en faire ressortir les diverses caractéristiques des contenus qu'elle renferme » (p. 108). L'auteur fait aussi

mention de la comparaison de cas : « Lorsque la recherche comporte l'étude de groupes différents, ces mêmes types d'analyse doivent ensuite être effectués en comparant les contenus des catégories entre les divers groupes » (p. 108). Il s'agit donc, dans un premier temps, de décrire en détail les résultats de chaque catégorie pour, dans un deuxième temps, faire la comparaison par catégorie entre les deux groupes étudiés, c'est-à-dire les francophones et les Premières Nations.

Pour cette étape de la recherche, nous avons emprunté le modèle proposé par Vigour (2006), qui consiste en la création de monographies provisoires et de tableaux synthétiques. D'après Vigour (2006), lors de la réalisation d'une monographie, il « s'agit de regrouper dans un premier temps toutes les données portant sur un cas pour mettre en évidence ses principales caractéristiques » (p. 223-224). Les tableaux synthétiques sont présentés sous forme de tableaux chronologiques afin de fournir une représentation visuelle de la suite des étapes historiques et servent notamment à répondre aux deux premières questions de recherche, c'est-à-dire d'identifier les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones et les Premières Nations au Manitoba.

Par la suite, les éléments dégagés dans les monographies et les tableaux chronologiques ont été transposés en forme de tableaux permettant de comparer les deux expériences historiques à partir des caractéristiques de chaque catégorie. Vigour (2006) explique l'importance de cette méthode ainsi : « Cette forme de raisonnement est intéressante pour son caractère systématique et pour le parallélisme qu'elle introduit dans le traitement des cas » (p. 224). Non seulement les tableaux permettent-ils de représenter de façon visuelle et comparative les monographies de chaque cas, ils peuvent aussi faire ressortir l'absence de données. Selon Vigour (2006) : « Si certaines caractéristiques ne semblent pas présentes, c'est-à-dire s'il y a des cases vides dans le

tableau, le comparatiste est alors incité à réfléchir sur la présence ou non de ce facteur dans le cas considéré et à la signification de son absence éventuelle » (p. 224). Ceci nous mène à la dernière étape de la recherche.

Étape 6 : Interprétation des résultats

D'après Vigour (2006) : « Dès lors que l'on compare, l'attention de l'observateur est attirée par de nombreuses ressemblances et différences, de statuts et d'importance divers » (p. 227). Il s'agit donc, à cette dernière étape, de s'attarder sur les similitudes et les différences entre les deux cas étudiés, et ce, pour chaque catégorie établie lors de la recherche. Vigour (2006) souligne également l'importance de se référer à la question de recherche afin de guider l'interprétation des résultats et de déterminer la pertinence des ressemblances et des différences observées (p. 229).

Afin d'établir des points communs entre les expériences relatives à l'autonomie de gestion scolaire chez les francophones et les Premières Nations, nous avons tenté d'élaborer des « équivalences théoriques » (Vigour, 2006). Étant donné qu'il existe des différences marquées sur les plans historique et sociodémographique des deux groupes faisant l'objet de l'étude, l'approche des équivalences théoriques nous a permis de généraliser à partir de cas particuliers afin de faire des comparaisons plus facilement. D'après Vigour (2006), il faut respecter un équilibre délicat pour « rendre compte des similitudes sans pour autant sous-estimer les différences et la singularité des cas étudiés » (p. 259). Selon l'auteur, cette généralisation représente l'objectif ultime de la recherche comparative, avec le but de dépasser l'étude de cas pour produire de nouvelles connaissances.

Concernant les différences observées entre les deux cas, celles-ci ont également fait partie de l'interprétation des résultats. À ce sujet, Vigour (2006) soulève notamment l'importance de distinguer entre les différences observées et la diversité normale des cas étudiés. On revient donc ici au principe de l'équivalence théorique, discuté au paragraphe précédent; étant donné que les francophones minoritaires et les Premières Nations forment des peuples avec des parcours distincts importants, il s'est avéré nécessaire d'établir des équivalences afin de déterminer s'il s'agit en effet de différences marquées entre les cas, ou plutôt de manifestations différentes basées sur des principes communs.

En somme, cette dernière étape d'interprétation des ressemblances et des différences est celle qui nous a permis de répondre à la troisième et à la quatrième question de recherche, relatives aux points communs et divergents dans les cheminements respectifs de ces deux groupes vers l'atteinte d'une autonomie de gestion scolaire.

Chapitre 5 : Survol des étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones au Manitoba

Les étapes historiques décrites dans ce chapitre servent à répondre à la première question de recherche :

1. Quelles sont les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones au Manitoba?

Ces étapes sont présentées sous forme de tableau récapitulatif à l'annexe 1 et seront examinées et interprétées dans les prochaines sections.

Loi constitutionnelle (1867)

La *Loi constitutionnelle* de 1867 (à l'origine l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*) est la loi constituante de la Confédération canadienne. Cette loi comprend, entre autres, la répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux. Par rapport au domaine de l'éducation, l'article 93 indique que chaque législature provinciale « pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation » (Gouvernement du Canada, 1867, n.p.). À l'article 93(1), on précise que « Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées » (Gouvernement du Canada, 1867, n.p.), ce qui représente en effet une protection de l'éducation confessionnelle autant pour les catholiques que pour les protestants (Clarke et Foucher, 2005; Jourdain, 2011; Power, 2011). Clarke et Foucher (2005) notent cependant que l'article 93 ne reconnaît aucun droit en soi, mais sert plutôt à renforcer les droits relatifs à la confessionnalité scolaire dans chaque province. Ainsi, les dispositions relatives à l'éducation dans la *Loi constitutionnelle de 1867* doivent être interprétées de manière parallèle aux lois provinciales.

Toutefois, il est important de souligner l'existence et l'importance, à l'époque, des liens étroits entre la langue et la religion, surtout en ce qui a trait à l'éducation. Selon Jourdain (2011), « les pères de la Confédération ont élaboré les garanties en matière de confessionnalité des écoles à une époque où la langue et la foi étaient indissociables et que, dans leur esprit, ces garanties visaient certainement à protéger la langue d'enseignement » (p. 11). Ce point de vue est partagé également par Power (2011), qui indique que les dispositions de l'article 93 « devaient, à l'origine, conserver les droits existants des catholiques en matière d'éducation confessionnelle en langue française. Dans l'esprit des Canadiens français de l'époque, la langue et la foi s'avéraient indissociables » (p. 51). Selon ces auteurs, nous pouvons donc présumer que les francophones de l'époque auraient interprété l'article 93 comme une garantie de protection de l'éducation en langue française. Power (2011) souligne, toutefois, que cette interprétation ne s'est pas maintenue dans les années suivantes, lorsque certaines instances judiciaires accorderont un sens très limité à l'article 93 et la confessionnalité des écoles.

Loi sur le Manitoba (1870)

La *Loi sur le Manitoba* de 1870 a rendu officielle l'entrée du Manitoba en tant que cinquième province de la Confédération, le point culminant d'une résistance menée principalement par les Métis de la rivière Rouge et leur leader Louis Riel face à l'expansion canadienne vers l'Ouest (Rea et Scott, 2017). D'après Clarke et Foucher (2005), lors des négociations entre le gouvernement provisoire de la colonie et le gouvernement fédéral, Riel insista particulièrement pour qu'une disposition semblable à celle de l'article 93 de la *Loi constitutionnelle* soit inscrite dans la nouvelle *Loi sur le Manitoba*.

L'article 22 de la *Loi sur le Manitoba* indique que « La Législature du Manitoba a, dans les limites et pour les besoins de la province, compétence exclusive pour légiférer en matière d'éducation » et précise à l'article 22(1) que la Législature « ne peut, par une disposition législative adoptée en cette matière, porter atteinte aux droits ou privilèges appartenant de droit ou selon la coutume dans la province, lors de l'adhésion de celle-ci à l'Union, à une catégorie de personnes relativement aux écoles confessionnelles » (Gouvernement du Canada, 1870, n.p.). Nous pouvons donc constater la présence dans la *Loi sur le Manitoba* de provisions très semblables à celles de la *Loi constitutionnelle* par rapport à l'éducation confessionnelle, sans pour autant spécifier la langue d'enseignement.

C'est ainsi qu'en 1871, l'Assemblée législative adopte la première loi scolaire du Manitoba, jetant les bases d'un système scolaire confessionnel à deux voies, l'une catholique et l'autre protestante, comme prévu dans l'article 22 (Blay, 2012; Jourdain, 2011; Taillefer, 1988). Taillefer (1988) réitère l'idée du caractère indissociable de la religion et de langue à l'époque, indiquant que les francophones constituaient « la quasi-totalité du système catholique » et que même si la loi scolaire fait peu mention de la langue d'enseignement, elle « reconnaît tacitement le droit à l'école française » (p. 102).

Abolition de l'article 22 de la *Loi sur le Manitoba* (1890)

Au cours des deux décennies suivant l'entrée du Manitoba dans la Confédération, le visage démographique de la nouvelle province se transforma de manière significative avec l'arrivée massive de colons, majoritairement en provenance de l'Ontario et d'origine britannique (Weir, 2017). Entre 1870 et 1890, la proportion des francophones habitant la province passe d'environ 50 % à moins de 10 %, ces derniers devenant clairement minoritaires et perdant ainsi

l'influence politique qu'ils possédaient auparavant (Blay, 2012; Fédération des francophones hors Québec, 1977). C'est donc dans ce climat politique que le gouvernement provincial, sous la direction du premier ministre Thomas Greenway, prend des mesures pour écarter la langue française du domaine public, notamment en promulguant la loi *The Official Language Act* en 1890, donnant à la langue anglaise le statut de seule et unique langue officielle du Manitoba (Behiels, 2005; Blay, 1987; Jourdain, 2011). En dépit de ses clauses allant à l'encontre de la *Loi sur le Manitoba* de 1870, la *Official Language Act* demeure en place jusqu'en 1979, année où cette dernière sera déclarée inconstitutionnelle par la Cour suprême du Canada (Jourdain, 2011).

La politique linguistique du gouvernement Greenway s'étend naturellement au domaine éducatif; la même année que l'anglais est déclaré la seule langue officielle du Manitoba, de nouvelles mesures législatives sont adoptées pour remplacer le système d'écoles confessionnelles par un seul réseau d'écoles publiques non-confessionnelles, où l'enseignement en français ainsi que l'enseignement religieux sont interdits (Behiels, 2005; Blay, 1987; Clarke et Foucher, 2005; Jourdain, 2011; Taillefer, 1988). L'article 22 de la *Loi sur le Manitoba*, qui devait garantir les droits des francophones catholiques en matière d'éducation, est effectivement aboli; selon Jourdain (2011) : « Décidément, les garanties en matière de confessionnalité des écoles se sont avérées bien peu utiles pour les francophones sur le plan de la protection de leur langue » (p. 23). En effet, selon Smith (1994) : « the Manitoba School Act of 1890 . . . went against everything that the French had been guaranteed in 1870 by the Manitoba Public School Act » (p. 2).

Toutefois, la minorité francophone de la province ne se résigne pas au sort qui lui est imposé, empruntant tous les moyens politiques et judiciaires à sa disposition pour tenter de renverser les mesures législatives de 1890. En outre, on fait appel aux tribunaux ainsi qu'au gouvernement fédéral pour intervenir en faveur des francophones (Jourdain, 2011; Taillefer,

1988). Au niveau fédéral, la question des écoles du Manitoba est symbolique des visions divergentes sur l'avenir de la Confédération et figure au premier plan de la campagne électorale de 1896 (Behiels, 2005; Jourdain, 2011; Taillefer, 1988). Le parti libéral sous Wilfrid Laurier remporte l'élection, ce qui mène au compromis Laurier-Greenway de 1896. Cette nouvelle entente prévoit des modifications à la loi scolaire afin de permettre l'enseignement dans une langue autre que l'anglais, ainsi que l'enseignement religieux après les heures de classes régulières (Clarke et Foucher, 2005; Jourdain, 2011; Taillefer, 1988).

Deux points intéressants ressortent suite au règlement de la question scolaire en 1896. Le premier est souligné par Jourdain (2011), qui indique que le compromis Laurier-Greenway « met le français sur le même pied que le polonais, l'ukrainien, l'allemand, etc. » (p. 23). En d'autres mots, le compromis de 1896 aura eu pour effet de promouvoir l'enseignement dans les langues autres que l'anglais et le français. Nous verrons plus loin que cet aspect du compromis sera un facteur important dans la révision des langues d'enseignement quelque vingt années plus tard.

Le deuxième point est soulevé par Blay (2012), qui note que « pour la première fois dans l'histoire du Manitoba français, un gouvernement introduit le concept "là où le nombre le justifie" » (p. 96). En effet, le compromis de 1896 prévoit l'enseignement dans une langue autre que l'anglais dans une école où au moins dix élèves parlent le français (Taillefer, 1988). Ce principe du nombre justifiant l'enseignement dans la langue minoritaire reviendra notamment dans la *Loi constitutionnelle de 1982*.

La question de l'enseignement en français est ainsi réglée pour l'instant. Toutefois, le compromis Laurier-Greenway ne sera qu'une solution temporaire aux préoccupations des francophones, qui verront leurs droits en éducation disparaître vingt ans plus tard.

Loi Thornton et fondation de l'AECFM (1916)

Comme nous l'avons relevé ci-dessus, le compromis Laurier-Greenway de 1896 permettait l'enseignement dans une langue autre que l'anglais, droit ne se limitant pas uniquement à la langue française; en effet, les communautés allemandes, ukrainiennes et polonaises en particulier en profitèrent pour dispenser une éducation dans leur langue maternelle (Blay, 2012; Taillefer, 1988). Selon Blay (2012), on comptait en 1915 non seulement 126 écoles françaises, mais aussi 172 écoles où l'enseignement se faisait en allemand, ukrainien ou polonais. D'après Taillefer (1988), près de 17 % des élèves de la province apprennent dans une langue autre que l'anglais.

À cette époque de nationalisme canadien-britannique, entraîné en partie par la participation canadienne à la Grande Guerre, le gouvernement provincial de T.C. Norris subit de la pression du public et des journaux pour mettre fin aux écoles de langues minoritaires (Behiels, 2005; Blay, 1987, 2012; Taillefer, 1988). En 1916, les résultats d'une enquête menée auprès des écoles bilingues de la province indiquent que les compétences en anglais des élèves dans ces écoles laissent à désirer. C'est ainsi que le gouvernement Norris justifie l'abolition du compromis Laurier-Greenway et l'implantation d'un système unilingue anglais par le biais de ce qui est communément appelé la *Loi Thornton* de 1916 (Blay 2012; Taillefer, 1988).

D'après Taillefer (1988), l'objectif de la *Loi* n'est pas uniquement lié aux compétences langagières, mais aussi à l'assimilation des groupes minoritaires de la province : « Il est évident que l'intention du gouvernement de l'époque était de faire de l'école un agent d'assimilation afin d'uniformiser la langue et les valeurs des étudiants manitobains » (p. 178). Blay (2012) ajoute : « En ces temps de guerre, le gouvernement impose un enseignement qui favorise l'identité canadienne, c'est-à-dire britannique, avant tout » (p. 101). Pour les dirigeants politiques de

l'époque, l'avenir du Manitoba ne réside pas dans la pluralité linguistique, mais dans une langue commune, l'anglais, qui sera dorénavant la seule langue d'enseignement.

Face encore une fois à l'interdiction de l'enseignement dans leur langue maternelle, les francophones de la province doivent agir pour préserver leur patrimoine linguistique; c'est ainsi que l'Association d'éducation des Canadiens-Français du Manitoba (AÉCFM) est fondée en 1916, année de la promulgation de la *Loi Thornton* (Blay, 1987, 2012; Hébert, 2012; Taillefer, 1988). Dans un rôle qui a souvent été décrit comme « ministère de l'Éducation parallèle » (Behiels, 2005, p. 203), l'AÉCFM a pour but d'assurer l'enseignement en français dans la province, allant à l'encontre de la *Loi Thornton* (Hébert, 2012; Taillefer, 1988). Au cours des décennies qui ont suivi, l'AÉCFM coordonne l'enseignement en français au Manitoba et fournit des programmes d'études, des manuels et des examens annuels en français aux écoles dans les communautés francophones (Taillefer, 1988).

D'après Taillefer (1988), la réussite de l'AÉCFM à préserver la langue française au Manitoba peut aussi être attribuée à l'appui informel du ministère de l'Éducation, dont certains membres étaient sympathiques à la cause des francophones. Cette évaluation est partagée par Hébert (2012), qui affirme que le Ministère « reflétait la volonté des gouvernements successifs qui reconnaissaient tacitement que la minorité francophone au Manitoba avait des droits historiques que les autres minorités, arrivées depuis la fondation de la province en 1870, n'avaient pas » (p. 51). Autrement dit, même si l'enseignement dans une langue autre que l'anglais était interdit dans la *Loi*, il existait, en pratique, une certaine latitude de la part du Ministère pour permettre un certain degré d'enseignement en français. De plus, la réalité géographique et démographique de la province rendait difficile l'application de la *Loi*, ce qui

favorisait davantage les districts scolaires francophones dans leurs efforts d'assurer l'enseignement en français (Taillefer, 1988).

Ainsi, en dépit des efforts entrepris par la majorité anglophone d'uniformiser le système scolaire en faveur d'une langue commune, l'enseignement en français continua de façon clandestine pendant près d'un demi-siècle.

Commission McFarlane (1958)

Dès les années 1940 et 1950, avec l'avènement de changements importants sur le plan de l'urbanisation, de la technologie, de la communication et des transports, l'idée de consolider les petits districts scolaires de la province en de plus grandes divisions prend de l'ampleur (Blay, 2012; Taillefer, 1988). Pour les francophones de la province, il s'agit d'un couteau à double tranchant; bien que la consolidation présenterait des avantages permettant d'offrir une éducation plus complète – par exemple, en offrant une plus grande variété de cours au secondaire – l'amalgame des petits districts scolaires aurait toutefois le potentiel de réduire le degré de contrôle qu'exercent les communautés sur l'éducation en français (Taillefer, 1988).

En 1958, le gouvernement de Duff Roblin met en place la Commission MacFarlane pour étudier la question de consolidation (Blay, 2012). Le rapport de la commission recommande la consolidation, particulièrement au niveau secondaire, mais aussi l'établissement d'une commission de frontières. À cet effet, le gouvernement Roblin recrute le Juge Alfred Monnin pour diriger le travail en vue d'établir les frontières des futures divisions scolaires (Taillefer, 1988). En tant que président de l'AÉCFM, Monnin est sensible aux inquiétudes des francophones et, conséquemment, les frontières proposées par le comité regroupent convenablement les communautés francophones (Blay, 2012; Taillefer, 1988).

Le processus menant à la consolidation des districts scolaires dans le contexte de la Commission MacFarlane démontre la place légitime qu'occupait de plus en plus la francophonie manitobaine à l'époque; selon Taillefer (1988) : « les liens entre les organismes franco-manitobains et le gouvernement en place semblaient être bien établis et il semble que la population était assurée que les intérêts des Franco-Manitobains ne seraient pas négligés » (p. 348). De même, Blay (1987) écrit : « L'attitude favorable au fait français, la volonté politique exhibée, les bonnes relations entretenues avec la communauté ont permis une alliance qui a su porter ses fruits » (p. 67). Les retombées de la Commission MacFarlane et l'établissement des frontières des divisions scolaires furent, effectivement, les premiers pas vers la légitimation de l'enseignement en français au Manitoba.

Loi 59 (1967)

Au courant de la deuxième moitié du 20^e siècle, les francophones du Manitoba franchissent avec succès une série d'étapes menant à la légitimité du français comme langue d'enseignement et à l'autonomie de gestion scolaire. Comme mentionné précédemment, les travaux de la Commission MacFarlane marquèrent une étape importante dans ce cheminement. En 1963, on permet l'enseignement du cours de français langue maternelle, de la première à la douzième année (Jourdain, 2011). Toutefois, la communauté francophone revendique plus que le cours de français; d'après Taillefer (1988) : « Ce qu'on demande effectivement, c'est l'enseignement non seulement du français, mais en français » (p. 406). Le gouvernement Roblin acquiesce en partie à ces revendications avec la *Loi 59*, modifiant la *Loi sur les écoles publiques* afin de permettre l'enseignement en français pendant la moitié de la journée scolaire (Behiels, 2005).

La *Loi 59* marqua un moment décisif pour l'éducation en français au Manitoba; Hébert (2012) décrit l'adoption de cette loi comme « un pas de géant . . . pour la première fois depuis 1916, cette loi permettait l'enseignement en français de matières autres que le cours de français » (p. 188). Toutefois, Hébert (2012) fait remarquer la limite évidente de cette loi : « Bien qu'il s'agissait d'un gain énorme pour la communauté franco-manitobaine, la *Loi* avait le grand désavantage symbolique de consacrer le modèle d'enseignement "bilingue" favorisé par la majorité des francophones à l'époque » (p. 188-189). Effectivement, nombreux seront les débats au courant des années suivantes sur la validité de l'enseignement en français à plus de 50 % de la journée scolaire (Blay, 2012).

Pour sa part, Taillefer (1988) affirme que « malgré la joie qu'engendre cette loi, on considère que ce n'est qu'un début et qu'éventuellement on devrait avoir l'enseignement totalement en français sauf pour un cours d'anglais à tous les niveaux » (p. 410). Effectivement, après plus d'un demi-siècle d'enseignement dans la clandestinité, les francophones de la province n'auraient qu'à attendre trois ans de plus pour obtenir la pleine reconnaissance de l'enseignement en français.

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963 à 1969)

En 1963, le premier ministre Lester B. Pearson met en place la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (CRBB). Créée largement pour répondre aux préoccupations linguistiques et culturelles grandissantes des Canadiens français au Québec et ailleurs au pays, la Commission fait enquête dans de nombreux domaines, y compris l'éducation (Laing, 2015).

Selon Clarke et Foucher (2005) : « La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme . . . dressait un constat accablant de la situation pénible dans laquelle se débattaient les communautés francophones hors Québec et comparait leur sort à celui des Anglo-Québécois, beaucoup plus enviable selon elle » (p. 34). En effet, dans son rapport consacré à l'éducation, la Commission affirme que « Dans les provinces anglophones, la faiblesse de l'enseignement en langue française tient avant tout à ce qu'on n'a pas reconnu de bon cœur aux francophones le droit à l'instruction en leur langue » (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1968, p. 145). Pour remédier à cette situation, la Commission recommandait que, dans les districts bilingues proposés par la Commission ou identifiés par les provinces, « les écoles de la minorité de langue officielle dispensent normalement l'enseignement dans la langue maternelle de cette minorité » (CRBB, 1968, p. 147). De plus, la Commission spécifiait que la langue minoritaire ne serve pas uniquement comme objet d'enseignement en tant que cours de langue, mais aussi comme langue d'enseignement pour les autres matières : « nous recommandons que, dans les écoles de la minorité de langue officielle, la langue maternelle soit matière au programme de toutes les classes et de toutes les sections » (CRBB, 1968, p. 148). Enfin, la Commission reconnaissait le choix des parents par rapport à la langue d'enseignement, en recommandant « que l'on reconnaisse aux parents le droit de choisir pour leurs enfants ou l'école de la majorité ou l'école de la minorité de langue officielle, si les deux existent dans la localité » (CRBB, 1968, p. 164).

Selon Bourgeois (2011), la Commission « pose . . . les premiers jalons de la gestion scolaire francophone » en demandant « que les programmes scolaires soient élaborés et administrés par des francophones en milieu minoritaire » (p. 108). En effet, une recommandation particulière de la Commission demande « que les ministères de l'Éducation confient à des

divisions, services ou fonctionnaires distincts la responsabilité des écoles de la minorité officielle » et insiste sur « la collaboration dans le développement des services de même nature à l'intention des écoles de la minorité linguistique » (CRBB, 1968, p. 174). De plus, Bourgeois (2011) affirme que la position de la Commission sur les écoles de la langue minoritaire « est à la source de l'article 23 » (p. 107), notion qui sera abordée dans une prochaine section de ce travail.

En définitive, il est évident que les travaux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme ont eu des retombées importantes pour les minorités francophones du pays, tant au niveau fédéral avec l'adoption de la *Loi sur les langues officielles* en 1969, qu'au niveau provincial avec l'affirmation du droit à l'instruction en langue minoritaire (Blay, 2012; Clarke et Foucher, 2005; Laing, 2015).

Loi 113 (1970)

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, le droit à l'éducation en langue française au Manitoba a franchi une série d'étapes importantes dès la deuxième moitié du 20^e siècle. La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme attirait l'attention publique sur la place de la langue française partout au pays, tandis que la minorité francophone au Manitoba remportait une victoire importante avec l'adoption de la *Loi 59* qui permettait l'enseignement en français pendant la moitié de la journée scolaire. C'est donc dans ce contexte que, quelques années plus tard, on franchissait la prochaine étape logique en éducation en langue française.

C'est en 1970 que le gouvernement provincial mené par Edward Schreyer adopte la *Loi 113*, qui modifie la *Loi sur les écoles publiques* pour permettre l'enseignement en français à 100 % du temps de la maternelle à la troisième année et à 75 % de la quatrième à la douzième

année (Behiels, 2005). Pour les francophones de la province, il s'agit d'une victoire espérée depuis longtemps; selon Taillefer (1988) : « L'année 1970 apporte aux Franco-Manitobains une loi en éducation qui leur offrait ce qu'ils avaient désiré depuis 1916 » (p. 416). L'adoption de cette loi permet notamment la mise sur pied de programmes d'enseignement en français, c'est-à-dire de « classes françaises », dans la province et mène aussi à la création du Bureau de l'éducation française (BEF) en 1974, une division du ministère de l'Éducation chargée d'élaborer des politiques et des programmes d'études pour les écoles françaises de la province (Behiels, 2005).

Toutefois, les défis scolaires sont loin d'être terminés pour les francophones au Manitoba. Taillefer (1988) résume certaines difficultés ainsi : « D'une part, certains craignent que le pourcentage de français serait trop élevé. D'autres ont peur que la loi n'assure pas la mise en place des mécanismes qui permettront de prendre avantage pleinement de cette législation » (p. 416). En effet, une série de crises scolaires éclatent autour du choix de programmes d'enseignement en français dans les écoles Taché, Noël-Ritchot et Précieux-Sang. Il s'agit non seulement d'une réclamation de droits auprès de la majorité anglophone, mais aussi de débats qui divisent les parents et les enseignants francophones entre eux (Blay, 2012). Pour sa part, le BEF préconise la création d'un réseau d'écoles françaises, mais n'arrive pas à convaincre le Ministère d'agir sur cette recommandation (Behiels, 2005). Hébert (2012) résume bien cette période tumultueuse : « Il fallut de nombreuses années, des changements d'attitude importants chez les parents et des luttes politiques interminables sur le terrain avant qu'un "réseau" d'écoles françaises soit établi au Manitoba, réseau consolidé et officialisé en 1994 avec la création de la Division scolaire franco-manitobaine » (p. 191).

Certes, la promulgation de la *Loi 113* représente une étape significative dans l'évolution de l'éducation en français au Manitoba, le français étant reconnu comme langue officielle d'enseignement dans la province. Néanmoins, la population francophone aura encore des luttes à mener pour garantir l'accès à l'éducation dans sa langue maternelle et le droit de gérer ses propres écoles.

Loi constitutionnelle (1982)

En 1982, suite à de longues négociations avec les premiers ministres provinciaux, le premier ministre du Canada Pierre Elliott Trudeau réussit à accomplir sa vision de rapatriement de la Constitution avec l'enchâssement de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Azzi, 2016). Pour les francophones minoritaires du pays, ainsi que les anglophones minoritaires au Québec, il s'agit d'une victoire importante au niveau de l'accès à l'éducation et de la gestion des écoles de langue minoritaire (Behiels, 2005; Blay, 2012; Clarke et Foucher, 2005). Comme nous l'avons vu, les francophones minoritaires au Manitoba, comme dans les autres provinces majoritairement anglophones, ont dû lutter pendant près d'un siècle pour le droit à l'éducation dans leur langue. Selon Clarke et Foucher (2005), ce sont ces revendications, et les obstacles auxquels elles étaient confrontées, qui sont à la base de l'article 23 de la *Charte*. Selon les auteurs :

les minorités francophones réclamaient de plus en plus fortement des classes, des écoles et des commissions scolaires qu'elles pourraient contrôler; leurs demandes répétées pour l'ouverture d'écoles françaises se heurtaient à des refus catégoriques des conseils scolaires composés de conseillers majoritairement anglophones et à des refus similaires,

ou un silence tacitement approbateur, des gouvernements provinciaux. (Clarke et Foucher, 2005, p. 34-35)

C'est ainsi que l'article 23 a été conçu pour remédier aux injustices du passé, pour renforcer la dualité linguistique à l'échelle nationale et faciliter l'accès à l'éducation dans la langue minoritaire (Clarke et Foucher, 2005; Power, 2011).

L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* comprend trois aspects fondamentaux : la langue d'instruction, la continuité de la langue d'instruction et la justification par le nombre. Le paragraphe 23(1) se lit comme suit :

(1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. (Gouvernement du Canada, 1982, n.p.)

En somme, cette première composante de l'article 23 définit ce qu'on appelle communément « ayant droit », c'est-à-dire quels parents ont le droit à l'éducation dans la langue minoritaire pour leurs enfants (Clarke et Foucher, 2005).

Le paragraphe 23(2), qui traite de la continuité de la langue d'instruction, se lit comme suit :

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire

tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

(Gouvernement du Canada, 1982, n.p.)

Cet élément de l'article 23 a pour effet d'élargir la catégorie d'« ayant droit », en conférant le droit à l'instruction dans la langue minoritaire aux frères et sœurs d'un élève qui reçoit déjà son éducation dans cette langue (Clarke et Foucher, 2005).

Enfin, le paragraphe 23(3), relatif à la justification par le nombre, se lit ainsi :

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics. (Gouvernement du Canada, 1982, n.p.)

Ce dernier aspect de l'article 23, étant donné sa nature imprécise, demeure ouvert à l'interprétation; selon Clarke et Foucher (2005) : « La condition du nombre fait aussi l'objet d'un flou artistique. En raison du critère de l'échelle variable, il est impossible de dire à quel niveau l'article 23 entre en jeu ni ce qu'il commande » (p. 54). Selon les auteurs, plusieurs facteurs doivent être considérés par rapport à la prestation de l'enseignement en langue française, notamment les circonstances géographiques, les situations urbaines et rurales, l'âge des élèves et le niveau scolaire (Clarke et Foucher, 2005).

Le dernier élément de l'article 23, mais loin d'être le plus négligeable, est celui du droit d'instruction « dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics ». En effet, les communautés francophones minoritaires se sont appuyées sur cet extrait de l'article 23 pour réclamer non seulement des écoles françaises, mais aussi le droit de gestion, c'est-à-dire des conseils scolaires francophones (Bourgeois, 2011; Clarke et Foucher, 2005; Power, 2011).

La Cour suprême du Canada s'est penchée sur cette question lors de l'arrêt Mahé de 1990, qui opposait un groupe de parents francophones en Alberta contre le gouvernement provincial. Dans une décision unanime, les juges ont conclu que l'article 23 doit être interprété de façon à remettre aux minorités linguistiques une certaine mesure de gestion des écoles (Clarke et Foucher, 2005; Power, 2011). D'après Power (2011), l'avis de la Cour découlerait notamment de l'objectif global de l'article 23 et de sa disposition réparatrice :

Selon les tribunaux, la gestion et le contrôle de certains aspects de l'éducation dans la langue de la minorité *doivent* être confiés aux membres des communautés de langue officielle en situation minoritaire. Selon les magistrats, l'historique du traitement réservé à ces communautés – en particulier, l'historique des communautés d'expression française en situation minoritaire – mène inéluctablement à la conclusion qu'il est illusoire d'espérer atteindre l'égalité réelle entre communautés de langue officielle dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire sans confier la gestion et le contrôle de celle-ci aux principaux intéressés. (Power, 2011, p. 57)

En plus de l'interprétation réparatrice résumée ci-dessus, Clarke et Foucher (2005) ajoutent la question des effets importants des décisions éducatives sur le groupe linguistique minoritaire, élément cité par la Cour. Selon les auteurs :

[P]lusieurs décisions éducatives ont un impact "subtil et important" sur les minorités linguistiques. Or, ces impacts ne sont pas toujours compris par les élus de la majorité, quelle que soit par ailleurs leur bonne volonté. Ceux-ci ont des priorités et des objectifs en éducation qu'ils veulent appliquer de façon générale à toute la population scolaire. Les priorités de la minorité linguistique ne sont pas au sommet de la liste. (Clarke et Foucher, 2005, p. 52)

Finalement, on ne peut douter de l'impact de la *Charte canadienne des droits et libertés* sur le droit à l'autonomie de gestion scolaire chez les francophones en situation minoritaire. Les clauses de l'article 23 confirment non seulement le droit à l'instruction en français, mais servent aussi à consolider les pouvoirs de contrôle et de gestion scolaire des communautés francophones là où le nombre le justifie.

Renvoi manitobain, Loi 34 et création de la Division scolaire franco-manitobaine (1993 – 1994)

Comme nous l'avons vu, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ainsi que l'interprétation qu'en a fait la Cour suprême dans l'arrêt Mahé de 1990, a posé une fondation solide pour les réclamations des francophones du Manitoba en vue de l'autonomie de gestion scolaire. En effet, divers organismes de la province, dont principalement la Fédération provinciale des comités de parents (FPCP) et la Société franco-manitobaine (SFM), se mobilisent dans un effort concerté pour étudier des structures scolaires possibles et réclamer le droit à la gestion scolaire (Behiels, 2005; Blay, 2012). En 1985, un comité directeur représentant les divers intervenants en éducation française au Manitoba présente au ministère de l'Éducation un mémoire réclamant la gouvernance scolaire complète pour les franco-manitobains et l'accès à l'école française pour tous les enfants francophones de la province sans coûts additionnels

(Behiels, 2005). Toutefois, la province est lente à agir et, selon Behiels (2005) : « il apparaît de plus en plus évident que le gouvernement n'a nullement l'intention d'accorder aux parents franco-manitobains un système de conseils scolaires spécialement conçu pour la minorité de langue française » (p. 212). L'auteur poursuit en remarquant : « Manifestement, le moment est venu pour la SFM et la FPCP d'envisager sérieusement de faire appel aux tribunaux si elles veulent atteindre leur but » (Behiels, 2005, p. 212).

Ainsi, la question de la gestion scolaire doit être portée devant la Cour d'appel du Manitoba, qui rend sa décision en 1990 (Blay, 2012). Il s'agit d'une victoire partielle pour les franco-manitobains; bien que la Cour déclare que la *Loi sur les écoles publiques* n'est pas conforme à l'article 23 de la *Charte*, le jugement n'affirme pas le droit de gestion scolaire (Behiels, 2005; Blay, 2012). Selon Behiels (2005) :

la Cour d'appel du Manitoba arrive à la conclusion que cet article ne fait ni implicitement ni explicitement mention du droit à la gouvernance. . . . Les juges du Manitoba estiment qu'il est de leur devoir de défendre l'autonomie provinciale contre toute intervention susceptible de résulter d'une mauvaise interprétation de la *Charte*. (Behiels, 2005, p. 220-221)

Contrainte par la Cour d'apporter des modifications à la loi scolaire, la province entame des négociations avec les organismes francophones. Le gouvernement provincial accepte notamment de mettre en place en 1990 un groupe de travail pour tenter d'arriver à un consensus sur la structure scolaire à adopter. Le groupe de travail est dirigé par Edgar Gallant qui a mené des travaux semblables dans d'autres provinces, et regroupe des représentants francophones et anglophones d'organismes relevant de l'éducation au Manitoba : la Manitoba Teachers' Society, la Manitoba Association of School Business Officials, l'Association des commissaires d'école du

Manitoba, la Manitoba Association of School Superintendents, les Commissaires d'écoles franco-manitobains, la Société franco-manitobaine et la Fédération provinciale des comités de parents (Behiels, 2005).

Toutefois, en raison de délais subséquents, ainsi que le refus de la province d'accorder la gestion complète des écoles françaises aux parents francophones selon les recommandations du rapport Gallant, ces derniers décident de poursuivre leur cause en faisant appel à la Cour suprême (Behiels, 2005; Blay, 2012). Le jugement de la Cour dans le renvoi manitobain, rendu en 1993, ne laisse aucun doute quant à la responsabilité du gouvernement manitobain; comme le souligne Behiels (2005) : « il lui faut sans tarder concevoir et mettre en place un système de gestion scolaire qui tient compte des droits conférés par l'article 23 et qui reflète les aspirations et les besoins de la communauté franco-manitobaine » (p. 242). Il s'agit du résultat souhaité depuis des années par les parents francophones : la province doit acquiescer à sa demande en matière de gestion scolaire.

Sans plus tarder, le gouvernement provincial présente le projet de loi 34, la *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (gestion des écoles françaises)*, qui est officiellement proclamée en juillet 1993 (Behiels, 2005). Un an plus tard, en septembre 1994, la Division scolaire franco-manitobaine voit le jour; on y compte 20 établissements et quelque 4 200 élèves, chiffres qui s'élèveront à 24 établissements comptant plus de 5200 élèves en 2017 (Division scolaire franco-manitobaine, 2017). Behiels (2005) saisit bien les facteurs qui ont mené à ce moment historique pour la communauté francophone du Manitoba :

La communauté franco-manitobaine a franchi une autre étape dans son évolution. Les éléments essentiels de sa réussite sont l'article 23 de la *Charte*, un groupe de juges de la Cour suprême à l'esprit libéral et progressiste, l'appui du gouvernement national et un

gouvernement provincial qui finit par saisir l'importance pour l'unité nationale de remplir ses obligations constitutionnelles dans un esprit de générosité et de coopération. (Behiels, 2005, p. 250)

Près de 125 ans après l'entrée du Manitoba dans la Confédération, les Franco-manitobains obtiennent enfin ce qu'on leur avait promis lors de la création de la province en 1870, c'est-à-dire l'autonomie en matière d'éducation de leurs enfants.

Chapitre 6 : Survol des étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les Premières Nations au Manitoba

Les étapes historiques décrites dans cette section servent à répondre à la deuxième question de recherche :

2. Quelles sont les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les Premières Nations au Manitoba?

Ces étapes sont présentées sous forme de tableau récapitulatif à l'annexe 2 et seront examinées et interprétées dans les prochaines sections. Il est à noter que la majorité des éléments historiques présentés ci-dessous ont eu un impact sur l'ensemble des Premières Nations au Canada et non pas uniquement au Manitoba. Comme nous allons le voir prochainement, cette réalité découle du fait que la majorité des questions relatives aux peuples autochtones, y compris l'éducation, relèvent de la compétence fédérale selon les dispositions de la *Loi constitutionnelle de 1867*.

Loi constitutionnelle (1867)

La *Loi constitutionnelle de 1867* (à l'origine l'Acte de l'Amérique du Nord britannique) est la loi constituante de la Confédération canadienne. Cette loi comprend, entre autres, la répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux. Par rapport au domaine de l'éducation, l'article 93 indique que chaque législature provinciale « pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation ». Toutefois, l'article 91(24) remet l'autorité législative sur « Les Indiens et les terres réservées pour les Indiens » au parlement du Canada. Conséquemment, l'éducation des élèves de Premières Nations vivant dans des réserves relève de la compétence fédérale, tandis que l'éducation de tous les autres élèves canadiens tombe sous la responsabilité des gouvernements provinciaux (Gouvernement du Canada, 1867, n.p.).

La *Loi constitutionnelle de 1867* représente un document primordial en ce qui a trait à l'éducation des Premières Nations puisqu'elle renforce la responsabilité du gouvernement fédéral dans ce domaine. Les premiers traités et la Proclamation royale de 1763 avaient déjà jeté les bases de la relation entre la Couronne et les Premières Nations dans l'Amérique du Nord britannique (Affaires indiennes et du Nord canadien, 2003; Bombay, Matheson et Anisman, 2014; Carr-Stewart, 2001). Par la *Loi* de 1867, ainsi que les traités numérotés qui suivront, il apparaît clairement que les collectivités autochtones devront s'adresser au gouvernement fédéral pour toute question relevant de la scolarisation des individus vivant dans les réserves.

En même temps, la *Loi* est problématique dans le sens qu'elle a créé en réalité deux voies éducatives dans le pays : l'une pour les élèves des Premières Nations dans les réserves, l'autre pour tous les autres Canadiens (Carr-Stewart, 2006; Carr-Stewart et Steeves, 2009). Selon Carr-Stewart et Steeves (2009), cette division est à l'origine d'un système à deux niveaux dans lequel les élèves des Premières Nations sont largement défavorisés : « From 1867 onwards, educational delivery, standards, expectations, and modes of schooling and educational attainment were significantly different for students in each system » (p. 4). De plus, Carr-Stewart (2006) soulève l'absence de représentation ou de consultation auprès des Premières Nations lors des rencontres menant à la Confédération, ces derniers étant pourtant profondément affectés par les conséquences qu'apporterait cette union historique.

Traités numérotés (1871 à 1876)

À partir de 1871, une série de traités numérotés ont été conclus entre la Couronne et plusieurs peuples autochtones dans l'Ouest et le Nord canadien. Il s'agissait d'ententes permettant l'expansion en vue du développement agricole, de l'exploitation des ressources

naturelles et du peuplement de l'Ouest. En retour, le gouvernement canadien s'est engagé, entre autres, à fournir des terres de réserve, accorder des droits de chasse et de pêche et de livrer d'autres services pour assurer l'avenir des Premières Nations, notamment dans le domaine de l'éducation (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Affaires indiennes et du Nord Canada, 2003; Carr-Stewart, 2001; Treaty Relations Commission of Manitoba, 2017). Les traités n°1 à 5 recouvrent le territoire entier du Manitoba et, conséquemment, font l'objet principal de cette étude. Cependant, il est à noter que certaines Premières Nations du Manitoba ont adhéré aux traités n°6 et 10, situés en Saskatchewan et en Alberta, en raison de la nature changeante des frontières et de l'occupation territoriale à l'époque de la signature des traités (Treaty Relations Commission of Manitoba, 2017).

Il est important de souligner que les traités ne représentaient aucunement un phénomène nouveau pour les Premières Nations, ces dernières ayant adopté des cérémonies et des protocoles particuliers à cet effet bien avant l'arrivée des Européens. En effet, ces ententes au bénéfice mutuel entre Premières Nations et Européens au Canada remontent jusqu'en 1701 et se sont multipliées tout au long des 18^e et 19^e siècles (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Treaty Relations Commission of Manitoba, 2017). Toutefois, les traités numérotés ont été, et continuent d'être, un point contentieux et constituent une source de litiges entre les signataires autochtones et le gouvernement fédéral. Selon certains auteurs, il s'agit principalement d'une question d'interprétation quant à l'esprit et à l'intention des traités (Carr-Stewart, 2001; Filice, 2016; Henderson, 1995). Carr-Stewart (2001) résume bien la situation ainsi : « Two distinct societies, each with its own language and culture, met and negotiated treaties, each believing that the other had fully understood the intent and purpose of the

negotiations. . . . The treaties would, however, be as much a symbol of misunderstanding as of mutual agreement » (p.127).

Par rapport à l'éducation, les traités ont servi à renforcer la responsabilité du gouvernement fédéral envers les Premières Nations dans ce domaine. À cet égard, les textes des traités se lisent ainsi :

Traités n°1 et 2 :

Et de plus, Sa Majesté convient de maintenir une école dans chaque réserve par le présent établie, dès que les Indiens de telle réserve en manifesteront le désir. (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2013a, n.p.)

Traité n°3 :

Et de plus Sa Majesté consent à maintenir des écoles pour l'instruction dans telles réserves faites par les présentes, comme le jugera à propos son gouvernement du Canada, lorsque les Indiens de la réserve le désireront. (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2013b, n.p.)

Traité n°4 :

De plus, Sa Majesté consent à soutenir une école dans la réserve accordée à chaque bande, aussitôt qu'elle s'établira sur ladite réserve et qu'elle sera prête à recevoir un instituteur. (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2013c, n.p.)

Traité n°5 :

Et de plus Sa Majesté consent à maintenir des écoles pour l'instruction dans telles réserves faites par les présentes, comme le jugera à propos son gouvernement du Canada, lorsque les Indiens de la réserve le désireront. (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2013d, n.p.)

En dépit de leur nature concise, les énoncés ci-dessus indiquent sans ambiguïté une certaine responsabilité fédérale vis-à-vis de l'éducation des Premières Nations. Le devoir de « maintenir une école » dans la réserve revient au gouvernement dans chacun des cas. On remarque également un élément de « désir » de la part des Premières Nations, ce qui semblerait indiquer qu'une action unilatérale par le gouvernement ne serait pas permise. Dans le cas des traités n°3 et n°5, l'ajout de la mention « comme le jugera à propos son gouvernement du Canada » accorde un pouvoir discrétionnaire au gouvernement quant à l'action à prendre. Il reste que le caractère succinct des textes, en plus de l'importance accordée par les Premières Nations à l'histoire orale des traités, fait en sorte qu'il existe des écarts considérables dans l'interprétation de la responsabilité fédérale dans ce domaine (Carr-Stewart, 2001; Filice, 2016).

Pour les défenseurs des droits autochtones en matière de gestion scolaire, la responsabilité financière du gouvernement fédéral, ainsi que la voix primordiale des Premières Nations quant à la forme et la nature du système éducatif mis en place dans leurs communautés, sont clairement exprimées selon le texte, l'esprit et l'intention des traités :

From the outset, Treaties 1 and 2 established both the treaty right to and policy context for the provision of educational services when First Nations requested them. As well, treaties established the Crown's fiduciary obligation for First Nation education. The treaties gave the First Nations responsibility for the implementation and control of education, and when and where educational services were to be provided. (Carr-Stewart, 2001, p. 128)

Selon Henderson (1995), les traités représentent effectivement un partenariat entre les Premières Nations et la Couronne; étant donné qu'il n'est pas explicitement question de céder l'autonomie en matière d'éducation, les Premières Nations retiennent toujours ce droit. L'auteur fait référence

au concept du « choix autochtone » (Aboriginal choice) pour représenter le rôle décisionnel des Premières Nations par rapport à la livraison des services éducatifs dans leurs communautés :

« Aboriginal consent is required before Her Majesty can create or maintain a school among First Nations. . . . The continuing Aboriginal right to choose the type of school or education for Aboriginal children means that the Crown agreed to respect First Nations control of education » (Henderson, 1995, p. 249).

Pour sa part, l'approche du gouvernement fédéral vis-à-vis de l'éducation des Premières Nations a été encadrée par la *Loi sur les Indiens*, qui fait l'objet de la prochaine section de ce mémoire.

Loi sur les Indiens (1876)

En 1876, le gouvernement fédéral a adopté l'*Acte des Sauvages*, aujourd'hui connu sous le nom de la *Loi sur les Indiens* (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013). Cette loi a été conçue pour accorder au gouvernement fédéral, par l'entremise du ministère des Affaires indiennes, un contrôle quasi total de plusieurs aspects de la vie quotidienne des Premières Nations, y compris la gestion des terres et des ressources, la gouvernance, les pratiques culturelles, l'éducation et même l'identité (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Henderson, 2016). Ancrée dans les principes colonialistes et paternalistes de l'époque, la *Loi sur les Indiens* a été modifiée à plusieurs reprises à la fin du 19^e siècle et au cours du 20^e siècle dans le but d'accroître les pouvoirs du Ministère et de ses agents, et de faciliter l'assimilation et la « civilisation » des Premières Nations (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Bombay, Matheson et Anisman, 2014; Henderson, 2016).

Dans le domaine de l'éducation et de la gestion scolaire, la *Loi sur les Indiens* est très explicite; selon l'article 114 (2) de la *Loi*, « Le ministre peut, en conformité avec la présente loi, établir, diriger et entretenir des écoles pour les enfants indiens » (Gouvernement du Canada, 1985, n.p.). De plus, la *Loi* prévoit la possibilité d'accorder la gestion des écoles à d'autres entités, notamment les gouvernements provinciaux et territoriaux, un conseil scolaire ou un groupe religieux (Gouvernement du Canada, 1985). Le gouvernement fédéral se réserve donc le droit non seulement d'administrer en totalité les écoles pour les Premières Nations, mais aussi de transférer cette responsabilité à une tierce partie de façon unilatérale.

Pour plusieurs auteurs, les dispositions relatives à l'éducation dans la *Loi sur les Indiens* contreviennent directement aux engagements pris par le gouvernement fédéral lors de la signature des traités. Selon Carr-Stewart (2001) : « The Crown . . . did not fulfil its constitutional obligations and, from the outset, chose to provide limited educational services not as a treaty right, but as an assimilationist mechanism through its own criteria, the Indian Act » (p. 126). Par ailleurs, Henderson (1995) écrit :

The Department of Indian Affairs implemented several different education strategies. These went beyond the delegated scope of the treaties. They interfered with the customary educational system, took children away from families ... denied them their cultural and language rights, and deliberately imposed a foreign culture, language, and values on them. This process failed, although it almost destroyed First Nations culture. It was a breach of the treaties, which placed education exclusively under First Nations customary jurisdiction. (Henderson, 1995, p. 254)

En somme, la *Loi sur les Indiens* a permis au gouvernement fédéral d'affirmer sa juridiction dans le domaine de l'éducation des Premières Nations et représente une étape significative dans l'érosion de l'autonomie de gestion scolaire chez ces peuples.

Encore en vigueur aujourd'hui, la *Loi sur les Indiens* a néanmoins subi d'importantes modifications à partir des années 1950 afin d'éliminer certains éléments plus restrictifs, tels que l'interdiction des cérémonies et la perte du statut d'« Indiennes » pour les femmes qui marient des hommes non autochtones (Henderson, 2016). Cependant, un des legs les plus durables de la *Loi* est sans doute la mise en œuvre du régime des pensionnats indiens.

Pensionnats indiens (1883 à 1996)

Si la *Loi sur les Indiens* a permis de confirmer de manière législative l'autorité fédérale en matière d'éducation des Premières Nations, le régime des pensionnats indiens représente la mise en œuvre de cette autorité (Henderson, 2016; Miller, 2016). Plus de 150 000 enfants autochtones ont fréquenté les pensionnats indiens au Canada, faisant partie d'un système qui a compté 130 établissements à travers le pays pendant plus d'un siècle (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Bombay, Matheson et Anisman, 2014). En vertu des provisions de l'article 114 de la *Loi sur les Indiens*, le gouvernement fédéral a remis la responsabilité de l'administration des pensionnats aux Églises catholique, anglicane, unie, presbytérienne et méthodiste (Miller, 2016).

La raison d'être des pensionnats visait, avant tout, l'assimilation linguistique, culturelle et religieuse des peuples autochtones au Canada; en enlevant les enfants de l'influence de leur famille et de leur communauté, on pourrait plus facilement assimiler les jeunes générations dans le groupe majoritaire dominant et ainsi résoudre le « problème indien » (Bombay, Matheson et

Anisman, 2014; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Morgan, 2002). Sir John A. Macdonald, le premier ministre à l'époque, résumait ainsi la logique derrière le régime des pensionnats lors d'un discours à la Chambre des communes en 1883 :

Lorsque l'école est sur la réserve, l'enfant vit avec ses parents, qui sont sauvages; il est entouré de sauvages, et bien qu'il puisse apprendre à lire et écrire, ses habitudes, son éducation domestique, et ses façons de penser restent celles des sauvages. En un mot, c'est un sauvage capable de lire et d'écrire. On a fortement insisté auprès de moi, comme chef du département de l'Intérieur, pour soustraire autant que possible les enfants sauvages à l'influence de leurs parents. Or, le seul moyen d'y réussir serait de placer ces enfants dans des écoles industrielles centrales, où ils adopteraient les habitudes et les façons de penser des blancs. (cité dans Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 2-3)

Pour sa part, le sous-ministre des Affaires indiennes, Duncan Campbell Scott, se prononçait de manière très directe par rapport à l'objectif ultime des pensionnats en 1920 : « Notre objectif est de poursuivre le travail jusqu'à ce qu'il n'y ait plus un seul Indien au Canada qui n'ait pas été absorbé par la société et jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de question indienne ni de département des Affaires indiennes » (cité dans Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 57).

Les torts infligés par le régime des pensionnats ont été bien documentés; plusieurs survivants ont témoigné des expériences de négligence, de maltraitance et d'abus subies lors de leurs années passées aux pensionnats (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). En outre, les conséquences liées à la séparation de la famille et de la communauté, ainsi que la dévalorisation de la culture, ont eu des effets intergénérationnels qui continuent à se manifester

dans plusieurs communautés (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Morgan, 2002).

À partir des années 1940, le gouvernement canadien a commencé le démantèlement progressif du régime des pensionnats en mettant fin graduellement aux partenariats avec les Églises et en optant davantage pour les écoles de jour (National Aboriginal Health Organization, 2008). Ce changement allait préparer la voie pour une nouvelle phase de négociation quant à l'autonomie des Premières Nations en matière de gestion scolaire.

La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969 (Livre blanc, 1969)

Au courant des années 1960, dans le contexte du mouvement des droits civiques, de plus en plus de Canadiens se conscientisent quant aux conditions socio-économiques défavorables et à la discrimination envers les peuples autochtones (Lagace et Sinclair, 2015). C'est ainsi que le gouvernement fédéral, avec Pierre Elliott Trudeau comme premier ministre et Jean Chrétien comme ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, cherche à redéfinir la relation historique avec les Premières Nations du Canada selon les principes énoncés dans « La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969 », plus communément appelé le Livre blanc (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013).

Le Livre blanc préconisait une réorientation majeure de la relation entre le gouvernement fédéral et les Premières Nations en proposant notamment l'abrogation de la *Loi sur les Indiens*, le transfert aux provinces des responsabilités envers les Autochtones comme aux citoyens non autochtones, et l'élimination du ministère des Affaires indiennes (Affaires indiennes et du Nord canadien, 1969). Autrement dit, cette approche se traduirait par un transfert de la responsabilité

vis-à-vis de l'éducation des Autochtones aux gouvernements provinciaux (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Carr-Stewart, 2006).

Pour le gouvernement de l'époque, cette politique s'inscrit dans la philosophie de la société juste évoquée par le premier ministre Trudeau, où l'égalité des citoyens doit venir avant tout (Affaires indiennes et du Nord canadien, 1969; Kirkness, 2008; National Aboriginal Health Organization, 2008). Les énoncés du Livre blanc représenteraient ainsi un effort « de faire progresser les cultures indiennes dans un contexte d'égalité juridique, sociale et économique avec les autres Canadiens » et de fournir aux Autochtones une « égalité de régime, de chances et de responsabilités » (Affaires indiennes et du Nord canadien, 1969).

La réaction des Premières Nations vis-à-vis du Livre blanc fut forte et sans délai (Carr-Stewart et Steeves, 2009; Kirkness, 2008). Dans un premier temps, les collectivités des Premières Nations ont fortement critiqué l'absence de consultation dans l'élaboration de la politique (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013). De plus, pour plusieurs leaders autochtones, cette nouvelle politique représentait un abandon des obligations fédérales – notamment de l'éducation – vis-à-vis des peuples autochtones et une atteinte aux droits des Premières Nations établis par la Proclamation royale de 1763, la *Loi constitutionnelle de 1867* et les traités (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Kirkness, 2008). Selon Abele, Dittburner et Graham (2000) : « Indian First Nations saw the White Paper as the final step in the federal government's desire to transfer jurisdiction over Indian education (among other things) to provincial governments » (p. 5). Kirkness (2008) ajoute : « The new Indian Policy clearly was an abrogation of the rights of Indians and the Indian leaders took action » (p. 1-2). Même si tous se mettaient d'accord sur l'aspect paternaliste et coercitif de l'approche du gouvernement envers les peuples autochtones en général, et de la *Loi sur les Indiens* en particulier, on affirmait toutefois

la nécessité de protéger et maintenir les droits ancestraux et issus de traités quant au statut particulier des peuples autochtones au Canada (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013).

Face à cette opposition, le gouvernement fédéral a dû abandonner l'approche proposée par le Livre blanc (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Affaires indiennes et du Nord Canada, 2003). En dépit du fait que la politique de 1969 n'a jamais été mise en œuvre, cette dernière a eu un impact important en mobilisant la voix et l'influence des peuples autochtones au Canada, se traduisant par la création de nouvelles associations régionales et nationales se portant à la défense des droits et des intérêts des peuples autochtones (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013). Abele, Dittburner et Graham (2000) écrivent : « this was the period during which Aboriginal organizations in Canada mobilized, influenced by the galvanizing effect of the 1969 White Paper » (p. 7). Cette mobilisation, en combinaison avec le climat social et revendicateur de l'époque, poussa notamment le gouvernement à abandonner l'approche unilatérale et assimilatrice dans ses rapports avec les Premières Nations et à privilégier davantage les moyens consultatifs pour répondre aux besoins et aux aspirations de ces derniers (Abele, Dittburner et Graham, 2000).

La maîtrise indienne de l'éducation indienne (1972)

En réaction au Livre blanc de 1969, plusieurs individus et groupes représentant les collectivités autochtones ont publié des documents de prise de position sur les droits et le statut des Premières Nations au Canada; comme au Manitoba, par exemple, avec le document *Wahbung: Our Tomorrows* publié en 1971 (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Kirkness, 2008). Dans le domaine de l'éducation, la publication en 1972 du document *La maîtrise indienne de*

l'éducation indienne par la Fraternité des Indiens du Canada (devenue plus tard l'Assemblée des Premières Nations) marqua une étape décisive dans le long débat sur la gestion scolaire chez les Premières Nations au Canada (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Carr-Stewart, 2006; Kirkness, 2008). Le document présente notamment une prise de position sur les questions de la responsabilité fédérale dans le domaine de l'éducation des Premières Nations et de l'administration locale des écoles (Fraternité des Indiens du Canada, 1972).

Sur la question du rôle et de la responsabilité du gouvernement fédéral vis-à-vis de l'éducation des Premières Nations, les auteurs font référence aux engagements juridiques du gouvernement : « En vertu des traités et de la Loi sur les Indiens, c'est le gouvernement fédéral qui a la seule responsabilité juridique de l'éducation des Indiens. Le transfert des pouvoirs concernant l'éducation des Indiens ne peut se faire que du gouvernement fédéral aux bandes indiennes » (Fraternité des Indiens du Canada, 1972, p. 5). Par rapport au transfert des pouvoirs, ce document poursuit en précisant : « Il est inacceptable que le gouvernement fédéral transmette aux gouvernements provinciaux et territoriaux des pouvoirs en matière d'éducation sans consulter les Indiens et sans leur approbation » (p. 31). Enfin, les auteurs rappellent la responsabilité financière du gouvernement : « Le gouvernement fédéral est responsable du financement de l'enseignement de tout genre et à tous les niveaux dispensé aux Indiens » (p. 31).

En ce qui concerne l'administration locale de l'éducation, la position de la Fraternité des Indiens du Canada (1972) est claire : « Les parents indiens doivent avoir la pleine responsabilité et le plein contrôle de l'éducation de leurs enfants . . . l'objectif à atteindre à long terme étant l'autonomie complète, semblable à celle d'un conseil scolaire provincial vis-à-vis un ministère provincial de l'éducation » (p. 30).

La réaction du gouvernement de l'époque fut, en principe, favorable à la position prise par le leadership des Premières Nations sur l'éducation telle que décrite dans *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, l'acceptant comme nouveau fondement pour la politique fédérale en matière d'éducation (Simeone, 2014). En effet, le gouvernement entreprit dans les années suivantes un processus pour transférer la gestion des écoles primaires et secondaires dans les réserves aux collectivités locales (Carr-Stewart et Steeves, 2009; Simeone, 2014). Selon Kirkness (2008) : « Indian Control of Indian Education has been hailed as a landmark policy. Through it our communities have greater involvement and control. It has truly made a difference » (p. 16-17). Abele, Dittburner et Graham (2000) affirment également : « Debates about assimilation gave way to debates about how to revitalize Aboriginally controlled education » (p. 10). Enfin, l'Assemblée des Premières Nations (2010) estime que « la capacité des Premières Nations dans le domaine de l'éducation s'est considérablement améliorée depuis la mise en œuvre de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* » (p. 9). On peut ainsi affirmer que la publication de ce document en 1972 a eu un effet important sur la politique du gouvernement fédéral en matière d'éducation des Premières Nations, ouvrant la porte à la gestion locale de l'éducation.

Toutefois, l'impact du document de 1972 fut limité, largement en raison des interprétations divergentes de la notion d'administration ou de gestion locale de l'éducation (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Carr-Stewart et Steeves, 2009; Kirkness, 2008). D'après Kirkness (2008), « it was our understanding that our people would control education in their communities lock, stock and barrel. Indian Affairs saw the process as an extension of Indian Affairs having Indians run Indian Affairs programs, thus Indian controlled schools became Band-operated schools. Two very different concepts » (p. 17). De même, Carr-Stewart et Steeves

(2009) affirment : « devolution resulted in the transfer of salaries for teachers, educational assistants, and school principals, for example but did not include second level services or an education system similar to that established by provincial school boards/divisions » (p. 8). Donc, même si l'on constate des progrès remarquables quant à l'autonomie de gestion scolaire chez les Premières Nations après 1972, il n'en reste pas moins que le degré de contrôle et la définition précise de l'autonomie demeurent des points contestés.

Loi constitutionnelle (1982)

Au début des années 1980, le premier ministre Pierre Elliott Trudeau entama des négociations avec ses homologues provinciaux pour entreprendre le rapatriement de la Constitution et y enchâsser la *Charte canadienne des droits et libertés* (Azzi, 2016). Peu disposées à laisser la conversation sur l'avenir constitutionnel du pays uniquement entre les mains des élus provinciaux et fédéraux, les organismes représentatifs des Premières Nations, des Métis et des Inuits entreprirent une campagne de lobbying actif pour faire valoir leurs intérêts et leurs droits dans les amendements constitutionnels à venir (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013). Grâce à ces efforts, l'article 35(1) de la *Loi constitutionnelle de 1982* se lit comme suit : « Les droits existants – ancestraux ou issus de traités – des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés » (Gouvernement du Canada, 1982, n.p.).

La reconnaissance constitutionnelle des droits ancestraux et issus de traités marque une victoire importante pour les peuples autochtones en renforçant le droit à l'autodétermination et en limitant la capacité du gouvernement fédéral d'abroger ces droits (Abele, Dittburner et Graham, 2000; Affaires indiennes et du Nord Canada, 2003; Assemblée des Premières Nations,

2010; Christie, 2007; Morgan, 2002). Dorénavant, la *Loi constitutionnelle de 1982* servira comme appui légal pour une série de revendications devant les tribunaux, notamment les arrêts Sparrow (1990), Delgamuukw (1997) et Campbell (2000), des cas clés en faveur des Premières Nations par rapport à l'autodétermination (Carr-Stewart, 2001; Henderson, 1995; Morgan, 2002).

Bien que l'article 35 ne fait pas spécifiquement référence à l'éducation des Premières Nations, ce domaine est indirectement touché par le fait que l'éducation fait partie des droits ancestraux et issus de traités (Assemblée des Premières Nations, 2010; Bastien, 2008; Carr-Stewart, 2001; Henderson, 1995). Henderson (1995) offre l'interprétation suivante de l'article 35 vis-à-vis du droit à l'autonomie en matière de gestion scolaire : « Section 35(1) shields contemporary Aboriginal rights from federal and provincial law, thus reversing the historical extension of provincial jurisdiction to reserves, which undercuts Aboriginal or band authority. It restores control of education to First Nations and families » (p. 257). De même, Bastien (2008) affirme que « l'éducation des Premières nations relève de la pleine et entière compétence des Premières nations dans le cadre de leur droit inhérent à l'autonomie gouvernementale, tel qu'il est stipulé à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* » (p. 6). Ainsi, l'article 35 offre un nouveau repère légal et constitutionnel pour argumenter en faveur du droit à l'autonomie en matière de gestion scolaire.

Tradition et éducation : Vers une vision de notre avenir (1988)

En 1984, l'Assemblée des Premières Nations entama une analyse en profondeur de l'éducation des Premières Nations, menant à la publication en 1988 de son rapport intitulé *Tradition et éducation : Vers une vision de notre avenir* (Fallon et Paquette, 2012; Morgan

2002). Dans ce rapport, l'Assemblée des Premières Nations (1988) se prononce particulièrement sur les aspects de juridiction, de gestion et de financement de l'éducation des Premières Nations.

Dans un premier temps, on demande la reconnaissance constitutionnelle du droit à l'autonomie en éducation :

Les Premières Nations recommandent que leurs droits ancestraux soient pleinement reconnus et protégés par la constitution du Canada. . . . D'ici à ce qu'un amendement constitutionnel soit obtenu, les Premières Nations ont recommandé qu'une nouvelle législation soit établie, laquelle redonnerait le pouvoir aux Premières Nations de reprendre en mains leur juridiction sur l'éducation et exigerait que les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux abandonnent leur juridiction dans le domaine de l'éducation des Premières Nations. (Assemblée des Premières Nations, 1988, p. 215)

Par rapport à la gestion de l'éducation, l'Assemblée des Premières Nations (1988) recommande « que le gouvernement fédéral renonce à ses fonctions administratives et politiques concernant l'éducation des Premières Nations et qu'il ne conserve que le rôle d'agence de financement » (p. 215), « que les structures de gestion soient développées au niveau local » (p. 218), et « que les Premières Nations aient le contrôle de la gestion de la partie financière de leurs systèmes éducationnels » (p. 218). Enfin, au niveau du financement, le rapport précise : « il est recommandé que les niveaux de financement de l'éducation des Premières Nations soient au moins équivalents aux normes provinciales et territoriales et qu'ils soient augmentés afin de rencontrer les frais particuliers à l'éducation des Premières Nations » (Assemblée des Premières Nations, 1988, p. 219).

Selon Abele, Dittburner et Graham (2000), la déclaration de 1988 modifie le discours autour de l'autonomie en éducation en situant la question comme élément fondamental de l'autogouvernance et de l'autodétermination :

The discourse on Aboriginal education no longer emphasizes local control over education or community-based change but, rather, looks to constitutional amendment as the best means of recognizing the inherent right of self-government and, hence, as the best way to achieve First Nations control over education. (Abele, Dittburner et Graham, 2000, p. 16)

D'après les auteurs, un des effets les plus importants de la publication de *Tradition et éducation* fut de relancer le débat sur les droits des Premières Nations en matière de gestion scolaire (Abele, Dittburner et Graham, 2000).

Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale (1995)

En 1995, le gouvernement fédéral a adopté la *Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale* (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Affaires indiennes et du Nord Canada, 2003). Selon la politique :

Le gouvernement du Canada reconnaît que le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale est un droit ancestral existant au sens de l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982. . . La reconnaissance du droit inhérent repose sur le fait que les peuples autochtones du Canada ont le droit de se gouverner, c'est-à-dire de prendre eux-mêmes les décisions touchant les affaires internes de leurs collectivités, les aspects qui font partie intégrante de leurs cultures, de leur identité, de leurs traditions, de leurs

langues et de leurs institutions et, enfin, les rapports spéciaux qu'ils entretiennent avec leur terre et leurs ressources. (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2010)

La politique énonce également que « l'objectif fondamental des négociations sera de conclure des ententes sur l'autonomie gouvernementale » (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2010) et marque spécifiquement l'éducation comme un des domaines pouvant être visés par les négociations.

Cette politique représente effectivement la reconnaissance par le gouvernement du droit à l'autodétermination des Premières Nations dans les affaires internes de leurs collectivités, y compris l'éducation, en tant que droit ancestral, et fournit un cadre pour la négociation d'ententes à cet effet entre le gouvernement et les collectivités (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Affaires autochtones et du Nord Canada, 2010; Affaires indiennes et du Nord Canada, 2003).

D'après Simeone (2014), la *Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale* a mené à deux ententes importantes sur l'éducation des Premières Nations, soit la *Loi sur l'éducation des Mi'kmaq* (1998) et la *Loi sur la compétence des premières nations en matière d'éducation en Colombie-Britannique* (2006). Selon l'auteur : « Chacune de ces ententes concernant la compétence remplace les dispositions de la *Loi sur les Indiens* portant sur l'éducation, établit des autorités scolaires régionales pour appuyer les écoles de bande et comporte la reconnaissance juridique du pouvoir des Premières Nations concernant l'éducation » (Simeone, 2014, p. 3). Nous pouvons donc constater que la politique s'est traduite par un certain succès dans au moins deux cas, et ouvre la porte à de futures ententes dans d'autres régions du pays.

Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996)

En 1991, le gouvernement fédéral a établi la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA), dont le mandat était d'étudier les relations des peuples autochtones avec le gouvernement du Canada ainsi que la population canadienne non autochtone en général, et de proposer des solutions aux problèmes liés à ces relations (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013).

Dans son rapport final, la Commission passe en revue la question de l'autonomie gouvernementale, faisant référence notamment au droit international, à la Constitution canadienne, aux traités et à la Proclamation royale de 1763 pour appuyer le droit des peuples autochtones à l'autodétermination et la reconnaissance des gouvernements autochtones en tant qu'un des trois ordres de gouvernement au Canada (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996).

Par rapport au domaine scolaire, la Commission note une disparité importante par rapport au contrôle autochtone de l'éducation : « La participation des parents et la gestion locale des écoles sont la norme au Canada – sauf pour les autochtones. . . . Lorsque les autochtones cherchent à exercer un contrôle plus étroit sur l'éducation, ils ne demandent pas davantage que ce qu'ont déjà les autres communautés » (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996, n.p.). Ainsi, la Commission recommande « la création de systèmes d'éducation contrôlés par les autochtones, reconnus par tous les gouvernements et disposant des ressources nécessaires pour planifier et fournir une éducation la vie durant » (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996, n.p.). Selon les auteurs du rapport, les systèmes d'éducation représentent un outil indispensable pour « accéder à l'autonomie gouvernementale et en bénéficier », et de

« protéger et développer leurs cultures, leurs langues et leurs connaissances » (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996, n.p.).

La réponse initiale du gouvernement fédéral au rapport de la Commission fut détaillée dans le document *Rassembler nos forces*, rendu public en 1998 (Castellano, 2000; Morgan, 2002; Savard, 2007). Dans ce document, le gouvernement a répété son engagement vis-à-vis de la politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale et la reconnaissance de ce droit dans la *Loi constitutionnelle de 1982* (Morgan, 2002). On y précise aussi les mesures que le gouvernement doit prendre pour transférer la responsabilité éducative aux Premières Nations (Morgan, 2002). Toutefois, d'après Castellano (2000), la réponse du gouvernement aux recommandations liées à l'éducation a été plutôt décevante : « In effect, response to RCAP recommendations for system change in education has been relegated to the status of a departmental program with a modest budget, accessible to a small number of First Nation communities » (p. 273). Savard (2007) fait écho à cette évaluation, en indiquant que « bon nombre de ces initiatives sont marginales et apportent peu de solutions réelles aux problèmes soulevés par la CRPA » (p. 62). En somme, même si le gouvernement s'est prononcé favorablement aux recommandations de la Commission, il n'en reste pas moins que les actions concrètes dans le domaine de la gestion scolaire furent de portée limitée.

Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations (2010)

Le document *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations*, publié en 2010 par l'Assemblée des Premières Nations, représente en effet une mise à jour de la déclaration de 1972, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Assemblée des Premières Nations, 2010).

Le document de 2010 réaffirme plusieurs des principes de 1972, mais soutient que « l'esprit et la portée de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* n'ont jamais été appuyés de manière significative par les gouvernements qui se sont succédé à Ottawa, qui n'ont offert aucun soutien quant à l'établissement d'un environnement et de systèmes d'apprentissage complets à l'intention des Premières Nations » (Assemblée des Premières Nations, 2010, p. 4). L'Assemblée des Premières Nations (2010) affirme également que « le contrôle administratif limité de l'éducation a été transféré aux Premières Nations, sans toutefois que soient aussi transférées les ressources nécessaires qui auraient permis la mise en œuvre complète de systèmes d'éducation régis par les Premières Nations » (p. 9).

La déclaration s'appuie notamment sur la *Loi constitutionnelle de 1982* ainsi que la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (2007) pour réaffirmer les droits inhérents et issus de traités liés au domaine de l'éducation (Assemblée des Premières Nations, 2010). D'après le document : « Les systèmes d'enseignement complets des Premières Nations, y compris les services de premier, deuxième et troisième niveaux, ressortent de la compétence des Premières Nations » (Assemblée des Premières Nations, 2010, p. 11). Pour atteindre cette autonomie au niveau de l'éducation, l'Assemblée des Premières Nations (2010) lance l'appel suivant :

Le gouvernement du Canada, en partenariat avec les Premières Nations, doit immédiatement élaborer une loi fédérale pour garantir aux Premières Nations des programmes et services d'éducation de haute qualité et culturellement pertinents et soutenir pleinement la mise en œuvre du Contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations, à tous les niveaux de l'apprentissage. (Assemblée des Premières Nations, 2010, p. 27)

Quelques années plus tard, le gouvernement fédéral tentera effectivement de répondre à l'appel de l'Assemblée des Premières Nations et de faire passer une loi sur le contrôle de l'éducation par les Premières Nations.

Projet de loi C-33 (2014)

En 2014, le gouvernement fédéral propose le *Projet de loi C-33 : Loi sur le contrôle par les premières nations de leurs systèmes d'éducation* (titre abrégé). Selon le texte du projet de loi :

La présente loi a pour objet d'assurer le contrôle par les Premières nations de leurs systèmes d'éducation, notamment en permettant aux conseils des premières nations d'administrer les écoles situées dans leurs réserves, de déléguer ce pouvoir à une autorité scolaire ou de conclure un accord relatif aux droits de scolarité ou un accord relatif à l'administration d'écoles conformément à la présente loi. (Projet de loi C-33, 2014)

Comme mentionné précédemment, le dépôt de ce projet de loi est venu quelques années après la publication du document *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations* et semble répondre à la demande de l'Assemblée des Premières Nations pour une loi fédérale sur le contrôle de l'éducation des Premières Nations. De plus, le projet de loi vient suite à une série de recommandations parlementaires et ministérielles publiées entre 1996 et 2011, recommandant la création d'une loi visant à transférer la compétence en matière d'éducation aux Premières Nations (Simeone, 2014).

Le Projet de loi C-33 prévoit l'administration des écoles par le conseil de la Première Nation et souligne les fonctions principales, notamment d'établir un budget annuel, des programmes d'enseignement et des politiques scolaires. On précise aussi que le français ou

l'anglais soit offert comme langue d'instruction, mais qu'il soit également possible « d'étudier la langue et la culture d'une première nation ». De plus, le projet de loi propose la création d'un « Comité mixte de professionnels de l'éducation », composé de membres choisis par le ministre, y compris une représentation de candidats « proposés par toute entité représentant les intérêts des premières nations visées par règlement ». D'après le projet de loi, « Le Comité mixte a pour mission de conseiller le ministre, les conseils et les autorités scolaires sur toute question relative à l'application de la présente loi » (Projet de loi C-33, 2014).

Le projet de loi subit plusieurs critiques de la part des communautés autochtones, et l'Assemblée des Premières Nations finit par rejeter l'initiative en soutenant que le gouvernement n'a pas suffisamment consulté les Premières Nations et que le modèle proposé maintient encore le pouvoir décisionnel du gouvernement fédéral (McCue, 2017). Selon une déclaration de l'Assemblée en réponse au projet de loi : « Canada must withdraw Bill C-33 and engage in an honourable process with First Nations that recognizes and supports regional and local diversity leading to true First Nation jurisdiction of education based on our responsibilities and inherent Aboriginal and Treaty rights » (AFN rejects Harper government's education bill, 2014). Face à cette opposition, le gouvernement doit abandonner le projet de loi (McCue, 2017).

Manitoba First Nations School System (2017)

Au mois de décembre 2016, le gouvernement fédéral est arrivé à une entente avec dix Premières Nations du Manitoba pour la création d'un système scolaire unique, le Manitoba First Nations School System (MFNSS) (Malone, 2017; Rabson, 2016). Cette nouvelle division scolaire, officiellement lancée à l'automne 2017, profitera d'un financement accru pour réduire l'écart avec le financement provincial accordé aux élèves hors-réserve et assumera la

responsabilité de gestion scolaire pour les communautés participantes (Malone, 2017). Selon la ministre Carolyn Bennett et le grand chef de l'Assemblée des chefs du Manitoba Arlen Dumas, il s'agit d'un accord historique et unique au Canada, remettant aux Premières Nations l'autonomie de gestion scolaire avec un niveau de financement adéquat pour répondre aux besoins de leurs élèves (Malone, 2017).

Selon le MFNSS, les avantages découlant de ce nouvel accord comprennent un financement plus stable et prévisible et une hausse générale dans la qualité de l'éducation, de meilleurs salaires pour le personnel d'école, des investissements accrus dans les ressources d'enseignement et l'infrastructure, le développement de ressources pédagogiques selon les besoins des apprenants de Premières Nations et des appuis importants pour le succès des élèves du secondaire (Manitoba First Nations Education Resource Centre, 2017).

Comme l'entrée en fonction du MFNSS ne date que de quelques mois, il est impossible d'évaluer son impact sur l'éducation des Premières Nations de la province. Il est à noter aussi que la majorité des 63 Premières Nations au Manitoba n'adhèrent pas présentement à cette nouvelle structure éducative. Bien qu'à première vue, on estime qu'il s'agit d'un pas important envers l'autonomie de gestion scolaire, il reste à voir si ce nouveau système scolaire aura l'impact désiré sur le succès des élèves de Premières Nations au Manitoba.

Chapitre 7 : Comparaison et analyse

Dans les deux chapitres précédents, nous avons identifié et décrit les principaux repères juridiques et politiques qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire chez les francophones et les Premières Nations au Manitoba, nous permettant ainsi de répondre aux deux premières questions de recherche identifiées au début de cette étude. Procédons maintenant à la comparaison et l'analyse afin de répondre aux deux dernières questions :

3. Quels sont les points communs dans les cheminements respectifs de ces deux groupes vers l'atteinte d'une autonomie de gestion scolaire?
4. Quels sont les points divergents dans les cheminements respectifs de ces deux groupes vers l'atteinte d'une autonomie de gestion scolaire?

Au niveau méthodologique, rappelons que nous avons utilisé le modèle mixte de L'Écuyer (1990) pour la catégorisation et la classification des étapes historiques, nous permettant ainsi de faire l'analyse à partir de catégories prédéterminées tout en laissant la place à la création de nouvelles catégories au cours de l'analyse. Pour faciliter la comparaison et l'analyse, nous avons développé deux tableaux équivalents pour représenter la catégorisation des étapes historiques pour chacun des groupes faisant l'objet de cette étude (annexes 3 et 4). Dans ces tableaux, les étapes historiques sont énumérées en ordre chronologique; les cinq colonnes à la droite représentent chacune des catégories identifiées au cours de la recherche.

Tel qu'indiqué dans le chapitre décrivant l'approche méthodologique, nous avons commencé la classification selon les étapes « positives », c'est-à-dire les étapes qui ont favorisé l'autonomie de gestion scolaire, et les étapes « négatives », c'est-à-dire les étapes qui ont limité les démarches en vue de l'autonomie de gestion scolaire (voir les annexes 3 et 4, 3^e et 4^e colonnes). Toutefois, au moment de l'analyse, il est apparu évident que cette classification

comportait certaines limites. Premièrement, certains événements pouvaient être classifiés à la fois dans les deux catégories, étant donné que les effets n'étaient ni entièrement positifs, ni entièrement négatifs. Prenons comme exemple le compromis Laurier-Greenway, qui a rétabli l'enseignement en français dans la province (positif), mais seulement à 50 % du temps, ce qui représentait effectivement un recul par rapport à la situation avant 1890 (négatif).

Deuxièmement, cette classification ne reconnaissait pas les rôles des divers intervenants, notamment du gouvernement, des communautés minoritaires visées et des instances judiciaires; il s'agissait là d'aspects récurrents qui nous paraissaient incontournables dans l'analyse.

Conséquemment, nous nous sommes tournés vers le modèle de l'autonomie culturelle de Landry, Allard et Deveau (2008) afin de développer le cadre comparatif.

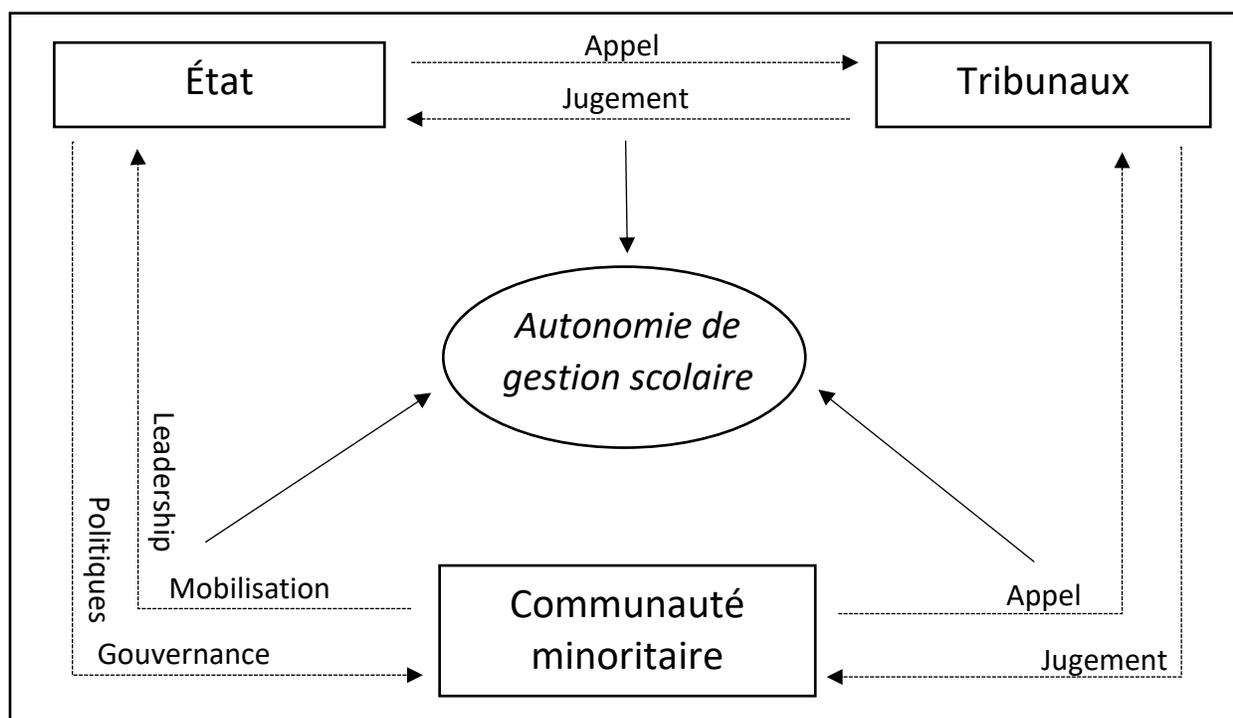
Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique de ce travail, le modèle de l'autonomie culturelle représente l'interaction de trois composantes de l'identité collective : la proximité socialisante (composée de la communauté), la complétude institutionnelle (composée de la société civile) et la légitimité idéologique (composée de l'État et des citoyens). Les interactions entre ces trois éléments se manifestent par la participation communautaire, le leadership, la mobilisation, la gouvernance, les politiques et services et la légitimité perçue (Landry, 2012).

En revenant au modèle de l'autonomie culturelle, nous avons ajouté deux catégories qui nous semblaient pertinentes pour la comparaison : les actions de la communauté (la participation, la mobilisation et le leadership) et les actions de l'État (les politiques, les services et la gouvernance) (voir les annexes 3 et 4, 5^e et 6^e colonnes). Il est à noter que ces deux catégories correspondent plutôt aux notions de complétude institutionnelle et de légitimité idéologique, qui sont davantage représentées dans les événements majeurs identifiés. Quant à la proximité

socialisante, il s'agit d'un élément qui se manifeste de manière moins évidente dans les événements majeurs.

De plus, nous avons ajouté une autre catégorie qui nous semblait absente du modèle de l'autonomie culturelle, celle des décisions des tribunaux (annexes 3 et 4, 7^e colonne). Dans notre analyse, nous avons jugé que les tribunaux ont joué un rôle important, et tout à fait distinct de l'État et de la communauté, dans le cheminement de l'autonomie de gestion scolaire. Avec cet ajout, nous proposons donc le modèle suivant, inspiré par le modèle de Landry, Allard et Deveau (2008), pour l'analyse de l'autonomie en matière de gestion scolaire :

Figure 2 – Modèle de l'autonomie en matière de gestion scolaire (inspiré de Landry, Allard et Deveau, 2008)



Comme dans le modèle d'autonomie culturelle, le modèle ci-dessus résume les interactions entre les intervenants principaux en éducation, soit la communauté minoritaire, l'État et les tribunaux. Dépendant de la nature de ces interactions, l'autonomie de gestion scolaire pourrait subir soit un

impact positif, soit un impact négatif. Le leadership et la mobilisation de la communauté, les politiques et la gouvernance de l'État ainsi que les décisions des tribunaux peuvent tous avoir un impact sur l'autonomie éducative. Dans les paragraphes qui suivent, nous ferons la comparaison des cheminements respectifs des francophones et des Premières Nations du Manitoba, en passant par les trois catégories décrites précédemment, afin d'évaluer l'impact des événements sur l'autonomie de gestion scolaire et de dégager des éléments semblables et divergents (voir l'annexe 5 pour une vue d'ensemble des points communs et divergents).

Actions de l'État

Autant chez les francophones que chez les Premières Nations, notre analyse indique que les actions de l'État ont eu le plus d'impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire. En observant les annexes 3 et 4, on remarque que la majorité des événements marquants correspondent le plus souvent à une action du gouvernement et que, selon l'intention du gouvernement, l'impact peut être soit positif, soit négatif. Selon notre analyse, les points communs et divergents pour cette catégorie se résument dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 – Actions de l'État : Points communs et divergents

Points communs	Points divergents
<ul style="list-style-type: none"> - L'État représente l'intervenant ayant le plus d'impact sur l'autonomie - Tendances semblables d'actions ayant un impact négatif sur l'autonomie (fin du 19^e siècle jusqu'à la seconde moitié du 20^e siècle) - Renversement pour favoriser davantage l'autonomie, menant finalement à une forme de système scolaire (DSFM et MFNSS) - Garanties de droits selon la Charte des droits et libertés 	<ul style="list-style-type: none"> - Division des pouvoirs : le gouvernement provincial agit envers les francophones tandis que le gouvernement fédéral agit envers les Premières Nations - Légitimité perçue des francophones plus élevée que celle des Premières Nations dans les premières années étudiées, évident par les clauses de la <i>Loi constitutionnelle de 1867</i> et la <i>Loi sur le Manitoba 1870</i> - Les conséquences néfastes subies par les Premières Nations à cause des actions du gouvernement dépassent largement celles subies par les francophones - Renversement de position de l'État beaucoup plus tardif chez les Premières Nations

Dans le cas des francophones, on constate que les premiers événements liés aux actions de l'État se traduisent par un impact positif sur l'autonomie. En effet, la *Loi constitutionnelle de 1867* et la *Loi sur le Manitoba de 1870* mettent en place la fondation de l'enseignement en français dans la province par le biais d'un système scolaire confessionnel. Comme nous l'avons vu, pour les francophones de l'époque, le caractère indissociable de la langue et de la foi faisait en sorte que la protection de l'éducation confessionnelle se traduisait naturellement par la protection de l'éducation en langue française (Jourdain, 2011; Power, 2011; Taillefer, 1988). Chez les Premières Nations, la *Loi constitutionnelle de 1867* constitue aussi un événement marquant, mais il est plus difficile d'en cerner un impact positif ou négatif. Dans les faits, ce document qui est à l'origine de la Confédération canadienne ne fait qu'établir la responsabilité fédérale envers les Autochtones, sans pour autant offrir de garanties éducatives (Carr-Stewart, 2006).

Pour ce qui est des traités numérotés, encore une fois il est difficile de les classer selon un impact positif ou négatif sur l'autonomie de gestion scolaire. Ce que l'on peut constater, toutefois, est un engagement formel du gouvernement fédéral envers l'éducation des Premières Nations. Comme nous l'avons déjà mentionné, la nature exacte de cet engagement est demeurée plutôt nébuleuse (Carr-Stewart, 2001; Filice, 2016; Henderson, 1995).

En examinant la chronologie des événements pour les deux groupes faisant l'objet de cette étude, on observe une tendance semblable par rapport aux actions du gouvernement ayant un impact négatif sur l'autonomie à partir de la fin du 19^e siècle jusqu'à vers la moitié du 20^e siècle. Chez les francophones, le gouvernement provincial cherche, dès 1890, à mettre fin à l'enseignement en français avec l'abolition de l'article 22 de la *Loi sur le Manitoba*. Bien que le

compromis Laurier-Greenway de 1896 insufflé un nouvel élan à l'éducation française, il ne s'agit que d'une demi-mesure temporaire qui prendra fin avec la *Loi Thornton* de 1916, cette dernière proclamant l'anglais comme la seule et unique langue d'enseignement de la province (Blay, 2012; Jourdain, 2011; Taillefer, 1988). De manière semblable, les Premières Nations sont assujetties à la *Loi sur les Indiens* à partir de 1876, ce qui ouvre la voie au régime de pensionnats indiens (Henderson, 2016). Dans les deux cas, les actions du gouvernement ont l'effet de réduire de façon significative l'autonomie des deux groupes vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants.

Notons, cependant, que l'impact subi par les Premières Nations, suite aux actions gouvernementales de cette époque, est quand même beaucoup plus néfaste que chez les francophones; alors que les enfants francophones demeurent dans leurs familles et continuent à fréquenter l'école dans leur communauté, bon nombre d'élèves autochtones sont obligés de quitter leur collectivité pour fréquenter les pensionnats. Les séquelles intergénérationnelles de cette expérience, trop souvent caractérisée par des cas d'abus physiques, psychologiques et sexuels, en plus de l'extinction linguistique et culturelle, se font ressentir encore aujourd'hui (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015).

Dès les années 1950, on voit les débuts d'un renversement des actions de l'État pour favoriser, lentement mais sûrement, l'éducation en langue française au Manitoba. À partir de la Commission McFarlane en 1958 et en passant par les lois 59 et 113 en 1967 et 1970 respectivement, le gouvernement provincial reconnaît petit à petit la légitimité de l'éducation en français dans la province (Blay, 2012; Taillefer, 1988). C'est également à cette époque que la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (CRBB) fait la lumière sur les conditions de l'éducation en langue minoritaire partout au pays, ce qui se traduira finalement

par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* pour garantir le droit à l'éducation dans la langue de la minorité (Clarke et Foucher, 2005).

Dans le cas des Premières Nations, on constate un changement semblable dans les actions du gouvernement, quoique ce renversement arrivera plus tard au 20^e siècle. Durant la même époque à laquelle on assistait à la légitimation de l'enseignement en français grâce aux lois 59 et 113, les peuples autochtones du pays réagissaient au Livre blanc du gouvernement fédéral, politique visant à mettre fin aux responsabilités fédérales envers les Premières Nations du Canada (Lagace et Sinclair, 2015). Par contre, la reconnaissance de l'autonomie des peuples autochtones avança de manière significative avec l'article 35 de la *Charte*, reconnaissant les droits ancestraux et issus des traités, suivi par l'adoption de la *Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale* en 1995 (Christie, 2007; Morgan, 2002). Tout comme la CRBB a fait la lumière sur la situation de l'éducation en langue minoritaire au pays, la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) attira l'attention sur la gestion scolaire des collectivités autochtones (Castellano, 2000; Morgan, 2002; Savard, 2007).

Finalement, pour les francophones du Manitoba, la *Loi 34* de 1993 apporte enfin les modifications nécessaires à la loi scolaire de la province pour leur permettre d'assumer la gestion des écoles françaises, se matérialisant par la création de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) (Behiels, 2005). Dans le cas des Premières Nations, le gouvernement fédéral tente d'abord de remettre en partie la gestion scolaire aux collectivités locales en présentant le projet de loi C-33 en 2014, mais, comme nous l'avons vu, le modèle proposé est fortement critiqué et éventuellement abandonné (McCue, 2017). L'établissement de la Manitoba First Nations School System (MFNSS) en 2017, représentant une action conjointe de l'État et de la communauté, marque l'étape la plus récente entamée par un groupe de collectivités de la province pour

assumer la gestion de leurs écoles. Bien qu'il soit encore trop tôt pour évaluer l'impact de la MFNSS, il semblerait que ce soit une étape envers l'autonomie de gestion scolaire comparable à celle de l'établissement de la DSFM presque 25 ans plus tôt.

Actions de la communauté

Comme l'indique le modèle de l'autonomie culturelle (Landry, Allard et Deveau, 2008), la communauté minoritaire doit agir pour affirmer et maintenir son identité culturelle. Dans notre analyse, nous avons relevé plusieurs exemples d'actions de la part de la communauté, manifestée par la mobilisation et le leadership, en vue de protéger et de réclamer l'autonomie de gestion scolaire. Les points communs et les points divergents pour cette catégorie sont listés dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 – Actions de la communauté : Points communs et divergents

Points communs	Points divergents
<ul style="list-style-type: none"> - La mobilisation et le leadership de la communauté influencent l'État à agir pour permettre davantage d'autonomie - Cette mobilisation mène dans les deux cas vers l'atteinte d'un degré d'autonomie par le biais d'un système scolaire dirigé par la communauté (DSFM et MFNSS) 	<ul style="list-style-type: none"> - La mobilisation chez les francophones est évidente dès la fin du 19^e siècle, tandis que chez les Premières Nations, celle-ci se manifeste davantage à partir de la seconde moitié du 20^e siècle

Chez les francophones, le leadership de la communauté est évident dès les premiers événements marquants identifiés dans cette recherche. En effet, on constate que les protections relatives à l'éducation confessionnelle dans la *Loi constitutionnelle de 1867* et la *Loi sur le Manitoba de 1870* témoignent de la légitimité perçue de la francophonie tant au niveau national qu'au niveau provincial. Ce n'est que suite aux changements démographiques qui ont rendu les francophones largement minoritaires au Manitoba, de concert avec les valeurs et attitudes du

groupe majoritaire de l'époque, que cette légitimité fut remise en question (Blay, 2012). Face aux tentatives d'abolir l'enseignement en français, la communauté francophone s'est mobilisée pour protéger ses acquis. En 1896, la pression politique a mené au Compromis Laurier-Greenway et le droit à l'éducation en français, même si ce droit se limitait à la moitié de la journée scolaire (Clarke et Foucher, 2005; Jourdain, 2011; Taillefer, 1988). Suite à la *Loi Thornton* de 1916, les francophones se sont mobilisés en formant l'Association d'éducation des Canadiens-Français du Manitoba (AÉCFM) (Hébert, 2012).

Du point de vue des Premières Nations, une telle mobilisation est moins évidente par rapport aux premiers événements faisant partie de cette analyse. Comme nous l'avons déjà mentionné, les peuples autochtones n'ont pas fait partie des négociations à l'époque de la Confédération, et la *Loi constitutionnelle de 1867* n'offre pas de protection particulière par rapport à l'éducation des peuples autochtones. En effet, on pourrait soutenir que la *Loi constitutionnelle de 1867* a rendu un mauvais service aux Premières Nations en rendant le gouvernement fédéral responsable de leur éducation, tandis que cette responsabilité relève du domaine provincial pour le reste de la population (Carr-Stewart et Steeves, 2009). Toutefois, la négociation des traités démontre une action importante du leadership des Premières Nations pour assurer la protection de leurs droits, y compris l'éducation des générations futures (Carr-Stewart, 2001). Enfin, face à la promulgation de la *Loi sur les Indiens* et de la mise en place du régime des pensionnats, les peuples autochtones se voient extrêmement limités dans leurs recours, rendant la mobilisation à grande échelle quasi impossible (Henderson, 1995; Morgan, 2002).

Dans la section précédente, nous avons décrit un certain renversement des actions gouvernementales pour favoriser davantage l'autonomie en matière de gestion scolaire autant chez les francophones que chez les Premières Nations, avec un certain décalage dans le cas des

Premières Nations. Selon notre analyse des événements, il est indéniable que ce revirement de la part de l'État est le résultat des actions revendicatrices des communautés visées. Dans le cas des francophones, l'influence du leadership communautaire est clairement illustrée par les résultats de la Commission McFarlane et la promulgation des lois 59 et 113 (Blay, 2012; Taillefer, 1988). Sans la pression exercée par les représentants francophones, il est peu probable que le gouvernement se serait soucié des besoins éducatifs de la minorité linguistique. De même, les modifications à la loi scolaire apportées par la *Loi 34* et la création de la DSFM en 1993 n'auraient vu le jour si ce n'avait été des actions revendicatrices menées par la communauté francophone elle-même (Behiels, 2005).

Le rôle essentiel des revendications de la communauté dans le renversement de position de l'État est tout aussi évident, si non plus, dans le cas des Premières Nations. Dès le début des années 1970, suite à la présentation du Livre blanc de 1969, une mobilisation importante du leadership autochtone pour réclamer l'autonomie en matière de gestion scolaire est évidente, poussant ainsi le gouvernement fédéral à changer son fusil d'épaule et reconsidérer sa politique relative aux Premières Nations (Abele, Dittburner et Graham, 2000). L'Assemblée des Premières Nations se positionne vis-à-vis de l'éducation et va revendiquer régulièrement dans une série de publications : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), *Tradition et éducation : Vers une vision de notre avenir* (1988) et *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations : C'est notre vision, notre heure est venue* (2010). Bien que le gouvernement fédéral soit lent à répondre, il n'en demeure pas moins que ce dernier se retrouve dans l'obligation de s'occuper de la question scolaire. Enfin, les leaders des collectivités autochtones au Manitoba se sont mobilisés pour assumer la gestion de leurs écoles en concluant une entente avec le gouvernement fédéral pour la création de la MFNSS en 2017.

Décisions des tribunaux

Le dernier élément à examiner dans cette analyse comparative est le rôle des tribunaux dans l'autonomie de gestion scolaire. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la communauté minoritaire doit être prête à se mobiliser et exercer une certaine pression sur le gouvernement afin que ce dernier agisse favorablement envers l'autonomie en matière de gestion scolaire pour le groupe concerné. Nous avons constaté, toutefois, qu'à certains moments cette pression ou mobilisation n'est pas suffisante, et qu'il faut passer par la voie judiciaire pour faire valoir sa cause. Le tableau 3 résume les points communs et les points divergents par rapport aux décisions des tribunaux.

Tableau 3 – Décisions des tribunaux : Points communs et divergents

Points communs	Points divergents
<ul style="list-style-type: none"> - Recours pour forcer l'État réticent à agir - Les décisions favorables des cours ont appuyé l'autonomie chez les francophones et chez les Premières Nations - Rôle essentiel de la Charte canadienne des droits et libertés, interprétée de manière à favoriser les droits relatifs à langue minoritaire ainsi que les droits ancestraux et issus de traités 	<ul style="list-style-type: none"> - Chez les francophones, la question de l'éducation fait l'objet précis des arrêts, tandis que pour les Premières Nations, il s'agit de questions plus larges concernant l'autodétermination politique

Chez les francophones, les tribunaux jouent un rôle important suite à la mise en place de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982. Tel que mentionné précédemment, l'article 23 de la *Charte* a jeté les bases du droit à l'éducation en français (Clarke et Foucher, 2005). Les francophones se sont appuyés sur l'article 23 pour réclamer non seulement l'accès à une éducation en français, mais aussi le droit à la gestion scolaire, question qui s'est rendue à la Cour suprême du Canada lors de l'arrêt Mahé en 1990 (Clarke et Foucher, 2005; Power, 2011). La

décision unanime de la Cour en faveur des francophones fut déterminante pour permettre à ces derniers d'assumer la gestion de leurs écoles. Pour les francophones du Manitoba, l'intervention des tribunaux dans le renvoi manitobain – d'abord à la Cour d'appel et enfin à la Cour suprême – ne laisse aucun doute par rapport à la responsabilité du gouvernement provincial vis-à-vis de l'article 23 de la *Charte* (Behiels, 2005; Blay, 2012). Sans cette directive de la Cour, on peut se demander si la Division scolaire franco-manitobaine, dans sa forme actuelle, aurait vu le jour.

De même, les peuples autochtones du Manitoba et du Canada ont eu recours aux instances judiciaires à plusieurs reprises afin de résoudre des questions dépassant largement le domaine de l'éducation, mais ayant des retombées particulières par rapport à l'autodétermination ou l'autonomie gouvernementale. En effet, les cours se sont penchées, notamment, sur les questions de l'esprit et de l'intention des traités, ainsi que le caractère oral des discussions de l'époque; les décisions rendues dans les arrêts Sioui (1990) et Badger (1996) ont été favorables aux Premières Nations (Carr-Stewart, 2001). Tout comme les francophones, les peuples autochtones se sont appuyés sur les cas prévus par la *Charte canadienne des droits et libertés* – cette fois, le contenu de l'article 35 relatif aux droits ancestraux et issu de traités – pour apporter leurs revendications devant les tribunaux, ces derniers rendant des décisions favorables dans les arrêts Sparrow (1990), Delgamuukw (1997) et Campbell (2000) (Carr-Stewart, 2001; Henderson, 1995; Morgan, 2002). Soulignons aussi que la *Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale*, adoptée par le gouvernement fédéral en 1995, reflète une reconnaissance du gouvernement de ses obligations légales envers les peuples autochtones (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2013; Affaires indiennes et du Nord Canada, 2003).

Bien que nous ayons reconnu le recours aux instances judiciaires autant chez les francophones que chez les Premières Nations, il est à noter que les tribunaux se sont penchés sur

de nombreuses questions dépassant grandement le domaine de l'éducation dans les cas relatifs aux Premières Nations, dont les droits de chasse et de pêche et les questions liées à la gouvernance et l'autodétermination (Carr-Stewart, 2001). Même si les francophones se sont également adressés aux cours par rapport à des questions linguistiques distinctes de l'éducation (Blay, 2012), il serait erroné de tracer une équivalence entre les deux cas.

En somme, la comparaison des cheminements respectifs des francophones et des Premières Nations envers l'autonomie de gestion scolaire nous a menés à l'identification de trois intervenants principaux : l'État, la communauté et les tribunaux. La catégorisation des étapes historiques nous a permis de cerner non seulement les impacts positifs et négatifs des actions menées par chacun de ces agents, mais aussi des points communs et divergents dans les expériences des deux peuples faisant l'objet de l'étude. Dans les deux cas, on remarque une tendance semblable où l'autorité gouvernementale tente de limiter, voire même étouffer, l'autonomie des deux groupes minoritaires, avant l'adoption éventuelle d'une approche laissant la place à l'épanouissement de la communauté. C'est également grâce à la mobilisation et au leadership de chacune des communautés, ainsi qu'au recours et au soutien des tribunaux qu'on arrive à gagner un degré d'autonomie en matière de gestion scolaire. Toutefois, on ne peut nier les caractéristiques particulières des deux cas, notamment les mesures draconiennes prises par l'État pour supprimer l'autonomie des Premières Nations.

Conclusion

L'objectif général de cette recherche était de comparer et d'analyser les étapes historiques majeures qui ont eu un impact sur l'autonomie en matière de gestion scolaire des francophones minoritaires d'une part, et des Premières Nations d'autre part, afin de dégager des points communs ainsi que des différences dans le cheminement des deux groupes. Pour atteindre cet objectif, nous avons emprunté la méthodologie de l'enquête documentaire menant à une analyse comparative. La recherche initiale nous a permis d'identifier et de dresser un survol des étapes historiques majeures autant chez les francophones que chez les Premières Nations (voir les annexes 1 et 2). Ensuite, nous avons suivi un processus de catégorisation afin d'élaborer un cadre comparatif pour faire l'analyse des données (annexes 3 et 4).

À partir du modèle de l'autonomie culturelle de Landry, Allard et Deveau (2008), nous avons élaboré un modèle de l'autonomie en matière de gestion scolaire pour représenter les actions de l'État, de la communauté et des tribunaux qui ont un impact sur l'autonomie de gestion scolaire (voir figure 2). Par la suite, notre analyse comparative nous a portés à identifier des points communs et des points divergents dans la marche des deux groupes vers l'autonomie (tableaux 1, 2 et 3; annexe 5).

Au niveau des actions de l'État, nous avons constaté que ce dernier semble avoir eu le plus d'impact sur l'autonomie des deux groupes. Nous avons aussi remarqué une tendance semblable dans l'approche selon laquelle l'État a entamé des démarches pour réduire l'autonomie de chaque groupe à partir de la fin du 19^e siècle et au courant de la première moitié du 20^e siècle, avant de renverser, finalement, sa position pour accorder davantage d'autonomie de gestion scolaire. Selon les résultats de notre recherche, les différences résident principalement dans la légitimité généralement plus élevée accordée à la cause francophone et dans la sévérité

des actions gouvernementales entamées vis-à-vis des Premières Nations, notamment par la mise en place de la *Loi sur les Indiens* et le régime des pensionnats.

En ce qui concerne les actions de la communauté, nous avons dégagé l'importance de la mobilisation et du leadership dans les deux cas pour influencer l'État à agir favorablement envers l'autonomie. Cette mobilisation se traduit aujourd'hui par l'existence de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) et de la Manitoba First Nations School System (MFNSS). À ce niveau, la plus grande différence est chronologique : alors que la mobilisation des francophones était évidente dès la fin du 19^e siècle, le leadership des Premières Nations s'est surtout manifesté à partir des années 1970.

Par rapport aux actions communautaires, il est à noter que la comparaison entre les francophones et les Premières Nations au niveau provincial se fait plus difficilement. Ceci s'explique par le fait que, comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, l'éducation des Premières Nations dans les réserves relève de la compétence fédérale, tandis qu'il s'agit d'une responsabilité provinciale pour la population générale. Conséquemment, les résultats de notre recherche ont démontré que les questions liées à l'éducation des Premières Nations ont été débattues en grande partie sur la scène nationale. Toutefois, cette réalité ne réduit aucunement la mobilisation et l'influence des communautés de Premières Nations du Manitoba à l'échelle nationale, ainsi que leurs actions pour revendiquer l'autonomie en matière de gestion scolaire au niveau local.

Finalement, par rapport au rôle des tribunaux, nous avons constaté qu'il s'agit d'un recours essentiel pour forcer la main aux gouvernements réticents à agir, en dépit de leurs obligations. Nous avons vu que les francophones et les peuples autochtones se sont tous deux basés largement sur les dispositions de la *Charte canadienne des droits et libertés* pour persuader

les tribunaux à trancher en leur faveur au niveau de l'autonomie et de l'autodétermination.

Toutefois, il est à noter que les décisions de la cour relatives aux Premières Nations se situent plutôt autour de questions plus larges liées aux droits ancestraux et issus de traités, tandis que les arrêts vis-à-vis des francophones abordent plus spécifiquement la question de l'éducation dans la langue minoritaire.

Il est important, toutefois, de noter que les résultats de cette recherche doivent être interprétés en tenant compte des limites de la comparaison entre les deux groupes étudiés.

Comme nous l'avons vu au début de ce travail, ces deux groupes possèdent une histoire et des caractéristiques sociodémographiques tout à fait distinctes. Dans le cas des francophones de la province, il s'agit d'un groupe lié principalement par une langue commune et composé, de plus en plus, par une diversité culturelle entraînée par l'immigration au courant des dernières décennies. Au sujet des Premières Nations du Manitoba, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit, en effet, de plus de 60 collectivités distinctes, situées d'un bout à l'autre de la province et faisant partie de cinq groupes linguistiques.

De plus, cette recherche fut limitée à une comparaison historique entre les deux groupes. Il serait fort intéressant, dans de futurs travaux, d'étudier et de comparer la situation présente de l'éducation des francophones et des Premières Nations et même de jeter un regard sur les défis et les possibilités à venir. On pourrait aussi élargir le champ d'études pour inclure d'autres groupes, notamment les Métis, qui ont des liens historiques étroits avec les francophones.

Nous devons aussi rappeler que cette étude n'a pas abordé la situation des élèves autochtones vivant à l'extérieur des réserves. Quelles sont les responsabilités des divisions scolaires de la province pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves? Y aurait-il lieu de

revendiquer l'autonomie de gestion scolaire à l'extérieur des réserves? Voilà quelques questions qui pourraient faire l'objet de futures recherches.

Finalement, une dernière question se pose : si les francophones et les Premières Nations ont vécu des expériences semblables et poursuivent des objectifs communs par rapport à l'autonomie en matière de gestion scolaire, comment pourraient-ils s'appuyer mutuellement pour atteindre ces objectifs? Dans un cas comme dans l'autre, la communauté doit se mobiliser pour défendre ses acquis et influencer le gouvernement pour assumer un degré d'autonomie en éducation. Une démarche concertée pourrait servir comme moyen efficace d'assurer l'épanouissement culturel, linguistique et identitaire, autant pour les francophones que pour les Premières Nations.

Annexe 1 – Étapes historiques majeures : Gestion scolaire francophone

Date	Étape historique	Impact sur l'autonomie scolaire	Sources
1867	<i>Loi constitutionnelle de 1867</i>	L'article 93 de la <i>Loi constitutionnelle de 1867</i> garantit la confessionnalité des écoles, mais pas de la langue. Toutefois, à l'époque, les Canadiens français voyaient la foi et la langue comme étant indissociables.	Blay, 2012 Clarke et Foucher, 2005 Jourdain, 2011 Power, 2011 Stebbins, 2000
1870	<i>Loi sur le Manitoba</i>	Comme l'article 93 de la <i>Loi constitutionnelle de 1867</i> , l'article 22 prévoit un système scolaire confessionnel (catholique et protestant) dans la province. La première loi scolaire est adoptée en 1871.	Behiels, 2005 Blay, 1987 Blay, 2012 Jourdain, 2011 Smith, 1994 Taillefer, 1988
1890	Abolition de l'article 22 de la <i>Loi sur le Manitoba</i>	La nouvelle majorité anglophone et protestante demande la mise en place d'un système scolaire unique, laïc et public, où la seule langue d'enseignement sera l'anglais. C'est le début de la « Question des écoles du Manitoba », qui mènera au Compromis Laurier-Greenway en 1896.	Behiels, 2005 Blay, 1987 Blay, 2012 Jourdain, 2011 Smith, 1994 Taillefer, 1988
1916	<i>Loi Thornton</i> et fondation de l'Association d'éducation des Canadiens-Français du Manitoba (AÉCFM)	Le gouvernement provincial légifère l'abolition des écoles bilingues; seul l'anglais est permis comme langue d'enseignement. Cette même année, l'AÉCFM est fondée et agit comme ministère francophone parallèle de l'éducation pour soutenir l'enseignement en français dans la clandestinité.	Behiels, 2005 Blay, 1987 Blay, 2012 Jourdain, 2011 Hébert, 2012 Taillefer, 1988
1958	Commission McFarlane	La Commission, dont le mandat est d'étudier la consolidation des districts scolaires, propose de nouvelles frontières qui respectent les aspects linguistiques et religieux des communautés.	Blay, 1987 Blay, 2012 Jourdain, 2011 Taillefer, 1988
1967	<i>Loi 59</i>	En 1967, on autorise le français comme langue d'enseignement pendant la moitié de la journée scolaire.	Behiels, 2005 Blay, 1987 Blay, 2012 Jourdain, 2011 Hébert, 2012

			Taillefer, 1988
1963 - 1969	Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme	La Commission royale souligne les difficultés vécues par les communautés de langue minoritaire au niveau de l'éducation dans la langue maternelle et propose des mécanismes de gestion scolaire.	Blay, 1987 Blay, 2012 Bourgeois, 2011 Clarke et Foucher, 2005 Stebbins, 2000
1970	<i>Loi 113</i>	La <i>Loi 113</i> autorise, sous certaines conditions, l'enseignement en français à 100% du temps de la Maternelle à la 3 ^e année, et à 75% de la 4 ^e à la 12 ^e . La <i>Loi</i> mène finalement à la création du Bureau de l'éducation française.	Behiels, 2005 Blay, 1987 Blay, 2012 Jourdain, 2011 Hébert, 2012 Taillefer, 1988
1982	<i>Loi constitutionnelle de 1982</i>	L'article 23 de la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> donne aux francophones hors Québec le droit à l'éducation dans la langue de la minorité. En 1990, une décision unanime de la Cour suprême y reconnaît également le droit de gestion scolaire (arrêt Mahé).	Behiels, 2005 Blay, 2012 Bourgeois, 2004 Bourgeois, 2011 Clarke et Foucher, 2005 Power, 2011 Stebbins, 2000
1993	Renvoi manitobain, <i>Loi 34</i> et création de la Division scolaire franco-manitobaine	La décision de la Cour suprême donne le droit exclusif aux francophones de gestion et d'éducation en français langue première dans la province, ce qui mène à la <i>Loi 34</i> et la création de la DSFM.	Behiels, 2005 Blay, 2012 Bourgeois, 2004 Clarke et Foucher, 2005

Annexe 2 – Étapes historiques majeures : Gestion scolaire des Premières Nations

Date	Étape historique	Impact sur l'autonomie scolaire	Sources
1867	<i>Loi constitutionnelle de 1867</i>	Bien que l'article 93 remet la responsabilité de l'éducation aux provinces, la gestion « des Indiens et des terres réservées aux Indiens » est confiée au gouvernement fédéral selon l'article 91(24).	AADN, 2013 AINC, 2003 Carr-Stewart, 2001 Carr-Stewart, 2006 Carr-Stewart & Steeves, 2009 Fallon & Paquette, 2012 Henderson, 1995 Morgan, 2002 NAHO, 2008
1871 - 1876	Traités numérotés (1 à 5)	Ces ententes entre la Couronne et les Premières Nations ont permis l'expansion dans les terres de l'Ouest. En retour, le gouvernement s'est engagé vis-à-vis de l'éducation des Premières Nations.	AADN, 2013 AINC, 2003 AFN, 1988 APN, 2010 Carr-Stewart, 2001 Carr-Stewart & Steeves, 2009 Christie, 2007 Henderson, 1995 Morgan, 2002 NAHO, 2008
1876	<i>Loi sur les Indiens</i>	Par la <i>Loi sur les Indiens</i> , le gouvernement fédéral affirme sa juridiction totale sur l'éducation des Premières Nations. Selon l'article 114(2), « Le ministre peut, en conformité avec la présente loi, établir, diriger et entretenir des écoles pour les enfants indiens ». La Loi permet aussi au gouvernement d'accorder la gestion des écoles à d'autres entités, telles que les gouvernements provinciaux/territoriaux, les conseils scolaires ou les groupes religieux.	AADN, 2013 AFN, 1988 AINC, 2003 Bombay, 2014 Carr-Stewart, 2001 Carr-Stewart, 2006 Carr-Stewart & Steeves, 2009 Henderson, 1995 Henderson, 2016
1883 - 1996	Pensionnats indiens	Le régime des pensionnats représente la mise en œuvre de l'autorité que s'est donnée le gouvernement fédéral en matière d'éducation des Premières Nations. Les pensionnats visaient l'assimilation linguistique, culturelle et religieuse des peuples autochtones.	AADN, 2013 Archambault, 2014 Battiste, 2010 Bombay, 2014 Carr-Stewart, 2006 Carr-Stewart & Steeves, 2009 CVRC, 2015 CRPA, 1996 Henderson, 1995 Kirkness, 2008 Morgan, 2002 NAHO, 2008 Neegan, 2005
1969	Livre blanc	Politique du gouvernement canadien proposant notamment l'abrogation de la <i>Loi</i>	AADN, 2013 Abele, 2000

	(La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969)	<i>sur les Indiens</i> , l'élimination du ministère des Affaires indiennes et le transfert des responsabilités en matière d'éducation aux gouvernements provinciaux. La forte réaction négative des collectivités autochtones a obligé le gouvernement de retirer le Livre blanc.	AFN, 1988 AINC, 2003 Anderson & Richards, 2016 Carr-Stewart, 2006 Carr-Stewart & Steeves, 2009 Drummond & Rosenbluth, 2013 Fallon & Paquette, 2012 Kirkness, 2008 NAHO, 2008
1972	<i>La maîtrise indienne de l'éducation indienne</i>	La déclaration de la Fraternité des Indiens du Canada (prédécesseur de l'APN) prône deux principes majeurs : la participation parentale et l'administration locale de l'éducation. En principe, le gouvernement fédéral a accepté cette position en faveur d'une plus grande voix et d'un degré de contrôle des Premières Nations sur l'éducation. Toutefois, tous n'ont pas nécessairement la même interprétation de ce que signifie le contrôle de l'éducation.	Abele, 2000 AFN, 1988 Anderson & Richards, 2016 APN, 2010 Archambault, 2014 Bastien, 2008 Carr-Stewart, 2001 Carr-Stewart, 2006 Carr-Stewart & Steeves, 2009 Castellano, 2000 Drummond & Rosenbluth, 2013 Fallon & Paquette, 2012 Kirkness, 2008 Morgan, 2002 NAHO, 2008 Simeone, 2014
1982	<i>Loi constitutionnelle de 1982</i>	L'article 35 reconnaît les droits ancestraux et les droits issus des traités des peuples autochtones.	AADN, 2013 Abele, 2000 AINC, 2003 APN, 2010 Bastien, 2008 Carr-Stewart, 2001 Christie, 2007 Henderson, 1995 Morgan, 2002
1988	<i>Tradition et éducation: Vers une vision de notre avenir</i>	Déclaration de l'Assemblée des Premières Nations affirmant que l'éducation est un droit inhérent. Le document traite particulièrement des aspects de juridiction, de gestion et de financement de l'éducation des Premières Nations et relance le débat national sur l'éducation en tant qu'élément central de l'autodétermination.	Abele, 2000 AFN, 1988 Fallon & Paquette, 2012 Morgan, 2002
1995	Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale	Politique adoptée par le gouvernement fédéral reconnaissant que les peuples autochtones du Canada ont le droit de se	AADN, 2013 AFN, 1988 AINC, 2003 Christie, 2007

		gouverner, y compris dans le domaine de l'éducation.	Morgan, 2002 Simeone, 2014
1992 - 1996	Commission royale sur les peuples autochtones	Le rapport final de la Commission discute de la question de l'autonomie gouvernementale en tant que droit inhérent auquel les peuples autochtones n'ont jamais renoncé. Dans le rapport, on remarque que la gestion locale des écoles est la norme au Canada, sauf chez les peuples autochtones. Le rapport recommande également la création de systèmes d'éducation contrôlés par les Autochtones, en tant qu'élément clé pour l'autonomie gouvernementale.	AADN, 2013 AINC, 2000 AINC, 2003 Carr-Stewart, 2001 Castellano, 2000 CRPA, 1996 Morgan, 2002 Savard, 2007
2010	<i>Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations : C'est notre vision, notre heure est venue</i>	Déclaration de l'APN comme suivi au document de 1973. On y affirme que, même si un certain contrôle administratif a été transféré aux Premières Nations, l'esprit et l'intention de <i>La maîtrise indienne de l'éducation indienne</i> n'ont pas été soutenus de manière significative par le gouvernement fédéral. L'APN réclame le contrôle de l'éducation par les Premières Nations et exige du gouvernement une loi fédérale à cet effet.	AADN, 2012 APN, 2010 Simeone, 2014
2014	Projet de loi C-33 : <i>Loi sur le contrôle par les premières nations de leurs systèmes d'éducation</i>	Projet de loi visant à transférer l'administration des écoles des Premières Nations aux conseils, qui devront toutefois répondre à un Comité mixte de professionnels de l'éducation, dont les membres seront choisis par le ministre. Face à l'opposition de plusieurs représentants des Premières Nations, le gouvernement fédéral abandonne le projet de loi.	AADN, 2012 Drummond & Rosenbluth, 2013 Simeone, 2014
2017	Manitoba First Nations School System	Entente entre le gouvernement fédéral et dix Premières Nations du Manitoba en vue de créer un système scolaire géré par les Premières Nations.	Malone, 2017 MFNERC, 2017 Rabson, 2016

Annexe 3 – Catégorisation : Gestion scolaire francophone

Date	Étape historique	Impact positif	Impact négatif	Action de l'État	Action de la communauté	Décision des tribunaux
1867	<i>Loi constitutionnelle de 1867</i>	x		x		
1870	<i>Loi sur le Manitoba</i>	x		x		
1890	Abolition de l'article 22 de la <i>Loi sur le Manitoba</i>		x	x		
1896	Compromis Laurier-Greenway	x	x	x	x	
1916	<i>Loi Thornton</i>		x	x		
1916	Fondation de l'AECFM	x			x	
1958	Commission McFarlane	x		x	x	
1967	<i>Loi 59</i>	x		x		
1963 - 1969	Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme	x		x		
1970	<i>Loi 113</i>	x		x		
1982	<i>Loi constitutionnelle de 1982</i>	x		x	x	x
1993	Renvoi manitobain	x				x
1993	<i>Loi 34</i>	x		x		
1993	Création de la DSFM	x			x	

Annexe 4 – Catégorisation : Gestion scolaire des Premières Nations

Date	Étape historique	Impact positif	Impact négatif	Action de l'État	Action de la communauté	Décision des tribunaux
1867	<i>Loi constitutionnelle de 1867</i>	x	x	x		
1871 - 1876	Traités numérotés (1 à 5)	x	x	x	x	x
1876	<i>Loi sur les Indiens</i>		x	x		
1883 - 1996	Pensionnats indiens		x	x		
1969	Livre blanc (La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969)	x	x	x		
1972	<i>La maîtrise indienne de l'éducation indienne</i>	x			x	
1982	<i>Loi constitutionnelle de 1982</i>	x		x		x
1988	<i>Tradition et éducation: Vers une vision de notre avenir</i>	x			x	
1995	Politique sur le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale	x		x		x
1992 - 1996	Commission royale sur les peuples autochtones	x		x		
2010	<i>Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations : C'est notre vision, notre heure est venue</i>	x			x	
2014	Projet de loi C-33 : <i>Loi sur le contrôle par les premières nations de leurs systèmes d'éducation</i>			x		
2017	Manitoba First Nations School System	x		x	x	

Annexe 5 – Points communs et points divergents dans les cheminements respectifs des francophones et des Premières Nations vers l'autonomie de gestion scolaire

	Points communs	Points divergents
Actions de l'État	<ul style="list-style-type: none"> - L'État représente l'intervenant ayant le plus d'impact sur l'autonomie - Tendance semblable d'actions ayant un impact négatif sur l'autonomie (fin du 19^e siècle jusqu'à la seconde moitié du 20^e siècle) - Renversement pour favoriser davantage l'autonomie, menant finalement à une forme de système scolaire (DSFM et MFNSS) - Garanties de droits selon la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Division des pouvoirs : le gouvernement provincial agit envers les francophones tandis que le gouvernement fédéral agit envers les Premières Nations - Légitimité perçue des francophones plus élevée que celle des Premières Nations dans les premières années étudiées, évident par les clauses de la <i>Loi constitutionnelle de 1867</i> et la <i>Loi sur le Manitoba 1870</i> - Les conséquences néfastes subies par les Premières Nations à cause des actions du gouvernement dépassent largement celles subies par les francophones - Renversement de position de l'État beaucoup plus tardif chez les Premières Nations
Actions de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> - La mobilisation et le leadership de la communauté influencent l'État à agir pour permettre davantage d'autonomie - Cette mobilisation mène dans les deux cas vers l'atteinte d'un degré d'autonomie par le biais d'un système scolaire dirigé par la communauté (DSFM et MFNSS) 	<ul style="list-style-type: none"> - La mobilisation chez les francophones est évidente dès la fin du 19^e siècle, tandis que chez les Premières Nations, celle-ci se manifeste davantage à partir de la seconde moitié du 20^e siècle
Décisions des tribunaux	<ul style="list-style-type: none"> - Recours pour forcer l'État réticent à agir - Les décisions favorables des cours ont appuyé l'autonomie chez les francophones et chez les Premières Nations - Rôle essentiel de la <i>Charte canadienne des droits et libertés</i>, interprétée de manière à favoriser les droits relatifs à la langue minoritaire ainsi que les droits ancestraux et issus de traités 	<ul style="list-style-type: none"> - Chez les francophones, la question de l'éducation fait l'objet précis des arrêts, tandis que pour les Premières Nations, il s'agit de questions plus larges concernant l'autodétermination politique

Bibliographie

- Abele, F., Dittburner, C. et Graham, K. (2000). Towards a shared understanding in the policy discussion about aboriginal education. Dans M. Castellano, L. Davis, et L. Lahache (dir.), *Aboriginal education: Fulfilling the promise* (p. 3-24). Vancouver, Colombie-Britannique : Vancouver UBC Press.
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2012). *Rédaction d'une loi sur l'éducation des premières nations : guide de discussion* (Publication n° QS-2027-000-FF-A1). Repéré à https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-EDU/STAGING/texte-text/edu_dfnea_guide_1355149831546_fra.pdf
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2013). *Les premières nations au Canada* (Publication n° QS-6332-000-FF-A1). Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1307460755710/1307460872523>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2010). L'approche du gouvernement du Canada concernant la mise en œuvre du droit inhérent des peuples autochtones à l'autonomie gouvernementale et la négociation de cette autonomie. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100031843/1100100031844>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2013a). Textes des traités – Traités nos 1 et 2. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100028664/1100100028665>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2013b). Textes des traités – Traité N° 3. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100028675/1100100028679>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2013c). Textes des traités – Traité N° 4. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100028689/1100100028690>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2013d). Textes des traités – Traité N° 5. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100028699/1100100028700>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2014). Les premières nations au Manitoba. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100020400/1100100020404>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2016a). Éducation de la maternelle à la 12e année. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033676/1100100033677>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2016b). Premières nations. Repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100013791/1100100013795>
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2016c). *Rapport ministériel sur le rendement 2015-2016* (Publication n° QS-6385-000-FF-A1). Repéré à https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/2015-16-DPR-fr-pdf_1478177371568_fra.pdf

- Affaires autochtones et du Nord Manitoba. (2012). *Les autochtones au Manitoba*. Repéré à <http://www.gov.mb.ca/imr/ir/resources/pubs/abpeoplembfrweb.pdf>
- Affaires indiennes et du Nord Canada. (2000). *Rassembler nos forces : le plan d'action du Canada pour les questions autochtones - rapport d'étape* (Publication n° QS-6147-000-BB-A1). Repéré à <http://publications.gc.ca/collections/Collection/R32-192-2000F.pdf>
- Affaires indiennes et du Nord Canada. (2002). *Nos enfants – gardiens du savoir sacré : rapport final du groupe de travail national du ministre sur l'éducation*. Repéré à <http://publications.gc.ca/collections/Collection/R41-9-2002F.pdf>
- Affaires indiennes et du Nord Canada. (2003). *Règlement des revendications des autochtones : un guide pratique de l'expérience canadienne* (Publication n° QS-7051-000-FF-A1). Repéré à https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/rul_1100100014175_fra.pdf
- Affaires indiennes et du Nord canadien. (1969). *La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969*. Repéré à http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/cp1969_1100100010190_fra.pdf
- AFN rejects Harper government's education bill, calls for immediate injection of \$1.9 billion. (17 mai 2014). *APTN National News*. Repéré à <http://aptnnews.ca/2014/05/27/afn-rejects-harper-governments-education-bill-calls-immediate-injection-1-9-billion/>
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Anderson, B. et Richards, J. (2016). *Students in jeopardy: An agenda for improving results in band-operated schools*. Toronto, Ontario : C.D. Howe Institute.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5e éd.). Anjou, Québec : Centre éducatif et culturel.
- Archambault, H. (2014). Les principaux enjeux qui influencent la scolarisation des élèves autochtones au Québec. *The Canadian Journal of Native Studies*, 34(2), 19-40.
- Archibald, J. (1995). Locally developed native studies curriculum: An historical and philosophical rationale. Dans Battiste, M. et Barman, J. (dir.), *First nations education in Canada: The circle unfolds* (p. 288-312). Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Press.

- Assemblée des Premières Nations. (1988). *Tradition et éducation : vers une vision de notre avenir – étude nationale de l'éducation des premières nations*. Repéré à [http://www.afn.ca/uploads/files/vol_1_tradition_et_Éducation-vers_une_vision_de_notre_avenir_\(1_of_2\).pdf](http://www.afn.ca/uploads/files/vol_1_tradition_et_Éducation-vers_une_vision_de_notre_avenir_(1_of_2).pdf)
- Assemblée des Premières Nations. (2011a). *Le contrôle par les premières nations de l'éducation des premières nations : c'est notre vision, notre heure est venue*. Ottawa, Ontario : Assemblée des Premières Nations.
- Assemblée des Premières Nations. (2011b). Fiche de renseignements - qualité de vie des premières nations. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/factsheets/quality_of_life_final_ff.pdf
- Assemblée des Premières Nations. (s.d.). Une déclaration des premières nations. Repéré à <http://www.afn.ca/fr/a-propos-apn/une-declaration-des-premieres-nations>
- Azzi, S. (2016). Loi constitutionnelle de 1982. Repéré à <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/loi-constitutionnelle-de-1982/>
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des premières nations. *Les cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les premières nations et les Inuit*, (1), 5-12.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education: A literature review with recommendations*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenouknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf
- Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit: Living our way to new thinking. *Education Canada*, 50(1), 14-18.
- Behiels, M. (2005). *La francophonie canadienne : renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire* (traduit sous la direction de F. Gauthier). Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Blay, J. (2012). *Histoire thématique du Manitoba français et métis*. Saint-Boniface, Manitoba : Vidacom.
- Blay, J. (1987). *L'article 23 : les péripéties législatives et juridiques du fait français au Manitoba 1870 – 1986*. Saint-Boniface, Manitoba : Éditions du Blé.
- Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2014). *Origine de la violence latérale dans les collectivités autochtones : une étude préliminaire de la violence entre élèves dans les pensionnats*. Ottawa, Ontario : Fondation autochtone de guérison.

- Bourgeois, D. (2004). *Vers la pleine gestion scolaire francophone en milieu minoritaire : étude des besoins des trente conseils scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada*. Ottawa, Ontario : Fédération nationale des conseils scolaires francophones.
- Bourgeois, D. (2007). Administrative nationalism. *Administration & Society*, 39(5), 631-655.
- Bourgeois, D. (2011). La gestion scolaire, pierre angulaire des minorités linguistiques du Canada. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire : considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 101-119). Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Bourgeois, D. et Bourgeois, Y. (2012). Minority sub-state institutional completeness. *International Review of Sociology*, 22(2), 293-304.
- Bourgeois, D., Denis, W., Dennie, D. et Johnson, M. (2006). *La contribution des gouvernements provinciaux et territoriaux à l'épanouissement des communautés francophones en milieu minoritaire : un premier bilan et quelques perspectives*. Moncton, Nouveau-Brunswick : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Brady, P. (1995). Two policy approaches to native education: Can reform be legislated? *Canadian Journal of Education*, 20(3), 349-366.
- Breton, R. (2005). *Ethnic relations in Canada: Institutional dynamics*. Montréal, Québec : McGill-Queen's University Press.
- Bureau du vérificateur général du Canada. (2004). *Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la chambre des communes : chapitre 5 affaires indiennes et du nord Canada – le programme d'enseignement et l'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*. Repéré à <http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/20041105cf.pdf>
- Carr-Stewart, S. (2001). A treaty right to education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 26(2), 125-143.
- Carr-Stewart, S. (2006). The changing educational governance of first nations schools in Canada: Towards local control and educational equity. *Management in Education*, 20(5), 6-12.
- Carr-Stewart, S. et Steeves, L. (2009). First nations educational governance: A fractured mirror. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (97).
- Castellano, M. (2000). Education and renewal in aboriginal nations: Highlights of the report of the royal commission on aboriginal peoples. Dans R. Neil (dir.), *Voice of the drum: Indigenous education and culture* (p. 261-276). Brandon, Manitoba : Kingfisher Publications.

- Chandler, M. (2010). Indigenous education and epistemic violence. *Education Canada*, 50(5). Repéré à <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/indigenous-education-and-epistemic-violence>
- Christie, G. (2007). *L'identité nationale des autochtones et le droit inhérent à l'autonomie gouvernementale*. Repéré à http://fngovernance.org/ncfng_research/gordon_christie_fr.pdf
- Clarke, P. et Foucher, P. (2005). *École et droits fondamentaux : portrait des droits collectifs et individuels dans l'ère de la charte canadienne des droits et libertés*. Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones. (2011). *La réforme de l'éducation chez les premières nations : de la crise à l'espoir*. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada*. Commission de vérité et réconciliation du Canada. Repéré à http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf
- Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. (1968). *Rapport de la commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (vol. 2). Repéré à <http://publications.gc.ca/site/eng/9.643816/publication.html>
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *À l'aube d'un rapprochement : points saillants du rapport de la commission royale sur les peuples autochtones*. Commission royale sur les peuples autochtones. Repéré à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014597/1100100014637>
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. *Les cahiers du CIÉRA : défis de l'éducation chez les premières nations et les Inuit*, (1), 39-51.
- Dei, G., Goldin-Rosenberg, D. et Hall, B. (2000). *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of our worlds*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Dei, G. et Kempf, A. (2006). *Anti-colonialism and education: The politics of resistance*. Rotterdam, Hollande; Taipei, Taïwan : Sense Publishers.
- Del Balso, M. et Lewis, A. (2007). *Recherche en sciences humaines : une initiation à la méthodologie* (traduit par S. Paquin et adapté par D. Roy et C. Fortin). Mont-Royal, Québec : Groupe Modulo.

- Derksen, R. (2014). Manitoba's Frontier division – Building capacity across the school community. *Education Canada*, 54(4). Repéré à <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/manitoba%E2%80%99s-frontier-division>
- Direction des affaires indiennes. (1967). *Étude sur les indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif : deuxième partie*. Repéré à https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/ai-arp-ls-pubs-sci3_1326997109567_fra.pdf
- Division scolaire franco-manitobaine. (2017). À propos de la division scolaire franco-manitobaine. Repéré à <https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=753110>
- Drummond, D. et Rosenbluth, E. (2013). *The debate on first nations education funding: Mind the gap*. Kingston, Ontario : Queen's University School of Policy Studies.
- Éducation et Formation Manitoba. (2016a). Direction générale de l'éducation des autochtones. Repéré à <http://www.edu.gov.mb.ca/dga/index.html>
- Éducation et Formation Manitoba. (2016b). Mandat : division du bureau de l'éducation française (BEF). Repéré à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/mandat.html>
- Éducation et Formation Manitoba. (2017). Statistiques sur les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires et le rendement des élèves. Repéré à http://www.edu.gov.mb.ca/m12/taux_diplome/index.html
- Eshet, D. (2015). *Stolen lives: The indigenous peoples of Canada and the indian residential schools*. Toronto, Ontario : Facing History and Ourselves.
- Fallon, G. et Paquette, J. (2012). A critical analysis of self-governance agreements addressing first-nations control of education in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (132).
- Fédération des francophones hors Québec. (1977) *Les héritiers de lord Durham* (vol. 1-2). Ottawa, Ontario : Fédération des francophones hors Québec.
- Filice, M. (2016). Traités numérotés. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://encyclopediecanadienne.ca/fr/article/numbered-treaties/>
- Forgues, É. et Couture, C. (2010). Autonomie, vitalité et identité des communautés en situation minoritaire : proposition d'un cadre conceptuel. *International Journal of Canadian Studies*, (42), 183-206.
- Fraternité des Indiens du Canada (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf

- Frenette, Y., Rivard, E. et St-Hilaire, M. (2012). *La francophonie nord-américaine*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Friesen, J. et Krauth, B. (2013). *Enjeux politiques clés de l'éducation des autochtones : une approche fondée sur les faits*. Toronto, Ontario : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Gouvernement du Canada. (1867). *Loi constitutionnelle de 1867*. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-1.html>
- Gouvernement du Canada. (1870). *Loi sur le Manitoba*. Repéré à <http://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/sjc-csj/constitution/loireg-lawreg/p1t21.html>
- Gouvernement du Canada. (1982). *Loi constitutionnelle de 1982*. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html#h-38>
- Gouvernement du Canada. (1985). *Loi sur les Indiens*. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/i-5/TexteComplet.html>
- Gouvernement du Canada (2014). *Projet de loi C-33 : loi établissant un cadre permettant aux premières nations de contrôler leurs systèmes d'éducation primaire et secondaire, pourvoyant à leur financement et modifiant la loi sur les Indiens et d'autres lois en conséquence*. Première lecture le 10 avril 2014, 2^e session, 41^e législature. Repéré à <http://www.parl.ca/DocumentViewer/fr/41-2/projet-loi/C-33/premiere-lecture/page-4>
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (1^{re} éd.). Paris, France : Dalloz.
- Guérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire : considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 307-321). Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Hare, J. (2011). Learning from indigenous knowledge in education. Dans Long, D. et Dickason, O. (dir.), *Visions of the heart: Canadian aboriginal issues* (3^e éd., p. 90-112). Don Mills, Ontario : Oxford University Press.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2010). *Droits des minorités : normes internationales et indications pour leur mise en œuvre*. New York et Genève : Nations Unies. Repéré à http://www.ohchr.org/Documents/Publications/MinorityRights_fr.pdf
- Hébert, R. (2012). *La Révolution tranquille au Manitoba français*. Saint-Boniface, Manitoba : Éditions du Blé.

- Henderson, J.Y. (1995). Treaties and indian education. Dans Battiste, M. et Barman, J. (dir.), *First nations education in Canada: The circle unfolds* (p. 245-261). Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Press.
- Henderson, W. (2016). Loi sur les Indiens. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/loi-sur-les-indiens/>
- Hurton, G. (2007). *First nations background and position paper on systems*. Assembly of First Nations. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/education2/first_nations_background_and_position_paper_on_systems_afn_2007.pdf
- Jourdain, G. (2011). La francophonie de l'Ouest canadien : regard historique. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire : considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 11-28). Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Kerr, D. et Beaujot, R. (2011). Aboriginal demography. Dans Long, D. et Dickason, O. (dir.), *Visions of the heart: Canadian aboriginal issues* (3^e éd., p. 149-188). Don Mills, Ontario : Oxford University Press.
- Kirkness, V. (2008, mai). *Wahbung: Our tomorrows – 37 years later*. Communication présentée au Manitoba First Nations Education Research Center: Lighting the Fire Conference. Repéré à <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubclibraryandarchives/43962/items/1.0103056>
- Labrèche, Y., de Moissac, D. et Gueye, N. (2016). *États généraux de la francophonie manitobaine 2015 – des voix qui rassemblent : parcours identitaires, défis et aspirations de la francophonie manitobaine*. Repéré à <http://www.sfm.mb.ca/documentation/cafés%20citoyens>
- Lagace, N. et Sinclair, N. (2015). Livre blanc de 1969. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://encyclopediecanadienne.ca/fr/article/livre-blanc-de-1969/>
- Laing, G. (2015). Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://encyclopediecanadienne.ca/fr/article/commission-royale-denquete-sur-le-bilinguisme-et-le-biculturalisme/>
- Landry, R. (2012). Autonomie culturelle, cultures sociétales et vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire au Canada. *Minorités linguistiques et société*, (1), 159-179.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2008). Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte intergroupe minoritaire. *Diversité urbaine*, 45-68.

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2011). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Gatineau, Québec : Patrimoine canadien.
- Leavitt, R. (1995). Language and cultural content in native education. Dans Battiste, M. et Barman, J. (dir.), *First nations education in Canada: The circle unfolds* (p. 124-138). Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (2e éd.). Québec, Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Loubet del Bayle, J. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Malone, K. (2017, 11 octobre). Historic first nations school system in Manitoba represents change the whole country needs: Philpott. *CBC News*. Repéré à <http://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/manitoba-first-nations-school-system-officially-opens-1.4349760>
- Manitoba First Nations Education Resource Centre. (2016). About Manitoba first nations education resource centre. Repéré à <https://mfnerc.org/about/>
- Manitoba First Nations Education Resource Centre. (2017). The Manitoba first nations school system. Repéré à <https://mfnerc.org/services/mfnss/>
- Mathieu, J. (2015). Nouvelle-France. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/nouvelle-france/>
- McCue, H. (2017). Éducation des autochtones. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://encyclopediecanadienne.ca/fr/article/education-des-autochtones/>
- McGregor, H. E. (2010). *Inuit education and schools in the eastern arctic*. Vancouver, Colombie-Britannique : UBC Press.
- Miller, J. (2016). Pensionnats indiens. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/pensionnats/>
- Morgan, N. (2002). "If not now, then when?": *First nations jurisdiction over education: A literature review A report to the minister's national working group on first nations education*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/education/4_2002_nov_nancy_morgan_fn_jurisdiction_of_fn_education_report_to_min_working_group_-_if_not_now_then_when.pdf

- National Aboriginal Health Organization. (2008). *First nations, inuit & métis education history from a health human resources perspective*. Repéré à http://www.naho.ca/documents/naho/english/pdf/AboriginalHHR_EducationHistory.pdf
- Neegan, E. (2005). Excuse me: who are the first peoples of Canada? A historical analysis of aboriginal education in Canada then and now. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 3-15.
- O'Grady, K., Deussing, M., Scerbina, T., Fung, K. et Muhe, N. (2016). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Toronto, Ontario : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- O'Keefe, M. (2001). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés* (2e éd.). Ottawa, Ontario : Patrimoine canadien.
- Organisation des Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. Repéré à http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_fr.pdf
- Poliquin, G. (2013). La protection d'une vitalité fragile : les droits linguistiques autochtones en vertu de l'article 35. *Revue de droit de McGill*, 58(3), 573-605.
- Power, M. C. (2011). L'article 23 de la charte canadienne des droits et libertés : fondements, effets réparateurs et applications. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire : considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 45-69). Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Projet de la pensée historique. (s.d.). Pertinence historique. Repéré à <http://histoireperes.ca/pertinence-historique>
- Rabson, M. (2016, 17 décembre). Manitoba first nations to get school board. *Winnipeg Free Press*. Repéré à <http://www.winnipegfreepress.com/local/manitobas-first-nations-will-have-their-own-school-board----a-first-in-canada-407091926.html>
- Richards, J. (2011). L'éducation des autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative. *Institut C.D. Howe Commentaire : cahiers sur l'éducation*, (328).
- Rocque, J. (2011). La francophonie de l'Ouest canadien : aperçu démographique. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire : considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 71-98). Winnipeg, Manitoba : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Ruest, P. (1987). *Les attentes éducatives de la population franco-manitobaine* (Thèse de doctorat, Université du Manitoba). Repéré à <http://hdl.handle.net/1993/30058>

- Saul, J. (2015). *Le grand retour* (traduit par D. Poliquin). Montréal, Québec : Boréal.
- Savard, J. (2007). Intégration des recommandations de la commission royale sur les peuples autochtones dans les politiques autochtones fédérales au Canada. *Recherches amérindiennes Au Québec*, 37(1), 57-66,110,112.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. Repéré à <http://www.tandfonline.com/uml.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/00131857.2015.1101363?needAccess=true>
- Simeone, T. (2014). *Projet de loi C-33 : loi sur le contrôle par les premières nations de leurs systèmes d'éducation* (Publication n° 41-2-C33-F). Ottawa : Bibliothèque du Parlement. Repéré à <http://www.bdp.parl.gc.ca/content/lop/LegislativeSummaries/41/2/c33-f.pdf>
- Simon, L., Fortin, T., Lariviere, M. et Sadler, M. (2006). *A study of educational cost drivers to First Nations education: Final report prepared for the Joint AFN/INAC BOFF working group*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/education/11_2006_june_simon_mgmt_services_afn_inac_study_of_educational_cost_drivers_to_fn_education_report_for_boff_wg.pdf
- Smith, R. B. (1994). *The Manitoba school act of 1890: An insult to the french roman catholics*. Repéré à <http://uml.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.uml.idm.oclc.org/docview/62821650?accountid=14569>
- Société historique de Saint-Boniface. (2010). Histoire chronologique du Manitoba français. Repéré à http://shsb.mb.ca/Au_pays_de_Riel/Chronologies/Manitoba_francais
- Statistique Canada. (2017a). *Langue – faits saillants en tableaux, recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/lang/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00>
- Statistique Canada (2017b). *Mise à jour des données du recensement de 2016 sur la langue*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/lang/lang-note-fra.cfm>
- Statistique Canada (2017c). *Peuples autochtones – faits saillants en tableaux, recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/abo-aut/Tableau.cfm?Lang=Fra&T=101&S=99&O=A>
- Stebbins, R. (2000). *The french enigma: Survival and development in Canada's francophone Societies*. Calgary, Alberta : Detselig Enterprises.
- Taillefer, J. (1988). *Les Franco-Manitobains et l'éducation, 1870-1970 : une étude quantitative* (Thèse de doctorat, Université du Manitoba). Repéré à <http://hdl.handle.net/1993/3544>

- Takam, A. (2013). Territorialisation comme stratégie de survie des langues autochtones au Canada. *The Canadian Journal of Native Studies*, 33(1), 27-47.
- Tasker, J. (5 octobre 2016). First nations education a cash-strapped 'non-system,' bureaucrats tell minister. *CBC News*. Repéré à <http://www.cbc.ca/news/politics/first-nations-education-non-system-1.3759818>
- Titley, B. (2011). Isoler et embrigader : la tendance coercitive des politiques d'éducation pour enfants autochtones (1870-1932). *Recherches amérindiennes au Québec*, 41(1), 315,134,138.
- Toulouse, P. (2006). *Contribuer à la réussite des élèves autochtones : estime de soi et identité, une démarche pédagogique dynamique*. Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Toulouse, P. (2013). *Au-delà des ombres : réussite des élèves des premières nations, des métis et des Inuits*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Au-del%C3%A0desombres_Web.pdf
- Toulouse, P. (2016). Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement. *Mesurer ce qui compte (mars 2016)*. Toronto, Ontario : People for Education.
- Treaty Relations Commission of Manitoba. (2017). *Treaties*. Repéré à <http://www.trcm.ca/treaties/>
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*. Paris, France : La Découverte.
- Weir, T. (2017). Manitoba. *Encyclopédie canadienne*. Repéré à <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/manitoba/>
- Winnipeg School Division. (2017a). *Children of the earth high school – goals and objectives*. Repéré à <https://www.winnipeg.ca/schools/ChildrenOfTheEarth/Administration/goals-objectives/Pages/default.aspx>
- Winnipeg School Division. (2017b). *Niji mahkwa school – our vision*. Repéré à <https://www.winnipeg.ca/schools/NijiMahkwa/Administration/our-vision/Pages/default.aspx>