

Les autochtones et l'éducation

Allan Clarke

Volume 33, Number 4-5 (196-197), August–October 1991

Liberté aux Indiens

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/60531ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collectif Liberté

ISSN

0024-2020 (print)

1923-0915 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Clarke, A. (1991). Les autochtones et l'éducation. *Liberté*, 33(4-5), 6–14.

ALLAN CLARKE

LES AUTOCHTONES ET L'ÉDUCATION

En 1914, l'Américain Frederick H. Abbott entreprenait une tournée de deux mois dans les réserves indiennes du Canada pour le Bureau des commissaires aux Affaires indiennes de Washington. Au cours de sa tournée qui, du Québec à l'Alberta, le mena dans plus de vingt réserves indiennes, Abbott étudia tous les aspects de la vie quotidienne dans les réserves du Canada, des soins de santé et de la sécurité sociale à la vie politique indienne et aux droits territoriaux. Plus précisément, le Bureau des commissaires aux Affaires indiennes avait demandé à Abbott d'étudier la manière dont le gouvernement du Canada administrait les affaires indiennes. Dans son rapport, publié en 1915 sous le titre *Administration of Indian Affairs in Canada*, Abbott fait un bilan minutieux et très détaillé de la philosophie, des politiques et de la manière d'agir du gouvernement canadien dans ses rapports avec les autochtones.

Soixante-quinze ans après, le rapport est devenu un document important sur ces questions. Il permet de remonter à l'origine des politiques du gouvernement canadien en général et du ministère des Affaires indiennes en particulier. De plus, il montre de façon très évidente combien peu de changements sont intervenus, que ce soit dans le comportement des Blancs à l'endroit des populations autoch-

Allan Clarke est un «Indien de la loi C-31» qui travaille à Montréal pour le compte du gouvernement canadien.

tones, ou dans les relations entre celles-ci, la société et l'État canadien.

Depuis 1915, il y a eu des changements, cela va de soi. Des modifications à la loi ont émancipé les Indiens de plein droit, éliminé les dispositions concernant la consommation d'alcool, aboli les clauses discriminatoires à l'endroit des femmes indiennes, donné aux autochtones l'accès à une aide juridique pour faire valoir leurs droits, leur ont permis de cultiver la terre dans l'ouest du pays et ont autorisé la tenue de cérémonies traditionnelles autrefois interdites. Cependant il a fallu beaucoup de temps pour que se produisent la plupart de ces changements législatifs.

Au moment de la «colonisation» des Amériques, le gouvernement britannique avait pourtant établi le principe des droits aborigènes, et plusieurs documents, de la Proclamation royale de 1763 à la Loi constitutionnelle de 1982, ont abondé dans le même sens. Malgré tout, le Canada et les provinces ont toujours été incapables de définir clairement et d'accroître de façon significative les droits fondamentaux des autochtones. Dans les faits, les autochtones ne contrôlent toujours pas les services de base que l'ensemble des Canadiens considèrent comme acquis, y compris l'éducation, la santé, le développement économique ainsi que la plupart des services communautaires.

À l'automne 1914, Abbott arriva au Canada avec la «conviction profonde [...] qu'il y avait des lacunes dans le système d'administration des Indiens qui s'était développé aux États-Unis...¹» Il espérait trouver au Canada des solutions à ces lacunes et proposer quelque remède qu'à Washington, le Bureau des commissaires aux Affaires indiennes aurait accepté. Abbott fut particulièrement impressionné par les politiques et les méthodes employées par le gouvernement du Canada en matière d'éducation des

1. Frederick H. Abbot, *The administration of Indian Affairs in Canada*, Washington D.C., Board of Indian Commissioners, 1915, p. 30.

autochtones. Le système canadien était non seulement plus efficace que celui des États-Unis économiquement parlant, mais, pour reprendre les mots d'Abbott, il «faisait des Indiens des sujets plus évolués²».

L'histoire de l'éducation des autochtones au Canada est un exemple tout à fait remarquable de la façon dont la destruction de la culture autochtone et l'assimilation des peuples autochtones étaient considérées: un objectif gouvernemental, légitimé par l'intérêt public. Le fait est remarquable parce que de telles politiques ne signifiaient rien d'autre qu'un génocide culturel, qu'elles ne représentaient qu'un aspect de cet objectif, et que le cadre à l'intérieur duquel ce genre de politique fut mise en œuvre était encore en place il y a peu de temps.

Il est ironique de penser que la politique qui a fait si grande impression sur Abbott avait vu le jour aux États-Unis. En 1889, une étude commandée par le gouvernement canadien sur les écoles techniques américaines réservées aux autochtones eut pour résultat, au Canada, l'implantation d'un réseau de pensionnats qui leur étaient destinés. Dans son *Rapport sur les écoles techniques destinées aux Indiens et aux Métis*, N. F. Darin note que «l'école technique est la caractéristique essentielle de cette politique connue sous le nom de civilisation accélérée³». À partir des années vingt, des amendements à la loi des Indiens rendirent l'école obligatoire pour les enfants autochtones et, pour ce faire, prévirent l'établissement d'écoles techniques et de pensionnats.

Au Canada, la mise sur pied de pensionnats fut l'apogée d'un mouvement amorcé presque cent ans plus tôt. Après la guerre de 1812, la démilitarisation de la région des Grands Lacs et l'effondrement du commerce des fourrures, les alliances commerciales avec les autochtones prirent fin.

2. *Ibid.*, p. 30.

3. Cité par Celia Haig-Brown, *Resistance and Renewal: Surviving the Indian residential schools*, Vancouver, Tellacum Library, 1988, p. 26.

Les autochtones devinrent plutôt un obstacle au développement, particulièrement quand l'immigration prit une grande ampleur.

En réponse à cette modification des rapports entre Blancs et autochtones, les administrateurs gouvernementaux imaginèrent des moyens d'écartier les autochtones en tant qu'obstacles au développement, d'améliorer éventuellement leurs conditions d'existence et de décharger le gouvernement du poids de ses responsabilités tout en allégeant ses dépenses.

Il apparut que la solution était d'améliorer la formation religieuse et agricole des autochtones de façon à susciter des individus socialement responsables et des communautés autosuffisantes. C'était là, disait-on ouvertement, une manière d'assurer l'assimilation future des autochtones à la société blanche. Au début des années 1800, les premiers missionnaires avaient jeté les bases d'une telle politique. Des missionnaires catholiques, méthodistes et anglicans avaient ouvert des écoles destinées aux autochtones avec la conviction que la lecture et l'écriture étaient essentielles pour se convertir et vivre en bons chrétiens.

En 1842, la commission Bagot réaffirma les obligations de la Couronne envers les autochtones et leur reconnut un «droit d'occupation» et de compensation pour avoir cédé leurs terres (ce que garantissait la Proclamation royale de 1763). Mais, du même souffle, la commission proposait des modifications à la loi sur les Indiens, modifications qui abolissaient le caractère distinctif de leur occupation du sol et réduisait les obligations du gouvernement envers eux. Douze ans plus tard, la législature canadienne adopta une loi appelée «Loi pour la civilisation graduelle des tribus indiennes dans les Canadas». Cette loi devait combiner l'attitude arrogante, implicite dans le passé, aux futures visées de la société des Blancs; en clair, la loi satisfaisait les désirs des missionnaires, qui voulaient instruire les autochtones,

tout en assurant leur assimilation future à la société blanche.

De surcroît, le gouvernement de la colonie accepta d'accorder vingt hectares de terre à tout autochtone émancipé. Cette politique se poursuivit après 1860, au moment où l'Angleterre accorda officiellement aux colonies la responsabilité des affaires autochtones. Cette politique reflétait l'orientation du gouvernement colonial qui, dans ses relations avec les autochtones, voulait passer de la protection à la coercition. La création des pensionnats ne fut que le prolongement de cette tendance à la coercition.

En 1914, au moment où Frederick H. Abbott faisait sa tournée des réserves pour le Bureau des commissaires aux Affaires indiennes, le Dominion du Canada comptait deux cent quarante-neuf écoles ordinaires, dix-neuf écoles techniques et cinquante-sept pensionnats.

L'administration de ces pensionnats, et en réalité celle de toutes les écoles destinées aux enfants autochtones, reposait sur une philosophie attribuée généralement à Egerton Ryerson. Ce dernier était directeur des écoles publiques dans la province du Canada. La philosophie de Ryerson unissait le principe de la supériorité évidente de la culture européenne à une volonté implicite de contrôler les terres indiennes. On y trouve aussi exprimée la nécessité de soustraire les autochtones aux influences néfastes de la société blanche, ce qui est assez contradictoire. Ce genre de paradoxe est typique des relations paternalistes qui ont toujours existé entre les gouvernements blancs et les autochtones. Le paradoxe est peut-être davantage présent dans cette idée qui voulait, et veut toujours, qu'un Indien ne puisse prendre ses affaires en main que s'il est d'abord «civilisé».

Au moment de sa visite au Canada, Abbott crut que le réseau des pensionnats conviendrait parfaitement à la situation des autochtones aux États-Unis. Ce serait un moyen efficace d'assimiler les autochtones à la société blanche. Il fournirait aussi une solution de rechange aux

politiques plus radicales que le gouvernement des États-Unis avait élaborées par rapport aux autochtones.

Abbott fit remarquer que «le Canada n'a jamais entretenu l'illusion que les Indiens puissent se transformer en hommes blancs en une seule génération [...] Dès le début, la loi sur les Indiens et les politiques administratives du Canada envisagèrent qu'il faudrait peut-être quatre ou cinq générations ou plus d'éducation et d'entraînement à l'art de l'autogouvernement avant d'amorcer la politique du "root-hog-or-die"⁴ contenue dans notre loi générale sur le lotissement⁵.» Il n'empêche que les gouvernements du Canada et des États-Unis poursuivaient les mêmes buts: l'assimilation obligée dans le but intéressé de déposséder les autochtones des droits qu'ils avaient sur leurs terres. Aux États-Unis, la manière adoptée fut plus évidente, mais pas plus délibérée. Au Canada, l'éducation devint un outil privilégié pour assurer la destruction du mode de vie autochtone traditionnel.

On connaît bien les causes de l'échec des pensionnats, à la fois comme moyen de donner aux enfants autochtones une éducation utile et enrichissante et comme moyen de contribuer à l'assimilation des autochtones à la société blanche. L'obligation pour les enfants autochtones de se conformer à des schémas institutionnels qui leur étaient étrangers, le fait que le développement de l'individu ait été à peu près ignoré, que la tâche des éducateurs ait été réduite à celle de simples gardiens, plutôt que de faire d'eux des agents de changement dynamiques, l'isolement des écoles du reste de la communauté et le coût social engendré par la coupure avec le milieu familial à partir du moment où l'école enlevait toute responsabilité aux parents autochtones, toutes ces raisons contribuèrent à réduire l'ef-

4. Expression toute faite signifiant qu'aucun autre choix n'est possible.

5. Frederick H. Abbott, *op. cit.*, p. 26.

efficacité du pensionnat quant aux objectifs d'intérêt public qu'on lui avait fixés.

Le pensionnat ne servit qu'à perpétuer un héritage dans lequel les aspirations des enfants en matière d'éducation ne pouvaient se réaliser. Au Canada, quarante-cinq ans après qu'Abbott eut déposé son rapport auprès du Bureau des commissaires aux Affaires indiennes, dans lequel il recommandait l'adoption par le gouvernement américain de plusieurs des méthodes utilisées par le ministère des Affaires indiennes du Canada, soixante Indiens de plein droit fréquentaient l'université. Soixante sur une population de plus de deux cent mille.

Dans les années soixante-dix, le taux d'abandon scolaire des enfants autochtones de la maternelle à la cinquième secondaire était de 94%⁶. C'est durant la même période que la politisation des autochtones commença pour de bon. À vrai dire, ce n'est que lors des élections de 1969, aussi bien fédérales que provinciales, que le suffrage universel fut étendu à tous les Indiens non émancipés. Au cours de la décennie suivante, le gouvernement fédéral mit en place des structures propres à encourager les débats sur les questions autochtones de même que l'élection de candidats autochtones chargés de protéger les intérêts indiens.

On souleva d'abord l'épineuse question de l'échec du système d'éducation au chapitre de la satisfaction des besoins des enfants autochtones. À la même époque, l'admission au pensionnat de plusieurs enfants autochtones s'expliquait aussi bien par les besoins de la famille en aide sociale que par les besoins de l'enfant en matière d'éducation. À l'évidence, la question était complexe et les réponses, liées aux rapports entre les besoins éducatifs et les conditions socio-économiques.

L'impuissance des pensionnats à satisfaire les aspira-

6. Celia Haig-Brown, *op. cit.*, p. 121.

tions des enfants autochtones au chapitre de l'éducation et de l'emploi amena les tribus indiennes à assumer, sur les réserves, le contrôle de leurs écoles. La mainmise autochtone sur l'éducation devait assurer une plus grande pertinence de la formation académique. Dans les faits, l'éducation sous contrôle autochtone s'est révélée un franc succès: elle a légitimé l'expérience autochtone, a valorisé les différences inter-culturelles et là où, jadis, le programme d'études s'intéressait exclusivement aux questions euro-canadiennes, on reconnut le rôle des autochtones et leur contribution à la société canadienne.

En 1975-1976, le nombre d'écoles de bandes s'élevait à cinquante-trois; en 1989-1990, il avait grimpé à trois cents. Au cours de la même période, le pourcentage d'élèves vivant sur les réserves et demeurés à l'école jusqu'en cinquième secondaire est passé de 13,6 à 41,6% (bien que ce taux soit en dessous de la réalité: au Québec, les élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires plus rapidement que dans les autres provinces). Pour l'année scolaire 1975-1976, les inscriptions à l'université se chiffraient à 2071; en 1985-1986 (l'année de la loi C-31), ce nombre a grimpé à 11 170; en 1989-1990, à 18 535 (ce nombre tient compte de la population touchée par la loi C-31). À l'heure actuelle, 40% de tous les enfants autochtones sont inscrits dans des écoles sous contrôle autochtone.

L'histoire de la politique canadienne en matière d'éducation des autochtones illustre de façon frappante la façon dont on a considéré l'assimilation de tout un peuple comme un objectif d'intérêt public. L'histoire nous rappelle aussi que les mêmes conditions prévalaient encore tout récemment. Ce n'est que depuis quinze ans que les autochtones ont commencé à assumer un certain contrôle sur leurs politiques d'éducation.

Ce qui est également typique de l'histoire des relations entre les autochtones et le gouvernement des Blancs, c'est d'abord le sentiment que les Indiens sont un obstacle au

développement et, ensuite, l'élaboration de politiques destinées à orienter l'évolution culturelle de façon à dégager les gouvernements de la responsabilité qu'ils ont de respecter les droits légitimes des aborigènes. Le but devait être atteint en enlevant leurs terres aux autochtones et en les isolant de la société canadienne au nom de leur caractère culturel distinct.

On trouve des traces de ces intentions dans les négociations qui entourent la conclusion de traités, dans les revendications territoriales, dans les politiques socio-économiques, et aussi dans l'éducation. Le sommet fut atteint en 1969 quand le gouvernement du Canada rendit public un livre blanc qui affirmait que les problèmes rencontrés par les autochtones étaient la conséquence même de leur caractère distinct, et qui recommandait l'abolition du statut d'Indien.