Document generated on 08/03/2025 5:10 p.m.

Recherches amérindiennes au Québec

Politique des représentations

Les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996. Deuxième partie

Policy of Representations

Bureaucratic Social Representations and Canadian Indian Education Policy, 1828-1996 (II)

Michel Lavoie

Volume 35, Number 1, 2005

Cultures et réalités autochtones

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1082004ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1082004ar

See table of contents

Publisher(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (print)
1923-5151 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lavoie, M. (2005). Politique des représentations : les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996. Deuxième partie. *Recherches amérindiennes au Québec*, *35*(1), 57–67. https://doi.org/10.7202/1082004ar

Article abstract

This article shows how social representations, elaborated by the federal government's bureaucracy, modeled and legitimized at the same time the ideology of Indians integration into the Canadian society, the education policy that prolongs it, and the education system that acts as the agent of change. In this second part, the author explains how, in the aftermath of the Second World War, the federal government modified its approach to facilitate the integration of upcoming generations of Indians by promoting the coming together of White and Indian children, while integrating the provincial school systems with the federal system dedicated to Indian children. At the end of the 1960s, the Canadian policy of multiculturalism largely influenced the Indian education policy. It became a matter of bringing education closer to Indian's realities, in the same way as for other Canadian cultural communities, in order to strengthen the Canadian political community. This education remained, however, immutably "monocultural". Lastly, the article shows that if the relations between Canadian Indians and the federal government have evolved in the form; they have remained quite the same in the content.

Tous droits réservés © Recherches amérindiennes au Québec, 2005

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Politique des représentations

Les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996

Deuxième partie

Michel Lavoie

Département d'histoire, Université Laval, Sainte-Foy

recherches amérindiennes au québec

Vol. XXXV, N° 1, 2005

La première partie de cet article, publiée dans le vol. XXXIV, nº 3 : 87-98, portait sur les représentations sociales qui sous-tendaient la stratégie britannique d'éducation des Indiens du Canada et sur la mise en œuvre de ce programme par le gouvernement canadien entre les années 1828 et 1996. Cette première partie montrait aussi que les desseins assimilateurs se sont transformés en un système d'exception qui n'a fait que consolider et cimenter la distinction indienne à travers le pays. C'est avec cette distinction que le gouvernement fédéral devra composer au sortir de la Deuxième Guerre mondiale.

Du problème indien à la question indienne, 1946-1969

Immédiatement après la Seconde Guerre, un mouvement mondial de décolonisation se met en branle. Le Canada n'y échappe pas. La différence, c'est qu'ici le colonisateur ne remballe pas ses affaires pour rentrer chez lui en laissant aux colonisés le soin de remettre leur vie en ordre (Bissonnette 1996 : A8).

Dans un pays où la colonisation est interne, ce sont les représentations et les politiques qui changent, non les rapports sociaux. Aussi, dans le processus canadien de décolonisation parlera-t-on dorénavant moins du problème indien que des problèmes des Indiens afin de les résoudre. Le changement est nécessaire non plus parce que les autochtones sont ce qu'ils sont, mais plutôt parce qu'ils sont pauvres[1], qu'ils ne sont pas citoyens et, qu'en tant que tels, n'ont pas les mêmes droits que ceux qui le sont. Les Amérindiens ne seront plus tant représentés comme des pupilles que comme une minorité culturelle désavantagée ayant les mêmes besoins que les autres minorités, les autres citoyens.

L'ère n'est plus à l'isolement préparatoire à l'assimilation. Il s'agit plutôt d'insérer les Indiens dans le processus même de l'idéologie d'intégration afin qu'ils soient en mesure de voir par eux-mêmes les avantages de l'inclusion. Dans cette optique, le gouvernement sent le besoin d'apporter des changements à une politique d'assimilation infructueuse, dépassée par le temps et désormais insoutenable. Les enquêtes publiques auxquelles les Indiens participeront activement seront le véhicule privilégié pour mettre à jour les paradigmes et en introduire de nouveaux.

De nombreuses raisons ont motivé le gouvernement à mettre en place le Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes de 1946-1948 institué pour revoir en profondeur la *Loi sur les Indiens*. Entre autres, une partie de l'opinion publique canadienne s'inquiétait, à juste titre, des conditions de vie des autochtones. Cette vision était accompagnée par la perception autocritique que les problèmes des Amérindiens n'étaient pas le fait de leur nature, mais qu'ils étaient plutôt le résultat du processus de colonisation (Crossley 1987 : 593)[2]. À titre d'exemple, la Society for the Furtherance of B.C. Indian Arts and Crafts, dans un mémoire intitulé *Le Bien-être des Indiens de la Colombie-Britannique* présenté au Comité mixte de 1946, exprimait, de façon éloquente, l'inconfort croissant d'une bonne partie de la société canadienne.

> Les efforts réalisés par les Canadiens dans le passé afin d'annihiler l'économie sociale et les aspirations spirituelles des aborigènes indiens ont eu pour résultat de laisser ces gens sans racines, déprimés, désorientés, avilis. [...]. Par bonheur, il se manifeste maintenant un intérêt croissant envers les problèmes qui touchent aux Indiens. Un nombre de plus en plus considérable d'Indiens et de Blancs favorisent les mesures que notre Société a sans cesse prônées, et l'opinion publique commence à comprendre la nécessité d'une réforme. (Canada 1946, fascicule nº 21 : 53)

Ce climat, précurseur du multiculturalisme de la société canadienne, favorisait une plus large acceptation des distinctions ethniques comme en témoigne, encore une fois, un mémoire présenté au Comité mixte de la Chambre et du Sénat par la même société de bienfaisance, en juillet 1946 :

> Le Canada est un pays habité par une population mixte. Il ne pourra atteindre sa pleine vigueur que lorsque chacun des groupes ethniques qui le composent sera en mesure de fournir sa contribution à l'édifice national. L'Indien, avec son riche héritage de folklore, de tradition et de goût a une contribution spéciale à faire à la culture canadienne. On doit donc l'encourager de toutes les manières possibles à prendre la place qui lui revient dans l'édification de ce jeune et vaste pays. (Canada 1946, nº 14 : 8)

De plus, les Amérindiens ont participé activement à l'effort de guerre. Sans compter le travail qu'un grand nombre d'entre eux ont effectué dans les usines du pays, plus de trois mille autochtones sont allés combattre en Europe dans les forces canadiennes. Ainsi, la guerre a non seulement mis en contact des Amérindiens de partout au pays avec d'autres Canadiens, mais a aussi contribué à sensibiliser l'ensemble des Canadiens aux problèmes qui affligeaient les autochtones (Titley 1986 : 101). Le retour des soldats amérindiens montre aussi à la société canadienne jusqu'à quel point ils sont prêts à jouer un rôle déterminant dans le développement du pays et désireux de le faire.

En outre, plusieurs groupes de pression, dont des regroupements amérindiens, demandaient depuis plusieurs années la mise en place d'une commission royale ayant pour but d'enquêter sur l'administration des affaires indiennes et sur les conditions dans les réserves. À l'instar des groupes de pression américains qui militaient en faveur des Noirs, les organisations canadiennes espéraient mettre fin à la discrimination dont souffraient les Amérindiens et d'autres groupes minoritaires. De surcroît, à la suite des horreurs constatées durant le conflit mondial, les pressions internationales visant à mettre fin à toute forme de discrimination s'amplifiaient. On exigeait des gouvernements des plans précis d'amélioration des conditions de vie des minorités ethniques dans tous les pays occidentaux[3].

Dans ce contexte, le Comité mixte s'est penché sur l'éducation des Indiens, laquelle tardait à apporter les effets souhaités, dont celui de l'intégration. D'ailleurs, nombreux étaient ceux qui n'y croyaient plus et perpétuaient des représentations négatives, comme cette chroniqueuse de la revue *Canadian Forum* qui soulignait, en 1946, que les Indiens étaient incapables de « rivaliser avec les méthodes occidentales et d'ajuster leur vie » aux conditions des Blancs. Ils ne pouvaient, ajoutait-elle, « se couler dans un moule strict » car leur « nature nonchalante s'accommodait mal des plans superbement élaborés des Blancs » (Robinson 1946 : 233).

Néanmoins, en 1945, 16 438 élèves autochtones étaient inscrits dans les écoles du gouvernement (8 865 dans 76 pensionnats et 7 573 dans 255 écoles établies dans les réserves), et le budget fédéral consenti à l'éducation des Indiens s'élevait à 2,3 millions de dollars.

Des 137 mémoires présentés au comité mixte de 1946-1948 par des bandes, des associations ou d'autres regroupements indiens, 126 traitent en partie de l'éducation et, dans 121 d'entre eux, les Indiens demandent des changements (Benson 1991 : 6 ; Miller 1996 : 378). Les témoignages présentent en général une critique assez sévère du système éducationnel en place. Sur la somme des mémoires présentés, 110 montrent clairement de l'insatisfaction. À titre d'exemple, John Callihoo, président de l'Indian Association of Alberta affirme que « l'éducation qui nous est départie […] est de beaucoup inférieure à nos besoins » (Canada 1947, nº 12 : 9). Elle ne permet aux Indiens, selon cette même association, que de devenir « rien de plus que des scieurs de bois et des porteurs d'eau dans le pays de leurs ancêtres » (Benson 1991 : 23).

Malgré cela, les Amérindiens considèrent que seule l'éducation peut redresser leur condition. « Elle conduira, affirme Guy Williams de la Native Brotherhood of British Columbia, à la concurrence sur un pied d'égalité avec les autres ressortissants de notre pays » (Canada 1947, nº 16 : 22-23). En outre, ils demandent de prendre le contrôle de leurs écoles parce que, dit le chef Jones, « l'intérêt même de nos enfants et de notre prospérité l'exige » (Canada 1946, nº 9 : 16). Andrew Paull précise que l'instruction doit être entièrement payée par l'État, parce qu'il s'agit d'une responsabilité tutoriale. De plus, il recommande que le contrôle soit enlevé aux Églises (*ibid.* : 36) pour éliminer la compétition entre elles et les problèmes relatifs à la confession à laquelle appartiennent les enfants. L'assimilation, qui reste une préoccupation au début de la période, est vue par de nombreux Amérindiens comme une finalité inévitable. « L'éducation, affirme John Gambler de la Saskatchewan, amènera forcément l'assimilation. Rien ne m'attirera plus dans la réserve. J'en sortirai, ajoute-t-il, pour lutter avec le reste du monde. » (Canada 1947, nº 20 : 14)

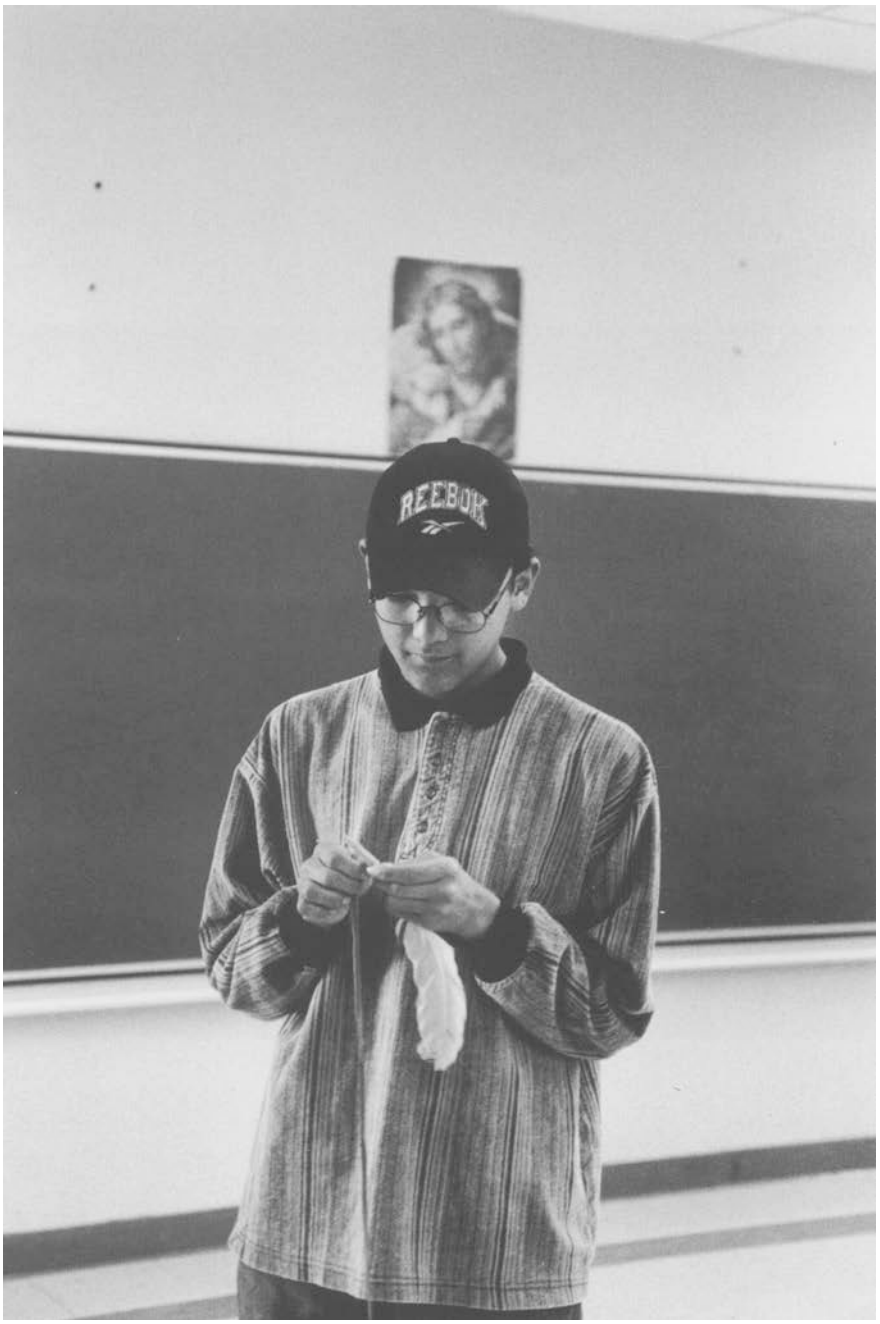
Le comité reconnaîtra les défaillances du système éducationnel indien, mais n'abondera pas dans le sens des demandes indiennes. Il recommandera une éducation capable de bâtir des citoyens plutôt que de viser l'assimilation complète. Quelle meilleure façon de créer une intégration citoyenne que de le faire par l'intégration des systèmes d'éducation ? C'est pourquoi le comité recommandera d'intégrer le plus rapidement possible les enfants indiens au système d'éducation des provinces et ainsi, éventuellement, abolir les écoles indiennes séparées. En somme, sur le plan des représentations, si l'État veut une intégration des Indiens, il lui faut supprimer ce qui crée la distinction et la ségrégation. Il le fera par l'entremise de la *Loi sur les Indiens* de 1951, laquelle permettra au Ministre de conclure des accords avec les gouvernements provinciaux et ceux des territoires pour « l'instruction des enfants indiens » (*Loi sur les Indiens* : art. 114.1).

En 1955, à la suite des changements apportés à la loi, le surintendant de l'éducation aux Affaires indiennes, R.F. Davey, présente un bilan positif de l'éducation des Indiens au Canada. Il affirme que celle-ci est en croissance. Il a raison ! De 1945 à 1955, le nombre d'élèves est passé de 16 438 à 32 525, soit une augmentation de presque 100 %. De 1944 à 1954, la population indienne au Canada est passée de 125 686 à 151 558, pour une augmentation de 21 %. Le budget départi à l'éducation est passé de 2,3 millions de dollars qu'il était en 1946 pour se chiffrer, en 1955, à 10,4 millions de dollars. Davey ajoute, et l'on reconnaîtra ici une représentation persistante et récurrente, qu'il n'y a pas réellement de limites à la capacité d'adaptation des jeunes Indiens et qu'ils sont aussi capables de réussir que

les jeunes Blancs. C'est pourquoi il faut continuer à préparer les Indiens à rivaliser avec les Blancs et à éliminer les différences. Il termine en réaffirmant sa confiance dans les capacités des Indiens à utiliser l'éducation pour assurer leur succès et leur indépendance (Davey 1955).

Dans les années 1950 et 1960, l'éducation fait l'objet, dans les provinces canadiennes, de plusieurs commissions d'enquête. La plupart accordent quelques pages à l'éducation des Indiens. Il est clair que les provinces ne sont pas toutes au même niveau. L'Alberta, plus paternaliste, s'interroge sur les façons d'intégrer les enfants autochtones qui souffrent de discrimination au système d'éducation provincial (Alberta 1959 : 266), alors que la Colombie-Britannique estime que la tendance à l'intégration scolaire est désirable, qu'elle doit être encouragée et que le programme progresse de façon satisfaisante. En effet, si 125 enfants autochtones étaient inscrits dans des écoles provinciales ou privées de cette dernière province en 1946, on pouvait en compter 2 516 en 1959 (Colombie- Britannique 1960 : 140).

Bien que les recommandations du Comité mixte de 1946-1948 soient implantées inégalement à travers le pays, il n'en demeure pas moins qu'un vent de changement souffle avec force sur un système d'éducation des Indiens désormais révolu. En 1961, lors de la remise du rapport final du Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes sur les affaires indiennes[4], les Indiens sont officiellement des citoyens du Canada depuis un an. Le budget fédéral pour l'éducation des Indiens se chiffrait, en 1960, à 24,9 millions de dollars et, en 1961, à 27,8 millions. Les inscriptions scolaires d'enfants autochtones totalisaient, en 1960, 40 637 et, en 1961, 43 115. Près de 25 % de ces élèves étaient inscrits dans des écoles publiques et privées (*Canadian Superintendent* 1965 : 52). Quant à la population indienne au Canada, elle se chiffrait, en 1959, à près de 180 000 individus. Le personnel enseignant comptait 121 instituteurs indiens, soit 9 % du total.



Cette photo d'un élève d'une école de Schefferville montre bien les liens qui unissent la tradition et la modernité »
(Source : O. Culman et M. Jacob, *Les Mondes de l'école*, Paris, Marval, 2001 : 151)

Il était, à cette époque, de bon aloi de critiquer dans les termes les plus sévères le système séparé des écoles indiennes, surtout le réseau des pensionnats. Il fallait jeter par terre le symbole ségrégationniste pour encourager l'intégration scolaire et citoyenne. Lors des audiences du Comité mixte de 1959-1961, Judy LaMarsh dénonçait le paternalisme outré qui avait rendu les Indiens dépendants de l'État en déclarant qu'ils « se trouvent à peu près dans la même situation que les femmes mariées au siècle dernier » (Canada 1961, nº 5 : 19).

Ces critiques s'accompagnaient des représentations d'usage sur les Indiens, comme dans une façon de blâmer les victimes. Le député Henderson, par exemple, insistait sur l'idée qu'il fallait que « l'Indien devienne sérieux et qu'il apprenne la nécessité de persister pour réussir. Ce sont, ajoutait-il, de joyeux insouciants […]. En général, on ne peut compter sur eux […]. Ils ne sont pas tout à fait responsables de cet état d'esprit. Cela tient au genre de vie qu'ils avaient avant d'être enfermés dans des réserves » (Canada 1961, nº 10 : 66-67).

En se fondant sur la Constitution et les traités, les Indiens canadiens insistaient toujours pour prendre en charge leur système d'éducation, qu'ils voyaient comme « un moyen non seulement de transmettre la culture, mais, jusqu'à un certain degré, de la modifier » (Canada 1961, nº 6 : 34). John Gambler comprenait que les Indiens vivaient « à une époque d'évolution » et qu'ils savaient qu'ils auraient à se « conformer aux changements ». Malgré des dizaines de témoignages qui préconisaient la prise en charge par les Indiens de leur propre système scolaire, le comité a tout de même accordé « son entière approbation au programme » des écoles soumises à la juridiction des provinces et a recommandé « instamment de le poursuivre et de l'amplifier » (Canada 1961, nº 16 : 10) en vue d'accélérer l'intégration des autochtones à la société canadienne (Weaver 1993 : 76).

Par ailleurs, le comité, en faisant briller les premières lueurs du multiculturalisme, exhortait les non-Indiens (on n'en est déjà plus aux Blancs) « à accepter, à comprendre, à apprécier et à respecter l'héritage, la culture, la langue et les arts du peuple indien » (Canada 1961, nº 16 : 11), cela en vue de mettre un frein à la discrimination dont se plaignaient les Indiens. Comme le soulignait Howard E. Staats, de la bande des Six Nations, lorsqu'un Indien se présente pour la première fois dans une école non indienne, il prend rapidement conscience de son « infériorité sociale » (*Canadian Superintendent* 1965 : 60).

Cependant, ces aspirations, exprimées par le comité, se heurtaient sur presque cent ans de manœuvres intégrationnistes de toutes sortes et de représentations largement diffusées, installées à demeure dans l'imaginaire de la société canadienne ainsi que dans celui des communautés indiennes. La méfiance et la crainte s'étaient installées à la fois chez les parents autochtones et chez les parents blancs. Les premiers craignaient la perte de leur identité propre, les seconds s'inquiétaient des répercussions sur le programme éducationnel causées par l'arrivée massive d'enfants suspectés d'être retardés[5].

Quoi qu'il en soit de la discrimination, il n'est plus question pour l'État de continuer à considérer l'Indien comme un pupille. J.G. McGilp, du ministère des Affaires indiennes, insistait sur l'idée dans un article publié en 1963 : « perpétuer le mythe de la pupillarité, écrivait-il, est dommageable pour la population indienne » (McGilp 1963 : 306). Le surintendant de l'éducation, R.F. Davey, maintenait, quant à lui, l'idée que, pour intégrer les Indiens dans le système d'éducation publique provincial, il fallait faire disparaître la « notion erronée [qu'ils sont] des pupilles du gouvernement fédéral » (*Canadian Superintendent* 1965 : 9).

Cet empressement est d'autant plus remarquable que les pressions internationales s'accentuent. G.K. Gooderham, surintendant de l'éducation en Alberta, pose carrément la question en 1965 en se demandant pourquoi il y avait un intérêt accru pour la question indienne. Il répond en admettant qu'il ne s'agissait pas « d'une mode récente ou d'une soudaine démonstration d'altruisme ». « Nous ne pouvons nous permettre, ajoutait-il, de voir le monde observer le Canada et y trouver un groupe entassé dans des ghettos, ostracisé de la société et limité dans l'exercice des droits réservés aux citoyens. » (*Canadian Superintendent* 1965 : 95)

C'est dans ce contexte que le Rapport Hawthorn est déposé en 1966. *L'Étude sur les Indiens contemporains du Canada* (Rapport Hawthorn, voir Canada 1966-1967) a été commandée en 1963 par la direction des Affaires indiennes du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration. À cette époque, la société canadienne prenait de plus en plus conscience des difficultés auxquelles faisaient face les Indiens et de la position marginale qu'ils occupaient dans la société. La montée de l'État providence créait des attentes auprès des Canadiens et ceux-ci ne voyaient aucune raison de laisser les Indiens dans la misère.

Gardant à l'esprit l'objectif fixé par le Comité mixte de 1959-1961 d'accélérer l'intégration des Indiens à la société canadienne, le Rapport Hawthorn recommandait de faire des Indiens des citoyens avantagés (*Citizens Plus*). Ancrée dans ce concept il y avait l'idée qu'en plus des droits et des devoirs dévolus à tous les citoyens, les Indiens possédaient des droits supplémentaires « en leur qualité de membres privilégiés de la collectivité canadienne » (Canada 1966 : 11). Le concept avait ainsi le double avantage d'insérer les Indiens dans le contrat social canadien et de leur conserver une distinction certaine. De surcroît, les enquêteurs affirmaient que seuls les Indiens étaient habilités à décider quand ils s'intégreraient, mais qu'ils n'étaient pas encore tout à fait aptes à faire le saut car, « ils ne [faisaient] pas assez preuve des connaissances requises pour substituer leur propre administration à la protection et à l'assistance que leur donne la Direction générale des affaires indiennes » (*ibid.* : 1). De plus, ajoutaient les enquêteurs, « quelles que soient leurs aspirations, les Indiens n'exerceront toujours que peu d'influence sur les décisions politiques de la société, car ils ne peuvent échapper à son emprise » (*ibid.* : 417). Les Indiens devaient prendre la place qui leur revenait de droit dans la société canadienne et laisser tomber au passage quelques représentations des plus tenaces en montrant qu'ils pouvaient être « autre chose que des bûcherons, des trappeurs, des pêcheurs ou des cultivateurs à la petite semaine » (*ibid.* : 1).

Dans le contexte du multiculturalisme émergent[6], il ne s'agissait pas uniquement d'intégrer les Indiens « à la vie économique et sociale du Canada », encore fallait-il assurer la « rétention de certaines de leurs caractéristiques culturelles comme la fierté de leurs origines, la connaissance de leur histoire, la transmission de traditions et la conservation de leur langue » (Canada 1966 : 23). Le rapport Hawthorn annonce également une nouvelle « idéologie démocratique ». Elle consiste toujours à intégrer les Indiens à la société canadienne, mais en les plaçant « sur un pied d'égalité avec les autres citoyens canadiens ». Cette idée « occupe une place très importante dans la nouvelle idéologie » (*ibid.* : 24). Cependant, ajoutent les enquêteurs, « les Indiens du Canada constituent un groupe minoritaire sous deux rapports : d'abord, nombre d'Indiens sont de cultures différentes, ensuite, ils constituent souvent une minorité économiquement faible » (*ibid.* : 95). Toujours selon le rapport Hawthorn, « les écoles ont été incapables de réaliser l'acculturation de ces groupes […] et d'en faire des adultes actifs dans le milieu social de la majorité » (*ibid.*). C'est pourquoi « le principe de l'éducation intégrée pour tous les enfants canadiens est recommandée sans objection fondamentale ».

Bien que le rapport Hawthorn fût généralement bien reçu par les officiels de la direction des Affaires indiennes, il le fut moins bien par les politiciens du cabinet Trudeau qui, en 1968, arrivaient au pouvoir avec une toute nouvelle philosophie de gestion de l'État et une nouvelle vision du Canada, lesquelles s'opposaient aux droits spéciaux pour l'ensemble des minorités culturelles, nationales ou non. Cette position est à la source du controversé Livre blanc de 1969 qui proposait d'enlever tout statut particulier aux citoyens indiens. Le Rapport Hawthorn fut rapidement relégué aux oubliettes parce qu'il venait

Plusieurs lecteurs reconnaîtront ce type de photo de classe, populaire dans les années 1950. Celle-ci illustre parfaitement la stratégie gouvernementale visant à intégrer les élèves amérindiens aux élèves blancs
(Archives du Conseil de la nation huronne-wendat, Wendake, Québec)

directement en contradiction avec les valeurs égalitaires libérales et républicaines, d'autant plus que les Québécois, à la même époque, commençaient à exiger un statut distinct dans la société canadienne (Weaver 1993 : 82). Néanmoins, la représentation de citoyens avantagés (*Citizens Plus*) a contribué à rassembler les Indiens dans leur combat politique contre les idéologies libérales. Cela a considérablement renforcé leur voix sur le plan des politiques nationales.

À la fin de cette période, grâce aux nouvelles représentations sociales, les Indiens sont désormais des citoyens canadiens en bonne et due forme et ne sont plus représentés comme des pupilles de l'État, bien que légalement ils le soient toujours. Cependant, ce qu'il est désormais convenu d'appeler la question indienne reste largement à définir. En outre, les Indiens sont représentés aux Canadiens comme une autre minorité culturelle et, qui plus est, désavantagée.

Dans ce contexte, l'éducation est vue comme l'archétype de l'émancipation et au cœur de la nouvelle idéologie démocratique présentée par le Rapport Hawthorn. Cependant, les Amérindiens insistent de plus en plus pour prendre le contrôle du système d'éducation destiné à leurs enfants. C'est ce contrôle que le gouvernement tarde à céder, sachant fort bien que concéder des pouvoirs en cette matière équivaudrait à perdre une emprise significative sur le processus d'acculturation inhérent à l'idéologie d'intégration.

Sur le plan de la politique éducationnelle, le gouvernement accélère l'intégration scolaire. Mais, plutôt qu'un projet d'assimilation à tout crin, le gouvernement préconise dorénavant une intégration citoyenne et non pupillaire, laquelle inclut tous les bénéfices de l'État providence en pleine expansion. Dans la sensible montée du multiculturalisme, l'arrêt de mort du système fédéral d'éducation des Indiens est désormais signé, ce qui ne veut pas dire que le contrôle sur l'éducation des Indiens ne sera pas chaudement disputé.

En 1969, lorsque la politique indienne du gouvernement du Canada (Livre blanc) est déposée, 66 707 élèves autochtones sont inscrits à l'école aux niveaux primaire et secondaire. De ce nombre, 27 870 fréquentent des écoles *fédérales*, alors que 38 837 fréquentent des institutions *provinciales*. La population indienne compte près de 250 000 personnes. Le budget pour l'éducation des Indiens prévu pour l'année 1970 se chiffre presque à 105 millions de dollars. En vingt-cinq ans, le budget fédéral consenti à l'éducation des Indiens s'est donc accru de 102,7 millions de dollars. Le gouvernement se donne ainsi volontiers les moyens de ses ambitions intégrationnistes.

Le multiculturalisme à la rescousse de l'idéologie, 1969-1996

« Être Indien, c'est être un homme; c'est avoir de l'homme tous les besoins et tous les talents. Être Indien, c'est aussi être différent des autres […] ». Ainsi se présente, en 1969, le préambule de la politique indienne du gouvernement du Canada (Livre blanc). Le gouvernement accuse en partie cette différence de ne pas avoir donné par le passé « tous les résultats attendus », bien que le degré d'instruction ait été amélioré. Cette nouvelle politique indienne n'a toutefois pas mordu la poussière sans déclencher des réactions de toutes parts à l'intérieur de la grande communauté indienne canadienne.

L'une des réactions les plus connues est venue de l'Alberta par l'entremise de l'Association des Indiens de cette province et

École primaire au village huron, près de Québec, dans les années 1950. La métamorphose des enfants amérindiens s'opérait sous l'œil vigilant des institutions religieuses
(Archives du Conseil de la nation huronne-wendat, Wendake, Québec)

de son fameux Livre rouge intitulé *Citizens Plus*, suivant la représentation avancée par le Rapport Hawthorn. On y déclare :

> […] seuls les Indiens sont aptes à développer une philosophie éducationnelle fondée sur les valeurs indiennes et adaptée à la vie moderne. Les enfants indiens doivent se former un solide sens de leur identité tout en conservant une confiance absolue en leur valeur personnelle et leurs habiletés.

C'est pourquoi, à l'instar de nombreux autres groupes indiens dans le pays, l'Association réclamait au gouvernement fédéral « la pleine responsabilité de fournir la meilleure éducation possible à [leurs] enfants » (*ibid.* : 12). Les auteurs ajoutaient que le système d'éducation ne relevait pas du domaine de l'assistance publique, puisque les Indiens avaient chèrement payé à l'avance pour ce service en cédant leurs terres (*ibid.* : 14). On retrouve ici l'idée d'une dette sacrée similaire à celle invoquée par les Indiens du XIX^e^ siècle, alors que le gouvernement britannique remettait en question la distribution annuelle des présents. Cependant, en affirmant que la politique indienne du gouvernement fédéral montrait clairement qu'il n'y avait « pas de place au Canada pour la diversité » (*ibid.* : 5), l'Association albertaine lançait pratiquement un défi au Premier ministre Trudeau qui n'allait pas pleurer longtemps la mort du Livre blanc puisqu'il caressait déjà le projet d'une politique à caractère multiculturel.

L'un des six volumes du rapport de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme de 1967, intitulé *L'Apport culturel des autres groupes ethniques*, répondait aux aspirations culturelles des nombreux groupes ethniques au Canada, qui s'étaient donné une voix à travers cette commission. Leur influence en tant que groupes de pression ne pouvait plus être ignorée par les politiciens, d'autant plus que le Québec montrait des symptômes chroniques d'un nationalisme davantage exacerbé. Les recommandations contenues dans cette partie du rapport ont été acceptées par le gouvernement Trudeau et ont formé le socle de la politique officielle du multiculturalisme

annoncée en 1971. Cette politique marque un virage historique important en ce qu'elle « constitue un retrait complet des politiques assimilatrices du passé » (Mazurek et Kach 1990 : 137) pour faire place à une politique intégrationniste fondée sur la participation active de toutes les communautés culturelles dans le processus. Les répercussions de la politique du multiculturalisme sur l'éducation et sur les rapports du gouvernement fédéral avec les Indiens seront très significatives.

D'ailleurs, dès 1971, le ministère des Affaires indiennes se fixe comme objectif principal « d'aider les populations indiennes et esquimaudes à adopter des programmes d'éducation et à se doter d'installations qui répondent à leurs besoins ». L'un des sous-objectifs est de « favoriser la conservation et l'évolution de la culture indienne et esquimaude » (MAINC 1971 : 29 et 31). Cette approche se confirme et se précise en 1972, alors que le Ministère s'impose de « fournir des installations et des services éducatifs destinés à promouvoir les aspirations culturelles des Indiens et des Esquimaux et à les aider à atteindre, comme individus, l'épanouissement personnel et l'égalité de possibilités par rapport aux autres Canadiens » (MAINC 1972 : 31). De plus, le Ministère déclare fièrement que « le ministre a approuvé les propositions voulant que les parents assument plus de responsabilités dans [le domaine de l'éducation] et que les bandes locales administrent elles-mêmes leur système d'enseignement » (*ibid.*). Il semble bien que les parents aient désormais mystérieusement perdu leur caractère sauvage et leur influence néfaste sur leurs enfants. La même année l'Association canadienne des Indiens et des Esquimaux (Indian-Eskimo Association of Canada) affirmait que les Indiens ne doivent pas uniquement se voir offrir des opportunités égales d'éducation. « Celles-ci doivent être meilleures car ils doivent récupérer à la fois les opportunités manquées et le temps perdu (Kaegi 1972 : 30). » Mais en quoi consiste une éducation multiculturelle qui permettrait aux Amérindiens, justement, de récupérer temps et opportunités ?

Depuis la Confédération de 1867, voire depuis le régime colonial anglais, les Amérindiens sont exposés à un régime d'éducation « monoculturel », c'est-à-dire un système eurocentrique, fondé sur une morale chrétienne et dans lequel dominent des thèmes tels l'individualisme, le développement des sciences, le progrès et le succès (Parekh 2000 : 224-230). Le rôle principal d'une telle éducation est de cultiver ces capacités, ces aptitudes, ces attitudes et ces sentiments en incluant une faculté critique, preuve d'une pensée indépendante. À la limite, ce type d'éducation obombre la curiosité envers les autres cultures. En fait, l'éducation à caractère eurocentrique conduit à juger les autres cultures par rapport à ses propres parangons culturels. Il s'agit presque d'une forme de narcissisme organisé, encourageant l'arrogance, le racisme, les préjugés et les stéréotypes. Il n'est pas surprenant que les Amérindiens résistent à une telle invasion. C'est pourquoi, de leur point de vue, l'éducation « monoculturelle » eurocentrique est tout simplement une mauvaise éducation. Cette vision des choses les a amenés, d'une part, à reconnaître le bien-fondé d'une solide éducation pour rivaliser avec les autres Canadiens dans le monde moderne eurocentrique, mais, d'autre part, à réclamer la mainmise sur l'éducation destinée à leurs enfants dans le but ultime de conserver leur culture. Cette même vision, et c'est là le paradoxe, a conduit le gouvernement fédéral à conserver le plus de contrôle possible sur cet outil d'acculturation afin de modeler les Indiens sur l'étalon eurocentrique.

Dans cette optique, la politique multiculturelle offre la possibilité d'atténuer les effets du paradoxe. En effet, à l'intérieur d'une telle politique, l'éducation multiculturelle devrait, théoriquement, s'adresser à l'élève à la fois comme membre de sa communauté ethnique et culturelle, comme citoyen d'une communauté politique et comme citoyen du monde (Parekh 2000 : 227). Mais où sont donc les effets lénifiants de l'éducation multiculturelle chez les Indiens ? Tout semble pourtant être en place pour que leur intégration à la mosaïque canadienne s'effectue dorénavant sans heurt.

En 1976, le sociologue Rick Ponting révélait les résultats d'un sondage effectué pour mieux comprendre les perceptions des Canadiens vis-à-vis des Amérindiens. À la question qui visait à savoir quels étaient, selon les répondants, les problèmes auxquels étaient confrontés les Amérindiens, 89,1 % ont mentionné au moins un problème, et plusieurs en ont soulevé plus d'un. Les répondants ont surtout souligné les effets débilitants de l'assistance sociale et de la dépendance au soutien du gouvernement. Le second problème soulevé était celui du manque d'éducation (Ponting et Gibbins 1980 : 78).

Une étude menée en 1975 par le sociologue Reginald Bibby a révélé que 19 % des répondants croyaient que les Indiens canadiens étaient moins intelligents que les Blancs. Heureusement, 77 % étaient en désaccord (*ibid.* : 70), perpétuant ainsi une très vieille représentation. Il n'en demeure pas moins, cependant, que presque un répondant sur cinq entretenait toujours ce vieux préjugé.

Dans une autre étude menée en 1976 par le Native Council of Canada, le gouvernement fédéral a été ouvertement critiqué pour avoir persisté à donner trop d'argent aux Indiens, lesquels étaient eux-mêmes désignés comme étant paresseux, alcooliques et ne possédant aucune espèce d'initiative (*ibid.*). C'est dire comment les représentations peuvent être coriaces et durables et que l'intégration n'est pas aussi simple que l'on pourrait s'imaginer.

Dans ses conclusions, le Native Council of Canada soulignait que, tout en reconnaissant les difficultés que doivent surmonter les Indiens pour s'améliorer, les Canadiens « semblent croire que n'importe quel individu peut se sortir de la pauvreté par l'éducation et le travail acharné » (*ibid.*). Comme au XIX^e^ siècle, la pauvreté semble être perçue comme une faiblesse de caractère, et l'éducation semble avoir conservé son aspect « monoculturel », du moins dans ses ambitions.

Pourtant, en 1976, soixante-quatre bandes administraient leurs propres écoles et deux cents bandes dirigeaient en grande partie leur programme d'éducation. Les commissions scolaires comptaient dans leurs rangs quatre-vingt-huit autochtones. Pas moins de 71 717 élèves étaient inscrits dans des écoles primaires et secondaires, dont 38 530 dans des institutions provinciales et 33 187 dans des écoles fédérales. Plus de 3 500 étudiants étaient inscrits dans des collèges et des universités. Le budget fédéral pour l'éducation des Indiens se chiffrait à un peu plus de 225 millions de dollars (MAINC 1972).

En 1981, on peut compter 185 écoles administrées par des bandes et où sont inscrits 10 029 élèves. Les 1 409 institutions provinciales comptent 41 798 élèves contre 22 639 dans les 207 écoles fédérales toujours en opération. De plus, il existe trois conseils scolaires indiens et 58 centres culturels et éducatifs dirigés par des Amérindiens. On le voit, le mouvement enclenché pour donner plus de contrôle aux autochtones en matière d'éducation est clairement engagé et désormais irréversible.

Pourtant, le Comité Penner qui s'est penché sur l'autonomie gouvernementale des Indiens dresse, en 1983, un tableau passablement sombre de la condition indienne au Canada. Le

comité rapporte que « la plupart des communautés indiennes à travers le Canada se caractérisent par une pauvreté abjecte, la malnutrition, la mauvaise santé, un taux très élevé de mortalité infantile, une éducation minimale et un sous-développement économique » (Canada 1983 : 40).

Le chef David Ahenakew, chef national de l'Assemblée des Premières Nations[7], a souligné, lors des audiences du Comité Penner, que « les politiques et les institutions courantes du gouvernement fédéral opèrent de façon à accentuer la pauvreté et la dépendance des Indiens, plutôt que de promouvoir l'autosuffisance et l'autodétermination » (Canada 1983 : 40). Sur le plan de l'éducation, cela se traduisait par des promesses de plus grande autonomie administrative qui visaient à encourager la participation active des communautés indiennes sans pour autant leur donner entièrement le contrôle de l'éducation de leurs enfants.

Dans ce qui est devenu un leitmotiv lancinant, le Comité Penner souligne que plusieurs témoins ont « reconnu et insisté sur l'importance de l'éducation comme moyen de retrouver les valeurs culturelles et les compétences des sociétés indiennes et d'acquérir les aptitudes nécessaires pour survivre et prospérer dans la société canadienne » (Canada 1983 : 29). Dans le cadre de son mandat qui avait pour but d'analyser « le statut, l'évolution et les responsabilités des administrations de bandes dans les réserves indiennes, de même que les rapports financiers qui existent entre le gouvernement du Canada et les bandes indiennes », le Comité Penner affirme que « l'éducation est un domaine central dans lequel les Indiens veulent exercer leur juridiction ». Les Indiens, ajoute le Comité, veulent de vrais pouvoirs afin de prendre leurs propres décisions et mener leurs propres plans en matière d'éducation (*ibid.*) et non pas s'en tenir aux vagues pouvoirs et contrôles que le ministère des Affaires indiennes définissait, en 1972, comme un plus haut degré de participation. Tous les gouvernements, à la suite du Rapport Penner, ont soutenu l'idée d'accorder une autonomie grandissante aux bandes indiennes, entre autres, dans le domaine de l'éducation.

En 1990, le ministère des Affaires indiennes est toujours engagé à céder aux bandes l'administration des écoles. Celles-ci administrent 311 de leurs 366 écoles. Ces écoles desservent plus de 40 000 élèves, alors que près de 45 000 autres sont inscrits dans des institutions provinciales et moins de 10 000 dans des écoles fédérales. Il n'en reste pas moins que la Commission royale sur les peuples autochtones de 1996 (Commission Erasmus-Dussault) dresse, elle aussi, un tableau assez sombre de la situation : « la majorité des jeunes autochtones ne terminent pas leurs études secondaires. Ils quittent l'école sans avoir obtenu les diplômes qui leur permettraient de trouver du travail dans l'économie de la société majoritaire […] » (Canada 1996b : 82). À cet effet, les commissaires recommandent rien de moins que « 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 ». Les commissaires recommandent également « que les écoles provinciales et territoriales veillent à ce que leur enseignement soit pleinement adapté aux élèves autochtones » (*ibid.* : 83) afin d'assurer, d'une part, la continuité culturelle et, d'autre part, une pleine participation à l'activité économique.

À la lecture de ces recommandations, on peut se demander pourquoi le ministère des Affaires indiennes tarde à abandonner les contrôles qu'il prétend vouloir céder depuis les années 1970 sinon pour continûment assurer l'idéologie intégrationniste. Dianne Longboat, dans un article portant sur l'importance de l'éducation dans la survie culturelle des Indiens canadiens, montre sa méfiance envers les intentions du ministère des Affaires indiennes, particulièrement en ce qui concerne l'éducation. Admettons que les peuples amérindiens ont une expérience séculaire en matière de relations avec l'État. Elle affirme, non sans raison, que

> […] le gouvernement fédéral utilisera toutes les opportunités pour éroder la souveraineté des nations indiennes. Il promettra plus de programmes et plus d'argent pour accroître et prolonger la dépendance. Il permettra des programmes d'études indiennes ainsi que l'enseignement des langues et de l'histoire indiennes dans [les écoles indiennes] afin de rendre les nombreuses années de conditionnement et l'ennuyeux processus scolaire un peu plus acceptables. (Longboat 1987 : 40)

À cet effet, selon les données ministérielles de 1996 concernant les Indiens, 110 642 élèves sont inscrits dans les écoles primaires et secondaires. Les effectifs dans les écoles provinciales et privées sont de l'ordre de 42 %. C'est donc dire que 58 % des élèves fréquentent les 429 écoles administrées par les bandes puisque les écoles fédérales n'existent plus (Canada 1997a). Selon le Rapport sur les plans et les priorités du ministère des Affaires indiennes, le budget prévu pour l'enseignement primaire et secondaire pour l'exercice 1997-1998 se chiffre à 899 millions de dollars. Pour ce qui est de l'enseignement post-secondaire le budget s'élève à 275 millions de dollars, c'est-à-dire un total d'un peu plus de 1,1 milliard de dollars pour l'ensemble des services (Canada 1997b). Pour mettre les choses en perspective, le premier budget accordé à l'éducation des Indiens par le gouvernement fédéral, en 1879, se chiffrait à 16 000 $. Il aura fallu attendre jusqu'en 1920 pour qu'il franchisse le cap du million de dollars. En 1920, les coûts par élève indien se chiffraient à 81,29 $. En 1997-1998, ces mêmes coûts totalisaient plus de 8 000 $. Pour fins de comparaison, le gouvernement du Québec a consacré un peu plus de 6 000 $ par élève inscrit aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire durant l'année financière 2002-2003 (Québec 2003 : 15 et 87).

À la lumière de tous ces faits et de ces données historiques, et sans avoir l'air d'exprimer des regrets, il est positivement raisonnable d'affirmer que l'assimilation des Indiens a été manquée, que l'intégration est inachevée et que, dans l'ensemble, les Indiens sont toujours insatisfaits de l'éducation à caractère « monoculturel » dispensée à leurs enfants, dès lors qu'elle ne leur permet toujours pas de se démarquer et ce, même si elle est toujours considérée comme essentielle pour assurer la survie culturelle et la compétitivité à l'intérieur de la grande communauté canadienne.

Qu'est-il arrivé du beau rêve multiculturel ? René Lévesque aurait-il donc bien vu en affirmant que le multiculturalisme ne pouvait agir comme armature d'une politique nationale fondée sur l'identité culturelle et ethnique. En réalité, disait-il, le multiculturalisme a plus tendance à fragmenter un pays en ne fournissant pas de réelles forces unificatrices. Plusieurs intellectuels le soutiennent dans cette idée. L'auteur américain Shelby Steele estime que le multiculturalisme est une construction de l'esprit qui implique une fausse équivalence entre les sous-cultures (Steele 1999 : 83), ce qui présuppose la présence d'une culture dominante. Or, au Canada, admettre l'existence d'une culture dominante, affirme André Burelle, c'est avouer qu'il y en a au moins deux : « la française au Québec et

l'anglaise dans le reste du pays », sans parler des cultures autochtones. C'est aussi consentir que le Canada ne puisse jamais former une nation « coulée d'un seul bloc à l'américaine » (Burelle 1995 : 82). Mais voilà, la culture dominante américaine se sent menacée par ce que l'historien Arthur Schlesinger a désigné comme le culte à l'ethnicité. Selon Schlesinger, l'heure est à l'ethnocentrisme et au séparatisme et non à l'assimilation et à l'intégration. Le concept *e pluribus unum* serait en train de s'effriter pour faire place à une mosaïque culturelle à la canadienne. L'enjeu du combat, affirme Schlesinger, est la redéfinition de l'unité nationale. L'historien n'hésite pas à placer le système d'éducation au cœur du combat, ce système étant en butte à des pressions pour répondre aux exigences « d'une société de plus en plus pluraliste » (Schlesinger 1993 : 10-11). Or, si l'éducation a été pendant longtemps le moyen pressenti pour assurer l'intégration des Indiens au Canada, force est d'admettre que depuis l'apparition du multiculturalisme et l'avènement de la représentation montrant la grande communauté indienne comme une communauté culturelle semblable à toutes celles formant la mosaïque canadienne, elle n'aura servi qu'à diviser plus profondément les Indiens et les autres Canadiens[8]. La Commission Erasmus-Dussault affirmait, en effet, que les autochtones « veulent que les écoles fassent de leurs enfants des citoyens des nations autochtones en leur transmettant la langue et les traditions nécessaires pour assurer la continuité culturelle ». Cela ressemble étrangement à la volonté québécoise en matière d'éducation et de nationalisme.

Paradoxalement, encore une fois, les Amérindiens souhaitent se concentrer sur l'éducation s'adressant aux membres de la communauté culturelle et ethnique, alors que le gouvernement fédéral souhaite, par sa politique multiculturelle, renforcer la grande communauté politique pour mieux échapper aux intenses pressions multinationalistes. Cette fragmentation ethnique causée par le multiculturalisme, soulignent Kas Mazurek et Nick Kach, se présente « lorsque des groupes ethniques choisissent d'adopter une politique de pouvoirs et d'agir comme des groupes d'intérêts afin de gagner des avantages ou des concessions spécifiques pour eux-mêmes » (Mazurek et Kach 1990 : 146). Ces groupes donnent l'impression de dépenser avec ferveur l'argent des payeurs de taxes pour se concentrer sur leur culture; ils « exagèrent l'importance de leurs objectifs ethniques en perdant de vue la globalité de l'ordre social » (*ibid.* : 147). Cependant, n'est-il pas parfois nécessaire d'exagérer l'importance d'une culture pour secouer le joug du colonialisme, lequel se distingue largement de la logique migratoire, ne serait-ce que par les choix des individus? Si la réponse à cette question est positive, force est d'admettre qu'il reste énormément de travail à faire et, dans ce sens, l'histoire reste à suivre car la question demeure entière à la fin de cette période : qui contrôle l'éducation dispensée aux Indiens et à quelles fins? Ceux-ci diront que le gouvernement persiste dans son idéologie intégrationniste. En retour, le gouvernement affirmera qu'il vise à accorder toujours plus d'autonomie pour mettre fin à la dépendance.

S'il est vrai que l'histoire ne se répète pas, elle a certainement tendance à se prolonger en s'affublant de nouveaux oripeaux, qu'ils soient portés par les représentations ou par les politiques.

POUR NE PAS CONCLURE

Le tableau historique, brossé ici à grands traits, montre que l'idéologie d'intégration des Indiens formulée par le colonisateur britannique dans le premier tiers du XIX[e] siècle est toujours sur la brèche. Les représentations sociales qui ont conditionné la conduite des gouvernements successifs ont continûment soutenu l'idéologie en faisant passer l'Indien de sauvage barbare à citoyen avantagé faisant partie d'une minorité ethnique désavantagée à l'intérieur d'une mosaïque multiculturelle. Le pont qui enjambe ces deux bornes repose sur les piliers de l'insignifiance, la dépendance et la pupillarité, alors que son tablier est pavé de longue date par la réduction géographique, politique, économique et juridique des Indiens.

Toute la politique éducationnelle du gouvernement aura été justifiée par une série de représentations qui aura servi à deviser un système d'éducation, en très grande partie, pour ne pas dire complètement, « monoculturel » et eurocentrique, destiné à métamorphoser des citoyens de communautés indépendantes pour les intégrer dans une « nation » sans autre force unificatrice que le territoire. En outre, cette « nation » reste encore largement à définir.

Ironiquement, la place marginale réservée aux Amérindiens par le régime de réduction a contribué à leur conserver une distinction certaine. La deuxième ironie est que tous les efforts d'assimilation et d'intégration n'auront contribué qu'à produire leur antithèse, c'est-à-dire une société dite multiculturelle qui se dirige allègrement vers une société aux aspirations multinationales.

Quand le gouvernement a senti le besoin d'innover en matière de représentations sociales et de politiques sur l'éducation touchant les Indiens canadiens, il n'a pas hésité à faire appel aux enquêtes publiques et à mobiliser des experts. Ce faisant, le gouvernement a pu introduire et mettre à jour nombre de paradigmes entourant la question indienne. Ceux-ci ont clairement contribué à justifier auprès du public canadien et de la communauté internationale une politique visant principalement à concrétiser l'idéologie d'intégration des Indiens à la société canadienne. Entre les enquêtes publiques et, surtout, durant la période de 1867 à 1946, les rapports annuels des Affaires indiennes ont joué le rôle de diffuseur des représentations et des politiques gouvernementales, à la différence que l'expertise était alors interne.

Ces sources montrent clairement que la politique d'éducation des Indiens a sans cesse, pour ne pas dire obstinément, été mise au service de l'idéologie intégrationniste de l'État fédéral. À cette idéologie, les Indiens ont opposé une idéologie de la distinction qui leur permettait de combattre farouchement les aspirations du gouvernement. Ce combat les a menés à d'abord proposer pour ensuite demander et, enfin, exiger des pouvoirs accrus sinon des pouvoirs complets en matière d'éducation. C'est là le danger de l'arme à double tranchant que représente l'enseignement subordonné à une idéologie. Les Amérindiens ont clairement pris conscience de leur situation désavantagée et ont entrepris d'y remédier en retournant, pour ainsi dire, l'arme contre l'agresseur.

L'ancrage des représentations sur les Indiens dans l'imaginaire collectif a facilité leur utilisation par le gouvernement comme outil de domination. Cependant, les Indiens ont pu s'en inspirer pour se doter de solutions de rechange cohérentes. Il suffit de penser à la représentation de citoyen avantagé (*Citizens Plus*) annoncée par le Rapport Hawthorn en 1966.

Les trente années qui séparent le Rapport Darling (1828) du Rapport Pennefather (1858) ont concouru à documenter et à construire la mémoire institutionnelle (Leslie 1985) et collective en matière de représentations sur les Indiens. Celles-ci soutenaient une idéologie intégrationniste et ont facilité l'activation d'un programme de civilisation comportant une

chancelante et nébuleuse politique d'éducation des Indiens qu'on avait peine à distinguer d'un vigoureux et précis mouvement de christianisation.

Durant les premières années qui ont suivi la Confédération canadienne, les représentations étaient suffisamment bien ancrées dans l'imaginaire collectif et institutionnel pour espérer une intégration volontaire des Indiens. Les résultats tardant à se matérialiser, le gouvernement a, par la suite, opiniâtrement recouru à une mise en tutelle préparatoire à l'assimilation, la forme extrême de l'intégration. La machine éducationnelle a été montée en système qui visait ni plus ni moins à l'annihilation de la distinction indienne.

Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, la représentation pupillaire ne parvenait plus à justifier la transformation d'un système éducationnel visant désormais à produire des citoyens distincts. La citoyenneté avantagée et la communauté culturelle défavorisée cachaient derrière elles la dépendance. Ces représentations à elles seules ont fourni prétexte à l'intégration des enfants dans le système scolaire officiel. Dès lors, le gouvernement pouvait espérer supprimer la distinction indienne comme il avait réussi à dissoudre la distinction des immigrants.

Comme la citoyenneté officielle qui a donné aux Indiens accès à l'État providence par la voix des représentations, la citoyenneté multiculturelle camouflait, elle aussi, une forme d'intégration civique qui visait à faire entrer les différences culturelles dans le folklore national et ainsi nier toutes les distinctions qui ne seraient pas d'ordre culturel. Les communautés culturelles faisaient désormais partie de la communauté politique canadienne en tant que groupe d'intérêts. Cette citoyenneté, bien qu'elle accordât une plus grande marge de manœuvre aux communautés indiennes en matière d'éducation, ne permettait, et ne permet toujours pas, une réelle éducation multiculturelle. Dans ce contexte, si l'éducation doit demeurer « monoculturelle » afin de délier les cordons de la bourse fédérale, les Amérindiens préfèrent de loin qu'elle soit « monoculturelle » indianocentrique. À l'idéologie intégrationniste, ils ont résolument opposé une idéologie visant à assurer leur distinction.

D'ailleurs, le gouvernement fédéral a présenté aux Indiens, en 1998, ses regrets relativement aux gestes passés « qui ont contribué aux difficiles passages de l'histoire » de leurs relations. Un des aspects au cœur de ces regrets, « le système des écoles résidentielles », a mérité une attention particulière. Pour panser les blessures, le gouvernement proposait de travailler en collaboration avec l'ensemble des communautés amérindiennes pour « trouver une stratégie de guérison ». Le communiqué du gouvernement précise que « la réconciliation est un processus continu ». La ministre des Affaires indiennes, Jane Stewart, reconnaît aussi que l'assimilation n'est pas une bonne stratégie « pour bâtir un pays fort ». Cependant, elle affirme vouloir collaborer

> […] à trouver des solutions qui permettront aux peuples autochtones de participer pleinement à la vie économique, politique, culturelle et sociale du Canada tout en préservant et en améliorant les identités des collectivités autochtones et en assurant leur évolution et leur épanouissement futurs. (*Le Soleil,* 25 mars 1998 : B7)

En un mot comme dans cent, il s'agit d'intégrer les communautés amérindiennes à la mosaïque canadienne, sans pour autant dénoncer le système de réduction qui empêche la pleine participation des Indiens aux différents aspects de la vie canadienne.

Deux ans auparavant, le Rapport Erasmus-Dussault affirmait que

> […] pour assurer la paix ou conclure des alliances avec les nations autochtones, pour avoir des droits d'occupation et de mise en valeur des terres autochtones, les Couronnes de France, de Grande-Bretagne et, par la suite, du Canada ont promis aux peuples autochtones la protection, des avantages et une part des richesses – à perpétuité. Il incombe maintenant aux gouvernements canadiens de tenir ces promesses.

Voilà comment se mettent à jour les idéologies !

Peu avant la publication du rapport Erasmus-Dussault, un sondage d'opinion montrait que les Canadiens étaient, à cette époque, de plus en plus intolérants envers les Amérindiens et que ces derniers étaient perçus comme largement responsables de leur sort (Lesage 1996). De 1976 jusqu'en 1998, affirme le sociologue Rick Ponting, les Amérindiens ne tiennent pas une place prépondérante dans les priorités des Canadiens (Ponting 2000 : 46-49). Ces derniers considéraient toujours que le gouvernement fédéral avait l'obligation de traiter tous les Canadiens sur un pied d'égalité quelle que soit leur filiation ethnique. En dépit des événements dramatiques d'Oka, d'Ipperwash et de Gustafsen Lake, et malgré les travaux et les recommandations de la Commission Erasmus-Dussault, les problèmes indiens n'attiraient toujours pas l'empathie d'une majorité de Canadiens.

En mars 2003, un sondage mené par l'Association d'études canadiennes montrait que 33 % des répondants considéraient que les Indiens projetaient une image négative, alors que 30 % estimaient que c'était le cas pour les Arabes. Les répondants s'étaient vu demander de nommer quels groupes entre les Arabes, les Indiens, les immigrants, les homosexuels, les Noirs et les Juifs projetaient une image négative dans la société canadienne. Ce sont les Indiens qui ont présenté le plus important problème d'image alors que les Noirs (13 %) et les Juifs (11 %) projetaient une image négative pour moins de répondants (Jedwab 2003). Voilà une façon moderne de mettre à jour les représentations !

Lors d'un sondage mené par EKOS Research dans les réserves indiennes, en octobre 2002, les répondants ont jugé que le principal problème des jeunes et des enfants indiens était l'éducation. À la même question, les répondants du grand public ont placé, à un point de pourcentage près, l'éducation en seconde position, immédiatement après les problèmes de drogues et d'alcool. À la question qui demandait de comparer la qualité de l'éducation que les jeunes et les enfants autochtones reçoivent dans les réserves par rapport à celle que reçoivent les autres Canadiens, 40 % des répondants amérindiens et du grand public ont répondu qu'elle était moins bonne, 30 % des répondants amérindiens et 25 % des répondants du grand public ont répondu qu'elle était à peu près pareille, et 25 % des répondants amérindiens comparativement à 10 % des répondants du grand public ont répondu qu'elle était meilleure. Les sondeurs ont cru bon d'ajouter que « les résidents des réserves qui ont tendance à croire que l'éducation dans les réserves est meilleure ont un statut socio-économique moins élevé […] et n'ont pas terminé leur secondaire ». Ils sont aussi plus âgés et sans emploi (Ekos Research 2002 : 21-33). Voilà ce qui motive la politique éducationnelle du gouvernement fédéral !

Pardon de l'oubli, ce dernier sondage avait été commandé par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.

Tout ce qui précède peut donner l'impression qu'il n'y aurait pas eu, sur la longue durée, de changements sensibles dans les

rapports entre l'État et les Amérindiens, ce qui n'est pas le cas. Cependant, ces changements se sont manifestés surtout sur la forme, et de façon négligeable sur le fond. La longue marche des Amérindiens vers la reconnaissance s'est continûment déroulée à l'intérieur du système de réduction et sous une tutelle serrée. Cette quête de reconnaissance est loin d'être achevée car l'idéologie intégrationniste et les représentations sociales sont toujours à l'œuvre. Et si le gouvernement, conseillé par ses technocrates, jette du lest à certains chapitres, par exemple sur un plus grand contrôle des communautés autochtones sur l'éducation, il a toujours dans la mire l'intégration inconditionnelle des Amérindiens à la société canadienne.

Les efforts du gouvernement fédéral pour faciliter les négociations en matière de contrôle sur l'éducation ainsi que sur l'accessibilité et la qualité de celle-ci ont certes évolué. Mais ils ont évolué au rythme des représentations sociales élaborées et véhiculées par la bureaucratie et le pouvoir politique, lesquelles concourent à maîtriser la situation et à garder les Amérindiens à l'intérieur des cadres étroits du système de réduction. Dans ce contexte, les représentations sociales élaborées et véhiculées par les Amérindiens à l'endroit de l'État et de sa technocratie ne parviennent pas à supplanter auprès d'une majorité de Canadiens celles qui sont ancrées depuis belle lurette dans les mémoires institutionnelles et collectives.

Sur le fond, l'objectif ultime d'intégrer sans faille les Amérindiens à la société canadienne n'a pas dévié d'un iota depuis le XIX^e^ siècle. Aussi, la tutelle et la réduction risquent-elles de prendre fin uniquement lorsque cet objectif sera atteint et ce, en dépit des efforts des Indiens pour se démarquer. Faute d'un changement exceptionnel dans le système des représentations sociales, l'éducation des générations montantes demeurera pour longtemps l'un des plus efficaces moyens pour atteindre le but que s'est fixé l'État depuis le Régime britannique.

Notes

1. Les observations sociologiques sur les pauvres de Georg Simmel peuvent éclairer le comportement de la société canadienne de l'époque, laquelle commence à peine à sentir les effets de l'État providence. En effet, Simmel affirme que « ce n'est qu'à partir du moment où ils sont assistés […] [que les pauvres] deviennent membres d'un groupe caractérisé par la pauvreté. Ce groupe ne demeure pas uni par l'interaction de ses membres, mais par l'attitude collective que la société, en tant que tout, adopte à leur égard » (Simmel 1998 : 14-19).
2. Cette vision n'était pas partagée par tous les Canadiens. Alors que commençaient à peine à retentir les trompettes du keynésianisme et de l'État providence, la pauvreté était toujours considérée par une grande partie de la société canadienne comme un défaut de caractère, comme une défaillance personnelle. Pour certains, comme pour le révérend anglican Watts, il s'agissait d'un trait caractéristique de la « race » indienne. Il affirmait d'ailleurs au Comité mixte du Sénat et de la Chambre de 1947 que l'un des « obstacles à l'affranchissement » des Indiens est leur « tendance à l'indigence » (Canada 1947, n^o^ 9 : 22).
3. Lors de son témoignage aux audiences du Comité mixte, en 1947, l'anthropologue Diamond Jenness illustrait clairement ce point. « Comment nos représentants à l'étranger peuvent-ils continuer de défendre les droits des petites nations ou des peuples asservis lorsque ici nous continuons de garder nos Indiens, génération après génération, dans ce qui est devenu, que nous le voulions ou non, des camps de détention ? Nous devrons nous attendre à des critiques des autres pays […]. Nous ne sommes pas à la page dans le traitement de nos Indiens et nous pourrions bien devoir comparaître devant le tribunal international des Nations Unies [...] à cause du traitement que nous infligeons à nos Indiens. » (Canada 1947, n^o^ 7 : 5 et 9)
4. Ce comité spécial est coprésidé par le Sénateur autochtone James Gladstone qui a présidé l'Association des Indiens de l'Alberta. Cette nomination montre les débuts de la montée d'une élite indienne au Canada.
5. En 1959, les enfants indiens à la quatrième année du cours primaire étaient en moyenne deux ans plus âgés que la moyenne des autres enfants canadiens. Normalement, l'âge d'un enfant à ce niveau scolaire serait de 9 ans. Les enfants indiens ont l'âge moyen de 11 ans. Sur le plan de la compréhension de la lecture et de l'arithmétique, les enfants indiens de la quatrième année du cours primaire (11 ans) se situent au niveau d'un enfant de 9 ans qui aurait passé trois mois à ce niveau scolaire. Selon John Malcom Macleod, qui a été directeur d'une école primaire indienne, des études canadiennes et américaines ont montré que la principale raison du retard constaté chez les enfants indiens résultait non pas du manque de capacité mentale, mais plutôt de facteurs culturels et environnementaux qui les empêchaient de progresser au rythme moyen d'une année scolaire par année (MacLeod 1964 : 25-26).
6. Le rapport final de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme (Commission Laurendeau-Dunton) était déposé en 1969. Le rapport ne fait aucune référence aux populations indigènes du Canada. « La Commission reconnaît qu'il n'était pas dans l'intention du gouvernement […] qu'elle entreprît de longues études sur la place qui doit revenir aux Indiens et aux Esquimaux dans la Confédération canadienne. Cependant, la Commission juge qu'il est de son devoir de rappeler aux autorités compétentes qu'elles doivent tout mettre en œuvre pour aider les populations indigènes à conserver un héritage culturel qui, par essence, fait partie du patrimoine de tous les Canadiens » Cette commission est à la source de la politique du multiculturalisme. Lorsque la politique multiculturelle du Canada sera officiellement reconnue, en 1971, ce virage multiculturel fera dire au Premier ministre Trudeau, en Chambre, que « bien qu'il y ait [au Canada] deux langues officielles, il n'y a pas de culture officielle et, ainsi, aucun groupe ethnique n'a préséance sur les autres » (Rapport du Comité permanent du multiculturalisme 1987).
7. La représentation véhiculée par l'identification des groupements indiens par le terme « Premières Nations » n'est pas insignifiante. Cette construction est relativement récente. Le concept s'est rapidement répandu dans les cercles indiens après que le Parti Québécois eut remporté les élections de 1976. Selon le politologue Tom Flanagan, conséquemment à cet événement et à la suite des nations du tiers-monde, qui ont chèrement acquis leur indépendance, les Indiens désiraient eux aussi assurer leur droit à l'autodétermination. L'appellation « Premières Nations » serait apparue initialement en avril 1980 lorsque la National Indian Brotherhood a tenu à Ottawa une conférence constitutionnelle désignée sous le nom de « Conférence constitutionnelle des Premières Nations ». En décembre 1980, une autre assemblée réunissant un grand nombre d'Amérindiens à Ottawa a adopté la *Déclaration des Premières Nations*. L'appellation s'est confirmée en 1982 lorsque la National Indian Brotherhood est devenue officiellement l'Assemblée des Premières Nations. Le rapport Penner, de 1983, sur l'autonomie gouvernementale des Indiens utilise la désignation « Premières Nations » pour représenter les « entités qui exerceraient l'autonomie gouvernementale ». Par la suite, l'expression est devenue, pour ainsi dire, consacrée, à un tel point que l'utilisation du terme « Indien », lui-même consacré depuis belle lurette dans la terminologie, est à la veille de devenir tabou (Flanagan 2003 : 78-88).
8. Il faut voir également la critique sévère qu'adresse Neil Bissoondath à la politique canadienne du multiculturalisme. Il déplore notamment l'absence d'un projet national rassembleur dans lequel personne n'aurait à souffrir « d'une double appartenance ». L'auteur plaide en faveur « [d'] une diversité raisonnable à l'intérieur d'une vigoureuse unité » (Bissoondath 1995).

Ouvrages cités

La bibliographie a été publiée avec la première partie de l'article, dans le vol. XXXIV, n^o^ 2, p. 96-98. [NDLR]