

Politique des représentations

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

Policy of Representations

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

Michel Lavoie

Volume 34, numéro 3, 2004

Propriété, territorialité et identité politique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1082188ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1082188ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (imprimé)

1923-5151 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavoie, M. (2004). Politique des représentations : les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996. Première partie. *Recherches amérindiennes au Québec*, 34(3), 87-98. <https://doi.org/10.7202/1082188ar>

Résumé de l'article

Cet article montre comment les représentations sociales élaborées par la bureaucratie des Affaires indiennes sont venues modeler et légitimer à la fois l'idéologie d'intégration des Amérindiens à la société canadienne, la politique éducationnelle qui la prolonge et le système d'éducation qui en est l'agent de changement. La première partie de l'article expose, d'une part, la stratégie anglaise qui visait à faire passer les Amérindiens de l'état de sauvagerie à celui de sujets civilisés. Et même si le cœur y était, la bureaucratie coloniale n'a jamais eu les moyens de ses ambitions. D'autre part, cette première partie fait voir qu'en dépit de nouvelles approches sur les plans des représentations et de la politique éducationnelle, le méthodique système d'éducation mis sur pied par la bureaucratie fédérale non seulement ne parvient pas à ses fins assimilatrices, mais s'inscrit plutôt dans un système d'exception qui ne fait que confirmer la distinction indienne à travers le pays. Le gouvernement fédéral, au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, ne peut que produire un constat d'échec et apporter les ajustements qui s'imposent aux représentations sociales, à la politique éducationnelle et au système d'éducation. Ce redéploiement fera l'objet de la seconde partie de l'article.



Politique des représentations

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

Première partie*

Michel Lavoie

Département
d'histoire,
Université Laval,
Sainte-Foy

LA PRINCIPALE IDÉOLOGIE SOUS-JACENTE à l'entreprise coloniale britannique, d'abord, et canadienne, ensuite, est l'intégration des Indiens à la société coloniale et canadienne. Le mot « idéologie » est ici entendu comme une construction de l'esprit mise au service des intérêts de l'État et légitimant son action. L'idéologie d'intégration comporte une échelle de gradation qui permet de mesurer la finalité désirée sur une période historique donnée. Au bas de l'échelle se trouve une forme modérée d'intégration telle que l'inclusion. À l'autre extrémité se situe la forme extrême de l'intégration, soit l'assimilation. Pourquoi qualifier l'entreprise nationale canadienne de coloniale? Simplement parce que les Amérindiens de ce pays sont encore, de nos jours, soumis à un régime colonial de réduction géographique, politique, juridique et économique.

C'est le sociologue Jean-Jacques Simard qui est le premier à avoir rendu le concept de réduction opératoire. En gros, le système organisé d'*enclosure* emmure (« pratiquement et intellectuellement ») les Amérindiens géographiquement, juridiquement, économiquement et politiquement. La réduction géographique se définit par le système des réserves; la réduction juridique trouve sa source dans la *Loi sur les Indiens* et, plus récemment, dans le statut particulier de la *Loi constitutionnelle de 1982*; la réduction économique est celle de la dépendance

presque exclusive et permanente à l'État; la réduction politique est l'assimilation des structures politiques indiennes dans celles de l'État (Simard 2003). Le concept ainsi défini a pour principal mérite de hausser le débat au bon niveau en laissant de côté la trop grande émotivité et la rectitude politique à sens unique qui entourent souvent la question indienne. Cette réduction se présente donc comme un lieu à la fois physique et virtuel qui permet de cerner conceptuellement la condition indienne d'hier et d'aujourd'hui. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'idéologie de l'intégration se trouve au cœur même de la réduction, comme si cette dernière agissait en tant qu'anti-chambre à l'incorporation sociale des Amérindiens. Or, si l'intégration britannique visait à faire de ceux-ci des sujets coloniaux pouvant « exercer un contrôle complet sur leurs propriétés et sur leurs actions et être assujettis aux mêmes lois que celles régissant les autres » (Milloy 1978 : 286) sujets coloniaux de l'Empire, l'intégration canadienne avait pour but de faire d'eux des citoyens responsables du Dominion dans le cadre d'un projet national. Ce projet national, qui excluait au départ toute distinction, s'est transformé à terme en projet multiculturel, mais non moins national.

L'idéologie intégrationniste comporte de multiples composantes dont deux principales méritent ici de retenir l'attention. Il s'agit 1) de l'image que se faisaient de l'Indien les gouvernements successifs coloniaux et canadiens et 2) de la mission civilisatrice que ceux-ci se sont attribuée à son égard. Ces composantes ont bien sûr évolué dans le temps. C'est

* [NDLR] La deuxième partie de cet article paraîtra dans notre prochain numéro.

ce que l'étude sur la longue durée permet d'observer. Il est alors possible de voir se mettre en place la machine administrative coloniale dès les années 1820 et de suivre son évolution jusque dans les années 1990, voire jusqu'à nos jours. L'examen se fait principalement par l'entremise des rapports des comités spéciaux et des commissions d'enquête publiques à portée nationale sur la question indienne, déposés entre 1828 et 1996, ainsi qu'à l'aide des rapports annuels des Affaires indiennes publiés entre 1864 et 1990.

L'idéologie intégrationniste, qu'elle soit britannique ou canadienne, est formée par un ensemble complexe d'idées, de sentiments et de représentations. Ces représentations évoluent au fur et à mesure que progresse l'entreprise coloniale et servent à la justifier. C'est dans l'éducation, entendue à la fois comme l'action d'élever une personne, de former son esprit, de diriger sa formation par l'instruction, que transparaissent le mieux le projet intégrateur et les représentations sociales sur les Amérindiens. L'éducation est apparue très tôt aux autorités comme le principal moyen d'atteindre les objectifs d'intégration prévus dans la mission civilisatrice. La politique d'éducation des Indiens, quant à elle, révèle les perceptions qu'avait « l'éducateur » de ses « élèves ».

De ces perceptions, une première constante se dégage sur toute la durée : la capacité des Amérindiens de s'élever au-dessus de leur condition et de devenir soit des sujets, soit des citoyens responsables, c'est-à-dire des ressortissants contribuant positivement au bien général de la colonie britannique et, éventuellement, à l'avancement de la société canadienne. Par ailleurs, il est aussi remarquable de constater jusqu'à quel point les « élèves » et les « éducateurs » étaient d'accord sur l'importance de l'éducation. Pour les premiers, il s'agissait d'un outil d'adaptation et de survie, pour les seconds d'un instrument de civilisation et d'intégration. Cela dégage une seconde constante qui est la résistance farouche qu'ont opposée les Amérindiens à une éducation qui visait essentiellement à leur faire abandonner leur culture et à les diviser.

Cette résistance a engendré une opiniâtreté peu ordinaire au sein des administrations publiques successives, acharnement que l'on retrouve dans les représentations sociales désignant les Amérindiens et justifiant la politique d'éducation. Cette obstination aura toutefois des répercussions parfois inattendues pour le gouvernement. L'enseignement mis entièrement au service de l'idéologie intégrationniste constitue une arme à double tranchant qui n'est pas sans danger, notamment celui de voir l'objet dans la mire de l'idéologie prendre conscience de sa situation et entreprendre d'y remédier, lui aussi, à l'aide de ses propres représentations.

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les représentations sociales relèvent de la psychologie sociale. Une représentation est le fruit d'un processus d'élaboration « perceptive et mentale de la réalité ». Elle transforme une réalité sociale en un objet mental, une image. C'est une création sociale qui se développe souvent dans le cadre d'une idéologie et qui est fréquemment formulée à partir d'idées reçues tels les stéréotypes et les préjugés. Le contexte politique et sociohistorique contingente leur émergence. Connaissance socialement partagée, l'élaboration mentale qu'est la représentation se joue, entre autres, en fonction de la situation ou de la position relative d'un groupe par rapport à un autre, selon des places socialement assignées, par exemple dans les rapports entre un dépendant et un tuteur, entre une victime et un coupable, entre

des classes sociales. Ainsi, de multiples rapports, par exemple de rivalité ou de soumission, peuvent s'élaborer dès que des systèmes de représentations sociales sont mis en jeu. La manière dont on se représente l'Autre, contribue à déterminer les rapports sociaux hiérarchisés (Fisher 1987, Mannoni 2001). Les représentations, en tant que procès d'élaboration des valeurs et des idéologies, régissent les conduites et les communications sociales, en somme « notre relation au monde et aux autres ». En qualité de système d'interprétation de la réalité, les représentations interviennent dans des processus très variés, dont celui de la définition identitaire des groupes et celui de l'élaboration des politiques publiques. En dernière analyse, les représentations sociales « orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet 1997 : 53).

Nombre de représentations nous arrivent toutes faites. Cependant, les nouvelles représentations suivent un processus de communication complexe lors duquel elles s'imposent dans les idéologies dominantes, définissant ainsi des conditions sociales précises au sein d'une structure sociale (Jodelet 1997 : 67). La communication est d'une importance capitale dans l'implantation efficace des représentations, car celles-ci n'arrivent jamais par hasard. Elles circulent, entre autres, dans les discours, les rapports officiels, les médias, comme pour vérifier leur validité ; elles sont portées par une rhétorique précise, par des mots qui s'adressent à l'imaginaire ; elles forment, ensuite, dans ce que Serge Moscovici appelle un processus d'ancrage, les opinions, les attitudes et la philosophie publique ; elles se cristallisent, enfin, dans les conduites en les édifiant.

Une fois installée, il est très difficile de déloger une représentation, et ses effets peuvent être dévastateurs, la xénophobie et le racisme en sont les meilleurs exemples. Les groupes stigmatisés en viennent à « porter leur état comme un brassard » qui marque leur différence et la distance à laquelle ils doivent se tenir afin que l'image qui s'est formée d'eux puisse être entretenue sans peine (Mannoni 2001 : 96). Le système de réduction imposé aux Indiens permet justement d'entretenir efficacement les représentations et de maintenir la distance sociale nécessaire. Dans le cadre de ce même système de réduction, il fallait aussi, en vue de déstabiliser et de fragiliser les communautés indiennes, faire disparaître leur système de représentations, leur mode de se penser et de penser les autres. Il fallait les dessaisir de leur univers culturel, modifier le sens à donner à leur vie. En somme, il s'agissait de leur ravir leur âme, entendue comme le principe de vie et de pensée de l'humain, pour les transformer (Mannoni 2001 : 22). Le programme d'éducation visait précisément ces objectifs. Il n'aura réussi, en définitive, qu'à « ébrécher » (Simard 1988) les cultures amérindiennes.

Mais « une minorité est capable d'exercer une influence sur la majorité », non parce qu'elle se conforme, « mais parce qu'elle s'oppose et se démarque ». Les minorités peuvent changer les opinions dominantes à condition « de disposer d'une solution de rechange cohérente » et de « témoigner de consistance et de conviction » (Doms et Moscovici 1992 : 87-88). À cet égard, les Amérindiens ont montré une persévérance et une résolution hors de l'ordinaire afin de conserver leur distinction et leur schème de représentations. Dans ce contexte, le domaine de la politique indienne en matière d'éducation et d'enseignement offre une plateforme d'observation exceptionnelle permettant de discerner la puissance et le jeu des représentations sociales dans la structure sociale ainsi que leurs effets sur une politique publique.

LA PÉRIODISATION DE L'IDÉOLOGIE ET DES REPRÉSENTATIONS

Entre 1828, lorsque le rapport du major général Darling (BPP 1969c), alors responsable du département des Affaires indiennes, pose les premières bases du programme de civilisation des Indiens et formule les représentations qui seront mises en jeu, et 1996 qui voit le dépôt du rapport de la commission d'enquête la plus exhaustive sur la question indienne au Canada (Canada 1996) avec son lot de paradigmes, nouveaux et anciens, et sa série de représentations, inédites ou de la première heure, quatre grandes périodes émergent durant lesquelles non seulement l'idéologie de l'intégration des Amérindiens prend différents aspects, mais aussi les représentations qui la sous-tendent.

Durant les trente-neuf premières années, soit de 1828 à la Confédération de 1867, les autorités impériales et coloniales britanniques mettent en place les fondements du programme de civilisation qui reposent sur la christianisation et l'éducation des Indiens. Les buts poursuivis par ce programme sont principalement d'élever les Indiens à un niveau de civilisation qui assurera une contribution positive à l'effort colonial anglais, c'est-à-dire de stimuler le passage de l'état de sauvagerie à l'état de civilisé ou plus précisément de passer de l'enfance (sauvagerie) à l'âge adulte (civilisation). Il s'agit de faire des Indiens des sujets fidèles à la Couronne et non pas des Anglais. Il ne s'agit pas d'en faire des sujets de l'Empire, mais plutôt des sujets de la province du Canada, de les amener, avec un minimum d'éducation, comme l'affirme le général Darling, « à se défaire des rudes habitudes de la vie sauvage pour embrasser le christianisme et la civilisation » (BPP 1969c) pour enfin secouer le joug de leur dépendance aux largesses de l'État.

À partir de 1867 jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les efforts du gouvernement canadien seront consacrés à fondre les Indiens dans la nation canadienne naissante. Il s'agit de faire des Indiens des citoyens du Dominion à part entière et sans distinction, exactement comme les cohortes d'immigrants qui viennent peupler les grands espaces canadiens. L'éducation joue un rôle central et est érigée en un système particulier pour les Indiens. La principale représentation qui se dégage est que les Indiens « doivent être tenus en état de tutelle, et qu'ils doivent être traités comme des pupilles et des enfants de l'État » jusqu'à ce qu'ils aient atteint « un degré de civilisation plus élevé » et qu'ils puissent « se prévaloir de tous les droits de citoyens et à en assumer les obligations » (MAINC 1876).

Immédiatement après la Seconde Guerre, dans la tourmente qui secoue les édifices coloniaux de toutes parts à travers le monde, le gouvernement canadien, après avoir réalisé que les Amérindiens sont toujours là et bien distincts, modifie son approche éducationnelle pour rapprocher l'enfant indien et l'enfant blanc et enrichit l'attrait de la citoyenneté dans le cadre de la vertigineuse montée de l'État providence. Néanmoins, les Indiens sont toujours des enfants qui ont besoin de direction, affirme le député libéral N.M. Paterson en 1947. Ce dernier ajoute « qu'en utilisant une approche bienveillante et compatissante, les Indiens deviendront des citoyens de plus en plus utiles » (Canada 1947), bien qu'il reste beaucoup à faire, particulièrement en éducation.

La quatrième période, qui s'installe au milieu des années 1960, voit les Amérindiens (dans un revirement de situation provoqué par la déconfiture de la politique indienne du gouvernement de 1969 [Livre blanc] et la montée du nationalisme québécois) devenir un groupe ethnique minoritaire dans ce qui se veut un pays multiculturel. Ce changement radical de

représentation fait que le gouvernement, dans le plus pur esprit du multiculturalisme, souhaite maintenant rapprocher l'éducation des Amérindiens afin qu'elle colle plus à leur réalité et à leurs besoins tout comme pour les autres communautés formant la mosaïque multiculturelle canadienne, espérant ainsi consolider et renforcer la communauté politique canadienne.

Plus d'un siècle et demi d'histoire sur l'idéologie d'intégration, ainsi que sur les représentations qui la modèlent et la politique éducationnelle qui la prolonge, devrait suffire à montrer que l'idéologie d'intégration des Amérindiens à la communauté canadienne est toujours à l'œuvre, que l'éducation est toujours l'un des véhicules privilégiés à la fois par l'État et les Amérindiens, et que les représentations évoluent avec les besoins du temps afin d'adapter la politique aux nouvelles réalités.

LES PREMIERS EFFORTS ET LES PREMIÈRES REPRÉSENTATIONS : 1828-1867

L'idée d'intégrer les Amérindiens à la communauté canadienne fait partie du paysage politique depuis au moins la fin de la guerre de 1812-1814. À la suite de ce conflit qui a opposé la Grande-Bretagne aux États-Unis, les Indiens perdent graduellement leur importance militaire aux yeux des Anglais. Aussi, ces derniers mettent-ils en œuvre une politique visant à la protection, à la civilisation et à l'éventuelle intégration des Indiens à la société dominante. Dans cette optique, l'éducation des Indiens joue un rôle de premier plan.

Il ne faut pas voir là une mission uniquement civilisatrice. Le gouvernement impérial a la ferme intention d'intégrer les Indiens dans le but avoué d'assurer la sécurité des colonies, de faire des Indiens des sujets productifs et autonomes et de mettre fin aux dépenses générées par le département des Affaires indiennes, particulièrement en ce qui a trait à la distribution annuelle des présents, laquelle ne fait qu'encourager, selon les autorités, la dépendance des Indiens à l'État.

Six commissions d'enquête coloniales et une commission d'enquête impériale, toutes chargées de représentations sociales sur les Indiens, vont s'intéresser à la question indienne et produire des recommandations en matière d'éducation qui auront des répercussions au moins jusqu'au milieu du xx^e siècle.

Le rapport Darling de 1828 met les choses en place. Sur le plan des représentations générales, les Indiens y sont présentés comme des enfants impuissants et sans ressources. Mais Darling va plus loin et expose deux catégories d'Indiens présentant un potentiel de civilisation différent. Les peuples nomades sont montrés comme faisant partie d'une race dégénérée, qui ont été très peu utiles en temps de guerre et dont on a peine à voir l'utilité en temps de paix. D'ailleurs, selon Darling, ils vivent dans une pauvreté abjecte et sont complètement dépendants des largesses de l'État. Les peuples sédentaires, essentiellement des peuples domiciliés depuis le Régime français et soumis à l'*indirect rule* britannique¹, sont certes misérables, mais ont l'avantage d'avoir été très utiles en temps de guerre. D'ailleurs, ils sont présentés comme étant plus avancés dans leur marche vers la civilisation, mais quand même fort dépendants des bienfaits de l'État. Cette vision, couplée à celle du gouvernement impérial, engendre des recommandations en matière d'éducation des Indiens qui laissent entrevoir le système qui sera mis en place par la suite et qui le restera au moins jusqu'à la fin des années 1960.

Il s'agissait pour Darling de faire en sorte que les Indiens abandonnent leur mode de vie sauvage pour se tourner vers le christianisme et la civilisation. Il affirme donc qu'un tel



Thomas Moore, un Amérindien des Plaines avant son admission à l'école de métier de Regina. Il est ardu d'expliquer la présence du pistolet jouet dans ce montage
(Rapport annuel des Affaires indiennes, 1896)



Thomas Moore après quelques années à l'école de métier de Regina. Ces deux photos du jeune Moore incarnent la transformation de l'Indien que le système scolaire devait réaliser
(Rapport annuel des Affaires indiennes, 1896)

programme pourrait se concrétiser sans trop de dépenses, c'est-à-dire une petite somme pour le salaire des instituteurs, une légère contribution au salaire des missionnaires, qui est normalement payé par les sociétés missionnaires et, enfin, l'aide du gouvernement pour la construction de quelques écoles selon les besoins (BPP 1969c : 29). Le général Darling ajoute que si la protection de l'éminent père des Indiens, c'est-à-dire le roi, devait être retirée, les conséquences pour le public pourraient être très gênantes et embarrassantes, sans compter les effets dévastateurs qu'une telle position pourrait avoir sur les Indiens (*ibid.* : 30).

Les Indiens étaient généralement d'accord avec les initiatives entreprises par le gouvernement et les communautés missionnaires pour les aider à s'adapter aux réalités coloniales. Les recommandations de Darling s'inspiraient d'une expérience menée par l'Église méthodiste auprès des Mississaugas de la rivière Credit, dans le sud de l'Ontario. Ces derniers avaient écrit au lieutenant-gouverneur du Haut-Canada, en 1827, pour lui exprimer le bonheur que « procuraient une vie sédentaire, le travail et un respect rigoureux des grands commandements du

Grand Esprit et l'espoir de nous relever de notre grande chute et de devenir un peuple [...] comme nos voisins les Blancs » (Canada 1996, 1 : 284). Partant, il ne s'agissait pas de devenir des Blancs, mais bien de ressembler aux Blancs, tout en restant un peuple. En plus de fournir les instituteurs et la supervision des missionnaires méthodistes, le projet Maitland prévoyait que les élèves seraient tous pensionnaires afin de les retirer de l'influence pernicieuse de leurs parents. Cette idée aussi sera inscrite pour longtemps, comme une loi d'airain, dans la politique éducative canadienne. Il s'agissait de travailler sur la génération montante, car seuls les enfants pouvaient se plier à « la transformation de la condition naturelle à la condition civilisée » (MAINC 1897 : xxvi). Il était impossible d'extraire les adultes de leur « état d'ignorance, de superstition et d'impuissance » (MAINC 1898 : ix). Les adultes étaient, selon les termes du révérend E.F. Wilson, fondateur du pensionnat de Shingwauk, dans la région de Sault Ste-Marie, irrécupérables (Miller 1996).

Insatisfaites des progrès du programme de civilisation, les autorités coloniales forment, en 1836, un comité spécial du conseil exécutif qui doit se pencher sur les affaires indiennes et proposer des solutions tangibles.

Le comité constate d'abord le peu de progrès réalisé dans l'éducation des Indiens depuis la Conquête (BPP 1969a : 29). Les conclusions sont claires. Il faut préparer la jeune génération d'Indiens à adopter un mode de vie plus utile et les amener à abandonner leurs curieux dialectes pour se familiariser avec la langue anglaise et la langue fran-

çaise. Les membres du comité pressent le gouvernement impérial d'établir et d'entretenir des écoles parmi les communautés indiennes (*ibid.* : 29-30). Ces recommandations cadrent tout à fait avec les pressions exercées sur le gouvernement impérial par les sociétés de bienfaisances depuis le début des années 1830, pour le responsabiliser face à la civilisation de tous les Aborigènes de l'Empire².

D'ailleurs, un comité spécial, mandaté par le gouvernement britannique pour répondre à ces pressions, dépose un rapport complet sur la question aborigène en 1839. Ce comité reconnaît qu'il est de la responsabilité morale du gouvernement de Sa Majesté d'élever tous les Aborigènes de l'Empire à un niveau supérieur de civilisation. Le comité souligne, en effet, qu'il est plus avantageux de traiter avec des hommes civilisés plutôt qu'avec des barbares. « Les sauvages, ajoutent les membres du comité, sont des voisins dangereux et des clients peu rentables, et s'ils demeurent des habitants coloniaux diminués ils deviendront un lourd fardeau pour l'État (BPP 1969b : 45). » L'éducation des Aborigènes, estime le comité, est une dette

contractée par le gouvernement, lequel doit encourager les colonies à trouver les moyens financiers de pourvoir à « l'entraînement des adultes, l'éducation des enfants et la protection de tous » (*ibid.* : 19).

Au départ, les Indiens étaient généralement favorables aux recommandations formulées par la Commission Bagot dont le rapport fut déposé en 1844. Ils savaient que leur coexistence avec la société coloniale et l'avenir de leurs enfants passaient par l'éducation. Mais coexistence ne voulait absolument pas dire assimilation.

Après avoir consulté, par la voie d'un questionnaire, les agents sur le terrain et les missionnaires, les commissaires étaient prêts à formuler des recommandations précises sur l'éducation des Indiens tout en conservant les représentations usuelles de l'époque, dont celle de la dépendance à l'État : « le plus grand obstacle qui s'oppose à l'avancement de cette race, affirmaient les commissaires, se trouve dans la dépendance où elle se trouve de tout le monde, et dans ses habitudes d'indolence que la politique passée du Gouvernement a toujours favorisées sinon créées chez elle... » (Province du Canada 1844-1847). L'une des dix recommandations générales du rapport porte sur l'éducation des Indiens : « Les efforts du gouvernement devraient être dirigés vers l'éducation des jeunes Sauvages, et vers l'affranchissement pour ceux qui sont plus âgés de ces sentiments et de ces habitudes de dépendance dont ils sont les esclaves » (*ibid.*). De plus, les commissaires insistent sur l'établissement d'écoles de travail manuel en plus des écoles primaires ainsi que l'enseignement de « la langue [...] de la vie civilisée » (*ibid.*).

Les représentations et les recommandations changent bien peu avec le rapport de la Commission Pennefather déposé en 1858 (Province du Canada 1858). Cette commission permettra au gouvernement impérial de se décharger sur le gouvernement colonial de toutes ses responsabilités concernant les Indiens, dont la sempiternelle responsabilité financière. Elle permettra aussi de mettre un terme à la distribution annuelle des présents dont les Indiens sont dépendants, selon les autorités gouvernementales, et ce, en faisant fi du lien symbolique des présents qui unit les Indiens à la Couronne anglaise. Tout cela ne se fera pas sans quelques observations et quelques recommandations sur la condition indienne et l'éducation des enfants indiens.

La persistance des représentations est remarquable dans le rapport Pennefather. Les Indiens nomades sont présentés comme « de véritables sauvages » incapables de vivre comme les Blancs, alors que les « sauvages réunis en villages » sont sur la voie de la civilisation et « jalouent le bonheur et la prospérité des populations qui les avoisinent ». Les misérables qui vivent dans des cabanes d'écorce sur le bord des rivières et qui « fuient la présence des missionnaires pour vivre dans le vice », sont catégorisés comme des « idiots ou des gens dégradés ». Sur une note plus générale, l'ensemble des Indiens qui bénéficie des largesses de la Couronne lors de la distribution annuelle des présents, est dépeint comme s'enfonçant dans la dépendance, l'oisiveté, l'apathie et l'indolence. D'ailleurs, le rapport prend bien soin de souligner que ces défauts de caractère sont très présents chez la totalité des Indiens, tout comme chez les pauvres en général, convient-il de préciser³.

Le rapport Pennefather en profite, néanmoins, pour lever un certain nombre d'anciennes représentations. Effectivement, les Indiens ne sont plus, comme autrefois, les cruels barbares qui levaient des chevelures et qui se nourrissaient de chair

humaine. « Ils ne sont sauvages que de nom », affirme le père Delage, missionnaire à Maniwaki, sur la rivière Désert. D'ailleurs, ne parlent-ils pas, presque tous, l'anglais ou le français et ne sont-ils pas sur la voie de perdre « l'usage de leurs divers dialectes » (Province du Canada 1858 : 74-79)?

Cette dernière observation permet d'ailleurs d'introduire une nouvelle représentation qui détiendra un record de longévité : la pureté du sang indien. Largement répandue, l'idée que le sang indien se dilue avec le temps conduira à une nouvelle hiérarchisation des races (Nemo 2002 : 1247). Pour présenter les choses simplement, les Blancs, anglo-saxons de préférence, au haut de la hiérarchie seront suivis des métis, alors que les Indiens fermeront la marche. Cela fera dire à Monseigneur Taché, en 1869, que les Métis « ne sont pas une race inférieure », qu'ils ne rougissent pas de leur origine et qu'ils sont « une race de beaux hommes, grands, forts, bien faits ; quoique en général, ils aient le teint basané, cependant, un très grand nombre sont bien blancs et ne portent aucune trace de provenance sauvage » (Taché 1869 : 66). C'est aussi ce qui fera dire à Duncan C. Scott, qui a œuvré à différents niveaux aux Affaires indiennes de 1879 à 1932, que « les forces combinées des inter-mariages et de l'éducation surmonteront, en définitive, les traces persistantes des coutumes et des traditions indiennes » (Scott 1914 : 622).

Étant donné que les Indiens semblent montrer des carences caractérielles et génétiques significatives, Pennefather ne recommande pas « que les sauvages en général soient de suite placés sur un pied d'égalité civile avec leurs voisins, les blancs. La grande masse des tribus indigènes, ajoute-t-il, n'est pas encore [...] arrivée à ce degré de progrès où il serait sage et prudent d'enlever les restrictions et les barrières qui servent à les protéger » (Province du Canada 1858 : 78). Cependant, et l'on reconnaîtra ici l'une des plus persistantes constantes dans les représentations sur les Amérindiens, « il n'existe pas chez le sauvage aucun défaut d'organisation physique ou intellectuelle de nature à empêcher qu'on essaie d'améliorer sa condition ; au contraire [...] le moyen d'atteindre ce but est de leur donner une éducation encore plus soignée » (*ibid.*).

Ces observations donneront naissance à une série de lois définissant la marche à suivre pour que les Indiens puissent accéder à l'émancipation. Une première loi avait déjà été votée en 1857, alors que John A. Macdonald et Étienne Taché faisaient passer l'*Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages dans les deux Canadas*. Une seconde loi concernant « la civilisation et l'émancipation des sauvages » est promulguée en 1859. Dans ce contexte, l'éducation est vue par les autorités comme la voie royale vers l'émancipation⁴.

L'une des recommandations de la Commission Pennefather est de fermer les écoles de métiers, lesquelles ne donnent pas les résultats escomptés. Quatre principales raisons sont invoquées : les enfants qui y sont envoyés sont trop âgés et ils ont déjà acquis « un penchant à la paresse, à la malpropreté, et bien souvent même au vice » ; les parents manifestent des préjugés contre les écoles et retirent les enfants trop rapidement ; le système ne contribue pas à insérer correctement les Indiens dans le monde des blancs ; et, enfin, les fonds du département des Affaires indiennes sont insuffisants. De plus, les enfants qui retournent dans les réserves, plutôt que de répandre leurs connaissances nouvellement acquises, « se contentent de mener la [...] même vie oisive qu'auparavant ». Cette recommandation ne sera pas adoptée, et l'idée des écoles de métiers fera son chemin à l'intérieur du Dominion du Canada jusqu'à leur

extinction en 1922. Les autres recommandations du rapport influenceront aussi grandement la conduite future de l'administration canadienne.

La Commission recommande d'établir des écoles et des fermes modèles dans les réserves les plus importantes. Selon une expérience américaine, ce système aurait produit « les plus heureux résultats ». Des pensionnaires y seraient reçus. L'instruction, il va sans dire, serait donnée en anglais et en français pour faire disparaître une distinction qui isole les Indiens « au milieu des blancs ». Les enfants seraient obligés d'assister à l'école sous peine pour leurs parents de perdre des largesses de la Couronne susceptibles de leur venir en aide. Des récompenses seraient offertes à ceux qui font preuve d'ordre, de propreté et de ponctualité, l'idée étant ici d'imposer aux enfants indiens une notion du temps qui serait absente de leur culture, selon les représentations courantes.

Les moyens financiers du Département ne permettant pas d'enseigner sur une grande échelle les arts mécaniques dans les réserves, les plus doués seront placés en apprentissage chez des Blancs « où l'œil des officiers du département sera toujours là pour les surveiller ». Comme le manque de fonds représente un défi important, la Commission suggère que les Indiens payent, à même les fonds gérés pour eux par le Département, une partie des dépenses et que, pour le reste, il faudra se fier à la « libéralité du gouvernement ».

Le risque le plus important identifié par Pennefather est celui où, à cause du programme d'éducation proposé, les peuples les plus avancés deviendraient une cause d'envie pour les moins fortunés, ce qui pourrait engendrer de dangereux conflits.

Un autre obstacle non négligeable est l'opposition concertée de l'Église catholique dans le Bas-Canada. Celle-ci ne souhaite aucunement voir l'État protestant s'immiscer dans leur projet missionnaire. C'est pourquoi elle s'oppose aux efforts de quiconque d'organiser un système scolaire qui ne répondrait pas aux normes catholiques d'éducation des Indiens, alors qu'au contraire, les recommandations portant sur l'éducation sont généralement bien reçues dans le Haut-Canada.

Bien que le programme initial de civilisation des Indiens soit mal organisé et inégal à travers la province du Canada, on peut y voir émerger les grandes lignes du projet d'éducation qui sera implanté dans le Dominion canadien. Ce projet reposera, en effet, sur des écoles qui seront établies dans les réserves, ainsi que sur un système de pensionnats qui seront répartis sur le territoire canadien particulièrement en Ontario et dans l'ouest du pays.

Si l'unanimité n'est pas entièrement formée sur l'approche à adopter en matière éducative, elle l'est en ce qui concerne les représentations sociales sous-tendant l'idéologie d'intégration des Indiens et ce, jusque dans sa forme la plus extrême, c'est-à-dire l'assimilation complète.

Néanmoins, Blancs et Amérindiens semblent s'accorder sur les avantages de l'éducation. Toutefois, si les seconds en ont le désir, les premiers ne semblent pas avoir les moyens de leurs ambitions. Cette logique économique de gestion des coûts hantera le programme d'éducation des Indiens jusqu'au milieu du ^{xx}e siècle. C'est plus sur le contenu de l'idéologie d'intégration et sur les objectifs du projet éducatif qu'achoppe la collaboration des Amérindiens que sur les motivations qui sous-tendent ces idées. En outre, on peut voir poindre les résistances indiennes qui s'expriment par le retrait prématuré, pour ne pas dire préventif, des enfants des écoles. Le premier indice qui indique qu'il s'agit bien là d'une résistance réelle est l'obligation

d'assister à l'école et la surveillance qu'entend imposer le gouvernement⁵. Quant aux obstructions de l'Église catholique, elles seront contournées par le partenariat que le gouvernement fédéral canadien mettra en place avec les dénominations religieuses dominantes. Cette collaboration accordera une place de choix à l'effort missionnaire catholique à travers le pays.

À la lumière de ces constatations, il est donc possible d'affirmer que les rapports des commissions d'enquête de cette période ont formé la mémoire institutionnelle et collective à la fois sur l'idéologie intégrationniste, les représentations qui la nourrissent et la politique éducative visant à la concrétiser. Il reviendra au Dominion du Canada de prendre à sa charge l'ensemble du projet que lui a légué le gouvernement impérial britannique, lequel projet sera aussi assorti d'une influence américaine.

LE PROJET NATIONAL HOMOGÈNE : 1867-1946

Durant cette période, le Canada s'approprie les recommandations et les représentations sociales sur les Amérindiens pour ériger en système, dans l'esprit du régime de réduction, l'éducation des Indiens. Il s'agit, à terme, d'annihiler la distinction amérindienne pour passer à la forme extrême de l'idéologie d'intégration, c'est-à-dire l'assimilation. Occupé à établir son autorité territoriale, la question indienne est, au départ, traitée avec un certain montant de délicatesse et de finesse. Cet état d'esprit se transformera en impatience devant les succès d'une politique fondée sur l'assimilation volontaire. À cet égard, le gouvernement fédéral promulgue, en 1869, l'*Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages*. Cette loi fixe la marche à suivre pour assimiler les Indiens à la nation naissante. L'éducation est au cœur même du processus.

Afin de mettre à exécution le projet éducatif, à partir de 1871, le gouvernement inclut dans tous les traités numérotés visant à éteindre les droits indiens sur l'ensemble du territoire canadien, une clause prévoyant l'établissement d'écoles dans toutes les réserves lorsque les Indiens en manifesteraient le besoin. C'est ainsi que le nombre d'écoles sur le territoire passe entre 1871 et 1921, année de la signature du traité n° 11, de 59 à 326, et que le nombre d'élèves, sur la même période, passe de 2 263 à 16 415 (MAINC 1871 et 1921).

Pour encadrer juridiquement à la fois l'idéologie d'intégration et le projet éducatif, le gouvernement promulgue, en 1876, la *Loi sur les Indiens*. Dans l'esprit des administrateurs les intentions sont claires :

Notre législation au sujet des Sauvages, repose sur le principe que les naturels du pays doivent être tenus en état de tutelle, et qu'ils doivent être traités comme des pupilles et des enfants de l'État. Les intérêts [...] des naturels du pays comme ceux de l'État, exigent que l'on fasse tous les efforts possibles pour aider [les] Peaux-Rouges à sortir eux-mêmes de leur état de tutelle et de dépendance, et il est évidemment de bonne politique et de notre devoir de les préparer par l'éducation et par tout autre moyen, à un degré de civilisation plus élevé en les encourageant à se prévaloir de tous les droits de citoyens, et à en assumer les obligations. (MAINC 1876).

Cependant, la loi reste silencieuse sur l'établissement des écoles, l'embauche des instituteurs, le programme scolaire et tous les autres éléments qui sont généralement reliés à un programme éducatif (*Canadian Superintendent* 1965 : 4).

Néanmoins, l'idée est d'éduquer les Indiens jusqu'à ce qu'ils soient aptes à s'émanciper de la tutelle et à se fondre dans la nation en tant que citoyens responsables. Que les Amérindiens

soient représentés comme des pupilles dépendants de l'État n'est pas nécessairement nouveau ! Ce qui l'est, c'est que le gouvernement décide de les garder dans cette condition jusqu'à ce qu'ils demandent l'affranchissement et que celui-ci leur soit accordé. Cela correspond tout à fait à l'idée d'assimilation volontaire que le lieutenant gouverneur du Manitoba, Adams G. Archibald, communiquait aux Indiens lors de la conclusion du traité n° 1, en 1871. Il leur affirmait que leur éminente mère, la Reine, ne souhaitait que le bonheur de ses enfants rouges. Il ajoutait qu'elle croyait qu'il serait bon pour eux d'adopter les habitudes de la vie civilisée, mais qu'elle n'entendait pas les obliger à le faire. Cette décision, haranguait Archibald, leur appartenait. « Vous n'aurez pas à vivre comme l'homme blanc à moins que vous ne soyez persuadés de le faire et ce, selon votre propre volonté (Morris 2000 : 28). » Ainsi, dans le processus de construction de l'État et de la nation, l'éducation de la génération montante indienne devenait le moyen privilégié d'acculturation et d'assimilation. Mais l'État n'y mettait pas beaucoup d'efforts, confiant qu'il était que les Indiens verraient d'eux-mêmes les avantages de s'émanciper.

Avant la Confédération, aucune assistance financière du gouvernement n'a été accordée à l'éducation des Amérindiens. Le gouvernement se contentait d'administrer un fonds scolaire indien formé des contributions de tribus du Haut-Canada (Scott 1914 : 613). Les différentes Églises s'occupaient de l'éducation des Indiens dans le cadre de leur projet missionnaire, perpétuant ainsi une logique coloniale à l'intérieur de laquelle il n'y a pas de parfaite séparation entre l'État et l'Église. Le gouvernement fédéral canadien a senti le besoin de subventionner le fonds scolaire indien pour la première fois durant l'année financière de 1875-1876, lorsqu'il y contribua par la somme de 2000 \$. Cet investissement a permis au ministère des Affaires indiennes d'établir des écoles dans des réserves dans les provinces maritimes, en Ontario et au Québec (*ibid.*). L'année précédente, le gouvernement avait dépensé, à partir d'un fonds de dépenses générales, 2474 \$ sur les établissements scolaires (*ibid.*). Le résultat fut qu'un seul Indien a demandé et obtenu l'affranchissement entre 1857 et 1876. Même la *Loi sur les Indiens* de 1876 ne réussit pas à motiver les Indiens à adopter le mode de vie des Blancs (Tobias 1983 : 49).

Dès son retour au pouvoir, en 1879, John A. Macdonald accorde une attention immédiate à la question de l'éducation des Indiens. Il demande à Nicholas Flood Davin de produire un rapport sur le système d'éducation des Indiens américains et à formuler des recommandations quant à l'applicabilité d'un tel système au Canada, particulièrement dans les Territoires du Nord-Ouest.

Davin commence par établir une distinction entre les Indiens adultes et les enfants. Sur le plan éducatif, affirme-t-il, peu de choses peuvent être faites avec les adultes. Quant aux enfants qui vont à l'école dans les réserves, ils oublient rapidement ce qu'ils ont appris, alors qu'ils sont toujours influencés par les habitudes familiales et que leur légendaire aversion au travail n'est pas désapprouvée (ANC MG26A : 35428-35445). L'expérience américaine apprend à Davin que les enfants indiens se tirent généralement assez bien d'affaire au niveau du primaire, mais non dans les études plus avancées. Il s'est d'ailleurs avéré impossible, écrit-il, de leur faire apprécier l'utilité d'une telle éducation. Ces représentations contribueront à mettre en place, à partir de 1884, un système d'éducation de plus en plus restrictif et paternaliste orienté surtout vers une

formation primaire de base offerte dans les réserves et une formation vouée essentiellement à l'apprentissage de certains métiers ainsi qu'à l'agriculture, et dispensée dans des pensionnats.

Davin en profite pour écorcher au passage la relation parent-enfant pour mieux établir le rapport tuteur-pupille. Il affirme que les Indiens, individuellement, sont loin d'être des enfants. C'est plutôt la race indienne qui est au stade de l'enfance et, à cet égard, elle a besoin d'être protégée, non pas comme des enfants, mais comme des pupilles. D'ailleurs, le gouvernement n'administre-t-il pas en fiducie le fonds indien, lequel provient des revenus accumulés à la suite de la vente et de la cession de terres indiennes au gouvernement, et qui se chiffre, en 1879, à 2 876 931,17 \$ (MAINC 1879 : 16)? Cette représentation pupillaire traduit l'idée que la patience est de rigueur et que le gouvernement ne doit pas s'attendre, selon Davin, à récolter les fruits de sa politique éducative avant une ou deux générations. Évacuer la représentation infantilisante sert bien le gouvernement qui ne pourrait justifier une telle patience vis-à-vis d'enfants, mais peut espérer un meilleur soutien de la population par rapport à des pupilles. Au demeurant, les Britanniques considéraient eux-mêmes, au départ, que le programme de civilisation était destiné à connaître du succès uniquement à longue échéance (Leighton 1975 : 81-82).

Si la tolérance est à l'ordre du jour jusque dans les années 1880, alors que le gouvernement est en pleine construction nationale, la législation concernant les Indiens prend progressivement, à partir de 1884, l'aspect paternaliste qui caractérisera l'approche du gouvernement fédéral en matière d'éducation des Indiens jusqu'en 1945. À titre d'exemple, l'école sera déclarée obligatoire à partir de 1894 et le droit de regard limité qu'avaient les bandes sur l'éducation disparaîtra graduellement à partir de 1886 et 1895 avec l'*Acte pour l'avancement des Sauvages* et les modifications ultérieures à la *Loi sur les Indiens*, laquelle accorde de plus en plus de pouvoirs au Gouverneur en conseil (*Canadian Superintendent* 1965 : 5 ; Tobias 1983 : 48).

Les recommandations de Davin sur les écoles de métiers sont adoptées. Quatre de ces écoles sont ouvertes dès 1884. Le contrôle est accordé à différentes dénominations religieuses et, pour ce qui est du financement, il provient entièrement du gouvernement fédéral (Scott 1914 : 614).

À cette époque, trois catégories d'écoles sont donc en opération : les écoles dans les réserves, les pensionnats et, depuis 1884, les écoles de métiers. Les écoles dans les réserves se concentraient uniquement sur une éducation de base. Les pensionnats recevaient les élèves vers l'âge de 8 ans et les gardaient jusqu'à l'âge d'environ 15 ans. L'éducation dispensée en était une qui visait à assurer aux enfants indiens les connaissances nécessaires pour vivre de l'agriculture et des métiers connexes. Les meilleurs éléments pouvaient progresser vers les écoles de métiers jusqu'à l'âge d'environ 18 ans. Les pensionnats d'industrie étaient situés volontairement plus loin des réserves que les autres pensionnats et tout près des grands centres. L'objectif était, à la fois, d'éloigner les enfants de l'influence néfaste et rétrograde de la vie en réserve et de les attirer, à leur sortie, dans la société blanche.

De quatre, les écoles de métiers passeront à quinze en 1896. À ce nombre, il faut ajouter 34 pensionnats et 239 écoles établies dans les réserves. Le total des élèves passera, quant à lui, de 4 306 en 1884, pour se chiffrer à 9 714 en 1896, dont 1 280 seront dans les écoles de métiers, 1 322 dans les pensionnats et 7 112 dans les autres écoles.

Même si, en 1896, la *Manitoba Free Press* souhaitait que le ministre de l'Intérieur et responsable des Affaires indiennes, Clifford Sifton, « résolve le problème d'enseigner aux Indiens à vivre comme des êtres humains⁶ », les écoles de métiers répondaient mal aux espérances. À cause de leur éloignement exagéré, les rumeurs de mauvais traitements, les nombreuses maladies et le taux de décès élevé, les parents indiens, même s'ils étaient contraints d'envoyer leurs enfants à l'école, préféraient de loin les inscrire soit aux écoles établies dans les réserves, soit dans le pensionnat le plus près. Les parents croyaient fermement que s'ils étaient séparés de leurs enfants sur terre, ils le seraient aussi dans l'au-delà⁷. Le Ministère espérait briser cette croyance (MAINC 1905 : xxxiii). En 1905, il n'y avait que 1 886 élèves inscrits dans les vingt-quatre écoles de métiers alors en opération (*ibid.*, partie 2 : 52 et 54) sur un total de 10 131. Lorsque Duncan C. Scott est nommé surintendant de l'éducation des Indiens, en 1909, il ne reste que vingt écoles de métiers et 1 613 élèves y sont inscrits (MAINC 1909 : 22) sur un total de 10 479. C'est dire que la résistance des parents amérindiens sera venue à bout de cette catégorie d'école. Leurs craintes concernant les maladies et les morts prématurées n'étaient d'ailleurs pas sans fondement.

Le docteur P.H. Bryce, du ministère de l'Intérieur, avait découvert lors d'inspections des pensionnats, menées entre 1907 et 1909, que des élèves déjà malades étaient admis afin que les fonds accordés par le gouvernement pour chacun des élèves soient encaissés par les institutions. De plus, il soulignait dans son rapport que la mauvaise ventilation des lieux et le manque d'exercice physique créaient le milieu propice aux épidémies (Bryce 1922 ; Titley 1984 : 145). La mission de Scott fut donc de fermer et de transformer les écoles de métiers⁸ et d'améliorer le milieu des pensionnats tout en respectant une logique de coût qui sera sa marque de commerce jusqu'à sa retraite en 1932⁹.

Clifford Sifton, qui a été ministre de l'Intérieur et surintendant des Affaires indiennes entre 1896 et 1905, partageait non seulement la logique de coût de Scott, mais il jugeait que l'éducation des Indiens était probablement une perte de temps et d'argent et que de toute façon ils ne possédaient pas « les capacités mentales et physiques » de l'homme blanc et ne pourraient jamais rivaliser avec lui. Le budget alloué à l'éducation en 1897 a été de 306 953,55 \$, en 1904 il a totalisé 393 221,48 \$ et en 1910 il a atteint 402 542,82 \$ pour une augmentation moyenne de 7 353,02 \$ par année sur une période de treize ans. Il est bien clair que l'éducation des Amérindiens n'est pas une priorité pour le ministre Sifton et son subordonné Scott. Au début du xx^e siècle, alors que le gouvernement en a plein les bras avec l'immigration massive dans les provinces de l'Ouest, le Ministère se demande même s'il est utile de continuer à offrir des programmes d'éducation dans les plus jeunes provinces ou aux bandes nomades (MAINC 1900 et 1901 : xxxiii et xxix)¹⁰.

En 1910, Scott convoque à Ottawa les représentants de différentes dénominations religieuses qui gèrent l'ensemble des écoles pour s'entendre avec elles sur le principe universel d'un coût fixe annuel par élève inscrit (MAINC 1911). En retour, Scott exige une plus grande supervision du ministère des Affaires indiennes, ce qui lui permet de prendre une part plus active dans l'organisation et la diffusion de l'éducation aux Indiens. En dépit de ces pouvoirs étendus, le système éducationnel ne produit pas le principal effet escompté, c'est-à-dire l'intégration des Amérindiens dans la société canadienne. Le Ministère tente

même, en 1913, d'intégrer une cinquantaine d'enfants indiens aux écoles provinciales en vue de faciliter et d'accélérer le processus d'intégration (MAINC 1913 : 310). Scott espère également que le retour des élèves gradués et les plus prometteurs dans les réserves crée un effet d'entraînement. Mais il perd ses illusions très rapidement lorsqu'il réalise que ces élèves « régressent et deviennent des meneurs du paganisme plutôt que de contribuer à l'amélioration de leur entourage » (Scott 1914 : 615).

Les efforts portent peu de fruits. Les conditions sanitaires ont été améliorées dans les pensionnats. Des vêtements et des repas chauds ont été fournis aux enfants dans les écoles des réserves. De nouvelles méthodes pédagogiques, qui avaient pour but d'intéresser les enfants aux activités scolaires, ont été introduites. Le Ministère a tenté d'attirer de meilleurs enseignants en offrant des conditions plus alléchantes. Rien de tout cela n'a contribué à secouer « l'apathie sinon l'hostilité active des parents » (MAINC 1910 : 274). Entre 1910 et 1920, la somme des élèves est passée de 10 625 à 12 196, ce qui constituait respectivement 10 % et 11 % de la population amérindienne du Canada. Le gouvernement passe littéralement à côté de l'objectif ultime de sa politique qui est « de fusionner les Indiens au pays en tant que citoyens » (MAINC 1920 : 13), et il s'impatiente. Ne sont-ils pas déjà socialement semblables aux autres classes de citoyens ? « Les Indiens les plus pauvres et les plus paresseux ne sont pas en plus mauvaise position que les indigents et les nécessiteux qui dépendent de la charité des villages et des villes », affirme Scott. Il ajoute que les Indiens « qui sont au haut de l'échelle sociale vivent dans un confort égal à celui dont jouissent les ouvriers blancs et les petits agriculteurs ». Il existe, toujours selon Scott, au-dessus des deux autres classes sociales, une troisième classe d'Indiens, « petite pour l'instant, mais en constante croissance », qui est celle des Indiens bien éduqués, entrepreneurs et ambitieux qui appartiennent sans aucune restriction aux forces vives de la nation (Scott 1914 : 622)¹¹. Scott incorpore les Indiens dans les classes sociales blanches sans égard à la question identitaire ethnique, comme si ceux-ci étaient déjà confondus dans le corps politique et social canadien.

En tout état de cause, ces représentations sociales sont au cœur même des amendements à la *Loi sur les Indiens* de 1920 qui rend l'émancipation des Indiens obligatoire et qui accorde au gouvernement le pouvoir de retirer les enfants indiens de chez eux et de les obliger d'aller à l'école (MAINC 1931 : 11). À cet effet, le témoignage de Duncan Scott, lors des audiences portant sur cette modification à la loi, est éloquent :

Je veux me débarrasser du problème indien. Je ne crois pas que ce pays devrait continuellement protéger une classe d'individus très apte à l'autonomie [...]. Mais après cent ans d'étroits contacts avec la civilisation il est débilitant pour un individu ou une bande de persister à demeurer dans un tel état de tutelle, alors qu'ils peuvent fort bien prendre leur place en tant que citoyens britanniques ou canadiens, être autosuffisants et subvenir à leurs besoins. *C'est ce qui a motivé les programmes d'éducation et d'avancement des Indiens depuis le tout début [...].* Notre intention est de continuer jusqu'à ce qu'il ne reste aucun Indien au Canada qui n'aura pas été assimilé dans la nation, qu'il n'y ait plus de question indienne et plus de ministère des Affaires indiennes. (MAINC 1920 : 13. C'est moi qui souligne.)

Scott ajoutera plus tard, comme pour assurer la continuité et exposer sa stratégie d'intégration par le haut, « qu'il n'y a aucun doute que l'Indien est capable de graduer et de devenir

un citoyen utile et responsable. Des Indiens éduqués sont partout engagés dans toutes sortes d'activités professionnelles ordinaires » (MAINC 1921 : 7). Quoi qu'il en soit, le comité parlementaire responsable d'analyser en profondeur le projet de loi 14 a tenu dix-sept rencontres et entendu trente-cinq témoignages amérindiens. La vaste majorité de ces témoignages s'opposait à l'amendement sur l'émancipation. L'hostilité a été tellement grande qu'aucun Indien n'a été émancipé de force à la suite de cet amendement qui n'aura servi qu'à rassembler les Indiens autour d'une cause (Titley 1986 : 48-50). Bien que l'émancipation obligatoire soit devenue volontaire en 1922, elle reviendra en force en 1933 pour rester jusqu'en 1951. Cela explique pourquoi le surintendant Murphy, comme D.C. Scott avant lui, estimait que le temps était venu de prendre les mesures pour faire des Indiens des citoyens canadiens dès qu'ils auraient atteint le degré de développement nécessaire (Leslie *et al.* 1980 : 186). Comme le soulignaient un groupe de scientifiques de l'Université Yale et de l'Université de Toronto réunis à cette dernière institution, en 1939, pour se pencher sur la question indienne de l'Amérique du Nord, « Les sociétés tribales, dans un monde industrialisé, étaient devenues des anachronismes » (Cairns 2000 : 53-54).

De 1920 jusqu'à la retraite de Scott, en 1932, les inscriptions dans l'ensemble des écoles n'ont augmenté que de 4 967 pour se situer à 17 163, alors que la population amérindienne du Canada augmentait, entre 1920 et 1934, de 3 261 individus pour se situer à 112 510 Amérindiens. Il est possible d'établir ainsi que le pourcentage des élèves par rapport au total de la population amérindienne est passé de 11 % en 1920 à environ 15 % en 1932. Cette tendance à la hausse fera dire au surintendant des Affaires indiennes, en 1936, que « les colonies indiennes ont manifesté plus d'intérêt à l'égard de l'instruction de leurs enfants » (MAINC 1936 : 20), en passant sous silence que les mesures coercitives du gouvernement y sont probablement pour plus que le supposé intérêt grandissant des parents. Jusqu'en 1946 au moins, de telles mesures seront prises pour forcer la main des parents indiens. Ces mesures incluaient la suspension des allocations familiales si les enfants n'assistaient pas à l'école régulièrement (MAINC 1946 : 212).

Si les premières décennies de la Confédération ont été consacrées à la construction de l'État et à la mise en branle d'un projet national, les décennies suivantes, du moins jusqu'aux années 1940, ont été marquées du désir de concrétiser le projet national économiquement, politiquement et socialement. Dans ce contexte, les Indiens devaient être assimilés à la société canadienne afin d'éliminer toute distinction. Comme le disait Davin dans son célèbre rapport, en 1879, l'Indien réalisait « qu'il devait disparaître ».

Le ministère des Affaires indiennes n'a pas inventé le processus de transformation et d'acculturation des Amérindiens par l'éducation. Celui-ci existait bien avant la Confédération et l'arrivée de Duncan C. Scott au sommet de la hiérarchie du ministère. Cependant, ce personnage a eu une influence déterminante sur les politiques d'un gouvernement qui avait imparti la responsabilité du « problème » indien à une bureaucratie spécialisée. La contribution de Scott aura été surtout de rendre le système scolaire indien et le ministère des Affaires indiennes durablement plus efficaces, pour répondre aux objectifs intégrationnistes du gouvernement. Néanmoins, tout cela ne tenait pas compte de la résistance des parents amérindiens et des enfants eux-mêmes. Pour les parents, ces résistances consistaient surtout à retenir les enfants à la maison, à exploiter les

rivalités entre les écoles, à boycotter des écoles en particulier¹² et à persister dans l'exercice des traditions et dans la transmission des valeurs traditionnelles. Pour les enfants, l'indiscipline était la meilleure arme (Miller 1996 : 344 et suiv.). Le nombre d'enfants à l'école ne s'est jamais traduit par un nombre égal d'émancipés et d'assimilés. La très grande majorité est restée indienne, que ce soit à l'école ou au travail par la suite.

En gros, si bien huilée qu'ait été la machine éducationnelle du gouvernement, le système a été un échec. C'est ce que constatera le Comité mixte de la Chambre des communes et du Sénat entre 1946 et 1948. Ce comité, formé pour revoir en profondeur la *Loi sur les Indiens*, sera très critique de la politique éducationnelle du gouvernement et proposera des modifications majeures à cette politique, sans être nécessairement soutenu par les Indiens, et des changements profonds dans les représentations sociales sur les Indiens en vue de soutenir à la fois l'idéologie intégrationniste et la politique éducationnelle.

La seconde partie de cet article (à paraître dans le prochain numéro) montrera comment, immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement fédéral a modifié son approche éducationnelle pour faciliter l'intégration des générations montantes. Nous verrons également, qu'à partir de la fin des années 1960, la politique multiculturelle du Canada viendra largement influencer la politique indienne fédérale en matière d'éducation.

Notes

1. La philosophie de l'*indirect rule* impose et justifie un ordre colonial. Elle consiste à laisser les institutions indigènes en place tout en imposant les règles administratives anglaises. Les autorités interviennent le moins possible dans les affaires indigènes, mais elles se réservent le droit de garder la main haute, entre autres, sur les décisions économiques, politiques, judiciaires et juridiques. L'*indirect rule* est semblable à un système d'échafaudages autour d'un édifice en construction. Lorsque l'édifice est en mesure de tenir seul, les échafaudages sont enlevés. Cependant, les Anglais n'ont jamais cru que les Indiens atteindraient un tel niveau de civilisation (Cell 1999).
2. Selon Standish Motte, de la prestigieuse « Aborigines Protection Society », à qui le gouvernement impérial avait demandé de préparer les grandes lignes d'un système législatif pour assurer la protection des Aborigènes de l'empire, la Grande-Bretagne avait déjà sous sa domination, en 1840, un sixième des habitants du globe. Cela obligeait l'empire à civiliser le plus tôt possible toutes les races sauvages afin d'en faire des sujets responsables (Motte 1840).
3. Pour les mêmes raisons que la société anglaise du XIX^e siècle sentait une responsabilité de s'occuper des pauvres, des invalides, des alcooliques, la société coloniale éprouvait l'obligation de protéger les Indiens. Ces initiatives offraient aux mieux nantis des nouvelles façons d'intervenir dans la vie des plus démunis. À titre d'exemple, le Comité du Conseil exécutif de 1836 proposait de « former des établissements compacts de tous ceux qui seraient disposés à s'y fixer » et à se familiariser avec les techniques d'agriculture afin d'assurer leur autonomie, mais surtout une contribution à la vie économique. Cette approche ressemble étrangement aux maisons de travail pour les pauvres instituées en Grande-Bretagne par la *Loi des pauvres* de 1834, à la suite d'une gigantesque commission d'enquête. L'objectif de ces maisons était de faire travailler les indigents pour qu'ils gagnent honnêtement leur pitance.
4. La marche à suivre vers l'émancipation est élaborée comme une série de rites de passage qui jalonne la route menant de la barbarie à la civilisation, de l'enfance à l'âge adulte. Cette marche à suivre et ses variantes seront inscrites dans la législation jusqu'en 1985. Les rites de passage selon Van Gennep se

subdivisent en rites de séparation, de transition et d'incorporation. L'acculturation dirigée des Amérindiens s'inscrit parfaitement dans cette logique rituelle.

5. Le gouvernement ne se questionne pas uniquement sur l'éducation des Indiens. Ce sujet fait aussi l'objet d'un débat houleux dans la société canadienne du XIX^e siècle. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre connaissance, par exemple, d'un célèbre discours d'Étienne Parent, prononcé le 19 février 1848 à l'Institut canadien de Montréal. Parent y traite de la résistance à l'éducation opposée par les parents qui doivent faire face à une levée de taxes et à l'idée de se priver de la main-d'œuvre des enfants. Il exprime l'espoir que l'État n'ait pas à recourir à la coercition car, pour lui, « la question de l'éducation est [...] une de ces questions vitales [et] pressantes ». Parent fait même de l'éducation une question de sécurité, argumentant « que l'enfant qui aura reçu une bonne éducation sera un honnête homme ». Parent ajoute qu'il faut sortir de « l'état de barbarie », autrement il suffit de se rapprocher de « l'état de nature » et de « laisser chacun se gouverner comme il [l'entend] » (Parent 2000 : 182-226). On retrouve ici plusieurs des éléments qui motivent un programme éducatif pour les Indiens.
6. L'idée que les Indiens ne sont pas tout à fait des êtres humains traîne dans les discours ethnocentriques depuis fort longtemps. Le XIX^e siècle n'y échappe pas et même Mgr Taché ne peut s'empêcher de faire allusion à cette représentation et il en rajoute : « Il dort cet homme sauvage, il dort comme les autres paresseux le jour, la nuit, quand il n'a rien qui l'occupe, puis aussi, il veille plus que qui que ce soit que je connaisse. Il marche ce bipède aux jambes un peu croches, aux pieds fermés en dedans par l'habitude, et il marche comme un véritable chien de chasse. Il court même, et ce, au point d'atteindre les cerfs dans les déserts et au milieu des forêts. » (Taché 1869 : 75)
7. Le chef Piapot exprimait implicitement cette inquiétude au père Hugonnard de l'école d'industrie de Qu'Appelle au Manitoba : « Je ne veux pas qu'aucun de mes enfants à ton école prennent les habits et surtout la religion des Blancs. Nous sommes formés avec la terre noire et toi avec la terre blanche, tu as ta religion et nous, nous avons la nôtre, garde la tienne et nous gardons la nôtre [...]. Ce n'est pas sans raison que tu portes cette longue robe, si tu veux instruire mes enfants, viens bâtir une maison ici près de la mienne. » (Gresko 1975 : 174)
8. La différenciation des écoles de métiers ou d'industrie et des pensionnats n'a jamais été très claire. Cela a conduit le ministère à adopter le terme générique d'internat ou de pensionnat (*residential schools*) pour toute cette catégorie d'école dès 1923. La dernière école de métiers a fermé ses portes en 1922.
9. Duncan Campbell Scott se joint au département des Affaires indiennes, en tant que commis, en 1879. Ce département devient un ministère en 1880 et le ministre responsable prend le titre de Surintendant des Affaires indiennes. Scott devient comptable en chef en 1893 et devient le premier surintendant de l'éducation en 1909 et surintendant adjoint en 1913, un poste qu'il occupera jusqu'à sa retraite, en 1932. Scott a marqué profondément les Affaires indiennes durant les cinquante-trois années où il y a œuvré, particulièrement entre 1913 et 1932 (Titley 1986).
10. Le nomadisme de plusieurs bandes indiennes peut être vu comme une forme de résistance au système d'éducation. Le repli sur les pratiques culturelles traditionnelles telle la danse du soleil représente aussi une forme de résistance très efficace et une source de frustration pour le gouvernement. C'est pourquoi, vers la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle les interdictions visant ces pratiques se multiplient et sont même enchâssées dans la législation (Gresko 1975).
11. Lors de la Grande Crise, Scott écrira dans le dernier rapport annuel avant sa retraite qu'il était inévitable que les Indiens soient touchés par celle-ci. Il ajoute, cependant, qu'en gros ils en souffrent moins que la population blanche parce qu'ils

vivent dans des réserves dans des communautés isolées, qu'ils ne payent pas de taxes, qu'ils sont propriétaires de leur habitation, qu'ils ne payent pas de loyer et que l'éducation et les soins médicaux leur sont fournis par l'État (MAINC 1931 : 7). Comme représentations qui traverseront le temps, on peut demander difficilement mieux.

12. Pour s'en convaincre, il suffit de prendre connaissance du témoignage d'une Indienne du Yukon, Clara Tizya Whitehorse, présenté lors d'un symposium sur l'éducation des Indiens tenu en 1965 par la Direction des Affaires indiennes du ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration : « Au début des années 1920, une jeune fille est décédée au pensionnat de Carcross, et quand le corps fut retourné aux parents, plusieurs rumeurs ont circulé à l'effet que les enfants étaient maltraités dans cette institution. Cela a effrayé tous les parents et leur a offert l'excuse parfait pour ne plus envoyer leurs enfants à l'école. Ainsi, durant les vingt-cinq années qui ont suivi le décès de cette jeune fille, aucun enfant ne fut envoyé au pensionnat de Carcross... ». (*Canadian Superintendent* 1965 : 103-104. Ma traduction).

Remerciements

Mes plus profonds remerciements vont à Denys Delège et à Jean-Philippe Warren pour leur soutien indéfectible et leurs commentaires enrichissants.

Documents d'archives

ANC = Archives nationales du Canada, MG26A, « Report on Industrial Schools for Indians and Half-Breeds » (*Rapport Davin*), 14 mars 1879. Fonds John A. Macdonald, vol. 91, p. 35428-35445.

Ouvrages cités

- ALBERTA, Gouvernement de l', 1959 : *Report of the Royal Commission on Education in Alberta*. Edmonton, L.S. Wall.
- APPIAH, K. Anthony, 1997 : « The Multiculturalist Misunderstanding ». *New York Review of Books* : 30-36.
- BENSON, Jayme, 1991 : « Different Visions: The Government Response to Native and Non-Native Submissions on Education Presented to the 1946-1948 Special Joint Committee of the Senate and the House of Commons ». *Memoire submitted to the School of Graduate Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the M.A. Degree in History*, Ottawa, Université d'Ottawa.
- BISSONNETTE, Lise, 1996 : « Une décolonisation intérieure ». *Le Devoir*, 26 novembre 1996, p. A8.
- BISSOONDATH, Neil, 1995 : *Le Marché aux illusions : La méprise du multiculturalisme*. Montréal, Boréal.
- BPP = British Parliamentary Papers, 1969a : « Report of a Committee of the Executive Council [...] Respecting the Indian Department, 7 octobre 1836 ». *British Parliamentary Papers, Aborigines in British Possessions, Anthropology, Aborigines 1*, Dublin, Irish University Press : 27-34.
- , 1969b : « Report From the Select Committee on Aborigines (British Settlements) ». *British Parliamentary Papers, Aborigines in British Possessions, Anthropology, Aborigines 2*, Dublin, Irish University Press : 1-212.
- , 1969c : « Rapport du Major général H.C. Darling, 24 juillet 1828 », (*Rapport Darling*). *British Parliamentary Papers, Aborigines in British Possessions, Anthropology, Aborigines 3*, Dublin, Irish University Press : 22-31.
- BRYCE, P.H., 1922 : *The Story of a National Crime: An Appeal for Justice to the Indians of Canada*. Ottawa, James Hope & Sons.

- BURELLE, André, 1995 : *Le Mal canadien : essai de diagnostic et esquisse d'une thérapie*. Montréal, Fides.
- CAIRNS, Alan C., 2000 : *Citizens Plus: Aboriginal Peoples and the Canadian State*. Vancouver, University of British Columbia Press.
- CANADA, Gouvernement du, 1946-1948 : *Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes institué pour étudier la Loi sur les Indiens*. Procès verbaux et témoignages. Ottawa, Edmond Cloutier.
- , 1959-1961 : *Comité mixte du Sénat et de la Chambre des communes chargé d'enquêter sur les affaires indiennes*. Procès verbaux et témoignages. Ottawa, Roger Duhamel.
- , 1966-1967 : *Étude sur les Indiens contemporains du Canada. Rapport sur les besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif (Rapport Hawthorn)*. Ottawa, Direction générale des Affaires indiennes, 2 vol.
- , 1969 : *La Politique indienne du gouvernement du Canada, 1969 (Livre blanc)*. Première session du 28^e parlement. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.
- , 1983 : *Indian Self-Government in Canada (Rapport Penner)*. Ottawa, House of Commons, Issue n^o 40.
- , 1987 : *Rapport du comité permanent du multiculturalisme*. Ottawa, ministère d'État sur le multiculturalisme.
- , 1996a : *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA)*. Ottawa, ministère des Approvisionnement et Services, 5 vol.
- , 1996b : *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa, ministère des Approvisionnement et Services.
- , 1997a : *Données ministérielles de base 1996*. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.
- , 1997b : *Budget des dépenses 1997-1998 : Un rapport sur les plans et les priorités*. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Canadian Superintendent (The), 1965 : *The Education of Indian Children in Canada*. Toronto, Ryerson.
- CELL, John W., 1999 : « Colonial Rule », in Judith M. Brown et W. Roger Louis, dir., *The Oxford History of the British Empire: The Twentieth Century*. Oxford et New York, Oxford University Press : 232-254.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE, Gouvernement de la, 1960 : *Report of the Royal Commission on Education*. Victoria.
- CROSSLEY, J.E., 1987 : « The Making of Canadian Indian Policy to 1946 ». Thèse de doctorat, Toronto, Université de Toronto.
- DAVEY, R.F., 1955 : « Education of Indians in Canada ». *Canadian Education* 10 : 25-38.
- DOMS, Machteld, et Serge MOSCOVICI, 1992 : « Innovation et influence des minorités », in Serge Moscovici, dir., *Psychologie sociale*. Paris, Presses universitaires de France : 51-89.
- EKOS Research Associates, 2002 : *Sondage auprès des Premières nations vivant dans les réserves*. Rapport final. Ottawa, Ekos Research : 21-33.
- FISHER, Gustave-Nicholas, 1987 : « La représentation sociale », in G.N. Fisher, dir., *Les Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, Dunod : 162-186.
- FLANAGAN, Tom, 2003 : *Premières Nations? Seconds regards*. Sillery, Septentrion.
- GLAZER, Natham, 1997 : *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge, Harvard University Press.
- GRESKO, Jacqueline, 1975 : « White Rites and Indian Rites: Indian Education and Native Responses in the West, 1870-1910 », in Anthony W. Rasporich, dir., *Western Canada Past and Present*. Calgary, McClelland and Stewart : 163-181.
- INDIAN CHIEFS OF ALBERTA, 1970 : *Citizens Plus: A Presentation by the Indian Chiefs of Alberta to Right Honourable P.E. Trudeau*. Alberta, Indian Chiefs of Alberta.
- JEDWAB, Jack, 2003 : « The War and Concerns Over Tolerance in Canada. Is It a Problem? » Association for Canadian Studies.
- JODELET, Denise, 1997 : « Représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France : 47-78.
- KAEGI, Gerda, 1972 : *The Comprehensive View of Indian Education*. Toronto, Indian-Eskimo Association of Canada.
- LEIGHTON, J.D., 1975 : « The Development of Federal Indian Policy in Canada, 1840-1890 ». Thèse de doctorat, London, Université de Western Ontario.
- LESAGE, Gilles, 1996 : « Frustration autochtone ». *Le Devoir*, 15 juillet : A6.
- LESLIE, John F., 1985 : *Commissions of Inquiry into Indian Affairs in the Canadas, 1828-1858: Evolving a corporate memory for the Indian Department*. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada.
- LESLIE, John L., Robert G. MOORE et Ron MAGUIRE 1980 : *Historique de la Loi sur les Indiens*. Ottawa, Centre de recherches historiques et d'études des traités, Affaires indiennes et du Nord Canada.
- LONGBOAT, Dianne, 1987 : « First Nations Control of Education: The Path to our Survival as Nations », in Jean Barman et al., dir., *Indian Education in Canada, vol. 2, The Challenge*. Vancouver, University of British Columbia Press.
- MacLEOD, John M., 1964 : « Indian Education in Canada: A Study of Indian Education with Special Reference to the Briefs Presented to the Joint Committee of the Senate and House of Commons on Indian Affairs, 1959-1961 ». Mémoire de maîtrise, Moncton, Université du Nouveau Brunswick.
- MAINC = Ministère des Affaires indiennes, 1864 à 1990 : *Rapports annuels des Affaires indiennes*. Ottawa, ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. Cédéroms 1-6.
- MANNONI, Pierre, 2001 : *Les Représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- MAZUREK, Kas, et Nick KACH, 1990 : « Multiculturalism, Society and Education », in Brian E. Titley, dir., *Canadian Education: Historical Themes and Contemporary Issues*. Calgary, Detselig : 133-160.
- McGILP, J.G., 1963 : « The Relations of Canadian Indians and Canadian Governments ». *Canadian Public Administration* 6 : 299-308.
- MILLER, J.R., 1994 : *Skyscrapers Hide the Heavens: A History of Indian-White Relations in Canada*. Toronto, University of Toronto Press.
- , 1996 : *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*. Toronto, University of Toronto Press.
- MILLOY, J.S., 1978 : « The Era of Civilization – British Policy for the Indians of Canada, 1830-1860 ». Thèse de doctorat, Oxford, University of Oxford.
- MORRIS, Alexander, 2000 : *The Treaties of Canada with the Indians of Manitoba and the North-West Territories*. Toronto, Prospero.
- MOTTE, Standish, 1840 : *Outline of a System of Legislation for Securing Protection to the Aboriginal Inhabitants of all Countries Colonized by Great Britain Extending to them Political and Social Rights, Ameliorating their Condition, and Promoting their Civilization*. Londres, John Murray et al.
- NEMO, Philippe, 2002 : *Histoire des idées politiques aux temps modernes et contemporains*. Paris, Presses universitaires de France.
- PAREKH, Bhikhu, 2000 : *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge, Harvard University Press.
- PARENT, Étienne, 2000 : *Discours*. Édition critique par Claude Couture et Yvan Lamonde. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- PONTING, Rick J., 2000 : « Public Opinion on Canadian Aboriginal Issues, 1976-1998: Persistence, Change and Cohort Analysis ». *Études ethniques au Canada* 32 (3) : 44-75.

PONTING, Rick J., et Roger GIBBINS, 1980 : « Canadians' Perceptions of Indians », in *Out of Irrelevance: A socio-political introduction to Indian Affairs in Canada*. Toronto, Butterworths : 67-94.

PROVINCE DU CANADA, 1844-1847 : *Rapports sur les affaires des Sauvages en Canada (Rapport Bagot)*. Journaux de l'Assemblée législative, Première session du Second Parlement provincial du Canada, 8 Victoria, Appendice E.E.E et Appendice T, A.1847.

—, 1858 : *Rapport des commissaires spéciaux, nommés le 8 septembre 1856, pour s'enquérir des affaires des Sauvages en Canada (Rapport Pennefather)*. Toronto, Stewart Derbishire & George Desbarats.

QUÉBEC, Gouvernement du, 2003 : *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation*. Québec, ministère de l'Éducation.

ROBINSON, Hazel A., 1946 : « Blueprint for the Redman ». *Canadian Forum* xxv (300) : 233-234.

SCHLESINGER, Arthur M., 1993 : *La Désunion de l'Amérique : réflexions sur une société multiculturelle*. Paris, Liana Levi.

SCOTT, Duncan C., 1914 : « Indian Affairs, 1867-1912 », in Adam Short et Arthur G. Doughty, dir., *Canada and Its Provinces*, vol. VII. Toronto, Glasgow – Brooks.

SIMARD, Jean-Jacques, 1988 : « La révolution pluraliste : Une mutation du rapport de l'homme au monde ? » *Société* 2 : 7-42.

—, 2003 : « La réduction des Amérindiens : entre l'envers du Blanc et l'avenir pour soi », in Jean-Jacques SIMARD, *La Réduction : L'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*. Sillery, Septentrion : 21-47.

SIMMEL, Georg, 1998 : *Les Pauvres*. Paris, Presses universitaires de France.

STEELE, Shelby, 1999 : *A Dream Deferred: The Second Betrayal of Black Freedom in America*. New York, Harper Perennial.

TACHÉ, Alexandre Antonin (Monseigneur), 1869 : *Esquisses sur le Nord-Ouest de l'Amérique*. Montréal, Typographie du Nouveau Monde.

TITLEY, Brian E., 1984 : « Duncan Campbell Scott and Indian Educational Policy », in J. Donald Wilson, dir., *An Imperfect Past: Education and Society in Canadian History*. Vancouver, University of British Columbia Press.

—, 1986 : *A Narrow Vision: Duncan Campbell Scott and the Administration of Indian Affairs in Canada*. Vancouver, University of British Columbia Press.

TOBIAS, John L., 1983 : « Protection, Civilization, Assimilation: An Outline History of Canada's Indian Policy », in Ian A.L. Getty et Antoine S. Lussier, dir., *As Long as the Sun Shines and Water Flows: A Reader in Canadian Native Studies*. Vancouver, University of British Columbia Press : 39-55.

WEAVER, Sally M., 1993 : « The Hawthorn Report: Its Use in the Making of Canadian Indian Policy », in Noel Dyck et James Waldram, dir., *Anthropology, Public Policy, and Native Peoples in Canada*. Montréal/Kingston, McGill-Queen's : 75-97.

VIENT DE PARAÎTRE

Montréal, 1701 : Planter l'Arbre de Paix

GILLES HAVARD



COÉDITION

RECHERCHES AMÉRINDIENNES AU QUÉBEC
ET MUSÉE McCORD D'HISTOIRE CANADIENNE

Cette brochure attrayante offre une description détaillée des événements qui ont mené à la signature de la Grande Paix de Montréal. Agrémentée d'illustrations, reproduction du traité, cartes et documents d'époque, elle inclut aussi de l'information sur la terminologie et les pratiques autochtones, sur la chronologie et la liste des principaux acteurs autochtones et européens.

C'est un ouvrage de référence important et accessible, une magnifique ressource pour les étudiants des niveaux secondaire et collégial.

73 pages. Aussi disponible en anglais.

Offert au prix très abordable de 10\$ (13,70\$, tout compris)

Faites parvenir votre commande accompagnée d'un chèque à :
Recherches amérindiennes au Québec
6742, rue Saint-Denis, Montréal, Québec, Canada H2S 2S2
reamqu@globetrotter.net

Consultez notre site

www.recherches-amerindiennes.qc.ca