

Les Amérindiens et l'enseignement supérieur aux États-Unis et au Canada

Le long sentier vers l'autodétermination

Native American Higher Education in The United States and Canada

The Long Path Towards Self-Determination

Guy Clermont

Volume 37, Number 2-3, 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1081645ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1081645ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (print)

1923-5151 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Clermont, G. (2007). Les Amérindiens et l'enseignement supérieur aux États-Unis et au Canada : le long sentier vers l'autodétermination. *Recherches amérindiennes au Québec*, 37(2-3), 115–125. <https://doi.org/10.7202/1081645ar>

Article abstract

After several failed attempts to educate an indigenous elite in the first decades of the European colonisation of North America, Indian higher education was totally neglected by the respective government authorities of the United States and Canada. The policy of assimilation from the bottom end of the society which was then adopted did not make it possible for an educated class to emerge in spite of the efforts and expectations of several tribes and missionaries. The doors of the universities finally opened to the growing numbers of Indian youth in the 1970s with the creation of several tribally controlled colleges and the offering of Native Studies programs in the mainstream universities. Today, among pressing calls for effective Indian self-determination, there are debates about the place and content that these programs should have in North American institutions of higher learning. The objective of this article is to set this debate in the context of the development of Native American higher education in North America from the colonial period until today.



Les Amérindiens et l'enseignement supérieur aux États-Unis et au Canada

Le long sentier vers l'autodétermination

Guy Clermont

Université de
Limoges

L'ÉDUCATION DES POPULATIONS INDIGÈNES a été l'une des toutes premières préoccupations des colons européens lorsqu'ils se sont implantés en Amérique du Nord au début du XVII^e siècle. On estimait alors que les Indiens étaient des sauvages qui devaient être amenés à la « civilisation » par la conversion à la foi chrétienne et par la soumission aux peuples européens civilisés et à leurs pratiques. Mais, au début du XX^e siècle, après plus de trois siècles de tentatives plus ou moins soutenues, les populations amérindiennes continuaient à rejeter, dans leur très grande majorité, le modèle culturel proposé par la société dominante alors que les rares Indiens éduqués – au sens euro-américain du terme – n'avaient que peu de liens avec leur communauté d'origine et ne pouvaient donc contribuer à leur progrès (Warrior 1995 : 6).

C'est à partir de la fin des années 1960, dans une atmosphère de contestation générale, que la formation universitaire des élites amérindiennes allait connaître un véritable démarrage avec l'affirmation renouvelée de la souveraineté des nations autochtones. La fondation d'universités contrôlées par les nations autochtones et la multiplication des programmes d'Études amérindiennes témoignent de cette évolution fondamentale, tandis que les gouvernements américain et canadien se sont résignés à accompagner cette évolution en adoptant une politique d'autodétermination.

La formation des minorités est devenue aujourd'hui un enjeu économique et démocratique majeur pour les

sociétés nord-américaines qui ne peuvent défendre leur modèle de développement si des segments entiers de leur population n'ont pas accès à une formation moderne de qualité (CMPEAL 1988). Certes, les communautés amérindiennes ne constituent qu'une faible part de leur population totale (1,5 % pour les États-Unis et 3,3 % pour le Canada), mais il s'agit d'un groupe dont la croissance est parmi les plus fortes dans les deux pays et dont les membres sont concentrés dans certaines régions (US Census Bureau 2002 ; Statistique Canada 2005).

Les besoins de ces communautés sont immenses. Des pans entiers de leur culture risquent de disparaître alors que la population en âge d'être formée explose : la moitié de la population amérindienne a moins de 24 ans¹. Les droits souverains des nations autochtones sont menacés et le bien-être des populations est loin d'être assuré de façon équitable avec un taux de chômage qui, par rapport au reste de la population, est au moins deux fois plus important² et les revenus d'un tiers inférieurs³. Quant à la situation sanitaire des Amérindiens, en 2000, l'Organisation mondiale de la Santé estimait, en faisant référence aux États-Unis, qu'elle était caractéristique d'un pays en développement pauvre plutôt que d'un pays industrialisé riche (WHO 2000). Pour faire face à ces défis et tenter de sortir définitivement du paradigme colonial, des élites amérindiennes en nombre suffisant et en communion avec leur communauté doivent être formées.

Mais, dans le domaine éducatif et culturel, plus que dans d'autres, il ne

suffit pas seulement de « mettre les bouchées doubles ». Les Amérindiens ont des besoins très particuliers, liés à la spécificité et à la diversité de leurs cultures, et il est important pour eux de s'assurer que les formations universitaires auxquelles ils peuvent avoir accès répondent à ces multiples besoins. Reste à savoir si les stratégies éducatives qui sont en train de se mettre en place pourront répondre à leurs aspirations tout en leur permettant de s'intégrer dans les structures d'enseignement du pays. Le défi est double : d'une part, il s'agit de proposer une formation supérieure de qualité à une communauté qui n'y avait pas accès jusqu'à une période récente et, d'autre part, de répondre aux besoins culturels et sociaux de ces communautés. Les moyens d'y parvenir peuvent être multiples selon que ces stratégies sont placées sous le contrôle des autorités nord-américaines ou, à des degrés variables, sous le contrôle des communautés amérindiennes. Ces questions de fond sous-tendent les débats des universitaires impliqués dans le développement des Études amérindiennes : quels contenus faut-il donner aux Études amérindiennes et plus généralement à la formation universitaire des Amérindiens ? Pour servir quels objectifs, et sous quelle autorité ? Ce débat existe des deux côtés du 49^e parallèle⁴. Le but de cet article est d'en souligner les grandes lignes en le replaçant dans le contexte historique du développement des formations de niveau supérieur pour les Amérindiens, à la fois aux États-Unis et au Canada.

On peut distinguer trois grandes périodes historiques dans l'évolution de l'offre de formation universitaire pour les Amérindiens : une période empreinte d'idéalisme qui correspond au début de l'ère coloniale et qui est marquée par des tentatives d'intégration rapide d'une élite indienne dans le système colonial européen ; une longue période de mise à l'écart et de négligence visant à favoriser une assimilation par le bas qui correspond à l'affirmation d'un pouvoir central national ; et, enfin, une période d'autodétermination qui débouche sur une demande accrue de la demande et de l'offre de la formation universitaire. On constate que ces trois grands mouvements de fonds existent dans les deux pays et sont relativement synchrones, indépendamment des évolutions politiques qui ont eu lieu en Amérique du Nord.

LE PREMIER ÉLAN

Au début de la colonisation, l'éducation d'une élite amérindienne chargée de propager la culture du colonisateur dans la population indigène apparaissait comme le moyen le plus efficace pour faciliter l'insertion des populations indiennes dans les sociétés européennes dominantes. Il fut un temps envisagé d'envoyer en Europe un certain nombre de jeunes Indiens afin qu'ils puissent rapidement apprendre la langue des colonisateurs, adopter leurs habitudes culturelles et absorber les grands préceptes moraux des civilisations européennes (Carney 1999 : 22 ; Jaenen 1986 : 45-63). Plusieurs d'entre eux furent ainsi envoyés en France et en Grande-Bretagne, mais cette pratique était non seulement difficile à mettre en œuvre en raison des distances, mais aussi très onéreuse. Par ailleurs, il n'était pas rare que ces jeunes « étudiants » succombent durant leur séjour en Europe, ce qui ne manquait pas de produire l'effet contraire à celui qui était recherché. Cette politique, qui ne concernait qu'un nombre très limité d'individus (Jaenen 1986 : 51), fut donc rapidement abandonnée, car elle ne portait pas les fruits espérés. À leur retour, les Indiens « civilisés » étaient généralement incapables de réintégrer leurs communautés et devenaient un fardeau pour les sociétés coloniales,

ou oubliaient rapidement ce qu'ils avaient appris en Europe afin de pouvoir survivre dans leur communauté d'origine.

Les autorités de la Nouvelle-France tentèrent également d'intégrer des éléments indigènes au séminaire et au couvent où les plus prometteurs recevaient une formation classique et pratique, mais rares étaient les jeunes Indiens qui purent se plier à la discipline des séminaires jusqu'au bout (Magnuson 1992 : 42-63). En fait, ils étaient si attachés à leur culture que certains aspects de la culture amérindienne firent leur entrée dans ces établissements censés être le fer de lance de la politique de « francisation » : des plats autochtones étaient servis dans les cantines et certains vêtements autochtones, plus adaptés aux rigueurs de l'hiver canadien, étaient également admis, illustrant de façon assez inattendue mais symbolique les limites de cette politique. En 1668, la mère supérieure des Ursulines, Marie de l'Incarnation, reconnaissait que la politique de francisation était un échec (Magnuson 1992 : 62). Le nombre d'élèves ne cessait de décliner et il n'y avait pratiquement plus d'Indiens dans les écoles de la Nouvelle-France à la fin du XVII^e siècle. Après la prise en main de la colonie par la couronne en 1663 et suite à l'arrivée d'un nombre grandissant d'immigrants, les écoles firent porter leurs efforts sur l'éducation des jeunes colons.

Dans les colonies anglaises où la démographie s'y prêtait davantage, il fut envisagé de construire un établissement pour former de jeunes adultes amérindiens dès 1616. Durant son séjour en Angleterre, Pocahontas participa à l'effort de collecte de fonds pour la fondation de cette école qui devait s'appeler *Henrico College*⁵. Cependant, les fonds furent détournés et utilisés à d'autres fins avant même que la guerre avec les Powhatans, en 1622, et la révocation de la charte de la Compagnie de Londres, en 1624, mettent définitivement un terme à ce projet (Land 1938). L'idée fut néanmoins reprise par d'autres et, peu après leur fondation, les universités de *Harvard* (1636) et de *William and Mary* (1693) intégrèrent dans leur charte une clause spécifiant que leur mission était de former et de christianiser les Indiens (Carney 1999 : 1). Cependant, leur exemple ne fut pas suivi par les six autres universités qui furent fondées entre 1701 et 1766. Comme en Nouvelle-France, la formation d'une élite indienne ne faisait alors plus partie des priorités. Il fallut attendre 1770 pour qu'une troisième université, *Dartmouth College*, inscrive la formation de jeunes Indiens comme l'une de ses missions prioritaires. Les fonds nécessaires à sa construction furent en grande partie recueillis en Grande-Bretagne grâce à un Indien mohican, Samsun Occom, qui avait été formé par le fondateur de l'université, Eleazar Wheelock. Cependant, à son retour, Occom ne put que constater que Wheelock avait entrepris d'employer l'argent collecté pour la formation des jeunes colons anglais, contrairement aux objectifs annoncés. L'opiniâtreté d'Occom permit seulement d'en sauvegarder une partie pour financer l'envoi de plusieurs Indiens à *Dartmouth* pendant de nombreuses années (Calloway 2002 : 17-27). Mais, en fin de compte, très peu d'Indiens eurent accès à ces universités. Sur les quarante-sept étudiants indiens admis durant la période coloniale, seuls quatre d'entre eux purent aller jusqu'au bout de leur cursus (Carney 1999 : 31-38).

Malgré les bonnes intentions affichées, ces tentatives se soldaient donc par un échec retentissant. Dès la fin du XVII^e siècle, l'enthousiasme qui avait inspiré les premières tentatives de formation des jeunes Amérindiens à un niveau supérieur avait disparu. L'opposition des colons, le manque de ressources, la

réticence des familles et la difficulté à retenir les élèves dans un environnement inhabituel, voire hostile, sont autant de facteurs qui expliquent ce fiasco. Ces facteurs allaient perdurer au-delà de la période coloniale et faire obstacle, dans les deux pays, à l'accès des Indiens aux formations supérieures durant près de deux siècles ; certains de ces facteurs sont encore présents aujourd'hui.

MISE A L'ÉCART ET ASSIMILATION PAR LE BAS

Avec l'arrivée de colons européens de plus en plus nombreux et plus aptes à recevoir l'enseignement proposé dans les établissements coloniaux, la formation des élites amérindiennes allait entrer dans une longue période de négligence. Par ailleurs, l'instabilité politique et militaire liée aux conflits franco-anglais, puis à la guerre d'indépendance des États-Unis et à la persistance des tensions entre les deux puissances nord-américaines jusqu'à la fin de la guerre de 1812-1815, accaparait l'attention des autorités et freinait tout progrès dans le domaine éducatif. *Dartmouth College* fut le seul établissement d'enseignement supérieur à fonctionner durant la guerre d'indépendance américaine et à accueillir des étudiants amérindiens, essentiellement de la nation abénaquise, en provenance du Québec (Davis 1998 : 31).

Les Indiens eux-mêmes furent directement impliqués dans ces conflits auxquels ils participèrent d'un côté ou de l'autre. Tant que les tensions persistaient, ils restaient des alliés potentiels, tandis que la gestion des affaires indiennes relevait des administrations militaires qui se souciaient peu d'éducation. Mais après la guerre de 1812, les Indiens perdirent de leur importance militaire et politique car les deux nations ennemies entreprirent, d'une part, de mettre un terme à leurs disputes et, d'autre part, d'affirmer leur contrôle sur les vastes territoires qu'elles venaient d'acquérir ainsi que sur leurs habitants. Cependant, les politiques éducatives qui se mirent en place à partir des années 1820 n'étaient pas fondamentalement différentes des pratiques qui s'étaient progressivement imposées à la fin du XVIII^e siècle tant en Nouvelle-France que dans les colonies anglaises.

Au Canada, le programme de civilisation qui fut mis en place à la fin des années 1820 s'inspirait du Rapport Darling déposé en 1828. L'objectif de ce programme était de sédentariser les Indiens afin « de les scolariser, de les évangéliser et de les initier à l'agriculture ». (Canada 1996 : 15) Il n'était pas question de formation supérieure car les Amérindiens en étaient bien incapables, estimait-on. La réalisation de ce programme était confiée aux diverses dénominations religieuses. Cette politique fut maintenue sans grand changement jusqu'à la création du Dominion du Canada en 1867.

Aux États-Unis, l'indépendance déboucha sur la mise en place de nouvelles structures. C'est au gouvernement fédéral qu'incomba la gestion de la politique indienne. Le gouvernement entreprit alors de régir les relations américano-indiennes par le biais de traités dès 1778. Malgré cette prise en main des questions indiennes par le gouvernement fédéral, l'action de ce dernier dans le domaine éducatif fut dérisoire. L'idée de construire des établissements réservés à la formation des Indiens ne fut pas reprise, bien que le Révérend Jedidiah Morse, en mission pour le gouvernement, ait recommandé dans un rapport publié en 1822 la création par l'État d'une université pour former des enseignants amérindiens (Prucha 1984 : 156). Comme au Canada, le gouvernement fédéral s'en remit, pour l'essentiel, à l'action missionnaire et éducative des Églises à laquelle il

participait par le biais de financements de soutien habituellement mentionnés dans les traités ou dans des mesures législatives. Ainsi, l'*Indian Civilization Act* de 1819 prévoyait la dépense de 10 000 dollars par an pour « civiliser » les Indiens. Parfois, les traités signés avec les nations indiennes prévoyaient également l'octroi de fonds pour financer la formation de jeunes Indiens dans des écoles américaines⁶ ou, le plus souvent, l'envoi d'éducateurs dont la mission était de préparer les Indiens à l'intégration dans la société américaine par le biais d'enseignements pratiques ou agricoles et par l'enseignement de la langue anglaise et de la religion chrétienne. Il ne s'agissait donc pas d'enseignement supérieur puisque l'intégration des Amérindiens devait se faire au bas de l'échelle sociale.

L'ACTION DES MISSIONNAIRES

Les établissements les plus avancés étaient des académies. Ils devaient généralement leur existence à des philanthropes ou à des Églises et dispensaient une formation académique (littérature, mathématiques, latin, etc.) et religieuse, en combinaison avec une formation pratique (agriculture, mécanique, etc.), dont la production servait à subvenir aux besoins de l'établissement. Cependant, il s'agissait essentiellement d'établissements privés qui n'avaient pas une assise financière solide. Pour survivre, ils durent soit augmenter la part de formation pratique, comme ce fut le cas de la *Choctaw Academy*, soit admettre un nombre grandissant d'étudiants non-indiens, comme dans le cas de l'*Oneida Academy*, soit fermer leurs portes, comme le fit la *Foreign Mission School* en 1827. Encore une fois, la volonté déclarée de proposer une formation de qualité aux jeunes Indiens était détournée pour servir d'autres fins, ou réduite à néant par manque de moyens. Face à ces circonstances, les Indiens n'avaient guère de recours ; néanmoins, les Choctaws refusèrent d'envoyer leurs enfants à la *Choctaw Academy* dès lors que les formations pratiques prirent trop d'importance dans le *curriculum* et les envoyèrent dans d'autres établissements, précipitant ainsi la fermeture de l'école en 1846 (Carney 1999 : 62).

En outre, la stabilité de ces établissements était exposée aux revirements de la politique indienne du gouvernement. Plusieurs d'entre eux, établis à proximité ou sur le territoire des nations indiennes, se sont retrouvés isolés après la déportation des communautés qu'ils tentaient de servir, comme ce fut le cas de la *Choctaw Academy* et de l'*Ottawa Academy*. Les ravages subis par les Indiens du Sud-Est, suite à la mise en application de cette politique de déportation durant les années 1830 (*Removal Policy*), sont bien connus, mais il convient de rappeler que cette politique allait concerner la quasi-totalité des nations indiennes des États-Unis, tout au long du XIX^e siècle, rendant très difficile la mise en place de structures éducatives, même les plus élémentaires. C'était encore plus difficile pour les établissements supérieurs.

Même si les Indiens du Canada n'eurent pas à subir une politique de déportation à si grande échelle, leur intégration dans des établissements similaires aux académies déboucha souvent sur le même type de difficultés et sur un constat d'échec. En 1827, le Révérend John Strachan obtint un financement pour accueillir deux jeunes Indiens dans l'université qu'il envisageait de créer à York. Il souhaitait former côte à côte des missionnaires blancs et indiens pour mieux les préparer à leur mission d'évangélisation dans les communautés autochtones, mais il ne put mener à bien son projet en raison des difficultés qu'il eut à ouvrir l'université (Wilson 1986 : 67). Un autre mis-

sionnaire, Thaddeus Osgood, lança un projet visant à former des enseignants indiens, mais ses espoirs furent annihilés lorsque la société qu'il avait créée à cet effet disparut en 1829 (Wilson 1986 : 69-70). Le Révérend Peter Jones eut plus de succès et rassembla suffisamment de fonds pour fonder, en 1845, l'académie industrielle de Mount Elgin dans la réserve de Munceytown, mais elle proposait essentiellement une formation pratique (Wilson 1986 : 72-73 ; Odgins 1901 : 295-296).

C'était également le cas de la *Shingwauk Industrial School* et de la *Wawanosh Home for Indian Girls* fondées respectivement en 1873 et 1877 par un missionnaire anglican nommé Edward F. Wilson sur les bords du Lac Huron. Cependant, les garçons les plus doués étaient formés pour devenir missionnaires ou enseignants (Wilson 1986 : 76). Malgré une certaine réussite qui lui permit d'ouvrir une autre école à Elkorn au Manitoba, appelée *Washakada*, ce philanthrope passionné d'éducation fut reconnu que, à de rares exceptions près, ses anciens élèves ne pouvaient lutter sur un pied d'égalité avec les Blancs et étaient souvent contraints, désemparés et inutiles, de se réfugier dans leur communauté d'origine. Ce constat l'amena à changer radicalement de position et à condamner dans une série d'articles, publiés en 1891 dans *The Canadian Indian* et signés *Fair Play*, la volonté de « dés-indianiser l'Indien et d'en faire en tous points un homme blanc » (Wilson 1986 : 82). Il prit même position en faveur de la création d'une « communauté indienne indépendante » ayant son propre gouvernement. Avec quatre-vingts ans d'avance, il plaidait en faveur de l'autodétermination des nations amérindiennes. Cette position s'appuyait sur plusieurs années d'expérience qui l'avaient convaincu que l'attachement des Amérindiens à leur culture était plus fort que les attraits de la culture euro-américaine. Bien évidemment, il ne fut pas entendu, son analyse tranchait avec celle de la plupart de ses contemporains alors que la politique d'assimilation prenait une tournure de plus en plus contraignante et radicale, tant au Canada qu'aux États-Unis.

LA POLITIQUE D'ASSIMILATION

Au sud du 49^e parallèle, la situation des Indiens s'était considérablement dégradée durant les guerres indiennes qui se succédèrent à partir de 1862 jusqu'à l'anéantissement total de toute résistance en 1890. Cet état de belligérance continue allait non seulement pousser des sociétés déjà fragilisées au bord du gouffre, mais aussi renforcer les sentiments anti-indiens de la population blanche. La politique d'assimilation mise en place à la fin du XIX^e siècle par la *Loi Dawes* (1887) n'était, pas plus que les précédentes, favorable au développement d'une politique éducative répondant aux besoins des Indiens. Instruits par les théories racistes du darwinisme social, la très grande majorité des Américains était convaincue de l'infériorité des Indiens et de leur incapacité à s'adapter à leur nouvel environnement. Beaucoup pensaient que les Indiens étaient condamnés à disparaître⁷. La politique d'assimilation avait, en fait, pour objectif de hâter cette disparition en détruisant les structures tribales et en contraignant les Indiens à se transformer en agriculteurs, tandis que leurs enfants étaient soumis à un programme intensif d'acculturation dans des pensionnats éloignés de leurs familles. L'enseignement dispensé dans ces écoles était encore une fois centré sur les activités pratiques et manuelles, sur l'apprentissage de l'anglais et sur l'endoctrinement religieux.

Après l'adoption de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (1867) qui aboutit à la création du Dominion du Canada, les autorités fédérales canadiennes, à qui revenait également la

responsabilité de gérer les affaires indiennes, adoptèrent une politique similaire, parfois en avance sur leurs voisins du Sud dont l'action était contrariée par la résistance militaire des nations de l'Ouest. Ainsi l'*Acte pourvoyant à l'Émancipation graduelle des Sauvages* (1869) et l'*Acte des Sauvages* de 1876 prévoyaient mettre en place une politique d'assimilation accélérée, sur bien des points semblable à la *Loi Dawes*. Cette politique d'assimilation s'appuyait pour l'essentiel sur une politique éducative qui devint systématique et de plus en plus contraignante.

Tous les traités numérotés signés à partir de 1871 avec les nations de l'Ouest prévoyaient la création d'écoles dans les réserves et la scolarité devint obligatoire à partir de 1894. L'objectif était de détruire les cultures indiennes et de permettre leur assimilation dans la société dominante en dispensant une formation primaire de base combinée à une formation agricole et pratique dispensée dans des Écoles de métiers, pour la plupart des pensionnats gérés par les Églises. L'assimilation des Indiens dans la société dominante devait se faire par le bas, en détruisant leurs spécificités culturelles et en fournissant des bras à l'agriculture et à l'industrie canadiennes.

De façon générale, l'enseignement supérieur semblait à jamais interdit aux Indiens comme le notait dans un rapport un ancien enseignant de l'*Hampton Institute* en Virginie, Charles Dyke : « Il est absurde de théoriser à propos du bien-fondé d'une éducation universitaire dont pourraient bénéficier un grand nombre de Noirs ou d'Indiens [...] Ils n'ont pas l'intelligence requise pour l'acquérir ». (Hoxie 1995 : 199) L'opinion de Dyke se voulait experte, car l'*Hampton Institute* fut le premier établissement pour Noirs, fondé en 1868 après l'abolition de l'esclavage, et il accueillit des Indiens à partir de 1877 jusqu'en 1923 (Lindsey 1995). C'était alors la seule académie encore ouverte aux Indiens avant que l'*Haskell Institute*, dans le Kansas, ne prenne le relais et commence à offrir quelques cours de niveau supérieur en 1927. Pourtant, dans cet environnement hostile à toute idée de formation supérieure au bénéfice des Indiens, quelques institutions font exception et préfigurent l'émergence des universités sous contrôle indien à la fin du XX^e siècle.

LES ANCÊTRES DES TRIBAL COLLEGES

Les Choctaws et les Cherokees, qui faisaient partie du groupe des « tribus civilisées », ainsi nommées parce qu'elles avaient plus que toute autre développé des institutions et des activités proches de celles des Blancs (écoles, alphabet écrit, presse, agriculture), avaient mis en place un système éducatif élémentaire exemplaire avant même leur déportation vers l'Ouest. Le premier traité contenant une clause d'enseignement supérieur, le traité de Dancing Rabbit Creek, fut signé en 1830 avec la nation Choctaw. Il prévoyait l'attribution de bourses permettant à de jeunes Indiens de s'inscrire dans des universités américaines (article 20). De façon similaire, le traité de New Echota, signé en 1835 avec les Cherokees, prévoyait le financement d'écoles et d'« une institution de niveau supérieur » (article 10).

Après leur déportation et leur installation dans le « territoire indien », les Choctaws et les Cherokees ont très vite reconstruit leur système éducatif. En 1851, les Cherokees fondèrent deux séminaires (pour hommes et femmes) qu'ils contrôlèrent totalement jusqu'en 1906, lorsque le gouvernement fédéral s'en empara dans le cadre de la politique d'assimilation avant de les revendre à l'État de l'Oklahoma en 1909 qui les transforma en école normale, et finalement en université, en 1919⁸. Cet établissement garde aujourd'hui des liens étroits avec ses origines indiennes et, bien qu'à majorité blanche, il s'agit de

l'université qui délivre le plus grand nombre de diplômes à des Amérindiens (Bennefled 1999 : 97-101).

Une autre université allait voir le jour en terre indienne grâce à l'action d'Almon C. Bacone, qui enseignait au séminaire Cherokee en Oklahoma. Bacone condamnait la politique américaine de l'époque et l'extermination des Indiens qu'il jugeait indigne d'un peuple chrétien (Carney 1999 : 83). Il avait de l'éducation une conception holistique proche de celle des Indiens. Ainsi, il pensait que les élèves ne devaient pas être coupés de leur vie familiale et de leur culture, ce qui contrastait radicalement avec la politique éducative de l'époque. En 1879, il proposa aux Cherokees de construire une « université indienne » qui ouvrit ses portes en 1880 sous le patronage de la mission baptiste cherokee.

L'établissement proposait une formation de niveau élémentaire jusqu'au niveau supérieur. Le succès fut immédiat à tel point que Bacone entra en négociations avec les nations Cherokee et Creek pour construire un établissement plus important à Muskogee, sur le territoire Creek ; ce qui fut fait en 1885. L'université était ouverte à tous les étudiants indiens quelle que soit leur origine. Une formation en maîtrise fut proposée dès 1887 et l'université comptait plus de 700 étudiants en 1895. Cependant, sa survie fut également menacée à la fin du XIX^e siècle par la mise en place de la politique d'assimilation. Il s'ensuivit une longue bataille judiciaire et politique qui porta un tort immense à l'établissement dont les effectifs, qui avaient chuté à 110 en 1909, ne comptaient plus d'étudiants de niveau universitaire. En 1910, l'université prit le nom de *Bacone College* et, après une décision de justice favorable prise en 1914, elle entreprit un long et difficile travail pour se reconstruire et servir à nouveau la communauté amérindienne. Aujourd'hui, *Bacone College* reste fidèle à « sa mission éducative historique auprès des Indiens américains », comme l'indique le site Internet de l'établissement, bien qu'il soit ouvert aux étudiants de toutes origines. Les étudiants amérindiens constituent 40 % de ses effectifs. C'est la plus ancienne université sous contrôle indien, tout en étant affiliée à l'Église baptiste.

En 1887, alors que l'État fédéral se désengageait massivement de ses responsabilités envers les Indiens, l'État de la Caroline du Nord adopta une mesure qui contrastait singulièrement avec cette politique d'abandon : il fut décidé de construire une école normale pour répondre aux requêtes des Croatans/Lumbees, dans le Comté de Robeson (Knick et Oxendine 2002 : 191-202). Il faut dire qu'il s'agit d'une communauté particulière, car selon certains, dont l'un des fondateurs de l'école, Hamilton McMillan, les Croatans auraient, à la fin du XVI^e siècle, recueilli les survivants de la colonie disparue de Roanoke. Les Croatans, aujourd'hui dénommés Lumbees, seraient donc en partie les descendants de ces premiers colons anglais en Amérique du Nord. Probablement émus par ce lien particulier avec les Croatans, les législateurs de la Caroline du Nord reconnurent officiellement la tribu croatan et participèrent au financement d'une école, alors que l'administration à Washington s'y refusait et tentait de détruire les autres communautés amérindiennes. Il s'agissait au début d'une école de niveau élémentaire et secondaire qui se transforma officiellement en école normale en 1926 et en université en 1939.

Ironiquement, les Croatans/Lumbees tirèrent avantage du refus de Washington de leur accorder le statut d'Indiens, car ils n'eurent pas à subir les assauts de la politique d'assimilation de l'État fédéral, tout en bénéficiant du soutien de l'État de la Caroline du Nord. Cependant, la démarche de ce dernier

souligne la carence de l'État fédéral qui est constitutionnellement seul responsable de la gestion des affaires indiennes. Pendant de nombreuses années, cette université fut la seule institution publique consacrée à la formation supérieure des Indiens.

À partir de 1945, l'université, qui jusqu'alors était réservée exclusivement aux Indiens du Comté de Robeson, ouvrit ses portes à tous les étudiants d'origine amérindienne et, enfin, aux étudiants de toutes origines après la décision de la Cour suprême fédérale dans le cas *Brown vs Board of Education of Topeka* (1954) déclarant toute ségrégation inconstitutionnelle. Les Lumbees regrettèrent cette décision, car ils perdaient ainsi l'usage exclusif d'un outil éducatif spécialement créé pour eux. Aujourd'hui, l'université qui est située à Pembroke fait partie du réseau de l'Université de la Caroline du Nord avec un effectif de plus de 5 800 étudiants, dont 20 % sont d'origine amérindienne.

La création et l'évolution de ces premiers établissements doivent beaucoup à l'action des nations concernées ; cela démontre que la demande de formation supérieure était bien présente et que, face à la carence, voire l'hostilité, de l'État fédéral, les nations amérindiennes étaient prêtes à jouer leur rôle chaque fois qu'elles le pouvaient en faisant valoir leurs prérogatives et en investissant des ressources pour soutenir ces établissements, le plus souvent certes, en collaboration avec des philanthropes, des Églises ou un État dans le cas des Lumbees. Ces établissements annonçaient l'arrivée des universités sous contrôle tribal, les *Tribal Colleges*, mais cette évolution ne put avoir lieu avant que l'environnement politique soit plus favorable.

VERS L'AUTODÉTERMINATION ?

Au début du XX^e siècle, de plus en plus de voix faisaient le constat de l'échec des politiques suivies jusqu'alors, à l'instar d'Edward Wilson au Canada, alors que de nouvelles avancées dans les domaines de l'anthropologie et de la pédagogie remettaient en cause les paradigmes qui avaient jusqu'alors justifié les politiques adoptées durant le XIX^e siècle.

C'est dans les années 1920 que ces voix prirent suffisamment d'ampleur pour se faire entendre. Elles firent écho dans le débat politique par le biais du rapport Meriam, commandité par le ministère américain de l'intérieur et publié en 1928. Le rapport faisait un bilan sévère de la politique d'assimilation du gouvernement, en particulier dans le domaine éducatif. Il condamnait les pensionnats qui étaient en contradiction avec « les théories modernes » et reconnaissait la valeur des cultures indiennes qui devaient être soutenues. Il recommandait de développer les formations supérieures, mais « pas en créant des institutions d'enseignement supérieur spéciales pour les Indiens » car il semblait plus judicieux de proposer des bourses et des prêts aux étudiants pour qu'ils puissent s'inscrire dans les universités existantes (IGRSA 1928).

Dans les années 1930, le rapport Meriam allait fortement influencer la nouvelle politique indienne mise en place par l'administration du président Franklin D. Roosevelt. La pièce maîtresse de cette nouvelle politique était l'*Indian Reorganization Act* (1934) qui mettait un terme à la politique d'assimilation. Cependant, cette nouvelle politique, qui eut un impact majeur sur l'organisation juridique, politique et territoriale des nations amérindiennes, n'eut qu'un effet limité sur l'offre de formation supérieure destinée aux Amérindiens. La mesure principale concernait l'augmentation des prêts accordés aux étudiants, mais la plupart des étudiants concernés suivaient une formation professionnelle. Le nombre d'Indiens inscrits dans les

universités américaines augmenta néanmoins et passa de 385 étudiants en 1932 à 515 deux ans plus tard, mais cela restait largement insuffisant (Davies 1998 : 71).

La crise économique et la deuxième Guerre mondiale qui suivit ne favorisaient guère la mise en place de programmes majeurs, mais à la fin de la guerre, de nombreux anciens combattants amérindiens ont pu, comme les autres, profiter de la *G.I. Bill of Rights* pour entrer à l'université. Les nations amérindiennes lancèrent également plusieurs programmes de bourses, mais cela ne suffit pas à contrebalancer la baisse des programmes fédéraux, qui, à la fin des années 1950, ne s'élevaient qu'à un tiers du montant de l'aide allouée en 1934. En effet, à la fin de la guerre, la politique indienne du gouvernement américain a opéré un nouveau revirement, sous le nom évocateur de *Termination Policy*. Pour l'État fédéral, l'objectif était de mettre un terme à l'existence des nations amérindiennes qui remplissaient certains critères et de se décharger de ses responsabilités sur les États. Dans le même temps, un programme d'accueil des populations amérindiennes dans les villes était lancé afin de les encourager à fuir les réserves où régnait une grande misère. L'accent était donc mis sur la formation professionnelle, essentiellement destinée aux adultes. Pour le directeur des programmes d'éducation indienne, l'école devait préparer les Amérindiens à acquérir « la maîtrise de la culture matérielle de la race dominante » (Prucha 1984 : 1060).

À la fin des années 1950, les universités américaines comptaient quelque 2 000 étudiants amérindiens, mais cette augmentation, importante en termes relatifs, restait insuffisante. En outre, elle masquait la difficulté que les Amérindiens avaient à obtenir un diplôme : en 1961, seuls soixante-six étudiants amérindiens avaient mené leurs études à terme en obtenant un diplôme, et 97 % des étudiants inscrits en première année quittaient l'université sans diplôme (Raymond 2004 : 33). Ce taux important d'abandons et d'échecs était très préoccupant car il annihilait les efforts consentis et semblait accrédi-ter la thèse selon laquelle les Amérindiens n'étaient pas faits pour les études supérieures. Mais les vieux paradigmes avaient vécu et l'esprit de contestation qui se développa dès la fin des années 1950 allait ouvrir la voie à de nouvelles solutions.

LES UNIVERSITÉS SOUS CONTRÔLE TRIBAL OU LES *TRIBAL COLLEGES* AUX ÉTATS-UNIS

Le problème de la rétention des étudiants est apparu très clairement au Conseil tribal navajo qui avait créé des bourses d'enseignement supérieur en 1957, car 90 % des étudiants sélectionnés abandonnaient leurs études avant d'obtenir un diplôme (Stein 1988 : 39). Une mauvaise préparation aux études universitaires dans un système qui n'était pas fait pour eux, le choc culturel et émotionnel pour des jeunes qui se retrouvaient dans un environnement inhabituel, l'éloignement, la solitude, le racisme et les difficultés financières étaient autant d'obstacles à une bonne intégration des étudiants amérindiens dans les universités ; une situation pas totalement différente de ce que leurs ancêtres avaient pu rencontrer dans les pensionnats. Il fallait éviter que l'histoire se répète. De nombreux dirigeants et activistes amérindiens étaient convaincus que cela passait par la création d'établissements sous contrôle indien.

Dès 1959, l'idée de créer une université dans la réserve navajo fut lancée. Elle allait se concrétiser en 1968 après avoir obtenu le soutien de divers organismes, dont le Bureau des Affaires Indiennes (Raymond 2004 : 34-35). L'université connut un succès immédiat. Lorsqu'elle ouvrit ses portes en janvier

1969, plus de 300 étudiants étaient inscrits et 60 % d'entre eux furent admis aux examens à la fin du semestre, un taux bien supérieur à ce qui était obtenu dans les établissements américains. La plupart des cours étaient centrés sur la culture navajo afin de renforcer l'identité culturelle des étudiants. Par ailleurs, chaque fois que cela était possible, l'embauche d'enseignants d'origine navajo ou d'autres nations amérindiennes était priorisée dans le processus de recrutement. En 1972, l'université s'installait dans un campus nouvellement construit et les effectifs ne cessèrent de croître.

Le *Navajo Community College* (aujourd'hui *Diné College*) sut également tirer profit d'un environnement politique enfin plus favorable. En effet, en juillet 1970, le président Nixon déclarait son soutien à la politique d'autodétermination, mettant ainsi fin à la politique de *Termination*. Un an plus tard, le Congrès adoptait une loi (*Navajo Community College Act*) octroyant 5,5 millions de dollars pour la construction du nouveau campus et presque autant durant les années qui suivirent pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement. En plus des fonds provenant du Conseil tribal et du gouvernement fédéral, l'université reçut le soutien financier de plusieurs fondations privées (Raymond 2004 : 49).

Le succès de l'université navajo allait accélérer la fondation d'autres établissements. Mais aucun ne bénéficia d'une aide financière de l'État fédéral aussi importante que l'université navajo et les premières années de ces établissements furent marquées par des difficultés, voire des conflits. À titre d'exemple, les enseignants de la *D-Q University*, en Californie, ne furent pas payés pendant plusieurs années (Raymond 2004 : 48). *D-Q University*, qui était jusqu'à sa fermeture en 2006 la seule université sous contrôle indien à ne pas être située dans une réserve, eut également maille à partir avec les responsables politiques locaux ainsi qu'avec le gouvernement fédéral. D'autres établissements entrèrent en conflit avec les gouvernements tribaux dont ils dépendaient comme ce fut le cas à *Sinte Gleska University* dans le Dakota du Sud, ou à *Little Big Horn College* dans le Montana (Raymond 2004 : 58, 110). Ces conflits, qui portaient sur le contrôle ou le financement de ces établissements, sont restés relativement peu fréquents et ils démontraient que les universités étaient devenues un enjeu important pour les communautés concernées.

Après des débuts difficiles, la plupart de ces établissements ont pu obtenir des financements et attirer un nombre croissant d'étudiants. Dès 1972, ils se sont regroupés au sein de l'*American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC) dont le but est d'apporter une expertise aux établissements en voie de création mais aussi de rassembler des fonds et de faire pression sur les législateurs et le gouvernement fédéral afin d'obtenir leur soutien. L'AIHEC joue également un rôle essentiel dans le processus d'accréditation par les instances régionales.

L'adoption, en 1978, du *Tribally Controlled Community College Act* par le Congrès est, en grande partie, le résultat de l'action de l'AIHEC. Cette loi prévoit l'octroi de fonds à toutes les universités sous contrôle tribal en fonction de leurs effectifs et elle a largement contribué à leur développement. En 1994, le Congrès adoptait une autre loi importante : le « troisième » *Morrill Act*, qui est en fait une extension du *Morrill Act* de 1862 qui permit le développement des universités dans l'Ouest américain à la fin du XIX^e siècle en léguant aux États de larges territoires pour financer leur construction. Le « deuxième » *Morrill Act* avait été adopté en 1890 pour faciliter la construction d'universités noires. Il est assez ironique de constater, à ce

propos, que les premiers occupants de l'Amérique furent les derniers bénéficiaires de ces dispositions et que, en l'absence de terres disponibles, ils reçurent des subventions. Adopté en 1996 par le président Clinton, l'*Executive Order 13021* a également apporté un soutien financier important à l'enseignement des langues et des cultures indiennes et a favorisé la signature de contrats avec des organismes fédéraux tels que le ministère de la Défense ou la NASA. En plus de ces aides publiques, les universités sous contrôle tribal et l'AIHEC ont réussi à attirer de plus en plus de fonds privés (Raymond 2004 : 161-173).

Malgré ces développements positifs et les ressources que certaines nations peuvent tirer des revenus des casinos ou de l'exploitation du pétrole, le défi majeur auquel ces établissements sont confrontés dans l'accomplissement de leur mission est budgétaire. Ils ne peuvent compter ni sur les États où ils sont établis, ni sur les communautés souvent paupérisées et dispersées qu'ils tentent de servir.

Selon le site de l'Association, au début 2007, l'AIHEC comptait trente-deux établissements membres, dont un canadien, le *Red Crow Community College* en Alberta, et trois établissements américains dont les demandes d'adhésion étaient en cours. Trois établissements dépendant du Bureau des Affaires Indiennes étaient également affiliés à l'AIHEC. Les effectifs des universités sous contrôle tribal varient de quelques centaines d'étudiants à environ 2 000 pour le plus important d'entre eux, *Diné College*. Généralement 80 à 90 % des effectifs sont constitués d'étudiants d'origine amérindienne.

La mission de ces établissements est multiple. Selon un rapport commandé par l'*American Indian College Fund*, elle consiste à :

D'une part, préparer les étudiants amérindiens à trouver un emploi après avoir obtenu leur diplôme ou à continuer leurs études dans des établissements classiques et, d'autre part, de s'assurer que les étudiants ont une connaissance de leur histoire et de leur culture suffisamment solide pour qu'ils puissent devenir des leaders dans leur communauté tribale. (IHEP 2006 : 3)

Avant tout, il s'agit de rattraper le retard de formation dont souffrent les communautés indiennes en offrant aux étudiants un environnement éducatif accueillant, respectueux de leur culture, peu onéreux et géographiquement proche de leur résidence. Le premier avantage des universités sous contrôle tribal est qu'elles peuvent accueillir des étudiants, souvent des adultes et en particulier des femmes, qui ont déjà un emploi ou des responsabilités familiales qui ne leur permettent pas de s'éloigner de la réserve (IHEP 2006 : 11). Sans ces établissements, ces personnes ne pourraient pas acquérir une formation universitaire. Cette proximité et cet accueil familier permettent de limiter les abandons de scolarité et de proposer, le cas échéant, une transition plus « douce » vers une université plus importante.

Le deuxième objectif est de sauvegarder les langues et cultures indiennes en les enseignant et en les valorisant. Les cours proposés ont un fort contenu culturel local (langue et histoire de la nation, mythes, etc.), mais aussi en tentant de soutenir l'activité économique locale en offrant des formations correspondant aux besoins locaux (comme l'aquaculture, les métiers de la forêt, l'enseignement, ou plus rarement les métiers des casinos). En fait, les étudiants se dirigent essentiellement vers des diplômes en management, viennent ensuite les diplômes d'enseignement général, les diplômes préparant aux métiers des services sociaux, à l'informatique et aux activités paramédicales.

Les formations spécialisées en Études amérindiennes ne viennent qu'en sixième position (IHEP 2006 : 22). Ce palmarès démontre que les aspirations des étudiants amérindiens ne sont pas fondamentalement différentes de celles des étudiants américains.

Il n'est pas rare, enfin, que les universités sous contrôle tribal servent de dépôt d'archives, de bibliothèque ou de centre culturel pour toute la communauté. En outre, l'impact de ces établissements sur leur communauté peut être immédiat en fournissant des emplois, ou en contrôlant la qualité des eaux, par exemple.

Les universités indiennes jouent donc un rôle essentiel auprès des communautés et des jeunes Amérindiens que les autres universités ne peuvent remplir. Les formations proposées répondent de façon satisfaisante aux besoins immédiats des communautés amérindiennes, mais ces universités ne peuvent proposer, de par leur taille, un *curriculum* complet dans toutes les disciplines. En effet, la majorité d'entre elles sont des *Junior Community Colleges*, c'est-à-dire des établissements qui ne proposent des cours que sur les deux premières années d'un cursus universitaire. Ces établissements ne permettent donc pas d'obtenir un niveau de formation très élevé aux étudiants qui les fréquentent. Parmi les membres de l'AIHEC, seuls six établissements proposent un cursus complet jusqu'au baccalauréat et deux jusqu'à la maîtrise. D'après une étude commanditée par l'*American Indian College Fund*, seulement 8 % des diplômés décernés en 2004 étaient du niveau du baccalauréat (IHEP 2006 : 21).

LES ÉTABLISSEMENTS AMÉRINDIENS AU CANADA

Au Canada, les établissements d'enseignement supérieur sous contrôle indien se trouvent dans une situation peu favorable à leur développement, car ils ne sont pas habilités à décerner des diplômes. Cette situation est le résultat d'un conflit fondamental opposant le gouvernement fédéral aux gouvernements provinciaux sur l'interprétation des textes constitutionnels et législatifs. En effet, le gouvernement fédéral estime qu'il est responsable de l'éducation des Amérindiens jusqu'au niveau secondaire, mais pas au niveau supérieur. En outre, il estime que l'accès à une formation supérieure relève de la politique sociale, pas d'un droit fondamental (Youngblood Henderson 1995 : 245-261 ; Stonechild 2006 : 3). En revanche, la plupart des provinces estiment que l'éducation des Amérindiens, à tous les niveaux, est de la responsabilité du gouvernement central et refusent donc d'accréditer les établissements autochtones et de les financer. Les organisations amérindiennes estiment, quant à elles, qu'il est de la responsabilité du gouvernement fédéral de protéger leurs droits, y compris le droit à l'éducation supérieure, conformément aux traités et conformément aux textes constitutionnels et législatifs (AIC 2005 : 22-24).

Malgré ce conflit d'interprétation, les établissements sous contrôle indien se sont multipliés depuis la publication par la *Fraternité des Indiens du Canada* (aujourd'hui *Assemblée des Premières Nations*) d'une déclaration intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972) qui obtint le soutien du gouvernement fédéral en 1973. En 2005, il y en avait cinquante (AIC 2005 : 9), regroupés dans diverses organisations à caractère national ou régional⁹. Ces établissements ont, pour la plupart, évolué au fil des ans à partir de structures de formation secondaire ou pour adultes. Cependant, n'étant pas accrédités pour délivrer des diplômes de cycles supérieurs, ils ont été contraints de s'associer aux universités de plein droit, reconnues par les gouvernements provinciaux.

Dans cet environnement juridique peu favorable, quelques établissements font figure d'exceptions. Deux sont situés dans la province de la Colombie-Britannique qui a autorisé en 1985 l'*Institute of Indigenous Government* et le *Nicola Valley Institute of Technology* à décerner des diplômes, et la province de la Saskatchewan a fait de même pour le *Saskatchewan Institute of Technology* en 2000. Les systèmes éducatifs de ces deux provinces n'étaient, en effet, pas en mesure de proposer des enseignements similaires à ceux qui étaient proposés par ces établissements (AIC 2005 : 32, 38 et 43).

Au Québec, le collège Manitou, établi en 1973 sur une ancienne base militaire à La Macaza, dut fermer ses portes par manque de fonds trois ans plus tard (Stonechild 2006 : 54-62), mais le gouvernement du Québec s'est engagé à soutenir financièrement les efforts du *Conseil en éducation des Premières Nations* pour créer un Collège d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP) destiné en priorité à la formation des Amérindiens à partir de la rentrée 2008, en partenariat avec le Collège Dawson à Montréal et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à Val-d'Or (Québec 2006). Par ailleurs, le gouvernement fédéral a également décidé, en 1976, d'apporter son soutien financier au *Saskatchewan Indian Federated College* (aujourd'hui *First Nations University of Canada*) qui est contrôlé par les nations de la Saskatchewan, mais qui est fédéré à l'Université de Regina. Son cas démontre que la position du gouvernement fédéral est ambiguë (AIC 2005 : 29).

La situation de dépendance juridique dans laquelle se trouve la plupart des établissements amérindiens au Canada les prive de ressources financières importantes. Les gouvernements provinciaux, nous l'avons vu, refusent, pour l'essentiel, de financer des programmes qui relèvent, selon eux, de la politique fédérale. Quant au gouvernement fédéral, s'il accepte malgré tout de défrayer en partie les dépenses engagées par les étudiants amérindiens, il le fait par le biais des universités partenaires qui délivrent les diplômes. Or ces dernières en profitent pour capter une part de ces fonds (par exemple, en facturant des frais administratifs) ou pour obtenir une augmentation des allocations de l'État (en comptabilisant les étudiants amérindiens dans leurs effectifs) (Stonechild 2006 : 91). Enfin, les organisations philanthropiques privées, qui contribuent de façon conséquente au financement des universités en Amérique du Nord, hésitent à soutenir des établissements ne jouissant pas d'une totale autonomie et leur apport financier est, par conséquent, « pratiquement inexistant » (AIC 2005 : 61).

Pour les Amérindiens, en refusant de reconnaître les établissements sous contrôle indien comme des universités à part entière, le gouvernement fédéral « favorise le maintien d'une relation paternaliste sous la tutelle des collèges ou des universités provinciales. » Et d'ajouter : « Cette politique est, au mieux, de caractère colonialiste » (AIC 2005 : 66) car elle ne leur permet pas de répondre aux besoins culturels et économiques des communautés amérindiennes et de maîtriser l'enseignement et le développement de leur culture. Ils appellent enfin que les Nations Unies ainsi que la Conférence mondiale des Peuples autochtones ont reconnu le droit des peuples autochtones à développer leur propre système éducatif. Leurs revendications débordent donc le cadre national pour mieux affirmer leur souveraineté et leur droit à l'autodétermination.

Malgré ces obstacles, les effectifs n'ont cessé de croître tant aux États-Unis qu'au Canada. D'après le département de l'Éducation américain, les établissements sous contrôle indien accueillent 3 046 étudiants en 1977, et 15 800 en 2002, soit

environ 10 % des étudiants Amérindiens inscrits dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. En outre, la croissance des effectifs était deux fois plus rapide dans les établissements amérindiens que dans les autres (IES 2005). Au Canada, il est très difficile d'obtenir des chiffres fiables concernant les effectifs des établissements sous contrôle indien en raison de leur très grande diversité et de leur dépendance vis-à-vis des établissements d'enseignement supérieur provinciaux, mais les chiffres sont tout aussi éloquentes pour l'ensemble des universités canadiennes. En 1960, seuls soixante étudiants amérindiens étaient inscrits au niveau supérieur, alors qu'ils étaient plus de 27 000 en 2000 (AINC 2000). Il faut dire que le gouvernement canadien avait fait adopter en 1933 un amendement à la *Loi sur les Indiens* stipulant qu'un Indien perdait son statut dès lors qu'il obtenait un diplôme universitaire. Cette mesure, qui décourageait les Indiens de suivre des études universitaires, ne fut abolie qu'en 1951 et il faudra attendre jusqu'en 1985 pour que la notion d'émancipation soit complètement abandonnée.

Les efforts déployés par les Amérindiens depuis les années 1960 pour prendre le contrôle de leur avenir par le biais de l'école et de la formation supérieure, avec le soutien des administrations tutélaires, ont donc permis de renverser une situation catastrophique. Malgré les progrès, leurs communautés souffrent toujours d'une sous-représentation au niveau supérieur, en termes d'effectifs, et d'une relation de dépendance contraignante vis-à-vis des administrations tutélaires et des établissements non-indiens.

LES AMÉRINDIENS DANS LES UNIVERSITÉS AMÉRICAINES ET CANADIENNES

Les universités sous contrôle indien ne peuvent absorber le flot d'étudiants amérindiens souhaitant acquérir une formation supérieure et la très grande majorité d'entre eux sont donc inscrits dans les autres universités américaines et canadiennes. Ce qui pose la double question de l'accès à ces établissements et de l'adéquation des programmes avec les objectifs et les besoins des communautés autochtones.

UNE PRÉSENCE TOUJOURS FAIBLE

Le nombre d'étudiants amérindiens a considérablement augmenté depuis les années 1960, mais ils restent encore proportionnellement moins nombreux que les autres groupes ethniques. Aux États-Unis, toujours selon le département de l'Éducation, en 2003, 18 % seulement des jeunes Amérindiens âgés de 18 à 24 ans étaient inscrits dans des établissements supérieurs, contre 32 % des jeunes Noirs et 42 % des jeunes Blancs. C'était le groupe ethnique le moins bien représenté à ce niveau de formation (IES 2005). En outre, beaucoup d'entre eux arrêtent leurs études après avoir obtenu un diplôme de deuxième année, ce qui reflète en partie le fait que les établissements sous contrôle indien, dans leur grande majorité, ne dispensent pas de cours au-delà de ce diplôme. D'après l'Association des universités et collèges du Canada, la situation est similaire au Canada où, en 1996, la moitié des étudiants autochtones inscrits à l'université avaient arrêté leurs études sans avoir obtenu de diplôme (AUCC 2002). Cette même association estime que, durant l'année universitaire 2003-2004, le taux d'inscription aux études graduées était pour les étudiants amérindiens de 40 % inférieur au taux d'inscription pour les autres groupes (Stonechild 2006 : 126).

Les facteurs culturels, familiaux ou financiers qui font obstacle à l'insertion et au maintien des Amérindiens dans les

universités nationales demeurent. Certes, des progrès importants ont été réalisés, les aides financières sont beaucoup plus importantes qu'elles n'étaient, mais elles restent insuffisantes car 90 % des étudiants amérindiens ont besoin de ce soutien (Martin 2005 : 82). Or, le gouvernement canadien a fixé un plafond au montant de l'aide disponible, ce qui a pour effet de réduire le montant de l'aide individuelle lorsque les effectifs augmentent comme c'est le cas actuellement (Stonechild 2006 : 127). Aux États-Unis, l'aide accordée aux étudiants est également insuffisante.

Certaines universités ont amélioré l'accueil des étudiants amérindiens en proposant divers programmes d'encadrement pédagogique, social et culturel, mais ces programmes restent trop peu nombreux et ne suffisent pas à atténuer le sentiment d'aliénation que ressentent souvent les étudiants amérindiens dans des établissements où ils ne sont qu'une petite minorité. À la fin des années 1990, seuls sept établissements américains comptaient plus de 500 étudiants amérindiens dans leurs effectifs (Carney 1999 : 146).

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES AMÉRINDIENNES DANS LES UNIVERSITÉS NON-INDIENNES

L'émergence des Amérindiens dans le monde universitaire se traduit avant tout par l'introduction de cours en Études amérindiennes. Les premiers furent créés sous la pression des étudiants lors des mouvements de contestation des années 1960 et 1970 (Kidwell 2007 : 1). Ils répondaient à une volonté de réformer le contenu des enseignements afin de mieux refléter les préoccupations et les besoins de la société et en particulier des minorités. Certains de ces programmes furent créés sans grande conviction, pour répondre à des revendications politiques, et plusieurs d'entre eux disparurent à la fin des années 1970. En 2007, selon le guide réalisé par Robert M. Nelson, 109 universités américaines et 21 universités canadiennes offrent des programmes d'Études amérindiennes à différents niveaux, dont 25 au niveau des études graduées (6 au Canada et 19 aux États-Unis) (Nelson 2007). Mais avec l'arrivée d'un nombre sans cesse croissant d'étudiants amérindiens dans les universités, il semble bien que les programmes d'Études amérindiennes soient appelés à se développer et à proposer des formations plus diversifiées et de niveau plus élevé. Par ailleurs, le renforcement de ces programmes a amené de nombreux intellectuels et enseignants amérindiens à s'interroger sur la nature de cette discipline. Ces interrogations portent à la fois sur les aspects institutionnels et épistémologiques.

Les programmes d'Études amérindiennes sont construits selon différents modèles. Certains ne sont qu'un assemblage de quelques cours proposés par plusieurs départements (souvent dans les petites universités), d'autres fédèrent de façon cohérente, mais dans une approche interdisciplinaire les enseignements de plusieurs départements, d'autres encore constituent une composante au sein d'un autre département (études ethniques, anthropologie, etc.), alors que dans le dernier modèle, ils sont érigés en véritables départements autonomes. Quel que soit le modèle adopté, de nombreuses universités affichent leur soutien à l'autodétermination des nations amérindiennes et ont lié des contacts étroits avec les établissements sous contrôle indien lorsque cela est possible ou avec les représentants et les Anciens des nations qui interviennent dans ces formations, ce qui permet en outre de pallier ainsi le manque d'enseignants.

La question de la structuration des programmes selon l'un des modèles évoqués est actuellement au centre des débats

parmi les universitaires amérindiens. En effet, l'approche interdisciplinaire enracine les Études amérindiennes dans plusieurs départements et leur donne une plus grande visibilité au sein de la communauté universitaire ainsi qu'une plus grande légitimité disciplinaire, mais elle risque de rendre ces programmes otages des autres départements et de les couper de leur base communautaire. Tandis que la structure départementale a l'avantage d'apporter une grande autonomie à ceux qui sont chargés de définir ces programmes et de mettre en valeur le caractère particulier de l'indianité en Amérique, elle risque, cependant, de priver ces programmes d'ancrage disciplinaire, ce qui, d'un point de vue académique, les marginalise et donc les fragilise.

Si l'intégration des programmes d'Études amérindiennes dans un département d'Études ethniques peut sembler offrir une solution aux universités dont les effectifs sont limités, elle combine les inconvénients que présentent les deux autres modèles et nombreuses sont les voix qui condamnent ce modèle ainsi que le modèle interdisciplinaire et qui travaillent à la définition des Études amérindiennes en tant que discipline académique indépendante (Deloria 1970 : 171 ; Cook-Lynn 1997 : 9-28). En fait, la plupart des intellectuels amérindiens tentent d'affirmer l'indépendance académique des Études amérindiennes au nom de la souveraineté des communautés autochtones et en évoquant la particularité de leurs cultures qui contrastent avec la culture matérialiste qui domine autour d'eux.

En effet, ce débat sur l'indépendance des Études amérindiennes rejaillit sur la question du contrôle et de la construction du savoir. Certains émettent des doutes sur la capacité des enseignants non-indiens à répondre aux attentes des étudiants amérindiens et à leur proposer un enseignement qui leur permettrait de sauvegarder les cultures amérindiennes et de servir leur communauté. Ils pensent que l'on doit non seulement donner la priorité aux enseignants amérindiens, mais aussi parfois remettre en question les affirmations scientifiques qui récuse les croyances et savoirs autochtones, tels qu'ils sont véhiculés par la tradition orale, par exemple (Lujan 2005 : 194-195). La science euro-américaine, selon eux, est trop segmentée en disciplines indépendantes alors que la culture amérindienne a une approche holistique du monde qui intègre les besoins spirituels et matériels de tous les êtres vivants. La science moderne ne répondrait donc pas aux besoins des peuples amérindiens et détournerait de nombreux étudiants de la poursuite de leurs études universitaires. Ils estiment que les communautés autochtones doivent fournir à la fois des objectifs et des méthodes aux Études amérindiennes pour atteindre véritablement ce que Warrior appelle « la souveraineté intellectuelle » des peuples amérindiens (Warrior 1995 : 97-98), au risque de déboucher sur une position essentialiste qui rendrait le dialogue difficile avec l'ensemble des membres de la communauté académique.

Le débat n'est pas tranché et il dépasse le cadre universitaire puisqu'il concerne aussi la place que les communautés amérindiennes souhaitent avoir au sein de leur pays ainsi que les relations qu'elles souhaitent développer avec les autres communautés.

CONCLUSION

Face à la résistance des peuples amérindiens, l'échec des politiques de « civilisation » et d'assimilation est évident, tant aux États-Unis qu'au Canada. C'est également le cas des politiques éducatives mises en place pour servir ces objectifs. Cette

constatation a entraîné l'adoption d'une politique d'autodétermination qui a rapproché les gouvernements fédéraux et les dirigeants amérindiens. La modernisation de la société et les défis multiples auxquels doivent faire face les communautés amérindiennes ont considérablement augmenté les besoins en formation supérieure. En outre, le nombre d'étudiants amérindiens suit une courbe ascendante qui n'est pas sur le point de s'arrêter en raison de la croissance démographique. La demande de formation va donc rester forte d'autant plus qu'elle est devenue une priorité pour les responsables amérindiens, mais, pour l'essentiel, elle reste soumise financièrement au bon vouloir du gouvernement fédéral et institutionnellement aux politiques de gestion des universités non-indiennes.

Urgence aujourd'hui est de préserver les cultures amérindiennes tout en apportant aux populations un degré de confort de vie (éducation, santé, emploi, etc.) qui fait partie des droits essentiels. Le développement, aux États-Unis, d'universités sous contrôle tribal sert ces objectifs en faisant entrer dans le circuit universitaire plusieurs groupes de la population amérindienne qui en étaient exclus jusqu'alors, particulièrement dans les grandes réserves pauvres et peu peuplées. L'existence de ces établissements renforce le « nationalisme » des Amérindiens les plus militants qui veulent éviter que la modernisation de leur communauté aboutisse à une américanisation accélérée, mais elle inquiète ceux qui, au sein de la communauté amérindienne et de la population américaine, doutent de l'opportunité de développer un système parallèle et craignent un renforcement des antagonismes.

Par ailleurs, la sauvegarde des cultures amérindiennes ne doit pas se faire au détriment d'une formation moderne de qualité. La structure mise en place au Canada et dans plusieurs universités américaines, qui consiste à intégrer les Amérindiens dans les grandes universités tout en s'efforçant de répondre aux besoins des communautés amérindiennes en multipliant les liens entre ces dernières et l'université, tente d'éviter cet écueil, mais elle ne répond pas vraiment aux attentes des Amérindiens qui souhaitent exercer la maîtrise effective de l'offre de formation au niveau supérieur.

Le défi consiste à trouver un équilibre entre formation de qualité et défense de cultures anciennes longtemps marginalisées alors même que les communautés amérindiennes manquent de moyens humains et financiers ainsi que de traditions universitaires pour encadrer et soutenir leur marche vers la « souveraineté intellectuelle ». C'est là le fond du débat qui a lieu chez les enseignants spécialisés en Études amérindiennes qui, plus que d'autres peut-être, se trouvent au cœur de cette double exigence.

Il reste encore beaucoup de chemin à faire sur le sentier qui mène à l'autodétermination, d'autant plus que la notion même d'autodétermination doit être constamment redéfinie, car elle n'est ni précise, ni stable, ni semblable pour toutes les nations amérindiennes. Il est fort probable que cela entraînera une multiplication des offres de formations pour répondre à cette diversité grandissante.

Notes

1. 45,6 % aux États-Unis, sans compter la population d'origine hawaïenne (US Census Bureau 2002) et 50 % au Canada (Statistique Canada 2005).
2. 7,5 % aux États-Unis contre 3,7 % pour l'ensemble de la population (US Census Bureau 2002) et 19,1 % au Canada contre

7,4 % pour l'ensemble de la population (Statistique Canada 2005). La situation dans certaines réserves est bien plus dramatique avec des taux de chômage atteignant plus de 80 %.

3. 12 893 dollars US de revenu moyen *per capita* aux États-Unis contre 21 587 dollars US pour l'ensemble de la population (US Census Bureau 2002); 19 132 dollars CAD de revenu moyen *per capita* au Canada contre 29 769 dollars CAD pour l'ensemble de la population (Statistique Canada 2005).
4. Par coïncidence, deux conférences distinctes portant sur ce thème ont été organisées en mai 2007, d'une part, à Norman par le *Native American Studies Program* de l'Université de l'Oklahoma (« What is Next in Indigenous Studies ? ») et, d'autre part, à Saskatoon par le département des *Native Studies* de l'Université de la Saskatchewan et le département d'*Indigenous Studies* de la *First Nations University of Canada* (« Diversity in Indigenous /Native Studies Scholarship and Research : Same Journey, Different Canoes or Same Canoes, Different Directions ? »).
5. Ainsi nommé en l'honneur du Prince de Galles, Henry.
6. Quatre-vingt-dix-sept traités font explicitement référence à l'éducation des jeunes Amérindiens.
7. À la fin du XIX^e siècle, il ne restait guère que 230 000 Indiens dans tout le territoire américain, alors qu'ils étaient vraisemblablement plus de dix millions à la fin du XV^e siècle.
8. Sous le nom de *Northeastern State Teachers College*. Cet établissement prit les noms successifs de *Northeastern State College* (1939), *Northeastern Oklahoma State University* (1974) et *Northeastern State University* (1985).
9. On peut citer : *the National Association of Indigenous Institutes of Higher Learning* (fondée en 2001), *The First Nations Adult and Higher Education Consortium* (Prairies 1997), *The Indigenous Adult and Higher Learning Association* (Colombie-Britannique 1995), *The Aboriginal Institutes' Consortium* (Ontario 1994) et *Le Conseil en Education des Premières Nations* (Québec 1985).

Ouvrages et sites Internet

- AIC (Aboriginal Institutes' Consortium), 2005 : *Aboriginal Institutions of Higher Education. A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions*. Canadian Race Relations Foundation, Toronto.
- AINC (Affaires indiennes et du Nord Canada), 2000 : *Des études postsecondaires pour les Indiens inscrits et les Inuits*. <http://www.ainc-inac.gc.ca/pr/info/info110_e.html>, (consulté le 20 mars 2007).
- AUCC (Association des universités et collèges du Canada), 2002 : *Aboriginal Access to Higher Education*. Ottawa.
- BENNEFLED, Robin M., 1999 : « Top of the Top 100 ». *Black Issues in Higher Education* 16(13) : 97-101.
- CANADA, 1996 : *Un passé, un avenir*. Vol. 1. Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, <http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/cg9_f.pdf>, (consulté le 12 mars 2007).
- CARNEY, Cary M., 1999 : *Native American Higher Education in the United States*. Transaction Publishers, New Brunswick, N. J.
- CMPEAL (Commission on Minority Participation in Education and American Life), 1988 : *One Third of a Nation*. American Council on Education, Washington, D.C.
- COOK-LYNN, Elizabeth, 1997 : « Who Stole Native American Studies ? ». *Wicazo Sa Review* 12(1) : 9-28.
- DAVIS, Jerry A., 1998 : *From Termination to Self-Determination: American Indians and Alaska Natives in Higher Education*. Thèse de doctorat, University of New Mexico, Albuquerque, N. M.
- DELORIA, Vine, Jr., 1970 : *Custer Died for Your Sins: American Indian Manifesto*. Avon Books, New York.

- GALLOWAY, Collin G., 2002 : « Eleazar Wheelock Meets Luther Standing Bear: Native American Studies at Dartmouth College », in Duane Champagne et Jay Stauss (dir.), *Native American Studies in Higher Education* : 17-27. Altamira Press, Walnut Creek, CA.
- HOXIE, Frederick E., 1995 : *A Final Promise. The Campaign to Assimilate the Indians, 1880-1920*. Cambridge University Press, New York.
- IES (Institute of Education Sciences), 2005 : *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives*. US Department of Education, Washington, D.C., <http://nces.ed.gov/pubs2005/ind_nativetrends/ind_7_1.asp>, (consulté le 20 mars 2007).
- IGRSA (Institute for Government Research Studies in Administration), 1928 : *The Problem of Indian Administration*. Johns Hopkins Press, Baltimore, MD.
- IHEP (Institute for Higher Education Policy), 2006 : *Championing Success. A Report on the Progress of Tribal College and University Alumni*. S.I.
- JAENEN, Cornelius J., 1986 : « Education for Francization: The Case of New France in the Seventeenth Century », in Jean Barman, Yvonne Hébert et Don McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, The Legacy* : 64-87. University of British Columbia Press, Vancouver.
- KIDWELL, Clara S., 2007 : « Native American Studies Programs ». Document non publié, copie en possession de l'auteur.
- KNICK, Stanley, et Linda OXENDINE, 2002 : « Standing in the Gap : American Indian Studies at the University of North Carolina-Pembroke », in Duane Champagne et Jay Stauss (dir.), *Native American Studies in Higher Education* : 17-27, Altamira Press, Walnut Creek, CA.
- LAND, Robert H., 1938 : « Henrico and its College ». *William and Mary College Quarterly Historical Magazine* 18 (4) : 453-498.
- LINDSEY, Donald F., 1995 : *Indians at Hampton Institute, 1877-1923*. University of Illinois Press, Urbana.
- LUJAN, Carol, 2005 : « Reclaiming American Indian Studies ». *Wicazo Sa Review* 20 (1) : 194-195.
- MAGNUSON, Roger, 1992 : *Education in New France*. McGill-Queen's University Press, Montréal.
- MARTIN, Robert G., 2005 : « Serving American Indian Students in Tribal Colleges : Lessons for Mainstream Colleges », in Mary Jo Tippeconnic Fox, Shelly C. Lowe et George McClellan (dir.), *Serving Native American Students* : 7-15. Jossey-Bass, San Francisco.
- NELSON, Robert M., 2007 : *A Guide to Native American Studies in the United States and Canada*. <<http://oncampus.richmond.edu/faculty/ASAIL/guide/guide.html>>, (consulté le 22 mars 2007).
- ODGINS, John G., 1901 : *Documentary History of Education in Canada*. Department of Education, Toronto.
- PRUCHA, Francis, 1984 : *The Great Father*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- QUÉBEC, Gouvernement du, 2006 : « Les ministres Fournier et Kelley annoncent une contribution de 1 million de dollars pour la mise en place d'un centre d'études collégiales autochtone ». (Communiqué de presse), 26 octobre 2006, Masheutiash. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2006/c061026d.asp>>, (consulté le 16 mars 2007).
- RAYMOND, James H. III, 2004 : *A History of American Indian Tribal Colleges*. Thèse de doctorat, Wilmington College, Delaware.
- STATISTIQUE CANADA, 2005 : *Peuples autochtones du Canada*. <http://www12.statcan.ca/francais/census01/Products/Analytic/companion/abor/canada_f.cfm>, (consulté le 28 mars 2007).
- STEIN, Wayne J., 1988 : *A History of the Tribally Controlled Community Colleges :1968-1978*. Thèse de doctorat, Washington State University, Pullman.
- STEVENSON, Winona, 1998 : « 'Ethnic' Assimilates 'Indigenous': A Study in Intellectual Neocolonialism ». *Wicazo Sa Review* 13(1) : 33-51.
- STONECHILD, Blair, 2006 : *The New Buffalo. The Struggle for Post Secondary Education in Canada*. University of Manitoba Press, Winnipeg.
- US Census Bureau, 2002 : *The American Indian and Alaska Native Population : 2000*. <<http://www.census.gov/prod/2002pubs/c2kbr01-15.pdf>>, (consulté le 30 mars 2007).
- WARRIOR, Robert A., 1995 : *Tribal Secrets. Recovering American Indian Intellectual Traditions*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- WHO (World Health Organization), 2000 : « Press Release ». <<http://www.who.int/inf-pr-2000/en/pr2000-life.html>>, (consulté le 06 mars 2007).
- WILSON, Donald J., 1986 : « 'No Blanket to be Worn in School' : The Education of Indians in Nineteenth Century Ontario », in Jean Barman, Yvonne Hébert et Don McCaskill (dir.), *Indian Education in Canada, The Legacy* : 64-87. University of British Columbia Press, Vancouver.
- YOUNGBLOOD HENDERSON, James, 1995 : « Treaties and Indian Education », in Marie Battiste et Jean Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds* : 245-261. University of British Columbia Press, Vancouver.